



UNIVERSIDADE DA CORUÑA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

TESIS DOCTORAL

ANTROPOLOGÍA DE LA ETNICIDAD Y DEL DESARROLLO EN LA
“UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA”.

LAS COMUNIDADES E'ÑEPA Y EL MOVIMIENTO CULTURAL DE CAÑO
TAUCA (1970-2008)

Luis Alcalá Baillie

2011

TOMO II

TESIS DOCTORAL
SEPTIEMBRE 2011

Antropología de la etnicidad y del Desarrollo en la “Universidad Indígena de Venezuela”. Las comunidades E’ñepa y el movimiento cultural de Caño Tauca (1970-2008)

Tesis doctoral presentada por: Luis Alcalá Baillie
Licenciado en Humanidades

Director de la Tesis: Luis Gárate Castro
Prof. Titular Antropoloxía Social da Universidade da Coruña

SUMARIO

1	Introducción	1
1.1	Objeto de estudio, contexto y objetivos de la investigación	1
1.1.1	Definición del objeto de estudio	1
1.1.2	Descripción del contexto y sus principales componentes	3
1.1.3	Objetivos de la investigación	12
1.2	Estado de la cuestión.....	14
1.3	Enfoque teórico	17
1.3.1	Antropología simbólica.....	17
1.3.2	Antropología de la identidad.....	19
1.3.3	Antropología del Desarrollo y Economía Cultural	24
1.4	Técnicas de investigación aplicadas	30
1.5	Cronología y circunstancias específicas de la investigación.....	31
1.6	Estructura de la memoria de investigación	32
	PARTE I: LOS E’ÑEPA.....	36
2	La Etnogénesis E’ñepa: historiografía, etnohistoria e identidad	37
2.1	Etnonimia e identidad: el lugar de los E’ñepa en la Historia documental	37
2.2	Arewa, el origen de los E’ñepa.....	42
2.3	Lectura etnohistórica de las Narraciones Heredadas.....	48
2.4	Repliegues y contactos en el s. XX: la formación de las comunidades Wi’pon y Kei’pon	52
2.4.1	Wi’pon.....	52
2.4.2	Kei’pon.....	60
3	El cambio cultural planificado en el marco de la <i>Conquista del Sur</i>.....	64
3.1	Contexto y actores	64
3.2	La administración indigenista y los E’ñepa.....	67
3.3	La Iglesia Católica y los E’ñepa	71
3.3.1	La figura de Monseñor Mata Cova y el Palacio Arzobispal de Ciudad Bolívar.....	71
3.3.2	Santa Fe de Guaniamito (Wi’pon) en el proyecto misional de la vía de Guaniamo	72
3.3.3	La misión Corazón de Jesús (Kei’pon) y la extensión misionera en el Río Cuchivero	78
3.4	Católicos, Evangélicos, Dios y <i>Marioka</i>	82
4	La cultura ante el cambio: ser y no ser E’ñepa.....	92
4.1	El modelo heredado.....	92
4.2	Las fuerzas del cambio.....	100
4.2.1	La reconfiguración de la comunidad.....	100
4.2.2	E’ñepa emigrantes, asentamientos urbanos.....	104
4.3	Estrategias liminales	110
4.4	Tecnología simbólica y poder.....	117
4.4.1	La fiesta como escenario del cambio cultural.....	117
4.4.2	La asamblea comunitaria, escenario de la organización colectiva	125
4.4.3	Actores y medios simbólicos	127
5	Socialización, identidad y educación formal: aprender a ser en una comunidad E’ñepa	133

5.1	Educación del cuerpo, vestimenta e identidad	133
5.2	Tener un nombre, nombrar el mundo	137
5.2.1	Aprender a nombrar	137
5.2.2	El nombre criollo	144
5.2.3	Nombres y lugares	148
5.2.4	El marco sociolingüístico.....	152
5.3	Aprender haciendo.....	154
5.4	La educación oficial: aulas y maestros.....	158
5.4.1	La Escuela.....	158
5.4.2	El poder de los maestros	162
6	Coordenadas de la identidad colectiva E’ñepa en la cosmovisión heredada ..	166
6.1	E’ñepa, “la gente”	166
6.2	E’ñepa y nē’na (lo salvaje)	168
6.3	E’ñepa y tato (criollo).....	170
6.3.1	E’ñepa vs tato = araguato vs mono	171
6.3.2	Derrota, culpa y destino.	173
6.4	Niveles y excepciones del Nosotros	175
7	Relaciones interétnicas y conflicto local	180
7.1	Procesos históricos y actores	180
7.2	Estructura de las relaciones de dependencia.....	184
7.3	Estructura de las relaciones de conflicto	188
7.4	La frontera étnica de los “rationales”: discurso y práctica	192
PARTE II: LA UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA		197
8	Origen social de la Universidad Indígena de Venezuela	198
8.1	La revolución del Alto Ventuari: afirmación étnica y Desarrollo tecnocrático. ..	198
8.2	La Escuela de Voluntarios.....	206
8.3	Caño Tauca, lugar de encuentro de los pueblos.....	209
9	El camino institucional de una propuesta alternativa: la apropiación cultural de la educación superior.....	216
9.1	Justificación teórica y base jurídica	216
9.1.1	La “educación indígena” en el contexto latinoamericano: factores, teorías y casos.	216
9.1.2	La experiencia educativa en las comunidades participantes en la UIV	221
9.1.3	¿Por qué <i>Universidad</i> ? Fundamentos teóricos y legales de la Universidad Indígena de Venezuela	227
9.2	Evolución y reconocimiento institucional	234
9.3	Representatividad y apropiación desde abajo.....	238
9.4	Mujeres indígenas y género en la UIV	244
10	Estructura, Comunidad y Ritual.....	252
10.1	Tiempos y Espacios.....	252
10.1.1	Los años y las horas del alumno	252
10.1.2	El valor de la austeridad	258
10.1.3	Autogestión y defensa de los recursos.....	265
10.2	Estructura institucional y organización social.....	268
10.3	Coordenadas étnicas de la organización social	278

10.3.1	Indígenas y <i>aliados</i>	279
10.3.2	Comportamiento grupal e identidad étnica.....	281
10.4	La Asamblea.....	287
10.5	Ritualidad, apropiación simbólica y reconocimiento	290
10.6	Símbolos y significados de la comunidad.....	300
11	La experiencia intelectual de Tauca	305
11.1	<i>Chiminketo</i> : donde se escribe, donde se registra, donde se representa.....	305
11.2	Aulas y Maestros.....	319
11.2.1	El aula, la biblioteca, el cine.....	320
11.2.2	De indígenas antropólogos	327
11.2.3	Aprender en el bosque: el <i>anciano</i> en Tauca.....	337
11.2.4	(Re)conocer lo propio: el alumno durante el trabajo de campo.....	341
11.3	Los “Nuevos piaches”	348
11.4	Teoría de la educación indígena: Aprender haciendo.....	354
12	Interpretando modelos económicos	358
12.1	Perspectivas teóricas.....	358
12.2	Nuevas conciencias.....	359
12.3	Modelos heredados	364
12.4	El laboratorio económico de Tauca.....	370
13	Lenguaje y discurso étnico: diálogos y desafíos culturales.....	380
13.1	Marco Teórico.....	380
13.2	El nuevo “Nosotros” étnico	382
13.3	Del origen común de criollos e indígenas al concepto de “Occidente”.	390
13.4	Caminos de la Divinidad	400
13.5	Tener un nombre, nombrar el mundo	406
14	Conclusiones	418
	Bibliografía.....	434
	Documentos Inéditos pertenecientes a la Universidad Indígena de Venezuela	446
	Otros documentos inéditos citados:	448
	Documentales	448
	Otros materiales.....	449
	Índice de Tablas	452
	Índice de Figuras	452
	Índice de Ilustraciones.....	452
	Índice de Mapas	454

PARTE II: LA UNIVERSIDAD INDÍGENA DE VENEZUELA

8 Origen social de la Universidad Indígena de Venezuela

El presente capítulo intenta conducirnos a las raíces de la Universidad Indígena de Venezuela como movimiento cultural y político. Partimos de un análisis de los proyectos de Desarrollo en el Alto Ventuari, donde observamos alianzas decisivas y fracasos que señalaran el camino posterior. En segundo lugar describimos la Escuela de Voluntarios de Yaricajé como transición entre dos modelos de trabajo y elemento estructurador del siguiente estadio. Por último, analizamos los encuentros étnicos realizados en Caño Tauca, que derivaron en la formación de distintas asociaciones civiles indígenas y en la propia constitución de la Universidad Indígena de Venezuela.

8.1 La revolución del Alto Ventuari: afirmación étnica y Desarrollo tecnocrático.

Reconstruimos a continuación el nacimiento del movimiento cultural y político de la Universidad Indígena de Venezuela, que tiene lugar en un ámbito geográfico concreto, el área del Alto Ventuari en el Territorio Federal Amazonas. En este periodo juega un papel clave quien después promoverá y dirigirá las estructuras organizativas básicas del movimiento étnico, el Hno. jesuita José María Korta Lasarte, conocido como Ajishama. El contexto de referencia es el que venimos aludiendo como *La Conquista del Sur*. En él observamos, de forma similar al caso E’ñepa, el conflicto territorial con el frente económico de la expansión nacional (empresarios interesados en la explotación de recursos naturales) y la posterior intervención del frente proteccionista (las políticas integracionistas de la Iglesia y el Estado). Sin embargo, en el segundo frente aparece aquí una motivación ideológica completamente distinta: la afirmación de la identidad étnica indígena.

La red social que sostiene la Universidad Indígena de Venezuela se ha desarrollado a través de décadas relaciones entre indígenas y *aliados*. Para reconstruir desde diferentes ángulos los primeros pasos de este proceso utilizamos los testimonios

directos de sus diversos protagonistas, investigaciones antropológicas realizadas en este periodo (W. Coppens 1972, Frechione 1985, Arvelo-Jiménez 2000) y la valiosa obra audiovisual que ha acompañado el proceso desde sus comienzos (de la Barra 1985, de la Barra 1987, de la Barra 1991, Dickinson 1996, Dickinson 2001, Dickinson, Ajishama: La Garza Blanca 2003). Aunque las fuentes disponibles permiten narrar con bastante precisión el recorrido histórico, no pretendemos aquí elaborar una crónica definitiva, sino una síntesis de lo expresado en diferentes voces, enfoques y formatos; y, sobre todo, identificar las experiencias que proporcionan significado a los miembros de la red social, los hitos que sustentan la narración compartida y heredada.

El hilo conductor del relato de la UIV es un personaje liminal, anclado entre dos mundos, el jesuita vasco José María Korta Lasarte. No en vano el análisis más completo de este proceso histórico, un documental realizado por el director de cine etnográfico John Dickinson, lleva por título el nombre indígena del misionero: Ajishama, *la garza blanca*¹²³. El origen vasco de Korta, nacido en 1929 en Donosti, determina su preocupación por la identidad étnica y la diferencia cultural, según expresa él mismo a menudo. En los años de postguerra Korta se gradúa en Ingeniería Eléctrica y entra en la Compañía de Jesús, y en 1960 llega a Venezuela destinado a un centro de enseñanza para niños de clase obrera, el Colegio Jesús Obrero. El Jesús Obrero constituye un referente en la red social, al menos en la medida en que sucesivas generaciones de alumnos de este centro desde la etapa de Korta han colaborado en los proyectos que gestaron la UIV. Sin embargo, esta labor no se correspondía con la verdadera vocación de Korta, el trabajo con indígenas. En torno a 1970 Korta realiza varias visitas a territorios indígenas y enclaves misioneros, y colabora brevemente como ingeniero en los campos de refugiados establecidos en la frontera con la Guayana Inglesa a raíz de los conflictos interétnicos en este país. Finalmente en 1972 Korta inicia su convivencia y actividad continua con indígenas, concretamente junto a los Ye'kuana del Alto Ventuari en el Territorio Federal Amazonas.

¹²³ John Dickinson fue uno de los principales apoyos personales e intelectuales de nuestra investigación, que comenzó precisamente gracias a él. El documental Ajishama, *La Garza Blanca*, no emplea locución narrativa ("voz en *off*") sino que se basa en la edición de secuencias y entrevistas. No obstante, este relato polifónico reposa en una amplia investigación histórica, cuya síntesis fue publicada por Documentary Educational Resources (Dickinson 2002).

El movimiento de afirmación étnica en torno a la UIV no puede entenderse sin la figura del Hermano Korta. Pero su llegada en 1972 al Territorio Federal Amazonas para arrancar el proyecto de Kakuri se produce en un contexto previamente definido por el conflicto y la reivindicación territorial. Korta se incorpora a un proceso en marcha, protagonizado política y mediáticamente por los propios líderes indígenas.

Los violentos episodios de la colonización española en el siglo XVIII y la fiebre cauchera de comienzos del XX marcaron la historia del pueblo Ye’kuana y determinaron una profunda percepción de los no-indígenas como enemigos potenciales. No obstante, hacia 1960 los Ye’kuana mostraban diferentes estrategias de acercamiento progresivo al mundo occidental, que implicaban depender –dentro de límites culturales y objetivos prácticos– de la economía criolla, de las misiones católicas o de las estaciones evangélicas (Frechione 1985).

Entre 1960 y 1963 Isaías Rodríguez, un joven Ye’kuana educado en Caracas desde los 11 años, lidera en el Alto Ventuari una estrategia sin precedentes: organizar un asentamiento que concentre la población del entorno y solicitar directamente al gobierno servicios médicos, económicos y logísticos para esta nueva comunidad. La fórmula resolvía oportunamente el dilema Ye’kuana respecto a las relaciones interétnicas, puesto que proporcionaba los recursos deseados del mundo criollo sin depender de intermediarios. Pero al cabo de los años los compromisos gubernamentales no se cumplieron y la comunidad terminó disolviéndose.

En 1969 el programa gubernamental para la *Conquista del Sur* establece un nuevo contexto. La documentación de este programa proporciona la base legal e ideológica “para un plan de invasión de tierras en el territorio Ye’kuana” (Frechione 1985, 15), apoyado en la consideración de los bosques y sabanas habitados y explotados por los indígenas como “tierras baldías sin cultivo”. Esta circunstancia atrajo en 1969 al empresario Jean-Jacques Bichier, que inicia prospecciones mineras, ocupa con infraestructuras las tierras Ye’kuana y manipula políticamente a los indígenas.

La reacción Ye’kuana al despliegue de Bichier consolida el salto de las estrategias locales de adaptación a la gestión directa de los asuntos indígenas con las fuerzas de ámbito estatal. Isaías Rodríguez, autor del primer ensayo en esta dirección, actúa como necesario vehículo intercultural en la estrategia abierta. Ante los medios de comunicación nacional y como portavoz autorizado de las comunidades implicadas,

Isaías advierte en febrero de 1971 que, si las autoridades no resuelven la situación, “estaremos obligados a ir a la guerra”, “estaremos obligados a defender al precio de nuestras vidas y con todos los recursos disponibles el territorio que nuestros ancestros preservaron hasta la llegada del hombre blanco” (W. Coppens 1972, 7-8)¹²⁴. Esta interpelación a las autoridades a través de la opinión pública no se produce espontáneamente, sino dentro de un plan mediático trazado por los propios Ye’kuana. Para completar la estrategia defensiva era necesario actuar localmente mediante un despliegue de recursos materiales y técnicos sufragado por las fuerzas proteccionistas de la sociedad nacional: la Iglesia y el Estado. En 1971 el Hno. Korta inicia un diálogo con Isaías donde, a pesar de los intereses comunes, el líder Ye’kuana condiciona la alianza: debe garantizarse que los Ye’kuana, y no los misioneros, dirijan el proyecto. Por su parte, Korta asume el proyecto de desarrollo de la comunidad Kakurí en el Alto Ventuari como un medio para afirmar la territorialidad étnica:

“... E Isaías Rodríguez, interlocutor Isaías de ese pueblo, se dice, lo que llamaríamos en términos de decisiones estratégicas, “Nuestro pueblo ha tomado la decisión política de ocupar esas tierras, que antes nos han venido siendo ocupadas, del gobierno nacional, que si los norteamericanos, después los mineros se están metiendo... Debemos ocuparlas. ¿Cómo las vamos a ocupar?” Tema de guerra, ¿verdad? Esa es la... He ahí el planteamiento. Y Korta les dice “Bueno, vamos a ocuparlas con presencia productiva”¹²⁵.”

La cría de ganado, la introducción de la agricultura intensiva, la promoción de la artesanía comercial, y el desarrollo logístico mediante la construcción del aeropuerto, la red de pistas, y un barco propio, materializaron esa presencia productiva. Esta intervención respondía a las demandas realizadas por los Ye’kuana, pero al mismo tiempo se ajustaba al discurso desarrollista de la época, compartido por agentes del Estado, misioneros y antropólogos, donde la capacidad de integración en la economía de mercado *justifica* los derechos territoriales indígenas. Los siguientes párrafos, que corresponden a la Fundación La Salle (Fundación La Salle 1971)¹²⁶ y Frechione

¹²⁴ Cita traducida del inglés según fue publicada por Coppens (W. Coppens 1972, 7-8)

¹²⁵ Testimonio del funcionario Alberto Valdez en el Documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

¹²⁶ Citado en Coppens (W. Coppens 1972, 18)

(Frechione 1985, 31) respectivamente, ejemplifican esta justificación desarrollista de los derechos indígenas:

Los Makiritare [Yekuana], que muestran un gran deseo de integrarse en la dinámica de este país, son perfectamente capaces, con la adecuada asistencia tecnológica, de desarrollar el área Paru-Kakuri ellos mismos.

Los Yekuana [de Kakuri] han aumentado la productividad de su territorio y han contribuido a la economía nacional por medio de su venta de ganado y carne. Este éxito en el auto-desarrollo económico justifica el derecho de los Yekuana a la auto-determinación y es al mismo tiempo una muestra de la capacidad de estos pueblos indígenas para el desarrollo de estas actividades.

Como vimos en el caso E’ñepa, en la competencia territorial los criollos utilizan precisamente la cría de ganado y la construcción de infraestructuras para apropiarse fácticamente de la tierra y legitimar su presencia. Por tanto, la estrategia de la “presencia productiva” desempeñada en Kakuri pretende fundamentalmente dotar a los indígenas de las mismas armas que los criollos en el conflicto. Sin embargo, como observamos también en el drama E’ñepa, la superioridad criolla en la pugna territorial se basa tanto en sus medios materiales como en sus recursos simbólicos. De ahí que en paralelo al despliegue productivo, en diciembre de 1972 la comunidad constituyó legalmente la cooperativa Unión Makiritare del Alto Ventuari, y en 1975 obtuvo el título de propiedad comunal sobre un territorio de 20.000 Ha. Un proceso similar al de Kakuri se emprende con otras etnias del Territorio Federal Amazonas. Las experiencias productivas en diferentes comunidades derivan en la constitución de las cooperativas indígenas SANEMAP (Sanema Miel del Alto Parú, 1980) y APIAMIEL (Empresa Piaroa de Miel, 1983), y finalmente en la creación una entidad para coordinar las diferentes iniciativas, CEPAI (Centro de Promoción de la Autogestión Indígena, 1986).

En cualquier caso la magnitud de la “presencia productiva” y el éxito en la defensa del territorio indígena no puede asignarse simplemente al acierto estratégico de los indígenas y sus aliados. En realidad la evolución del proyecto en esta dirección debe atribuirse igualmente al contexto político nacional en que se inscribe, es decir, a la vertiente proteccionista de CODESUR. El rostro proteccionista de la *Conquista del Sur* refleja por un lado la preocupación de un sector de los actores políticos nacionales

respecto al bienestar de los indígenas, sector que logra imponerse en cierto grado sobre los partidarios de la Conquista sin miramientos. Por otro lado, la reconsideración de los indígenas en la *Conquista del Sur* responde a una necesidad estructural: en un momento crecimiento económico de las ciudades alimentado con población rural, resulta oportuno considerar a la población indígena como beneficiaria de las acciones desarrollistas e instrumento para su consolidación, siempre que además contribuyan al objetivo dominante del programa, el refuerzo de la soberanía nacional en las zonas fronterizas (Frechione 1985, 21). Este contexto posibilitó el apoyo financiero y logístico necesario en los enormes proyectos llevados a cabo en el alto Ventuari. Así recordaba la situación un funcionario participante en el proyecto:

“Me llamaba Korta y me decía “Alberto, que necesitamos esto...”. “Espérate...”, llamaba al Ministro de Defensa, “Señor Don Ministro...”: En una semana está el Hércules.¹²⁷”

La implicación gubernamental en estos proyectos y la presencia de una ideología proteccionista en la Administración pueden explicar en cierta medida el triunfo indígena en algunos conflictos territoriales desplegados en T.FA. En 1977 el empresario Jean-Jacques Bichier abandona el Alto Ventuari tras una orden de detención, y en esos años el gobierno frena la invasión del territorio Wothuha en el valle de Guanai por el industrial Herman Zingg. No obstante, el papel de Korta en estos conflictos convierte al misionero en enemigo de importantes sectores de poder. Ajishama es acusado de “Comunista”, es decir, calificado de agente subversivo, y poco a poco el apoyo Estatal se convierte en vigilancia sobre su actividad.

Un giro similar se produce en la relación de Korta con la jerarquía eclesiástica. El Territorio Federal Amazonas corresponde a la administración salesiana, y por tanto la actividad de la Compañía de Jesús se sujeta a su autorización. Los salesianos se interesan inicialmente en el proyecto de Kakuri como una forma de rivalizar la influencia de los misioneros evangélicos en las comunidades indígenas de la región, pues por entonces las Nuevas Tribus norteamericanas campaban a sus anchas¹²⁸. Pero

¹²⁷ Testimonio del funcionario Alberto Valdez en el documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

¹²⁸ Arvelo-Jiménez (Arvelo-Jiménez 2000, 737) afirma que “la presencia jesuita provocó la intensificación de los conflictos religiosos, que se convirtieron en el golpe final para consolidar la división de la sociedad Ye’kuana en bloques políticos rivales.” Efectivamente, el establecimiento de un nuevo proveedor de recursos económicos debió contribuir a consolidar la división de la sociedad

ante el alcance del proyecto de Kakuri y la proliferación de cooperativas indígenas los salesianos descubren que lo que escapa a su control es precisamente la influencia de Korta. Al recelo por la autoridad religiosa se sumó la heterodoxia del jesuita y su fama de “Comunista”. Finalmente los salesianos ordenan la salida de Korta de *su* jurisdicción en torno al año 1990. De esta forma,

“Korta entró en conflicto a nivel eclesial, a nivel local en la zona de Amazonas, a nivel político, a nivel económico, a nivel militar¹²⁹.”

Mientras el apoyo “desde arriba” se degradaba en estos conflictos, en el terreno se revelaban los excesos del desarrollismo tecnocrático. La concentración de población sedentarizada, que al cabo de dos décadas superaba los 450 habitantes (frente a los 40-50 que componen una comunidad tradicional), implicó un agotamiento de los recursos naturales cercanos y la necesidad de recorrer mayores distancias para acceder a ellos, además de diluir los patrones económicos solidarios. Al mismo tiempo, los proyectos económicos, aunque autogestionados, introdujeron una dependencia de la economía de mercado proporcional a la magnitud y éxito productivo de los mismos (Frechione 1985, 41). Pero el daño más grave se produjo en la organización social y, a través de ella, en la reproducción cultural. Aparecieron nuevos roles sociales asociados a la cooperativa Unión Makiritare del Alto Ventuari en cuanto organización convencional (Presidente, Vicepresidente, Tesorero y miembros del Consejo Directivo) y a los nuevos servicios otorgados por la administración pública (maestro y auxiliar médico). Estos puestos requerían personas que dominen el castellano y diferentes elementos culturales de la sociedad mayoritaria, y por tanto representaban una oportunidad para jóvenes varones con largas experiencias fuera de la comunidad. Los nuevos roles, dotados del poder simbólico del papel y el poder económico del dinero, desplazaron la figura del líder

Ye’kuana iniciada por la presencia evangélica. Sin embargo, tanto la previsión salesiana como la interpretación de Arvelo-Jiménez omiten una característica esencial del proyecto de Kakuri y subsiguientes: la ausencia de objetivos proselitistas. Por tanto, el efecto del proyecto de Kakuri en las divisiones intraétnicas no puede atribuirse simplemente a la “presencia jesuita”; como tampoco los “conflictos religiosos” aludidos pueden considerarse enfrentamientos basados en actitudes cristianas dogmáticas por ambas partes (en todo caso el dogmatismo afectaría a los indígenas evangélicos).

¹²⁹ Testimonio del P. Alejandro Goñi, Provincial de la Compañía de Jesús 1992-1995 en el Documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

tradicional. Los jóvenes más aculturados, que no podrían destacar como líderes tradicionales, sin embargo coparon los nuevos roles con liderazgo (Frechione 1985, 37, Arvelo-Jiménez 2000, 737).

“Comenzó a debilitarse 1) las funciones de los... este... de los centros de poder tradicional, el chamán, por ejemplo; comenzaba a no tener ninguna importancia en la comunidad porque la importancia ¿quiénes pasaban progresivamente a tenerla? Los muchachos que habían ido a estudiar ganadería [...], los que venían de llaneros de la escuela del INCE de San Carlos, los que llegaron de Caucagua en Venezuela conocedores de las plantas de cacao, los nuevos dirigentes que venían formándose en técnicas precisas del proceso productivo¹³⁰.”

"Entonces yo dije, ¿Qué hacemos aquí? Somos... de pronto somos, estamos siendo enterradores de esta comunidad, enterradores en cuanto... en el sentido que les estamos haciendo perder su idiosincrasia, sus maneras de tradicionales, su riqueza... Oye, pues uno lo último que quisiera es hacer mal a un pueblo de estos, ¿no?¹³¹”

Resulta interesante comparar la experiencia de Kakuri con los proyectos económicos que el Estado y los misioneros católicos trataron de introducir en las comunidades E’ñepa Wi’pon y Kei’pon (ver capítulo 3). En el caso E’ñepa los proyectos productivos se frustraron porque su diseño era inapropiado desde el punto de vista técnico, y porque no nacían de la voluntad indígena ni lograron la implicación de la comunidad. Las empresas indígenas creadas a partir de la experiencia de Kakuri en cambio sí fueron exitosas, al menos temporalmente, en los términos de la economía de mercado, porque se basaron en la iniciativa y la participación de las comunidades implicadas. La diferencia en cuanto a la implicación comunitaria debe relacionarse con la diferente actitud respecto a las relaciones interétnicas. En las Misiones católicas de Santa Fe de Guaniamito (Wi’pon) y Laguna Sucia (Kei’pon) se buscó asimilar a los indígenas a la población criolla circundante, e incluso se favoreció a los ganaderos por encima de los E’ñepa. En cambio la experiencia de Kakuri puede definirse como un proceso de “autodeterminación” (Frechione 1985) que surge de una situación de

¹³⁰ Testimonio del funcionario Alberto Valdez en el Documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

¹³¹ Testimonio del P. Jesuita Ignacio Castellot en el documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

conflicto interétnico donde los *aliados* (misioneros, funcionarios y cooperantes) toman parte a favor de los indígenas y exaltan la diferencia étnica. A pesar de las diferencias en las motivaciones, métodos y resultados económicos, los proyectos de Desarrollo comparados conducen a consecuencias sociales similares: subordinación a la economía de mercado, desarticulación del orden comunitario tradicional, y pérdida de valores culturales. Cuando los Salesianos ordenan la salida del polémico Korta, el misionero es consciente del grave error de planteamiento en sus proyectos: pero el giro hacia la autoafirmación étnica se ha producido, y Ajishama permanecerá necesariamente vinculado a la red social de este proceso.

A modo de síntesis de lo expuesto, debemos destacar la importancia de los acontecimientos que tienen lugar en el Alto Ventuari para la creación de un movimiento cultural y político concretado posteriormente en la UIV. En la etapa del Alto Ventuari distinguimos sucesivamente tres aspectos: el conflicto territorial planteado por la *Conquista del Sur*, el Desarrollo tecnocrático como estrategia étnica, y las contradicciones emergidas del enfoque desarrollista. Los próximos apartados exploran la evolución de las estrategias colectivas a partir de los problemas planteados en este primer periodo.

8.2 La Escuela de Voluntarios

Tras la experiencia de las cooperativas indígenas en el T.F.A., el siguiente hito en el proceso histórico aquí descrito se establece con la Escuela de Voluntarios de Yaricajé. A continuación indicamos el origen, las particularidades y el significado posterior de esta iniciativa.

El conflicto con las autoridades eclesiásticas no se resuelve con la retirada de Korta de la jurisdicción salesiana, sino que es preciso que el Hno. Korta abandone Venezuela por un tiempo hasta que se calmen las aguas. Entre julio de 1990 y febrero de 1991 Korta realiza un viaje a través de Estados Unidos, México, Centro América,

Colombia, Perú, Bolivia y Brasil, que le permite conocer otras experiencias misioneras con indígenas. De nuevo en Venezuela, el Provincial de la Compañía de Jesús no autoriza que Ajishama retome la actividad con indígenas. Korta realiza una propuesta alternativa, crear un centro de formación de cooperantes. El Provincial acepta el proyecto con la condición de desarrollarlo fuera del Territorio Federal Amazonas, bajo custodia salesiana.

La Escuela de Voluntarios de Yarikajé, o proyecto ECOMUNIDAD, pretende facilitar la formación de cooperantes procedentes del entorno local para no depender de recursos humanos enviados de otros países, que multiplican el coste de la cooperación y tardan en adaptarse al medio. Este enfoque, basado en la anterior experiencia de Korta, se corresponde con la tendencia en las políticas del Desarrollo a descentralizar su estructura mediante la proliferación de ONGs y contrapartes locales. La organización católica alemana MISEREOR financia la infraestructura de la Escuela, construida en plena naturaleza al sur del Estado Bolívar, y en el curso 1992-1993 se forma la primera promoción.

Pero el planteamiento de Korta va más allá de la necesidad de disponer de recursos humanos locales técnicamente competentes. ECOMUNIDAD no se concibe como una escuela convencional, sino como una experiencia iniciática para la futura labor de los cooperantes. Debido a la distancia a la ciudad más próxima y las deficientes comunicaciones, los alumnos permanecen prácticamente aislados e incomunicados durante el curso. Las diferencias sociales entre los inscritos, su poder adquisitivo o grado de instrucción, a penas se revelan porque para subsistir todos deben participar en la autogestión: de su mano de obra depende que el techo no caiga y el plato se sirva a la mesa, mediante el uso responsable de la infraestructura y recursos económicos donados al proyecto. La formación técnica en actividades productivas (agricultura orgánica, apicultura, cría de búfalos...) combina a partes iguales contenido teórico y trabajo práctico. En el aula y en la biblioteca se realiza otro tipo de formación, una lectura anticapitalista de la problemática social latinoamericana, el aprendizaje de un código de convivencia en la austeridad, y la práctica en la toma de decisiones colectivas. En definitiva, como ilustran las palabras de Korta y sus alumnos de Yarikajé, ECOMUNIDAD pretende formar la personalidad en un sentido espiritual.

“El proyecto en sí no es un proyecto para que los jóvenes estén *trabajando*, sino que es un lugar donde los jóvenes *aprendan a pensar*, de tal manera que el trabajo y la reflexión pues sea una... constituya una unidad total, y el joven se encuentre con una realidad profunda, se encuentre consigo mismo y descubra lo que tiene que hacer en la vida de acuerdo a un proyecto social¹³².”

“Antes de llegar a Yaricajé era un joven que tenía inquietudes por la lucha en favor a una justicia humana, pero no tenía las herramientas necesarias para esa lucha, que aquí en Yarikajé las he encontrado, gracias al compañerismo, gracias al trabajo, al estudio...¹³³”

Tras 6 meses de formación en la escuela, los alumnos de ECOMUNIDAD debían realizar un “trabajo de campo” de dos meses colaborando en proyectos colectivos de comunidades campesinas o barrios urbanos marginales, para retornar después a Yarikaje donde analizarían la experiencia en un informe. Aunque no todos, muchos de los formados en Yarikajé continuaron vinculados a proyectos comunitarios, algunos en las cooperativas indígenas antaño impulsadas por el propio Korta, y otros en la creación de la Universidad Indígena de Venezuela. La Escuela de Voluntarios, con mayor intensidad que cualquier experiencia educativa convencional, ejecuta así un rito de paso, definido por el aislamiento, la disolución en la *communitas*¹³⁴, y el renacer personal. No en vano este modelo educativo (basado en la autogestión, la formación práctica y la moralidad comunitaria), y su estructura espacio-temporal, inspirará el método de la Universidad Indígena de Venezuela, aunque con criterios y finalidades diferentes. Por otro lado ECOMUNIDAD, que incluso contó con varios alumnos indígenas –en particular de la comunidad Kakuri–, constituye un nexo fundamental en la red social integrada por *aliados* y comunidades indígenas, y como tal forma parte del discurso histórico compartido en la UIV.

¹³² Testimonio del Hno. Korta en el documental *ECOMUNIDAD* (Dickinson 1996)

¹³³ Testimonio de un alumno de Yarikaje (grabación de los años 90) en el documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

¹³⁴ Empleamos el término *communitas* dentro de la metodología de análisis del proceso ritual desarrollada por Victor Turner (V. Turner 1990 [1967], V. Turner 1988 [1969])

En síntesis, la Escuela de Voluntarios de Yarikajé representa una etapa de transición en la que se restablecen las condiciones organizativas del movimiento étnico emprendido en el Alto Ventuari. En esta fase de repliegue se configuran sin embargo modelos determinantes para la actividad posterior, concretamente la definición de una experiencia educativa como rito de paso que forja a los agentes del cambio social y cultural.

8.3 Caño Tauca, lugar de encuentro de los pueblos

El presente apartado analiza la formación en Caño Tauca de un punto de encuentro común a comunidades y grupos étnicos indígenas de toda Venezuela. Indicaremos en primer lugar las particularidades que explican el papel singular de este enclave, derivadas de los resultados de las experiencias precedentes en el Alto Ventuari y Yarikajé. Seguidamente nos referimos a la constitución de asociaciones civiles indígenas centrándonos en el caso de la Asamblea del Pueblo E’ñepa. Por último, identificamos este proceso como el germen de la creación de la Universidad Indígena de Venezuela con sede en Caño Tauca.

A pesar del veto impuesto por la autoridad eclesiástica, Korta continuó trazando proyectos centrados en los pueblos indígenas. No pretendía retomar los grandes proyectos económicos del pasado, que por otra parte no serían permitidos por sus superiores religiosos. Era consciente de que aquel enfoque determinado por la producción económica no era bueno para los indígenas. En la nueva propuesta el “fortalecimiento cultural”, la organización colectiva en torno a la identidad étnica, debía preceder a cualquier innovación tecnológica. De esta forma se proyectaron los “cursos de concientización”, encuentros que congregaban durante un mes a los representantes de múltiples comunidades de una misma etnia para participar en un programa de cuatro etapas:

“Una primera etapa es la... la etapa de la identidad. ¿Quién soy yo como E’ñepa? ¿De dónde vengo? ¿Cómo pienso? ¿Cuál es mi cosmovisión? ¿Cuáles son mis creencias? Porque debemos de partir de afirmar al pueblo, o sea, se tiene que haber como un fortalecimiento de... de su

identidad... él debe asumir su identidad. La segunda semana es conocer, pues, en qué entorno ellos han... qué entorno ellos han heredado, qué recursos tienen, sus ríos, sus montañas, conocer ellos también su... pues toda su geografía... y la tercera semana en qué entorno se encuentra el E’ñepa, la cultura [...], el entorno venezolano, la vida política, los partidos, la forma de gobierno de Venezuela, el poder político y el poder económico, y Venezuela integrada también en América Latina, en América total, y en el mundo. Entonces ellos se ubican en el universo. Y en cuarto lugar, bueno, pues ya viendo mi identidad, viendo también qué he heredado y viendo dónde estoy, qué tengo que hacer ahora para realmente ser fuerte y afirmarme como cultura y luchar pa no morir como pueblo¹³⁵.”

Se trata de un programa guiado por los *aliados*, donde se transmite el discurso globalizado del etnicismo. No obstante, las actas de los encuentros demuestran que el programa fue apropiado y utilizado por los indígenas para compartir y registrar por primera vez información esencial: narraciones heredadas, problemática territorial, conflictos relacionados con el cambio cultural... En cualquier caso, el contenido de las charlas o discusiones no posee sentido por sí mismo, sino por el contexto social extraordinario en que se inscribe. El escenario de los “cursos de concientización” no son las aulas de una universidad convencional, sino las selvas y sabanas de Caño Tauca. Aquí se instala una comunidad temporal, formada por familias procedentes de diferentes comunidades que en la convivencia se reconocen entre sí como miembros de un mismo grupo. La caza, la pesca y la recolección forman parte de las actividades cotidianas. La ropa y ornamentación tradicional sustituye a los pantalones y camisas que los asistentes normalmente usarían en su comunidades. El “Ateneo” donde se discute y escribe es una gran churuata, que además de los debates acoge las ceremonias y danzas que completan los encuentros.

Esta actividad fue posible gracias a la adquisición progresiva de apoyo institucional. La Compañía de Jesús compra los terrenos de Caño Tauca y asume el trabajo dentro del Secretariado “Causa Amerindia Kiwxi”. La organización católica alemana Adveniat financia la construcción de la infraestructura necesaria para el desarrollo de los “cursos de concientización”. Finalmente, en 1999 se constituye, a partir del anterior Secretariado, la Fundación Causa Amerindia Kiwxi, dependiente de la

¹³⁵ Testimonio del Hno. Korta en el documental *Ajishama: La Garza Blanca* (Dickinson 2003)

Compañía de Jesús, cuya directiva, presidida por Korta, incluía miembros de las congregaciones salesiana y capuchina junto a *aliados* laicos.

La gestión estratégica del apoyo institucional permitió por tanto consolidar el proyecto, pero el alcance del trabajo de Tauca sólo puede explicarse por la naturaleza particular de sus recursos humanos. La red de *aliados* cultivada en décadas anteriores y en particular los voluntarios formados paralelamente en Yarikajé por el propio Korta determinaron una metodología singular en el proyecto. Sus tareas incluían recorrer miles de kilómetros para informar a las comunidades convocadas a los encuentros étnicos, ocuparse de los cultivos y animales domésticos de Tauca, cocinar para decenas de personas o conducir las sesiones del “curso de concientización” en la “Churuata Ateneo”, con una dedicación integral difícilmente remunerable en honorarios de cooperante europeo.

Desde el punto de vista logístico, Caño Tauca, situada en torno al centro geográfico de Venezuela y cercana a tres arterias comunicativas fundamentales (los ríos Orinoco y Caura y la carretera Ciudad Bolívar-Caicara del Orinoco), era también un punto de encuentro ideal para los grupos étnicos de diferentes extremos del país. Así, el primer encuentro se celebró con la etnia Wothuha (Piaroa) en 1994, y desde entonces con los Ye’kuana, E’ñepa (1998), Pemón, Warao (2001), Pumé (Yaruro), y en 2004 los Sanemá. Los “cursos de concientización” fructificaron en la configuración de organizaciones representativas de cada etnia: el Parlamento Piaroa, la Academia de la Cultura Yekuana, la Asamblea del Pueblo E’ñepa, la Asamblea del Pueblo Pumé... Esta faceta de los encuentros muestra una continuidad con la estrategia de constitución de cooperativas desplegada en décadas anteriores. Mas en esta etapa el objeto económico de las organizaciones desaparece, y la finalidad política –disponer de un órgano de decisión representativo de toda la etnia– pasa a primer plano. Esta estrategia se ajusta por otro lado a la evolución de las políticas de Desarrollo, donde el Estado y la Iglesia ceden protagonismo a la denominada “Sociedad Civil”¹³⁶.

No todas las organizaciones indígenas engendradas en Tauca llegaron a constituirse formalmente como asociaciones civiles, y el grado de funcionamiento entre ellas varía significativamente. La Asamblea del Pueblo E’ñepa es probablemente el caso

¹³⁶ Sobre la repercusión de este movimiento asociativo en el pueblo Pumé puede leerse a Orobítg Canal, G. (Orobítg Canal 2004)

más destacable entre estas entidades. El atomismo político que caracteriza la cultura E’ñepa (ver apdo. 6.4) suponía un punto de partida complicado para la constitución de una entidad representativa de todas las comunidades. Sin embargo, según explican los propios E’ñepa, la convivencia en Tauca y creación de la Asamblea del Pueblo E’ñepa sirvió precisamente para poner fin a la desconfianza y enemistad tradicionalmente existente entre comunidades. Por otro lado, los E’ñepa carecen de la disposición de otros grupos más aculturados para adoptar las formas de organización política definidas por la sociedad criolla. Esta circunstancia llevó a Villalón (Villalón 2003, 6) a afirmar:

Asimismo, los e’ñepa evitan el activismo político, resistiendo las transformaciones organizacionales y de liderazgo que implica. A día de hoy no participan en movimientos u organizaciones indígenas, y no han establecido una relación de negociación colectiva con el Estado¹³⁷.

A pesar de la condición estructural advertida por Villalón, el “curso de concientización” de Tauca y los encuentros similares celebrados posteriormente allí y en diferentes comunidades lograron conformar un organización E’ñepa estable y representativa. Creemos que la clave de esta evolución impredecible es la singularidad de la propuesta formulada en Caño Tauca. Los cursos de concientización no promovían la “integración” de los indígenas en la sociedad mayoritaria, sino precisamente el rechazo a la dependencia política y económica marcada por el integracionismo, junto a la afirmación de la diferencia cultural y la autonomía colectiva. Esta fórmula respondía adecuadamente a la preocupación de los E’ñepa por no subordinarse a la sociedad venezolana mayoritaria. Como vimos en el capítulo 3, los E’ñepa han respondido apáticamente a las acciones integracionistas del Estado y la Iglesia Católica, mientras que las misiones evangélicas, basadas en la lengua vernácula y proveedoras de independencia material respecto a la sociedad nacional, calaron profundamente en las comunidades. En este sentido, resulta significativa la importante participación en la Asamblea del Pueblo E’ñepa –y posteriormente en la Universidad Indígena de Venezuela– de comunidades influidas por las Nuevas Tribus. La presencia de E’ñepa evangélicos en estas dos iniciativas formalmente vinculadas a la Iglesia Católica, ilustra

¹³⁷ Traducción del doctorando del texto original en inglés.

hasta qué punto los E’ñepa anteponen la identidad etnolingüística a las adscripciones religiosas definidas por el contexto cultural exterior.

La Asamblea del Pueblo E’ñepa (APE) puede caracterizarse con los mismos atributos que las asambleas individuales de cada comunidad, descritas en el apartado 4.44.4 El protocolo de las intervenciones, la comensalidad, y las relaciones de prestigio y género en el lenguaje espacial pertenecen a una misma tradición. Sus principales funciones son también compartir información, consensuar posturas colectivas, y dialogar con voz única ante el criollo. Existe fundamentalmente una diferencia de escala y peso. Los E’ñepa consideran que ciertos asuntos adquieren una mayor repercusión y una intervención más efectiva cuando son trasladados a la Asamblea del Pueblo E’ñepa, tanto en asuntos internos de las comunidades como en conflictos con los criollos. Esta autoridad es también reconocida desde fuera. Además de intervenir en diferentes conflictos con ganaderos, la Asamblea del Pueblo E’ñepa recibe un reconocimiento considerable de las autoridades públicas. La interlocución de la APE con la administración no ha supuesto cambios drásticos en la situación real de los indígenas, y más bien se presta a la manipulación política a través de apoyos económicos. A pesar de la asimilación política y el sometimiento a las reglas del juego de la administración, el mero reconocimiento de la APE como interlocutor genera situaciones sin precedente en cuanto a la capacidad de decisión y representación colectiva. En 2004 registramos dos ejemplos interesantes de este papel: la participación de la APE en la Comisión Regional de Demarcación Territorial, y la intervención de esta entidad en un juicio con implicaciones éticas interculturales¹³⁸.

Así como la APE refleja los códigos tradicionales de las asambleas locales, también refleja análogamente el cambio cultural en el liderazgo de las comunidades (ver apdo. 4.4). La Presidencia y cargos directivos de la APE recaen en las personas que

¹³⁸ La APE fue convocada a la comisión que valoró el caso de una mujer E’ñepa juzgada por matar un bebé con labio leporino. El infanticidio es un recurso utilizado por los E’ñepa ante malformaciones congénitas o partos múltiples (Villalón, E’ñepa 2007, 36). Su práctica nunca incumbió a las autoridades públicas, que hasta fecha reciente no registraban nacimientos ni muertes de indígenas. Pero en esta ocasión una monja de la misión instalada en la comunidad descubrió el acto y trasladó al bebé moribundo hasta un hospital urbano, dando lugar a la detención y encarcelamiento de la mujer E’ñepa. Aunque no pudimos comprobar posteriormente el desenlace, en el momento en que fueron relatados estos hechos se esperaba la absolución de la mujer en virtud de la excepcionalidad del caso.

dominan el castellano y los instrumentos simbólicos de los criollos, es decir, en los más aculturados. No obstante, el resto de los indígenas no permanece indiferente a la labor del Presidente y directivos. La cultura E'ñepa rechaza las relaciones jerárquicas, y por tanto todo liderazgo es provisional y se expone al desgaste a través del chismorreo incesante de la comunidad. La gente critica en largas conversaciones a los directivos de la APE de lucrarse indebidamente a costa de su posición, con el mismo ensañamiento que dedican a los maestros, a las monjas de la Misión, o incluso a la Universidad Indígena de Venezuela: es decir, a todo aquel que en nombre la comunidad disponga de recursos económicos superiores. La diferencia con los maestros y las monjas, es que en el caso de la APE, la revocación de la persona que ostenta el poder no depende de una tercera instancia, sino de la propia asamblea. Sucede así que en apenas una década la APE contó ya con 4 presidentes distintos. Como veremos, en los últimos años la APE se convirtió en el espacio donde los alumnos E'ñepa de la UIV han ensayado su liderazgo político. Se trata de líderes distintos, actores igualmente aculturados pero dentro de una ideología etnicista asimilada en profundidad, y capaces, a diferencia de los líderes convencionales, de escribir en su propio idioma.

A finales del año 2000, las actitudes y relaciones forjadas en los cursos de concientización motivaron la organización de un encuentro multiétnico con un objeto específico: la elaboración de textos indígenas. En el transcurso de la experiencia, los participantes convinieron que aquella labor no se culminaba en unos meses, que era necesario un espacio de trabajo permanente. Así fue como Caño Tauca, lugar de encuentro de indígenas de todos los puntos del país, se convirtió, tras diferentes denominaciones, en la Universidad Indígena de Venezuela.

En síntesis, Caño Tauca constituye un tercer eslabón en el proceso emprendido en el Alto Ventuari y redefinido en Yarikajé. Aquí por primera vez la identidad étnica pasa a primer plano y se sitúa claramente por encima de la productividad económica. El discurso étnico pronunciado en Caño Tauca se concreta en estructuras políticas efectivas con la constitución de asociaciones civiles representativas de los distintos grupos étnicos, entre las que destaca la Asamblea del Pueblo E'ñepa (A.P.E.). El análisis de la actividad de la A.P.E. evidencia una continuidad cultural entre el funcionamiento de la asociación civil indígena y las características de las asambleas

tradicionalmente celebradas en las comunidades E’ñepa. Con todo, la A.P.E. promueve nuevas estructuras políticas atribuidas a actores emergentes y bajo un discurso étnico modelado por influencias externas. Finalmente, la actividad dedicada a la creación de asociaciones civiles específicas de cada grupo étnico condujo a una propuesta distinta, la puesta en marcha de una iniciativa educativa común a todos ellos: la futura Universidad Indígena de Venezuela.

A lo largo del capítulo aquí concluido hemos tratado de identificar el origen social de la Universidad Indígena de Venezuela en procesos desarrollados en distintos periodos históricos y ubicaciones geográficas. El Alto Venturari forja la alianza entre los indígenas y un conjunto de actores de la sociedad criolla e ilustra las contradicciones de los modelos tecnocráticos de Desarrollo. La Escuela de Yarikajé explicita el papel de una figura distintiva del movimiento que nos ocupa, el *voluntario*. Ambas experiencias confluyen en Caño Tauca, donde los grupos étnicos se estructuran políticamente en asociaciones civiles específicas y terminan promoviendo la Universidad Indígena de Venezuela como vehículo institucional común.

9 El camino institucional de una propuesta alternativa: la apropiación cultural de la educación superior

En este punto emprendemos un análisis de la naturaleza y evolución de la Universidad Indígena de Venezuela en cuanto institución formal. Comenzamos con una contextualización social y jurídica de la fórmula institucional adoptada, seguida de una descripción de los procesos paralelos de reconocimiento “desde arriba”, por parte del Estado y otras instituciones de peso, y la apropiación “desde abajo”, por parte de las comunidades afectadas por el proyecto. Finalmente analizamos el proyecto desde una perspectiva de género, a partir del debate teórico y de las situaciones observadas en Caño Tauca y en las comunidades indígenas.

9.1 Justificación teórica y base jurídica

La Universidad Indígena de Venezuela nace en el contexto de la actividad de organización política desarrollada en Caño Tauca a lo largo de los años 1990. Sin embargo, su existencia debe enmarcarse en la problemática educativa existente en América Latina y Venezuela, en las propuestas alternativas frente a esta problemática y en los recursos jurídicos que legitiman dichas fórmulas alternativas. En los próximos epígrafes analizamos cada uno de estos aspectos.

9.1.1 La “educación indígena” en el contexto latinoamericano: factores, teorías y casos.

La problemática de la “educación indígena” en el contexto latinoamericano presenta factores históricos y sociológicos comunes entre los diferentes países de la región. Resulta en primer lugar evidente la diferencia en el grado de escolarización de

población indígena respecto a otros grupos de población, como ilustran los datos de la Tabla 4. Si descendemos al caso Venezolano (

Tabla 5 y Tabla 6), comprobamos que la presencia indígena en la educación superior muestra cifras anecdóticas y resulta completamente ajena a muchos pueblos.

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6,5	8,8
Brasil	4,4	6,3
Chile	7,9	9,8
Costa Rica	4,8	7,6
Ecuador	4,1	7,8
Guatemala	2,6	5,8
Honduras	3,7	5,3
México	4,5	7,8
Panamá	4,1	8,9
Paraguay	2,1	7,2
Venezuela	4,7	8,6

Tabla 4. Promedio de años de estudio de la población indígena en Latinoamérica

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Extraída de Mato (Mato 2008, 32)

Entre las causas de estas cifras apuntadas en los estudios transnacionales, el factor más obvio es la desigualdad en el *acceso a o recepción de* a los servicios educativos públicos. En otras palabras, el individuo que carece de la oportunidad de superar la enseñanza media y básica, por no disponer de un centro cercano o de condiciones económicas para asumir la formación, no podrá en consecuencia alcanzar la Universidad. Pero más allá de la privación, cantidad o calidad en términos convencionales de la escolarización indígena, los autores subrayan las dificultades de los estudiantes para adaptarse a un medio cultural ajeno (el entorno urbano universitario), y la rigidez etnocéntrica y falta de pertinencia de los programas académicos que cursan en las facultades (Ramiro Muñoz 2007, 133, Mato 2008, 68, Silva Monterrey y Mendoza Alvarado 2004, Pérez de Borgo 2004, 17). Existe por tanto un problema de concepción y contenido, cuya prueba cuantitativa es el fracaso de las medidas dirigidas a compensar la inequidad socioeconómica, como las becas y cupos

reservados, plasmado en las altas tasas de deserción de universitarios indígenas (Ramiro Muñoz 2007, 136, Mato 2008, 69, Silva Monterrey y Mendoza Alvarado 2004, Mato 2009, 22).

Nivel Educativo	Personas	Porcentaje
Ninguno	68.072	43,64
Preescolar	8.109	5,2
Básica/Primaria	71.258	45,68
Educación Especial	143	0,09
Media	6.097	3,91
Técnico Medio	1.066	0,68
Técnico Superior	313	0,2
Universitario	906	0,58
Postgrado	20	0,01
Total	155.984	100

Tabla 5. “Niveles educativos alcanzados por la población indígena (año 2002)”

Fuente: Pérez de Borgo (Pérez de Borgo 2004, 27)

Antropología de la etnicidad y del Desarrollo en la "Universidad Indígena de Venezuela".
Las comunidades E'ñepa y el movimiento cultural de Caño Tauca (1970-2008)

Grupo Étnico	Población total		Ninguno		Preescolar		Básica		Media-diversificada		Superior		Otro nivel	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%
TOTAL	255.406	100%	104.713	41,00%	6.248	2,45%	116.761	45,72%	25.739	10,08%	1.580	0,62%	365	0,14%
AKAWAYO	639	102%	136	21,28%	20	3,13%	423	66,20%	68	10,64%	2	0,31%	0	0,00%
ARAWAK	201	100%	31	15,42%	8	3,98%	139	69,15%	23	11,44%	0	0,00%	0	0,00%
ARU	14.366	100%	5.144	35,81%	334	2,32%	7.189	50,04%	1.585	11,03%	84	0,58%	30	0,21%
BANIVA	999	100%	183	18,32%	46	4,60%	495	49,55%	269	26,93%	5	0,50%	1	0,10%
BARE	1.029	100%	136	13,22%	45	4,37%	525	51,02%	311	30,22%	12	1,17%	0	0,00%
BARI	1.224	100%	424	34,64%	72	5,88%	579	47,30%	139	11,36%	10	0,82%	0	0,00%
E'ÑEPA	2.559	100%	2.211	86,40%	49	1,91%	279	10,90%	20	0,78%	0	0,00%	0	0,00%
GUAJIBO [HIWI]	9.115	100%	3.585	39,33%	390	4,28%	4.148	45,51%	956	10,49%	28	0,31%	8	0,09%
JODI	526	100%	515	97,91%	0	0,00%	11	2,09%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
KARIÑA	9.209	100%	2.109	22,90%	386	4,19%	5.130	55,71%	1.513	16,43%	69	0,75%	2	0,02%
KUIVA	330	100%	262	79,39%	2	0,61%	63	19,09%	3	0,91%	0	0,00%	0	0,00%
KURRIPAKO	2.372	100%	943	39,76%	72	3,04%	1.126	47,47%	231	9,74%	0	0,00%	0	0,00%
MAKO	267	100%	213	79,78%	2	0,75%	52	19,48%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
MAPOYO	135	100%	43	31,85%	0	0,00%	81	60,00%	11	8,15%	0	0,00%	0	0,00%
PEMÓN	15.194	100%	5.167	34,01%	654	4,30%	7.697	50,66%	1.633	10,75%	38	0,25%	5	0,03%
PIAPOKO	1.101	100%	421	38,24%	52	4,72%	559	50,77%	69	6,27%	0	0,00%	0	0,00%
PIAROA [WOTHUHA]	8.853	100%	4.155	46,93%	461	5,21%	3.718	42,00%	493	5,57%	25	0,28%	1	0,01%
PUINAVE	655	100%	183	27,94%	20	3,05%	366	55,88%	83	12,67%	3	0,46%	0	0,00%
PUME	4.332	100%	3.233	74,63%	75	1,73%	991	22,88%	23	0,53%	0	0,00%	0	0,00%
SALIVA	61	100%	16	26,23%	2	3,28%	39	63,93%	4	6,56%	0	0,00%	0	0,00%
SANIMA [SANEMÁ]	1.670	100%	1.434	85,87%	62	3,71%	172	10,30%	2	0,12%	0	0,00%	0	0,00%
SAPE	25	100%	18	72,00%	0	0,00%	7	28,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
URUAK	39	100%	38	97,44%	0	0,00%	1	2,56%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
WARAO	19.229	100%	12.665	65,86%	588	3,06%	5.492	28,56%	469	2,44%	9	0,05%	6	0,03%
WAREKENA	348	100%	48	13,79%	11	3,16%	221	63,51%	67	19,25%	0	0,00%	1	0,29%
WAYUU	139.907	100%	51.480	36,80%	2.247	1,61%	69.339	49,56%	15.458	11,05%	1.131	0,81%	252	0,18%
YANOMAMI	6.125	100%	5.489	89,62%	98	1,60%	528	8,62%	11	0,18%	0	0,00%	0	0,00%
YAVARANA	253	100%	60	23,72%	14	5,53%	148	58,50%	26	10,28%	5	1,98%	0	0,00%
YEKUANA	3.595	100%	1.591	44,26%	141	3,92%	1.556	43,28%	292	8,12%	15	0,42%	0	0,00%
YERAL	613	100%	133	21,70%	15	2,45%	353	57,59%	106	17,29%	4	0,65%	2	0,33%
YUKPA	3.323	100%	1.357	40,84%	279	8,40%	1.531	46,07%	143	4,30%	10	0,30%	3	0,09%
"NO INDÍGENA" [?]	6.877	100%	1.249	18,16%	100	1,45%	3.682	53,54%	1.666	24,23%	126	1,83%	54	0,79%
"OTROS" [?]	235	100%	42	17,87%	3	1,28%	121	51,49%	65	27,66%	4	1,70%	0	0,00%

Tabla 6. “Población Indígena de 5 años y más por nivel educativo según grupo étnico” (Censo Indígena 1992)¹³⁹

Fuente: Oficina Central de Estadística e Informática (Oficina Central de Estadística e Informática 2000, 50).

Adaptación de la tabla original. Los grupos participantes en la UIV se destacan en negrita.

Precisamente para afrontar el problema del contenido educativo, el gobierno venezolano aprobó en 1979 un decreto para el establecimiento de un Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB). Este marco legal supone un giro en la concepción de los servicios educativos que aparentemente se emancipa de los clásicos enfoques integracionistas, dirigidos simplemente a la asimilación cultural. El REIB se plasmó en el intento de alfabetizar a los indígenas en su lengua vernácula, mediante la creación de diferentes alfabetos y manuales. No obstante, al cabo de los años la falta de compromiso político y apoyo económico convirtió el decreto en papel mojado, a penas concretado en iniciativas experimentales que no lograron involucrar a sus destinatarios: comunidades y maestros (Villalón 1994, Ministerio de Educación 1998).

A la vista de los errores cometidos, los teóricos plantean problemas conceptuales más profundos. Villalón (Villalón 1994) cuestiona la propia necesidad y la conveniencia de la escolarización. Por más que utilice la lengua vernácula, la enseñanza formal dentro de las aulas no solamente resulta inadecuada al medio cultural del alumno, sino que conlleva una forma más sofisticada de asimilación cultural (Villalón 1994). En segundo lugar, la autora propone “extraer la educación indígena del aparato burocrático-administrativo del Estado, dándole cabida a pautas autóctonas de gerencia y organización”. Esta propuesta nace también de las propias organizaciones indígenas, que “abogan por espacios de educación superior intercultural, donde la organización política, la estructura orgánica, la orientación y control pedagógico y administrativo esté bajo la autonomía de las respectivas organizaciones” (Ramiro Muñoz 2007, 136), y rechazan “la *injerencia* del Ministerio de Educación u otras agencias externas a la cultura [indígena]” (Jiménez Turón 1989, 119).

¹³⁹ A pesar de la aparente antigüedad de la fuente, los datos resultan completamente relevantes para el periodo investigado. Aunque no dispongamos de datos posteriores desglosados, sabemos que los totales en todo caso empeoraron, como ilustra la

Tabla 5 del año 2002 y reconocen los informes oficiales: “el número de niños y niñas indígenas que se encuentran fuera del sistema escolar es mayor que el censado en 1992” (Ministerio de Educación 1998, 45)

Surgen así diversos proyectos que plantean una “educación superior propia”, que Ramiro (Ramiro Muñoz 2007, 138) caracteriza por estar “afincada en el principio de autonomía cultural y de pensamiento”, realizarse “a partir de la historia, cultura y pensamiento de cada pueblo indígena”; buscar “fortalecer la identidad, autonomía y planes de vida propios”, y presentar “altos niveles de pertinencia, altos niveles de efectividad”, “calidad diferencial” y “condiciones precarias (infraestructura, financiamiento, etc.)”. En su amplia revisión de casos en todos los países latinoamericanos con población indígena, el autor identifica a penas cuatro “experiencias de educación propia”: la Escuela de Medicina Kallaguaya en Bolivia, las Escuelas de Derecho propio y el Proyecto Nasa en Colombia, y la Universidad Indígena de Venezuela (Ramiro Muñoz 2007, 140-143). La clasificación realizada posteriormente por Mato (Mato 2009) reconoce un total 22 “Instituciones Interculturales de Educación Superior”, concepto que incluye la especificidad educativa afrodescendiente. Obviamente se trata de recopilaciones y clasificaciones complejas, y de casos cuyo denominador común es la naturaleza experimental. Lo evidente es la expansión durante la última década de una corriente innovadora donde la meta no es *recibir* educación sino *gestionarla* autónomamente, y en este proceso la UIV juega un interesante papel.

9.1.2 La experiencia educativa en las comunidades participantes en la UIV

En concordancia con la Tabla 5 y la Tabla 6, la mayoría de los alumnos de la UIV no han alcanzado el nivel de educación media (Tabla 7). Existen no obstante evidentes diferencias entre grupos étnicos en términos de oportunidades educativas según criterios convencionales. De acuerdo con los datos oficiales solamente un 0,5 % de la población Pumé accede a la educación media, frente al 12% de la etnia Ye’kuana. Pero además, según estimaciones oficiales sobre el estado Apure (donde la etnia Pumé es mayoritaria), el 60% de los maestros que atienden comunidades indígenas son criollos incompetentes en la lengua aborígen y en su mayoría (81%) carecen de titulación universitaria (Ministerio de Educación 1998, 48). En cambio, según la misma

frente el 98% de los docentes Ye’kuana hablan, leen y escriben la lengua indígena y el español, y un porcentaje importante de ellos poseería formación universitaria¹⁴⁰.

Etnia	No escolarizado	Enseñanza Básica	Enseñanza media
eñepa		5	
hiwi		2	
pumé	1	8	
yekuana		1	8
Total	1	16	8

Tabla 7. Nivel escolar de los estudiantes de la UIV (Febrero de 2003)

Fuente: elaboración propia

La situación en las escuelas en el territorio pumé fue corroborada por los alumnos de la UIV entre 2002 y 2008. Los alumnos relatan con tristeza sus propias experiencias educativas en las escuelas locales, donde el maestro y también sus compañeros eran criollos y su cultura carecía de espacio, pero también documentan, analizan y denuncian las condiciones actuales de las escuelas en su territorio:

Texto A (García (Hachava) 2003):

[L]legué a la comunidad de Palicuchero como a la cinco y media. La gente me mandó a pasar adelante y me pusieron una silla para que me sentara. Entonces me comenzaron a preguntarme por mis familiares, que como estaban y yo le dije: “Están bien”. También me preguntaron por mi estudio y por mi trabajo. Yo les contesté: “Ahorita en este momento ando en una diligencia. Hoy vine por aquí a darles vuelta a ustedes a ver como les ha ido en estos días atrás, y también vine a hablar con ustedes, principalmente con el Capitán Josheito, para ver si ustedes están de acuerdo en que nosotros les ayudemos a conseguir una escuela para que estudien los niños de aquí”. Me respondió el Capitán “No, sobrino, aquí yo no quiero escuela”, y yo le pregunté “¿Por qué, tío?”. Él me respondió: “Mira, escucha estas palabras, si nosotros dejamos construir la escuela después van a llegar los criollos a dar clase a nuestros niños y más tarde van a parar su casa y nos van a

¹⁴⁰ La fuente indica que un 23,8% de los docentes del Territorio Federal Amazonas consultados poseen formación universitaria. Teniendo en cuenta la población total de los distintos grupos étnicos y el número de universitarios existentes en cada uno, el porcentaje indicado podría atribuirse en buena medida a los Ye’kuana.

quitar la tierra y nos van a prohibir la cacería, así como estas personas, Alonso, Julio Matute, Ramón Sala, Chingo Sala. Juan Feliz. Esta gente no quieren que nosotros salgamos a buscar la cacería para mantener a nuestros hijos. Por esas razones nosotros no queremos la escuela. Además ellos nos amenazan a muerte con escopeta.

Texto B (Solorzano (Huato) 2004):

Fui a la escuela donde los alumno Pumé están estudiando. Estuve observando un poco. Veo que alguno está avanzado pero la casa no es propia escuela, es una caballeriza, era de un ganadero que fundó en el año 1990 pero se fue, no vivió más. Los alumnos quieren un docente Pumé para aprender la idioma, leer y escribir. Los docentes criollos no saben bien el idioma. Por esa cuestión no lo enseñan. También algunos niños no le hacen caso, salen para fuera a jugar y hablar en la hora del estudio. En el salón hay pocos pupitres. Alguno se sienta al suelo con su cuaderno en la mano. Yo estuve un rato viendo a ellos. Luego les mostré la cartilla [manual escolar bilingüe elaborado en la UIV]. Cuando vieron estaban muy contentos porque les gustó mucho, aunque no saben leer ni escribir el Idioma [Pumé] pero poco a poco aprenderán, nosotros les vamos a dar el apoyo enseñándoles con nuestro propio Idioma.

Yo, Huato, como estudiante [de la Universidad Indígena de Venezuela] anoté el nombre y el número de cédula de los docentes y la cantidad de alumnos. Para saber cuántos alumnos tiene cada maestro. Todos los maestros son criollos y enseñan a los alumnos a leer y a escribir únicamente en castellano. Estos maestros imparten clases en la comunidad el Manguito I Capanaparo Municipio Rómulo Gallegos Estado Apure.

En contraste, las comunidades Ye’kuana disponen de escuelas a cargo de maestros de su propia etnia. La ausencia de maestros o alumnos criollos en sus aulas refleja también una situación territorial diferente: la presencia no indígena en el territorio ye’kuana se encuentra muy localizada, mientras que los pumé han sido reducidos y disgregados territorialmente desde el siglo XVIII (Orobitg Canal 1998, 15-20). Además de la coyuntura territorial, debe apreciarse la estrategia colectiva Ye’kuana en cuanto a la captación y control de recursos económicos y materiales del Estado y agentes asociados (descrita en el apartado 0), donde no cabe la cesión de estos medios a actores foráneos, así como el corporativismo de la élite de funcionarios Ye’kuana. No obstante, la docencia a cargo de Ye’kuanas implica el uso de la lengua vernácula en el aula, pero no garantiza la alfabetización en esa lengua. Algunos testimonios apuntan una situación similar a la E’ñepa: el profesor explica en Ye’kuana pero enseña a escribir y

expresarse en castellano. En cualquier caso la alfabetización vernácula podría ser relativamente frecuente en las comunidades Ye'kuana, de acuerdo con comentarios de estudiantes de la UIV de esta etnia y a la vista del dominio de la escritura indígena que exhiben.

La anterior descripción del caso Ye'kuana podría sugerir que existe adecuación y equilibrio intercultural en las escuelas. Sin embargo, al igual que sus compañeros Pumé, los Ye'kuana de la UIV critican su propia experiencia educativa y denuncian la situación escolar de su pueblo con textos como el siguiente (Autor1, Informe Derecho sobre Problema de Maestro 2004)¹⁴¹:

PROBLEMA DE MAESTRO

Planteamiento del problema

[El maestro indígena de la comunidad] tiene mucho tiempo que no pisa la escuela. Como cuatro años lleva viviendo en [Población Criolla], está sin hacer nada en vez de visitar la escuela. Se la pasa tomando la cerveza, a cada fin de semana.[...] Quien le dio ese cargo fue [x], que es su cuñado y es Director de la escuelas de todo el sector [x]. Eligió solo sin consultar con la comunidad [...] Si hubiera consultado, no sería aceptado por que la gente ya se ha dado cuenta como es él.[...] Hasta el momento él sigue viviendo allí en Maripa, en una casa alquilada, 200.000 Bs. por cada mes. Es más, está equipada, tiene nevera, televisor, equipo de sonido, cocina, frises [freezer], etc. Se convirtió en individualista como el estilo criollo. No la comparte su sueldo. Es evidente que está beneficiando solo. Aunque el cargo que él tiene es para la comunidad, es decir, al principio fue la comunidad que eligió para que asumiera el cargo de maestro.

Problemas ocurridos

En el año 2002, sucedieron graves problemas como los siguientes: El maestro [x] estaba en [Población Criolla], un día fue para la comunidad, pero antes él había gastado el dinero de la beca que venía hacia la escuela para comprar los alimentos escolares. [...] Entonces aquel ciudadano había agarrado el dinero escondido cantidad de 800.000 Bs. [...] Después toda la gente sabían que el dinero que se había gastado fue él. [...] También se fue a la casa de [x] a buscar todas las facturas que ellos había gastado el dinero, allí estaba incluido la factura que él había gastado, todo eso se la quemó, para que la gente no la supieran. A la comunidad no le gustó esa actuación.

¹⁴¹ Se codifica la identidad del autor y se omiten otros detalles que figuran en el documento original para preservar el anonimato de los afectados.

Esta descripción de los maestros como individuos particularmente aculturados y causantes de desequilibrios en las comunidades coincide con lo detallado anteriormente en el caso E'ñepa (ver apartado 4.4 y capítulo 5). Se trata de un problema estructural común a diferentes pueblos, del que encontramos un análisis preciso en la monografía de Heinen (Heinen 1988, 675, 678) sobre los Warao:

Más que otros grupos indígenas, el Warao educado tiende a rechazar su identidad étnica y, cuando es posible, pasarse a la sociedad global. Maestras indígenas graduadas, por ejemplo, después de pocos años de servicio piden traslado a otras partes del país. Ni en las escuelas gubernamentales, ni en los internados de las misiones se les ha enseñado a los warao a sentirse orgullosos de su propia cultura.

...

Es doloroso para los misioneros observar que la élite indígena, criada por ellos con tantos esfuerzos, se ha vuelto parasitaria con sus propios hermanos. Los maestros indígenas por ejemplo, con algunas notables excepciones, conocen sólo una caricatura de cómo funciona el sistema social y económico del país. Por lo tanto, no están capacitados para transmitir a la población Warao conocimientos realmente funcionales como podrían ser los cálculos de madera que suministran a los aserraderos, sino que se limitan a transmitir órdenes que emanan de Tucupita, la capital regional; de esta manera, sirven como un mecanismo de control político para los intereses económicos regionales.

Los asentamientos fundados por los egresados de las misiones acaparan el grueso de los cargos de servicio recién creados, tales como los de maestros, enfermeros, comisarios, transportistas escolares y ecónomas de los comedores escolares. El poblado misional de *Naba Sanuka* tiene por sí solo, para esta fecha, ingresos anuales correspondientes a unos veinte salarios gubernamentales, sin contar los cuantiosos ingresos por concepto de créditos agrícolas. A pesar de todo acusan pocas mejoras sustanciales en medicina preventiva (por ejemplo letrinas para controlar la fuerte parasitosis), organización política (autogestión) y formación de líderes indígenas (capaces de servir de guía a los poblados más tradicionales y de protegerlos contra cualquier tipo de explotación). Por el contrario, con gran dolor, el padre misionero residente muchas veces se ve imposibilitado de decir su misa dominical a causa de las borracheras colectivas y las consiguientes peleas que no se detienen ni delante de la estructura levantada por los misioneros para los servicios de culto cristiano.

El análisis inscribe el problema escolar en el contexto de la transformación social de las comunidades y refleja las consecuencias del desarrollismo misionero

anteriormente apuntadas en los casos E’ñepa y Ye’kuana (capítulo 3 y apartado 8.1). En cuanto al problema específico de las aulas, el pasaje refleja también el círculo vicioso de la aculturación escolar y cuestiona el efecto positivo de la mera asignación del cargo de maestro a un miembro del mismo grupo étnico. Aunque los docentes locales son protagonistas del conflicto cultural, el origen de las tensiones se encuentra fuera de la comunidad: para completar estudios es preciso salir de la comunidad, primero a una población criolla cercana donde se impartan los últimos grados de la enseñanza básica, y luego en internados o entornos urbanos para cursar la enseñanza media o bachillerato.

Buena parte de los alumnos de la UIV con estudios medios realizaron el bachillerato en la Escuela-Granja de la organización Fe y Alegría (vinculada a la Cía. de Jesús) en San Isidro de Tapaquire (Edo. Bolívar). De acuerdo con los comentarios de estos alumnos y lo observado durante un encuentro UIV-San Isidro, el internado podría describirse como una burbuja social, donde los internos disfrutaban de comodidades materiales ajenas a su medio de origen pero también se encuentran protegidos de la anomía urbana. Una característica singular es el uso de técnicas pedagógicas de refuerzo positivo de la conducta, consistentes en la “bonificación” de los alumnos con el comportamiento adecuado mediante la entrega de artículos como cuadernos, jabón, ropa... En cuanto al contenido, los alumnos reciben varias horas semanales de una materia denominada “cultura indígena”, si bien no se enseña a leer y escribir en las lenguas nativas ni se usan los nombres de los alumnos en sus idiomas. En cualquier caso, Fe y Alegría se comporta como una organización católica convencional donde se celebra periódicamente misa, de asistencia obligatoria según los antiguos alumnos.

La situación de los bachilleres que, en lugar formarse en un internado religioso, residen durante sus estudios en los entornos urbanos de Ciudad Bolívar y Maripa es descrita con preocupación por diferentes alumnos de la UIV, a partir de su propia experiencia y en la condición de observadores. Ewanashiyu Román Castro, que más tarde sería nombrado “orientador” de los bachilleres urbanos por la organización Ye’kuana local, analiza el comportamiento de los estudiantes de Maripa en los siguientes términos (Castro (Ewanashiyu), Informe de Trabajo de Campo de Sexto Semestre 2004):

Por ejemplo: los que están estudiando, en Maripa, es grande problema, son los siguientes: en primer lugar van en un liceo a recibir clase, que dan los profesores criollos. Luego regresan para sus casas, después de recibir clase. Cuando llegan en su casa tiran sus cuadernos en la mesa, de allí no los sacan más hasta otro día. Luego salen en calle a jugar pool en botiquín de Maripa, hasta a las dos de la madrugada, el día siguiente se paran, muy tarde. No van la primera hora a clase, por pararse, van en la segunda hora de clase: o sea, quiero decir, ellos ven una materia.

Cuando llega fin de semana, lo que hacen es tomar cerveza y ron hasta quedarse en la calle tirados inconscientemente. Como pescado barbasqueao. Mientras que su madre de ellos están trabajando con mucho esfuerzo, queriendo que su hijo estudie, pero el hijo lo que hacen es chupar trabajo de su padre.

Las situaciones descritas confluyen en las conclusiones apuntadas en el apartado anterior a partir de diferentes experiencias latinoamericanas. El empleo de maestros de la misma etnia o la alfabetización en la lengua vernácula no bastan para hablar de “educación indígena”. Las facilidades económicas o administrativas para la ampliar estudios fuera de la comunidad ahondan la brecha sociocultural. En última instancia, el problema no radica en los elementos sino en el propio sistema. De ahí la necesidad de plantear propuestas sin precedente que cuestionan la autoridad impenetrable de las instituciones públicas estatales, iniciativas como la que a continuación presentamos.

9.1.3 ¿Por qué *Universidad*? Fundamentos teóricos y legales de la Universidad Indígena de Venezuela

La documentación institucional elaborada durante los primeros años del proyecto (2000-2004) registra los argumentos que definen intelectual y jurídicamente la Universidad Indígena de Venezuela. La reclamación principal de estos documentos no es el reconocimiento legal del derecho a una educación propia, sino la efectividad de las leyes existentes. El punto de partida es precisamente una crítica al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, en cuanto política oficial que al cabo de las décadas se quedó en papel mojado. La base jurídica de la UIV no será el papel mojado del REIB sino el revolucionario texto de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, cuya aprobación en 1999 generó grandes expectativas en líderes y defensores de los pueblos indígenas, y en particular el “derecho a una educación propia” expresado en su artículo 121. Pero el instrumento legal determinante es el Convenio 169

de la OIT ratificado por Venezuela con jerarquía constitucional. El Convenio establece el derecho a “programas especiales de formación” de los pueblos diferenciados culturalmente, que “deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.” Pero sobre todo en él se ampara el salto conceptual que la UIV representa en términos de poder político, al reconocer “el derecho de esos pueblos a *crear sus propias instituciones* y medios de educación” (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2002b).

Los elementos anteriores legitiman la creación de la Universidad Indígena de Venezuela, pero la pretensión no es esperar a que el Estado cumpla lo prescrito, sino ejercer activamente la “conquista” de los derechos reconocidos. Como reza uno de los documentos fundacionales de la UIV: “No podemos dejar que pasen otros 20 años para preguntarnos por qué las leyes no funcionan” (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2001b). Con la base jurídica en la mano se plantea una institución educativa basada en 3 ejes: el “eje cultural”, el “eje de la conscientización”, y el “eje de la producción” (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2003).

a) “El eje cultural: principio afirmador de la identidad indígena.”

El *eje cultural* comprende la dedicación a los contenidos culturales propios mediante el “registro y sistematización del conocimiento ancestral en diversas áreas: historia de los pueblos indígenas, pedagogía y reproducción cultural indígena, organización social y normatividad comunitaria, cosmovisión y teología indígena, idioma y literatura indígena, expresión artística, etnobotánica y etnomedicina, sistemas de producción y tecnología autóctona, etc.” Cabe subrayar que no se pretende replicar la organización académica y científica occidental, sino, al contrario, respetar la existencia de “una epistemología propia, basada en una perspectiva holística”, de forma que las áreas enunciadas no ejercen ningún tipo de división del conocimiento.

b) “El eje de la *conscientización*: principio descubridor de la realidad intercultural.”

La “conscientización” fue, como explicamos arriba, la actividad característica de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi en Caño Tauca desde principios de la década de los 90. Los *cursos de conscientización* congregaban a múltiples comunidades de una misma etnia para enfrentarse a un programa basado en tres etapas: la autoidentificación (“¿quién soy?”, “¿de dónde vengo?”), la ubicación en el contexto global contemporáneo (“¿cómo es el entorno que me rodea?”, “¿quiénes son los otros con los que me relaciono?”), y, finalmente la decisión del propio destino a partir de las coordenadas anteriores (“¿cómo es el entorno que me rodea?”, “¿quiénes son los otros con los que me relaciono?”). Este *eje de conscientización* desarrollado a lo largo de los años 90 continúa en la UIV, donde los alumnos estudian la Constitución y leyes derivadas, analizan la historia venezolana, y adquieren el lenguaje (el idioma con sus códigos científicos o burocráticos) del Otro. Se trata de utilizar el código del criollo sin someterse a él, de ahí la importancia de que los indígenas “hablen, lean y escriban el español además de su propio idioma [...] como una herramienta indispensable para participar eficazmente en las relaciones interculturales del siglo XXI”, sin perjuicio de que “la reflexión se realice en los respectivos idiomas maternos y se haga con la participación de los ancianos.” En otras palabras, se pretende que el alumno se capacite como agente intercultural sin perder la fidelidad a la causa colectiva de su pueblo.

c) “El eje de la producción: el principio liberador de las dependencias externas.”

El *eje de la producción* se fundamenta en la conciencia de que la afirmación intelectual e ideológica conduce a la frustración si no existe un grado de autonomía económica parejo. Las prácticas económicas tradicionales ofrecen un modelo sostenible, pero no bastan para soportar el crecimiento de poblaciones sedentarias. Esta circunstancia se evidencia en la emigración laboral. Frente a ella, la UIV propone la introducción de innovaciones productivas tales como la agricultura orgánica, la piscicultura, la apicultura, o la cría de búfalos. Pero al mismo tiempo se advierte que “cualquier elemento exógeno que no sea asumido desde la propia identidad y mediante una reflexión cuidadosa, puede ser

contraproducente”. Corresponde por lo tanto al alumno con su comunidad decidir qué elementos se importarán al medio local.

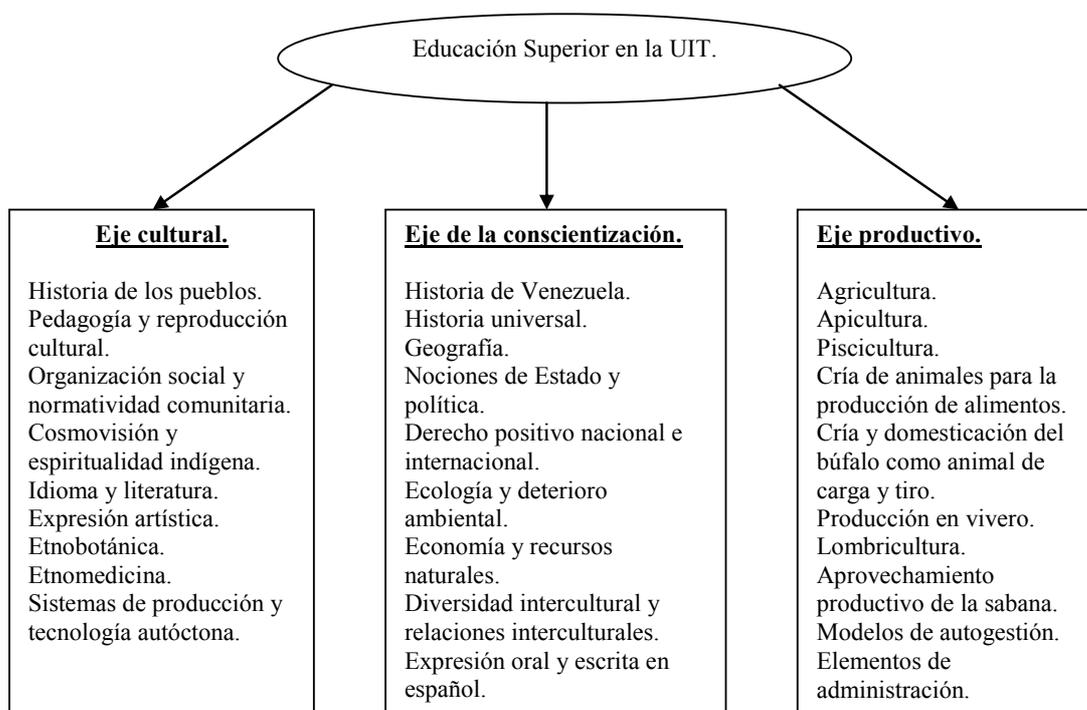


Figura 1. Cuadro sinóptico de los 3 ejes de la UIV

Fuente: Fundación Causa Amerindia Kiwxi (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2003)

La aplicación de los 3 *ejes* implica una ruptura con las definiciones etnocéntricas del conocimiento científico, la identidad nacional y el Desarrollo económico. Esta relativización podría tal vez –si existiera voluntad suficiente– introducirse en las instituciones educativas convencionales, en virtud del marco legal vigente y mediante progresivas adaptaciones. Pero el desafío de la UIV va más allá de relativizar el contenido de la enseñanza: se trata de *apropiarse* del sistema. Con la Constitución y el Convenio 169 en la mano, el reto es desarrollar la *Educación Superior Propia* y constituir una *Universidad Indígena* diferenciada de las instituciones convencionales. La denominación *Universidad* es precisamente la mayor fuente de polémica teórica de este proyecto. Resulta significativo que las críticas recogidas no proceden del público

general o de los agentes con intereses contrarios a los indígenas (sectores que necesariamente desconocían el proyecto en sus inicios), sino de personas vinculadas profesional y vocacionalmente a la causa indígena. Los argumentos se resumen en dos, aparentemente opuestos pero usados complementariamente: a) el uso del concepto “Universidad” fuerza la aculturación de los pueblos indígenas porque implica imponer un modelo exógeno; y b) el uso del concepto “Universidad” debe regirse estrictamente por los criterios convencionales y someterse a las instituciones oficiales.

Frente al primer argumento, la respuesta de los promotores del proyecto consiste en relativizar históricamente el concepto de Universidad. Se apela al surgimiento de la Universidad en el Medievo, y a su carácter abierto como “comunidad de maestros y estudiantes”, frente a la posterior “pérdida de su carácter universal” bajo “la hegemonía del Estado burgués europeo”. Finalmente nacen las Universidades en los continentes colonizados, donde se impone el “protagonismo de la cultura europea sobre los pueblos conquistados”(Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2001). En otras palabras, la plasticidad histórica del concepto de Universidad sugiere la posibilidad de su apropiación por culturas sin un cuerpo análogo hasta la fecha; y la inexistencia de universidades indígenas en la actualidad no puede considerarse como un fenómeno natural sino resultante del sometimiento y marginación histórica.

La segunda crítica pone de relieve el carácter anómalo de la UIV. Se aduce que la UIV no *es* una Universidad porque no ha sido reconocida por la administración venezolana, y por tanto el uso de la denominación “Universidad” constituye un fraude para la sociedad y en particular para los alumnos que esperen obtener allí un título oficial. Tal argumento no tiene en cuenta la existencia práctica de la Universidad, es decir, la actividad de docencia e investigación realizada en Caño Tauca por una comunidad de docentes y estudiantes. Se basa en la efectividad simbólica que convierte la existencia administrativa en existencia objetiva, y refleja una concepción específica de la Universidad: la universidad como medio para obtener un título para competir en el mercado laboral. Ante esto, la UIV no reniega de la formalidad administrativa, sino que apela precisamente al soporte legal venezolano que ampara la creación de una Universidad desde abajo. En lugar de esperar pasivamente el reconocimiento, se ha optado por *conquistar* los derechos, desarrollando la actividad de una *Universidad* como proyecto de una entidad legalmente registrada (primero la “Fundación Causa Amerindia Kiwxi” y más tarde la asociación civil “Universidad Indígena de

Venezuela”). Respecto a la capacidad de expedición de títulos legales, los promotores de la UIV alegan que, a diferencia de las universidades convencionales, el destino de los egresados de la UIV no es una carrera profesional lucrativa sino el servicio a las comunidades que los eligieron para formarse en Tauca, y por tanto corresponde a estas comunidades “graduar” a los alumnos, sin perjuicio de la conveniencia de un reconocimiento por parte del Estado Venezolano.

La cuestión de la validez de los títulos se conecta con otra de las anomalías criticadas en la UIV: la aceptación de alumnos que no poseen el título oficial de bachillerato. Esta medida se justifica por los datos estadísticos antes apuntados: como en algunas etnias apenas existen bachilleres indígenas, no es posible exigir el título de secundaria para integrarse en la UIV. Como solución, se establece que sean las propias comunidades quienes elijan a los jóvenes aptos para incorporarse a la UIV. Pero más allá de las vicisitudes prácticas, existe un problema conceptual en el seno del propio sistema educativo que impide el desarrollo de una “educación indígena”, como expone el siguiente texto institucional (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2002):

El planteamiento de una universidad indígena tropieza en primer lugar con la manera de pensar que tiene en general la cultura dominante. Por ejemplo, los venezolanos exigimos en general, siguiendo los heredados criterios colonialistas, que los requerimientos para ingresar el joven indígena a la Universidad Indígena han de pasar necesariamente por la posesión previa del título de Bachiller venezolano. Esta es una de las maneras de pensar y de ver a la cultura indígena como un apéndice de la venezolanidad; desde esa postura se establecen sin pensarlo condiciones absurdas aunque cubiertas en apariencia con demandas igualitarias y obvias como el de exigir, el título de bachiller venezolano, para que la Universidad Indígena pueda graduar y producir “licenciados”, por ejemplo, en lengua indígena.

Si se trata de una cultura diferente y por consiguiente de una Universidad diferente habrán de plantearse, para el ingreso en la universidad, requerimientos diferentes. Sería absurdo que a un estudiante francés, cultura latina y semejante a la nuestra, se le exija el título de bachiller venezolano. Obviamente se le exigirá el título del bachillerato francés. Siguiendo la comparación, cuánto menos estamos autorizados a exigir el bachillerato venezolano a culturas milenarias, que son absolutamente distintas a la cultura venezolana. La separación y diferencias culturales son inmensamente superiores a la que separa a un francés de un venezolano.

...

Es decir, exigir el bachillerato venezolano como requisito para ingresar en la Universidad Indígena no es pertinente. Serían los sujetos representativos de la cultura indígena respectiva

quienes determinarían los conocimientos básicos mínimos para ingresar en los estudios superiores de la respectiva cultura.

Ciertamente sería deseable que todos los alumnos que ingresen en la universidad indígena tuvieran, además de los conocimientos básicos de la cultura materna, los conocimientos del idioma del país que los acoge como ciudadanos, condición recomendable pero que en absoluto debiera de ser limitante. Pero veamos qué pasa en realidad, qué situación tienen ciertos pueblos y alumnos indígenas que se incorporan a la formación superior en la Universidad Indígena de Tauca. De los nueve alumnos yaruros que cursan en la Universidad, elegidos por los representantes de los respectivos pueblos, que hablan y escriben yaruro y castellano ninguno de ellos es bachiller venezolano. El que ha recibido mayor educación formal, que cursa cuarto semestre en la Universidad, hizo sexto grado en Santa Josefina del Capanaparo. Kurú (Ramón), de 25 años de edad, no estudió en ninguna escuela, aprendió a leer y a escribir en forma autodidáctica[,] nunca pudo tener acceso a las inexistentes escuelas en todo el extenso río Cinaruco de donde es originario.

En síntesis, la UIV parte del marco legal disponible y de las condiciones concretas de los colectivos implicados para formular una alternativa viable. En cualquier caso, como iniciativa revolucionaria debe esforzarse doblemente para ser reconocida “desde arriba” por las instituciones mayores que la amparan, y no menos debe profundizar y expandir sus raíces “desde abajo” en los colectivos representados en el proyecto. Sobre este esfuerzo versan los siguientes apartados.

El apartado 2.1. ha servido para contextualizar el proyecto de una *Universidad Indígena* en las circunstancias sociales de América Latina y Venezuela, a partir de amplios estudios internacionales como del testimonio directo de los jóvenes que se forman en Caño Tauca. Resulta evidente que el colectivo indígena se encuentra discriminado en todos los Estados latinoamericanos en cuanto a su acceso a la educación oficial. Pero también se aprecia que el problema no se reduce al acceso, sino al modelo educativo en términos de organización y contenidos. De ahí las propuestas de Educación Superior *propia* surgidas en este contexto, entre las cuales se encuadra la Universidad Indígena de Venezuela. La UIV encuentra legitimidad en el marco jurídico nacional e internacional, pero su pretensión de definirse como *Universidad* es criticada desde diferentes ángulos. En cualquier caso la *Universidad Indígena* no es un proyecto

teórico sumido en un debate intelectual, sino una actividad colectiva que existe al margen de tales debates.

9.2 Evolución y reconocimiento institucional

En este apartado resumiremos el proceso de consolidación jurídica de la UIV, proceso inacabado en el momento de conclusión del trabajo de campo correspondiente a esta investigación. En el camino hacia el reconocimiento institucional se evidencia, como veremos, el carácter ambivalente de las relaciones con el poder Estatal.

Los *Cursos de Concientización* celebrados a lo largo de la década de 1990 en Caño Tauca proporcionaron la base social y fundamentaron la propuesta de un espacio dedicado al registro de los conocimientos de cada cultura. El 1 de Noviembre de 2000 se inicia una experiencia denominada *Curso-Taller de Capacitación en Elaboración de Textos para Pueblos Indígenas*. A este curso asisten 12 jóvenes de las etnias Ye’kuana, Pumé y E’ñepa. En abril de 2001 se inicia el proceso participativo para definir el modelo de trabajo (periodos lectivos, áreas de conocimiento, etc.) y para dotar de personalidad jurídica a la actividad, que había dependido desde su comienzo de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi. No se habla ya de “cursos” o “encuentros” sino de un espacio permanente con un programa plurianual. El concepto de *universidad* se introduce de forma progresiva y matizada. Inicialmente se usan de forma complementaria los títulos *Escuela Indígena de Educación Felipe Salvado Gilij* y *Universidad Indígena de Tauca*, hasta que poco a poco se impone el segundo. El 4 de noviembre de 2001 se celebra una reunión multiétnica para consolidar el acta constitutiva de la asociación civil *Universidad Indígena de Tauca*, en la que se nombra entre los indígenas asistentes al Presidente y diferentes cargos de la entidad (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2003, García (Hachava) 2004, Ortega (Najtë), García (Hachava), y otros 2004).

Por razones operativas y formales esta acta constitutiva de la *Universidad Indígena de Tauca* no llega a registrarse, y el proyecto continúa sin personalidad jurídica propia hasta que en septiembre de 2004 se vuelve a reunir la asamblea

multiétnica con el fin de completar el proceso. En los años transcurridos, la actividad de Tauca deja de ser un ensayo. El número de alumnos, que a su vez representa cada vez más etnias y comunidades, supera la treintena y crece de forma constante. La programación se cumple sin alteraciones y se han imprimido y distribuido miles de cartillas escolares elaboradas por los propios alumnos. No sorprende que para entonces se opte por una denominación más ambiciosa: “Universidad Indígena *de Venezuela*”. El nombre es elegido por consenso en la asamblea, que no duda de la pertinencia del término *Universidad* y prefiere la identificación con el ámbito nacional (Venezuela) al localismo del título original (Universidad Indígena *de Tauca*). En la misma cláusula del acta constitutiva figuran también los nombres de la entidad en los idiomas de cada una de las etnias que la integran: *atawënko e’ñepa chiminkëto* (E’ñepa), *Inaminanako Waraotuma Kajobai* (warao), etc. Como analizaremos más tarde, las denominaciones vernáculas encierran, más que traducciones lingüísticas, traducciones culturales en cuanto a los conceptos implícitos sobre la etnicidad y el conocimiento.

A pesar de los avances en la consolidación de la UIV en términos prácticos y formales, para septiembre de 2008, con más de 60 alumnos de 8 etnias diferentes, el reconocimiento de su condición de *Universidad* por parte del Estado venezolano continuaba vedado. El rechazo al proyecto por parte del Ministerio de Educación Superior implicó su funcionamiento en un limbo jurídico. Aunque no constase oficialmente como institución de educación superior, la “Universidad” era reconocida por las comunidades indígenas y, además, por un número creciente de entidades públicas colaboradoras. La actividad en Tauca desde los años 1990 fue posible como vimos gracias al apoyo de la Compañía de Jesús y de las organizaciones religiosas internacionales Adveniat y Misereor, pero para el desarrollo de la UIV fue vital la implicación de la Gobernación del Estado Bolívar, el Fondo Nacional de Inversión Social (FONVIS), o las empresas públicas PDVSA (Petróleos de Venezuela, S.A.) y CVG (Corporación Venezolana de Guayana), entre otras vías para la financiación de la infraestructura, gastos corrientes y personal remunerado. En última instancia la subsistencia económica del proyecto se debe a sus características particulares: la austeridad y autogestión económica, y la dependencia de recursos humanos voluntarios (ver apartados 10.1 y 10.2). Más allá del apoyo económico, el intercambio de conocimientos y la asignación de recursos humanos procedentes de diversas instituciones en Venezuela y el exterior (desde la UBV [Universidad Bolivariana de

Venezuela] hasta la JICA [Japan Internacional Cooperation Agency], pasando por la propia Universidad de A Coruña), de forma personal o mediante convenios interinstitucionales, ha servido también para afirmar el progreso de la UIV.

El respaldo del Estado, sea económico o jurídico, merece en todo caso un análisis más allá de su significado práctico. La antropología del Desarrollo ha desvelado la compleja relación que a menudo existe entre las denominadas Organizaciones *No Gubernamentales* y la Administración: muchas entidades no sólo dependen de la financiación pública sino que además sirven de comodín para el Estado, en la medida en que las ONG llevan a cabo políticas estatales pero al mismo tiempo exigen de responsabilidad ante la ciudadanía por su condición de entidades privadas (Martínez Novo 1999, 132). En el escenario político bolivariano, caracterizado por el reconocimiento de derechos y el protagonismo de la simbología indígena, el colectivo indígena se ha alineado mayoritariamente con el gobierno y ha rentabilizado su apoyo, al menos en una primera etapa (Angosto 2008). Aunque existe heterogeneidad de opciones políticas entre los promotores del proyecto, a nivel corporativo la UIV ha celebrado y aprovechado los avances legales brindados por la V República. Sin embargo, el vínculo de la UIV con la Compañía de Jesús, férreamente posicionada contra el chavismo, ha supuesto un lastre para la aceptación del proyecto en determinadas esferas gubernamentales. Por otro lado, la simpatía ideológica mutua, del chavismo hacia el movimiento indígena representado en Tauca y del discurso de la UIV hacia el “proceso revolucionario”, choca con la resistencia de la institución a perder su autonomía. En otras palabras. la UIV se resiste a pagar el peaje del arropamiento gubernamental.

Esta situación se materializó públicamente durante la asamblea multiétnica en Caño Tauca celebrada en septiembre de 2004, a la que asistió la actual Ministra del Poder Popular para las Poblaciones Indígenas, la Ye’kuana Nicia Maldonado, por entonces Presidenta del CONIVE (Consejo Nacional Indio de Venezuela). Maldonado propuso a los congregados bautizar a la institución “con un nombre de la república”, tal como Universidad Indígena *Bolivariana*.

“[...] de manera que también tenga el apoyo del gobierno como del Ministerio de Educación superior [...] no tanto no de que nos den dinero, sino el reconocimiento de algo como educación superior, que al que salga de aquí se parezca como cualquier profesional que sale de cualquier

universidad. Pero, claro, los que están en el Consejo de la Educación Superior nos reconozcan lo más rápido posible o qué se yo¹⁴².”

Fue el Hermano Korta quien respondió a la oferta realizada por Nicia Maldonado a la asamblea indígena. La respuesta negativa del misionero, por otra parte defensor de la ideología del gobierno, ilustra hasta qué punto la afirmación étnica precede a otros fines instrumentales en la motivación de la UIV:

“Entonces, yo creo, que cambiarle el nombre y darle un nombre desde una visión venezolana en el sentido de que lo bolivariano y lo venezolano sea lo central sería como al revés: diseñar una Universidad Indígena desde lo bolivariano, diseñar una Universidad Indígena desde lo venezolano. No, esto no es una universidad venezolana para indígenas. No. Esto es una universidad indígena que se incorpora en el país bolivariano, dentro de la constitución bolivariana.

...

Es verdad, si nosotros nos llamamos “Universidad Bolivariana” o “Universidad Indígena Bolivariana de Venezuela” tendríamos como mayor aceptación política, pero renunciaríamos a lo propio, empezariamos en una figuración política. No. No tenemos que ser políticos. Tenemos que ser indígenas, que hacemos política, auténtica. Pero primero indígenas. No primero venezolanos¹⁴³.”

La escena relatada y el protagonismo de Korta en ella sirvió sin duda para reforzar los prejuicios gubernamentales hacia la UIV en tanto algo “manejado por un Jesuita”. El reconocimiento oficial de la institución como Universidad continuó vedado en los años posteriores, aunque volvió a ser ofrecido por la propia Ministra a cambio de ceder su autonomía y subordinarse a la estructura educativa de las Universidades Bolivarianas (Mosonyi 2008, 434).

¹⁴² Nicia Maldonado, intervención registrada el 5 de septiembre durante la Asamblea constitutiva de la Universidad Indígena de Venezuela (Caño Tauca, 4 y 5 de septiembre de 2004) (Archivo sonoro).

¹⁴³ Hno. José María Korta Lasarte, intervención registrada el 5 de septiembre durante la Asamblea constitutiva de la Universidad Indígena de Venezuela (Caño Tauca, 4 y 5 de septiembre de 2004) (Archivo sonoro)

En conclusión, el caso de la UIV ilustra las tensiones características de las denominadas iniciativas de la sociedad civil, que deben ser al mismo tiempo espontáneas e independientes pero en la práctica tienden a depender del Estado, no sólo para su subsistencia económica sino para su mera *existencia* administrativa. Pero introduce además otro componente, el de la relatividad cultural y la emancipación étnica, que abre escenarios sin precedentes tanto para los movimientos sociales como para las instituciones gubernamentales.

9.3 Representatividad y apropiación desde abajo

El presente apartado analiza el problema de la representatividad del proyecto, de la efectiva participación de los colectivos asociados a él. Como veremos, más que un problema resuelto de antemano, nos encontramos un proceso de apropiación progresiva, una conciencia explícita de las contradicciones a superar.

En lo que respecta a su desarrollo teórico, formulación jurídica y articulación institucional, el liderazgo en el proceso de creación de la UIV no puede atribuirse a los propios indígenas sino a un grupo de *aliados* encabezados por el Hermano Korta. Esta circunstancia es reconocida en los documentos fundacionales, redactados todos por no-indígenas, y justificada apelando a la ausencia de condiciones para que el proyecto se emprenda de forma absolutamente espontánea. No obstante, el proceso fue necesariamente participativo, fruto de sucesivas asambleas de pueblos y comunidades, de forma que los *aliados* podrían considerarse interlocutores culturales antes que líderes. La asamblea multiétnica que aprobó el acta constitutiva en septiembre de 2004 se prolongó durante varios días. Esta extensión resultó necesaria porque cada punto debía ser interpretado múltiples veces. A la aclaración por parte de los *aliados* del significado de palabras jurídicas (“quórum”, “mayoría calificada”...) o del sentido de diversas cláusulas convencionales, se sumaba la exégesis en castellano por un indígena bilingüe, la traducción y discusión por grupos en el propio idioma, y finalmente la puesta en común donde se corregían y concretaban los términos del borrador. Existe, en

todo caso, una percepción de que el proceso pertenece a los indígenas que intervinieron en él. Como explicaba un alumno E’ñepa a otros indígenas en su mismo idioma: “Esto fue fundado por nosotros, por *nosotros*, los estudiantes, yo también¹⁴⁴.”

Más allá de los momentos fundacionales, el problema de la representatividad de la UIV se evidenció en el funcionamiento cotidiano de su sede en Caño Tauca. Durante los primeros años prácticamente todos los responsables de la gestión de la sede y la impartición de materias en las aulas eran *aliados*. Esta circunstancia no desvirtúa el proyecto en la medida en que el programa académico abarca los 12 meses del año, de tal modo que los meses que los alumnos permanecen fuera de Tauca deben utilizarse para investigar sobre la propia cultura e instruirse con los sabios de las comunidades. Este precepto es ampliamente cumplido como pudimos comprobar en las comunidades E’ñepa y en los informes redactados por estudiantes de diferentes etnias. De hecho, al regresar al centro universitario el estudiante dedica tanto tiempo a recibir nuevos conocimientos de los docentes criollos como a procesar los adquiridos con su gente. Sin embargo, aunque exista un equilibrio intercultural en el contenido de la experiencia educativa, la convivencia en la sede universitaria se caracterizó en los primeros años por la presencia de fronteras étnicas asociadas a los roles sociales en el contexto particular, a través de la ecuación docente-responsable = criollo / alumno-dependiente = indígena (ver apartado 10.3).

El propio desarrollo del proyecto diluyó progresivamente esta tensión. Por un lado, como ilustran la Tabla 8 y la Gráfica 1, el estudiantado creció de forma constante gracias a la labor de “promoción” que los propios alumnos realizaban en las comunidades de su territorio. Esta expansión refleja la voluntad de apropiación del proyecto por parte de las comunidades e implica una extensión de la representatividad indígena. Significó además una complejidad creciente del funcionamiento de Caño Tauca, que se tradujo en la acumulación de responsabilidades de todo tipo por parte de los estudiantes veteranos. La configuración empieza a modificarse con la incorporación en 2004 de un joven Ye’kuana formado en Yarikajé que se instala en Caño Tauca con su familia para ejercer como coordinador y más tarde, tras la muerte del líder Warao Librado Moraleda, convertirse en rector de la Universidad. La plantilla de personal fue a partir de esta fecha incorporando a alumnos de las primeras promociones que habían

¹⁴⁴ *Yutoya ana ya, estudiantes, ana, yu yuke mën fundastejpë si*

completado su formación presencial y se encontraban en la etapa de redacción de la tesis. En 2008, estos antiguos alumnos junto a dos jóvenes Pemón con titulación universitaria se ocupaban de la docencia de distintas materias y de la administración académica y económica del centro universitario, mientras que la presencia de *aliados* resulta cada vez más breve y complementaria. La progresión sugiere una apropiación plena del proyecto a medio plazo, en la que los *aliados* continuarán colaborando sin interferir en el protagonismo indígena. A pesar de todo, como analizaremos más adelante, incluso en 2008 el avance en la apropiación de la UIV sigue sin satisfacer a ninguna de las partes: los *aliados* lamentan la falta de capacidad del equipo indígena para tomar las riendas del proyecto, mientras que los indígenas se quejan de la falta de autonomía para afrontar el riesgo.

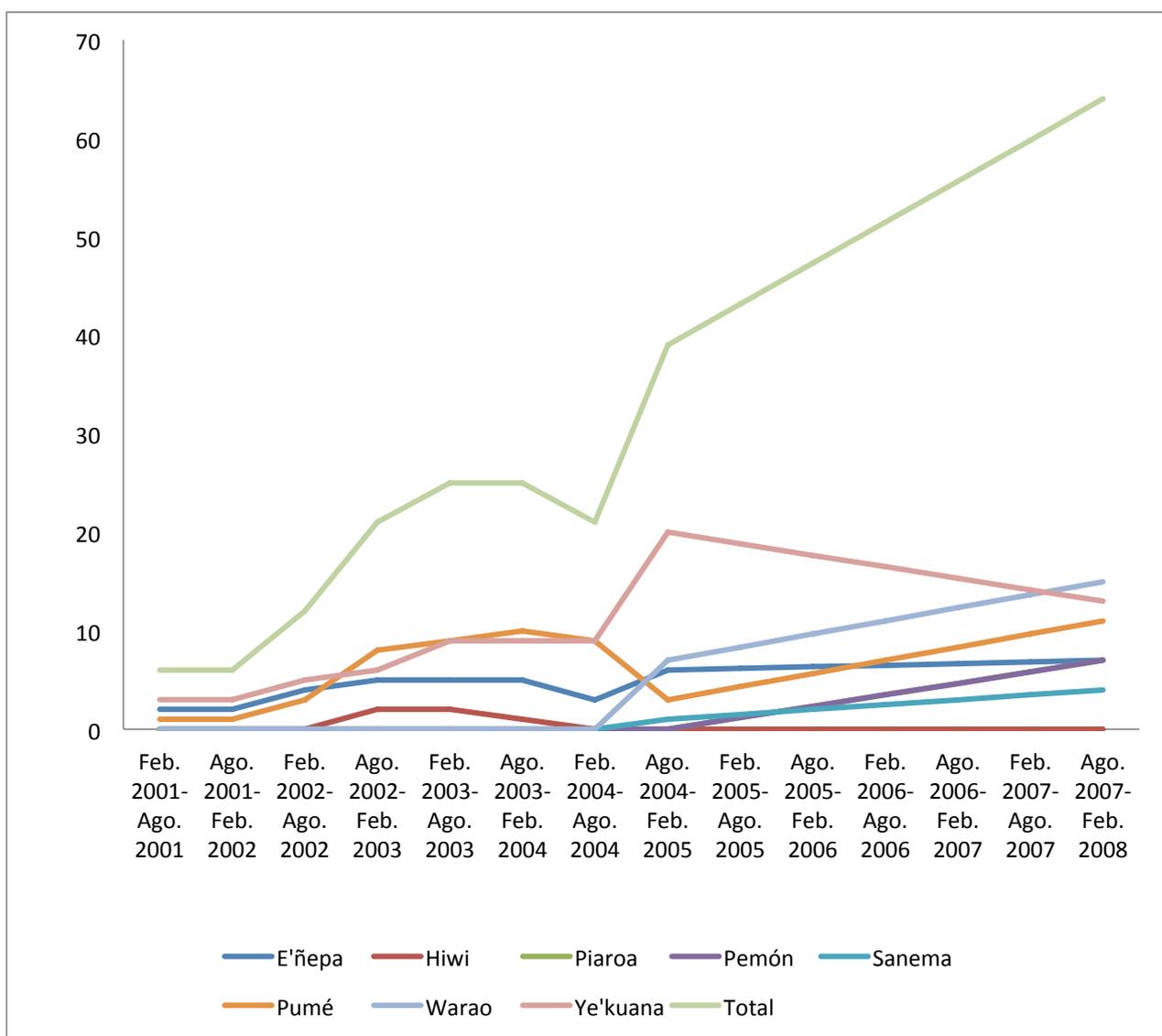
Antropología de la etnicidad y del Desarrollo en la “Universidad Indígena de Venezuela”.
Las comunidades E'ñepa y el movimiento cultural de Caño Tauca (1970-2008)

Grupo étnico	Semestre													
	Feb. 2001- Ago. 2001	Ago. 2001- Feb. 2002	Feb. 2002- Ago. 2002	Ago. 2002- Feb. 2003	Feb. 2003- Ago. 2003	Ago. 2003- Feb. 2004	Feb. 2004- Ago. 2004	Ago. 2004- Feb. 2005	Feb. 2005- Ago. 2005	Ago. 2005- Feb. 2006	Feb. 2006- Ago. 2006	Ago. 2006- Feb. 2007	Feb. 2007- Ago. 2007	Ago. 2007- Feb. 2008
E'ñepa	2	2	4	5	5	5	3	6						7
Híwi	0	0	0	2	2	1	0	0						0
Piaroa	0	0	0	0	0	0	0	0						7
Pemón	0	0	0	0	0	0	0	0						7
Sanema	0	0	0	0	0	0	0	1						4
Pumé	1	1	3	8	9	10	9	3						11
Warao	0	0	0	0	0	0	0	7						15
Ye'kuana	3	3	5	6	9	9	9	20						13
Total	6	6	12	21	25	25	21	39						64

Tabla 8. Evolución del alumnado de la UIV por etnias¹⁴⁵

Fuente: elaboración propia

¹⁴⁵ Solamente se incluyeron cifras en los semestres de los que disponemos de un listado de alumnos definitivo. En agosto de 2008 el número total de alumnos rondaba la cifra alcanzada en el semestre agosto 2007-febrero 2008, y se incorporó un alumno del grupo étnico Kariña.



Gráfica 1. Evolución del alumnado de la UIV por etnias

Fuente: Elaboración propia

El tercer punto crítico en la representatividad de la UIV es la participación de las comunidades. La elección y apoyo de los alumnos más la colaboración en la labor de registro de conocimientos que éstos realizan demuestran la implicación de las comunidades en la iniciativa. Pero la participación a través de los alumnos no puede sustituir la presencia de las comunidades en Caño Tauca. De acuerdo con el diseño de la institución, en la sede de la UIV cada etnia debería contar con la figura de los *suegros*, un matrimonio de ancianos que actuarían como cabeza moral de los estudiantes y

nutrirían de contenido cultural a la universidad. En todo el periodo estudiado este modelo no fue logrado en ninguna de las etnias. Existen sin embargo otros momentos y actividades en los que las autoridades morales de las comunidades, los *ancianos*, se integran a la UIV temporalmente, comprueban y valoran su funcionamiento, participan en decisiones clave, e instruyen con sus conocimientos y su ejemplo a los alumnos presentes. Las reuniones anuales del Consejo Rector, la *Semana de la Sabiduría Indígena* o los encuentros de las organizaciones respectivas de cada pueblo son ocasiones de este tipo. En ellas, el orden normal de la UIV se altera. La presencia de los visitantes, por su número o relevancia, incita a una apropiación simbólica del tiempo y el espacio de Caño Tauca en los códigos de cada cultura. Sin embargo, estos momentos revelan al mismo tiempo el potencial de la UIV como sus graves debilidades. La presencia activa y numerosa de representantes de una etnia o una comunidad normalmente se contrapone con la ausencia e informalidad de otros casos.

La insuficiente implicación en la UIV por parte de las comunidades podría explicarse desde diferentes ángulos, con particularidades en cada etnia y comunidad concreta. Ciertamente el sentido de la universidad, en tanto innovación, resultará a menudo incomprendido en el entorno local de los estudiantes. Como ilustramos anteriormente, la justificación que sirve de referencia central al proyecto fue desarrollada en castellano y en lenguaje académico-jurídico. Se comprende que la divulgación y el enriquecimiento de este proyecto en comunidades caracterizadas por el escaso bilingüismo y mínima alfabetización dependa de los propios estudiantes y de líderes bilingües implicados en la iniciativa. Sin embargo, como pudimos comprobar en comunidades E’ñepa, son con frecuencia los agentes con capacidad de mediación intercultural, es decir, los indígenas con empleos públicos y mayor formación escolar, quienes promueven la oposición a la UIV empleando a veces chismes falsos o absurdos¹⁴⁶.

Los estudiantes de diferentes etnias atribuyen a factores logísticos la insuficiente presencia de las comunidades en la sede. Para los Pumé el desplazamiento hasta Caño Tauca supone un presupuesto económico que excede la capacidad de las comunidades, mientras que en el caso de los Ye’kuana llegar a Tauca implica días de caminata,

¹⁴⁶ Se ha alegado, por ejemplo, que los alumnos indígenas pasan hambre en la UIV mientras la institución acumula fortunas obtenidas en nombre de los indígenas

semanas de navegación y puentes aéreos inconstantes. Junto a este factor generalmente impredecible, que depende del caudal de los ríos, de la ayuda económica de la administración local, de la disponibilidad de transporte, etc., los estudiantes denuncian precisamente el papel disuasorio de los líderes bilingües. El siguiente texto expresa la frustración de un alumno por la inasistencia de *ancianos* a la *Semana de la Sabiduría Indígena*.

Al momento de evaluación lunes de la noche estuve pensando sobre sabios Ye’kuana y además de eso me preguntaba en mí mismo, es decir, dentro de mi conciencia me decía que los sabios querían venir para esta universidad, pero atrás de eso hay mal entendido sobre U.I.T o los hacen mal entender a los consejos de ancianos. Que son los políticos indígenas y los Docentes indígenas, ellos son el primer enemigo de Universidad indígena de Tauca. Porque U.I.T habla de afirmación de cultura indígena y autogestión de cada pueblo existente de Venezuela. Luego dije ¿Por qué será que los pueblos Ye’kuana no comprende la función de U.I.T.?

Los procesos descritos ilustran hasta qué punto la consolidación de la base social de la UIV resulta tan compleja como su fortalecimiento ante las instituciones que concentran poder en el ámbito estatal e internacional. La apropiación de la Universidad Indígena por los colectivos representados en ella requiere transformaciones culturales en la medida en que no existe un precedente para el marco de relaciones planteado por la organización universitaria; y también debido a que su correa de transmisión, los líderes bilingües, juega un papel ambiguo. Faltaría por último considerar un dato contundente, la ausencia de mujeres alumnas en la UIV, una encrucijada adicional en el problema de la apropiación.

9.4 Mujeres indígenas y género en la UIV

El presente apartado examina el lugar de las mujeres indígenas y otras cuestiones de género en la Universidad Indígena de Venezuela. Resumimos en primera instancia el debate teórico que abarca la antropología feminista y la antropología del desarrollo, para luego observar la situación particular en Caño Tauca y en las comunidades indígenas.

A partir de los años 1970 la antropología feminista elevó a primer plano el tema del género como categoría analítica. Esta corriente se centró inicialmente en explicar la dominación masculina como fenómeno universal, a través de la reducción estructuralista de diferentes culturas a dicotomías del tipo público:doméstico::cultura:naturaleza, etc. Contra la búsqueda universal de la dominación masculina reaccionaron las antropólogas nativas de aquellas culturas objeto de análisis, por entender que tal metodología proyectaba etnocéntricamente los paradigmas occidentales de las relaciones de género e imponía el discurso feminista surgido en Occidente. A partir de esta crítica se introducen nuevas teorías y enfoques metodológicos que permitirán estudiar el tema del género desde múltiples perspectivas. Por un lado Sanday (Sanday 1981) formula la existencia en distintas sociedades de un “poder femenino” real que convive con un “dominio masculino” aparente, creando así una tercera categoría entre las sociedades con “dominio masculino” y aquellas con “igualdad sexual”. Por otro lado, el reconocimiento del género como constructo cultural dirige su análisis a la diversidad y dinamismo de contextos y discursos, y a los procesos paralelos de identificación y diferenciación (Pena, La revisión feminista de la antropología del género en los últimos 20 años: autocrítica y nuevas aportaciones 1999).

El feminismo influye también en la industria mundial del Desarrollo en el último cuarto de siglo. Aparecen los conceptos de WID (Women in Development) y GAD (Gender and Development) que –si bien el segundo enfatizaba originalmente la importancia del contexto social por influencia de la Antropología– terminaron usándose de forma indistinta y, en lugar de alterar las políticas del Desarrollo, se convirtieron en un simple añadido. El principio WID sirvió para distinguir a la mujer como objeto específico de la ayuda al Desarrollo y compensar el predominio masculino en todos los niveles de la cooperación internacional. Para aplicarlo se crearon instituciones y unidades específicas de las agencias internacionales de Desarrollo, y se introdujo por parte de los donantes de fondos la exigencia de componentes centrados en las mujeres como condición para financiar proyectos (Gardner y Lewis 1996 , 60-62;121-123). En la práctica, a través del concepto WID las mujeres fueron tratadas de forma aislada, al margen de su medio social, cultural y político, bien con políticas asistencialistas donde las mujeres eran un receptor pasivo de bienes y servicios, o bien con enfoques productivistas donde la mujer era importante en función de su contribución al crecimiento capitalista (Gardner y Lewis 1996 , 121-123, Martínez Novo 1999). Como

sucedió con la antropología feminista, fueron las mujeres de los países denominados subdesarrollados quienes reaccionaron contra la etiqueta WID/GAD. Desde el Sur se arguyó que “los discursos de WID/GAD reflejan las preocupaciones y asunciones de las feministas occidentales en lugar de aquellas de las mujeres que pretenden estar representando o apoyando”, y se denunció su tratamiento etnocéntrico y homogeneizador de la realidad de las mujeres, donde todas las mujeres del *Tercer Mundo* son “víctimas” de su cultura, en sintonía con los estereotipos coloniales. Frente a la conveniencia política del discurso WID/GAD, el movimiento crítico subraya que las causas de la subordinación y pobreza de las mujeres en el Sur, “tienen más que ver con la explotación y desigualdad colonial y post-colonial que con las construcciones culturales del género en sus sociedades particulares” (Gardner y Lewis 1996 , 123-124).

La ausencia de mujeres entre el alumnado constituye durante el periodo estudiado una de las principales asignaturas pendientes de la UIV, si bien la institución cuenta con una docente indígena desde 2005 –al margen de la participación de mujeres en los encuentros indígenas cuyos asistentes acuden en familia. Los documentos institucionales advierten desde el primer momento la necesidad de integrar a las mujeres en el proyecto. En las conversaciones internas, los impulsores del proyecto coinciden en la importancia de la mujer para la continuidad cultural indígena, pero también son conscientes de la presión institucional externa, ya que la presencia de mujeres en la iniciativa condiciona la concesión de fondos de cooperación internacional. Los *aliados* que promovieron el proyecto colocan el problema en manos de las comunidades indígenas. Debido a que la movilidad y las relaciones con el exterior competen normalmente a los hombres en estas comunidades, para que la incorporación de las mujeres sea viable deben reproducirse en Caño Tauca las condiciones de organización social existentes en las comunidades de origen: se requiere la figura de los “suegros”, de un matrimonio con autoridad moral en los términos de su propia cultura, que podrían “ejercer un control social sobre las complejas relaciones entre los jóvenes”. Como comentamos antes, el modelo de los “suegros” no se logró poner en práctica en el periodo analizado, por lo que se propusieron fórmulas alternativas como la celebración de cursos breves dirigidos específicamente a mujeres, que tampoco se materializó.

En efecto, los pueblos participantes en la UIV presentan como rasgos comunes una economía basada en la división sexual del trabajo, una simbología donde el género actúa como eje fundamental, y una especialización masculina en las relaciones con el

exterior. En el caso E’ñepa anteriormente ilustramos hasta qué punto el orden ritual separa nítidamente hombres y mujeres y cede a las segundas un papel secundario (ver apartado 4.4). Dumont (J.-P. Dumont 1976), en línea con la primera antropología feminista, reduce la cultura E’ñepa a oposiciones binarias que implican la subordinación de la mujer, en la cadena hombre : mujer :: mayor estatus :: menor estatus :: preceder : seguir :: fuera: dentro.

La síntesis de Dumont se ajusta al comportamiento simbólico observado también en las comunidades que centran esta investigación. Pero las relaciones de género en la sociedad E’ñepa podrían interpretarse igualmente diferenciando el “poder femenino” en la esfera privada del “dominio masculino” en el ámbito público al modo de Sanday (Sanday 1981). En este sentido puede argumentarse que la distinción simbólica de la identidad sexual se aplica más rigurosamente cuanto más colectivo sea el contexto. Por ejemplo, la norma de comer los hombres en primer lugar y a continuación las mujeres y niños sólo se cumplirá estrictamente en grandes eventos. Cuando se trata de un grupo reducido de familias conyugales compartiendo la caza, los alimentos se consumen simultáneamente aunque los hombres formen su propio grupo. Y, finalmente, en el espacio de la familia nuclear la pauta se diluye. Este último ámbito se caracteriza por la complementariedad económica de los esposos y la ausencia de coerciones, que podrían resolverse fácilmente con el divorcio.

Sin embargo, el caso E’ñepa ilustra los efectos negativos del desarrollismo en las relaciones de género denunciados por diferentes críticos (Gardner y Lewis 1996 , 60-62,124). Los hombres, al asumir el rol de interlocutores con el exterior también capitalizan el poder simbólico que procede de fuera. Como expusimos en el apartado 4.4, hablar y escribir castellano, usar ropa y calzado, y disponer de dinero para organizar una fiesta con radiocasete y ron, elevan el prestigio de un individuo. Frente a esto, el monolingüismo y el analfabetismo caracterizan fundamentalmente a las mujeres E’ñepa, que dependen del comercio realizado por los hombres para disponer de dinero. Afortunadamente, las mujeres indígenas consumen ron en ocasiones limitadas, pero son ellas las que padecen la conducta irresponsable y agresiva que los varones adoptan bajo los efectos del licor imitando los patrones criollos de virilidad (ver 4.4). Resulta significativo de esta inercia que en las asambleas la intervención de las mujeres es mínima salvo en el caso excepcional de mujeres escolarizadas con empleos públicos.

Precisamente por ser privadas de la aculturación que protagonizan los hombres, las mujeres indígenas, tal y como señala Arvelo-Jiménez en el caso Ye’kuana (Arvelo-Jiménez 2000, 735), “son el eje de la continuidad y la estabilidad cultural”. En efecto, las mujeres atesoran de diferentes maneras el patrimonio cultural E’ñepa. Aunque son los hombres quienes transmiten las Narraciones Heredadas y la cosmovisión en contextos públicos, los informantes clave a menudo citan a una mujer (la madre) como fuente esencial de sus conocimientos en estas materias, lo que indica la importancia de la transmisión cultural femenina en el ámbito doméstico. En este ámbito doméstico hemos observado en diversas ocasiones la autoridad lingüística de las madres, esposas o hermanas que corregían la pronunciación de nuestros informantes durante el aprendizaje o la transcripción de palabras al antropólogo.

Más allá de estas funciones sociales heredadas, las mujeres han adoptado un rol activo frente a las amenazas introducidas por el cambio cultural. No solamente su consumo de ron es menor sino que protagonizan en el espacio público de la asamblea las protestas contra las borracheras masculinas. En privado o delante de familiares someten a sus maridos a agrias recriminaciones cuando éstos abandonan sus responsabilidades y causan desorden por culpa de la botella. Esta lucha contra el alcoholismo surge del hecho de ser ellas las principales perjudicadas de esta epidemia más que de una conciencia precisa de los efectos culturales de las substancia importada. Como hemos visto (ver capítulo 7), existe una contradicción abierta entre el discurso E’ñepa, que exalta la bebida tradicional y rechaza el ron como mal perversamente introducido por los criollos; y la conducta, donde a la vista de la botella se olvidan estas consideraciones, bien como reacción compulsiva o bien por juzgar que antes que un problema social es un problema de otros, de los que se exceden demasiado y de los adolescentes que roban para comprar. La voz de las mujeres por sí misma no logra transformar la praxis, pero contribuye indudablemente a mantener el necesario discurso que rotula negativamente el alcohol industrial.

A pesar del papel crítico de las mujeres en la continuidad cultural indígena, su propia posición en el contexto local no favorece su incorporación a la UIV. En una ocasión conversamos con un grupo de muchachas adolescentes de Kei’pon sobre la posibilidad de su incorporación a la UIV. A pesar de apenas hablar castellano, contaban con unos estudios mínimos, por lo que parecía viable su integración. Su postura cambió cuando preguntaron la edad mínima para iniciar los estudios en la UIV, 18 años. Al

saber esto explicaron que a tal edad las mujeres ya han tenido varios hijos, por lo que no podrían acudir a Caño Tauca.

Cuando el asunto de la incorporación de mujeres fue debatido entre los alumnos de la UIV, uno de los impedimentos apuntados por ellos fue precisamente la edad del matrimonio. Los estudiantes refirieron la resistencia de las comunidades a “mandar a su hija” y apelaron a la necesidad de autoridades morales de cada cultura en Caño Tauca como condición para poder integrar ordenadamente a las alumnas, en sintonía con el argumento institucional antes mencionado: “Las mujeres no tienen que [no deben] estar solas, tiene que haber aquí ancianos para que no surjan problemas”. Estos argumentos reflejan la subordinación social, proclamada o real, que afecta a las mujeres en las comunidades conforme a los valores tradicionales. Junto a ellos, los alumnos aducen un motivo que delata los efectos del cambio cultural: “no hay muchachas estudiadas”. En otras palabras, el menor grado de aculturación escolar de las mujeres juega en contra de su importancia social, mientras que, como apuntamos antes, aquellas mujeres con estudios medios y empleos públicos adquieren un estatus excepcional. Curiosamente, el argumento del nivel de estudios de las candidatas contradice la estrategia de la UIV: romper las restricciones del sistema escolar para poder realizar su apropiación.

Más allá de la participación de mujeres indígenas en la UIV, el análisis del proyecto desde el punto de vista del género abre otro tipo de reflexiones. La antropología feminista contribuyó, además de a posicionar el género como tema de estudio en la disciplina, a desprenderse del determinismo biológico para explorar el género como un constructo cultural que implica diversidad, relatividad y plasticidad (Pena, *La revisión feminista de la antropología del género en los últimos 20 años: autocrítica y nuevas aportaciones* 1999). Las culturas indígenas ilustran estos atributos (diversidad, relatividad y plasticidad) de la moral y la identidad sexual. En la bibliografía sobre los pueblos que participan en la UIV no solamente se habla de indulgencia respecto a la homosexualidad adolescente (de Barandarián 1979, 216), sino de su carácter sagrado (J.-P. Dumont 1976, 114-115), e incluso de la posibilidad del matrimonio homosexual (Mosonyi 1984, 184) y del travestismo institucionalizado (Metzger y Morey 2008 [1983], 248, 276).

Estas particularidades culturales constituyen necesariamente un elemento a ocultar ante la sociedad mayoritaria, en la que tales conductas son objeto de estigma.

Ciertamente, si bien la moral sexual desarrollada en Europa se ha caracterizado por reprimir la diversidad de identidades y conductas sexuales a través del estigma, en los Estados europeos y Norteamérica se están produciendo actualmente avances legales y culturales apenas imaginables décadas atrás. Resulta obvio que muchas actitudes de rechazo que hace unos lustros eran apropiadas en personas consideradas “liberales” o “progresistas”, hoy serían tachadas de “retrógradas” y “homóforas”. En el caso venezolano, la legislación de la V República no destaca en su entorno por el reconocimiento de derechos a personas homosexuales. Es probable por lo tanto que las actitudes predominantes en la sociedad venezolana, aunque encarriladas en un mismo proceso de cambio a través de los medios de comunicación globales, disten mucho de las existentes en países como España.

Uno de los aspectos culturales más reivindicados como símbolos distintivos en el discurso étnico de la UIV son los sistemas de matrimonio indígenas. En la medida en que tales sistemas incluyen aspectos como la endogamia, la diferencia de edad entre cónyuges y la poliginia, su defensa implica relativizar la moral sexual de la cultura mayoritaria. Cabría esperar un ejercicio análogo respecto a alguno de los componentes singulares citados arriba (ritos y matrimonios homosexuales y travestismo), sino su reivindicación al menos su reconocimiento como valor. Sin embargo, nuestras referencias a estas modalidades proceden exclusivamente de la bibliografía. Esta ausencia de referencias directas puede deberse al cambio cultural en las propias comunidades conducente a mitigar y ocultar las conductas repudiadas por la sociedad mayoritaria. Una vez en Tauca, la construcción del discurso étnico procede selectivamente, y probablemente tales elementos se descarten como intimidades culturales. A esta percepción podrían contribuir los *aliados* que aportan las estructuras de este discurso. A pesar de la ideología y nivel de formación académica característica de los *aliados* que colaboran en la UIV, sus actitudes forman parte del contexto cultural venezolano. Esto explica la presencia de comentarios de rechazo, devaluación o burla hacia la homosexualidad y las identidades sexuales alternativas por parte de estos interlocutores. No se trata en ningún caso de una posición corporativa ni homogénea sino de episodios puntuales. Pero su mera existencia filtra el estigma de la sociedad mayoritaria en el contexto de la UIV y limita la posibilidad de expresión de valores culturales diversos respecto al género. No obstante el desarrollo futuro de esta materia es impredecible porque, como veremos más adelante, la UIV es un espacio donde la

relación entre culturas se cuestiona permanentemente, donde se redescubre lo propio y se desvela lo impuesto.

Este último apartado ha servido para analizar el papel de las mujeres en el movimiento cultural de la Universidad Indígena e introducir un debate mayor sobre la diversidad y el cambio cultural en campos como la identidad de género y la moral sexual. La UIV no cumple con las expectativas establecidas en el Discurso del Desarrollo actual respecto a la participación de mujeres. La ausencia de mujeres en Caño Tauca se explica en pautas culturales heredadas y en condiciones impuestas con el cambio cultural experimentado por las comunidades. Existe en cualquier caso un discurso masculino que reprime las transformaciones culturales oportunas para la integración de mujeres en la UIV. De producirse, la incorporación generalizada de mujeres indígenas a la actividad de Caño Tauca transformaría el proyecto en su dimensión intelectual y política. Este potencial papel transformador se fundamenta no solamente en las funciones y conocimientos diferenciados de la mujer dentro del modelo social heredado, sino también en su distinta experiencia de los actuales procesos de aculturación. Junto a estas transformaciones, pueden contemplarse hipotéticamente otras que exploren las cuestiones de género en toda su amplitud, aunque estos aspectos no parecen tener lugar por el momento en la reivindicación de la diferencia cultural.

El capítulo que cerramos aquí ha analizado distintas dimensiones de la UIV en cuanto institución. En primer lugar hemos explicado la finalidad del proyecto y su controvertida fórmula institucional dentro del contexto social y jurídico pertinente, para concluir que la *Universidad* existe como tal como convicción y actividad colectiva. A continuación observamos sucesivamente la problemática del reconocimiento “desde arriba” y de la legitimidad y representatividad “desde abajo”. Respecto a la representatividad subrayamos la existencia de un proceso inacabado, una tarea pendiente explícitamente reconocida por los distintos actores y colectivos implicados. En ella, además de la polaridad indígenas-*aliados* se plantea una cuestión no menos importante: la incorporación de mujeres en la Universidad Indígena, con las transformaciones culturales que conlleva en las comunidades de origen y el salto cualitativo que puede suponer para la iniciativa interétnica de Caño Tauca.

10 Estructura, Comunidad y Ritual

La Universidad Indígena de Venezuela no es tan sólo un proyecto o una institución, sino una comunidad humana que existe en un territorio ecológica y políticamente condicionado, que se organiza con una estructura social determinada, y que a través de la rítmica repetición de calendarios y ritos colectivos se consolida como una comunidad con significado propio. A continuación exploramos esas coordenadas y códigos particulares.

10.1 Tiempos y Espacios

Los próximos epígrafes se dedican a establecer las coordenadas básicas de la Universidad Indígena de Venezuela como lugar y como actividad. Comenzamos analizando la experiencia cotidiana dentro de los ciclos anuales, semanales y diarios que la ordenan, y de las condiciones físicas que la singularizan respecto a instituciones homólogas en la esfera oficial. Desde ellas identificamos Caño Tauca como un lugar que identifica a un grupo humano frente a otros a través de los mecanismos simbólicos de la territorialidad.

10.1.1 Los años y las horas del alumno

Para licenciarse en la Universidad Indígena de Venezuela el alumno debe participar durante 6 semestres en la actividad de Caño Tauca y finalmente elaborar una tesis cuya aprobación corresponde a un comité de sabios indígenas. Es corriente que los alumnos cumplan este programa de forma discontinua o parcial, y la elaboración de la tesis es un escollo que solamente supera una minoría. En algunos casos esta discontinuidad o suspensión se debe a la insatisfacción del estudiante con la experiencia; en otros a la presión de sus obligaciones en la comunidad, pues muchos son padres de familia; y finalmente algunos se convierten en maestros en las escuelas de sus

comunidades o en funcionarios públicos dedicados a la mediación entre éstas y los organismos de la administración. Los ex alumnos reclutados como funcionarios en sus comunidades, a pesar de no haber completado los requisitos académicos de la UIV, aparentemente se ganan esa posición gracias al valor que las comunidades y las autoridades públicas han empezado a otorgar a la experiencia educativa de Caño Tauca.

La formación en la UIV se divide en semestres en lugar de en cuatrimestres porque en realidad abarca los 12 meses del año. Cada semestre se compone de 4 meses de formación en Caño Tauca, con una rutina común en las aulas, la biblioteca o las actividades agroecológicas; y 2 meses de “trabajo de campo” en la comunidad. El “trabajo de campo” en el contexto local, lejos de ser un complemento, es el pilar que soporta todo el proyecto. La actividad en Caño Tauca comenzó como un taller interétnico para la elaboración de textos escolares bilingües, y fue a raíz de esta experiencia que se decidió crear una Universidad, cuya principal función sería precisamente el registro de conocimientos y relatos de cada cultura para su posterior edición. Cuando el alumno durante los meses de “trabajo de campo” regresa a su comunidad o visita otras comunidades de su misma etnia, su cometido es observar y registrar aspectos de su medio cultural y escuchar las enseñanzas de los *ancianos*. De todo ello deberán dar cuenta en los informes que elaboran al retornar a Caño Tauca, y servirse para elaborar cartillas escolares. Hemos podido comprobar el cumplimiento de los objetivos del trabajo de campo mediante la revisión de cientos de informes de alumnos de distintos pueblos, así como durante el acompañamiento de los alumnos E’ñepa en estos periodos. Ciertamente a menudo los alumnos son absorbidos por sus compromisos familiares cuando llegan a la comunidad, o bien se dedican a zanganear con otros jóvenes después de meses de dura rutina en Caño Tauca. A pesar de esta tendencia, los informes de trabajo de campo constituyen, por su número y calidad, un recurso de impresionante valor donde los alumnos demuestran extensamente su inquietud por comprender su entorno, complejo y cambiante, y por registrar todos los elementos cuya desaparición temen.

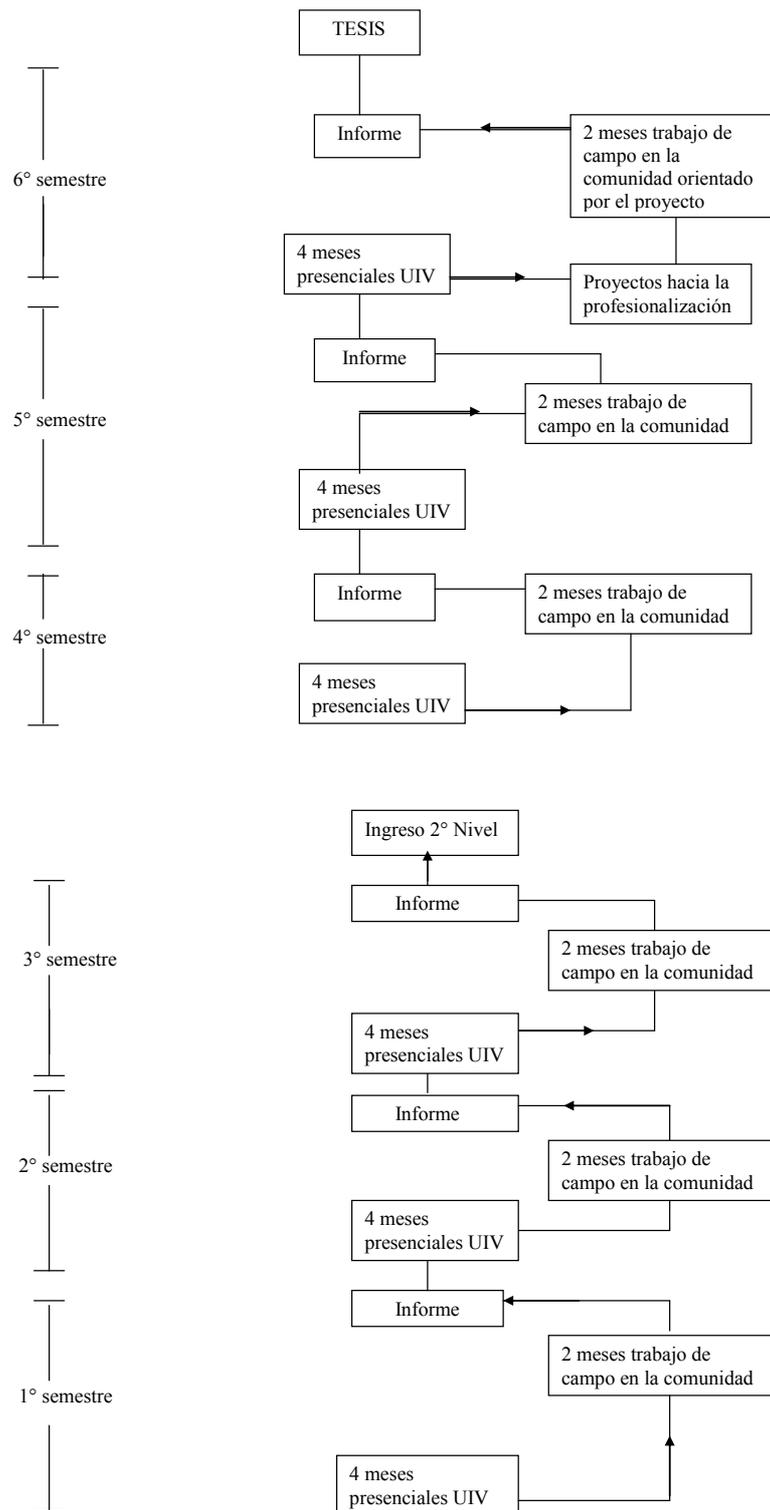


Figura 2. Programa de estudios de la UIV

Fuente: web oficial de la Universidad Indígena de Venezuela www.causamerindia.com

Las fechas de comienzo de la actividad en Caño Tauca son el 10 de febrero en el primer semestre y el 10 de agosto en el segundo semestre; y las fechas de salida hacia las comunidades son el 10 de junio y el 10 de diciembre respectivamente. Las fechas de partida hacia las comunidades se cumplen a la perfección debido a la impaciencia de los alumnos por regresar con los suyos. No sucede lo mismo con la llegada de los alumnos a Caño Tauca. Son excepcionales los incorporados a día 10 y hasta el transcurso de varias semanas no es posible conocer el número de alumnos para el semestre iniciado. Parte de los alumnos no regresa tras los dos meses fuera, y otra parte regresará acompañada de nuevos compañeros. Pero debido a las deficientes comunicaciones (apenas por radio con algunas comunidades, al menos hasta la proliferación del teléfono móvil hacia 2008) uno u otro extremo son impredecibles. La impuntualidad en la incorporación es motivo de discusión todos los semestres. En muchos casos, debido a la distancia y precariedad de los transportes, el alumno no puede prever con precisión cuántos días o semanas tardará en llegar a la comunidad. A esto se suman obligaciones rituales, compromisos familiares o dificultades económicas. Un motivo reiterado en los alumnos Ye'kuana es la asistencia a un campeonato juvenil de fútbol que involucra a todas las comunidades del Alto Ventuari. Este motivo de demora, criticado por los *aliados* y reconocido como un error por los alumnos, ilustra los dilemas de los jóvenes entre diferentes oportunidades de socialización intercomunitaria, política e intelectual por un lado, y lúdico-deportiva por otro.

La vida en Tauca se caracteriza por la exhaustividad de su rutina. Como ilustra la Tabla 10, la jornada y la semana se encuentran organizadas de tal manera que la dispersión apenas encuentra lugar. La programación semanal refleja el sistema de trabajo de la Escuela de Voluntarios de Yarikajé (ver apartado 8.2), en su estructura y en su modelo pedagógico. El modelo de Yarikajé persigue la transformación personal del alumno en lugar de la mera transmisión de conocimientos específicos. Se trata de una experiencia iniciática, y por tanto la disciplina juega un papel fundamental en ella, así como la convivencia en una comunidad aislada.

Antropología de la etnicidad y del Desarrollo en la "Universidad Indígena de Venezuela".
Las comunidades Eñepa y el movimiento cultural de Caño Tauca (1970-2008)

Hora	Lunes-Viernes	Sábado	Domingo
6:00	El cocinero despierta a sus compañeros sonando un cuerno de vaca. Comienza el "Estudio personal": lectura o trabajo sobre apuntes en la biblioteca, al aire libre o en las propias habitaciones, hasta la hora del desayuno		
6:30			
7:00			
7:30	Desayuno		
8:00	Docencia en las aulas.	"Trabajo comunitario". Labores de mantenimiento y limpieza fundamentalmente de la casa de los estudiantes, la biblioteca, y la sala de computación	Desayuno
8:30			
9:00			
10:00			
10:30	"Áreas Demostrativas": gestión y mantenimiento de los cultivos y la cría de animales.		"Ocio productivo"
12:30			
13:00	Almuerzo		
13:30	"Estudio personal": procesamiento y edición informática en la sala de computadoras, lectura o trabajo sobre apuntes.	Sesión de cine. Generalmente documentales precedidos de una explicación de los alumnos responsables de organizar la sesión y seguidas de un debate sobre el contenido de la película.	"Ocio productivo"
16:00			
17:00			
17:30			
18:00			
18:30	Cena		
19:00			
20:00	"Estudio personal" en la biblioteca/ <i>Discernimiento</i> (miércoles)		<i>Discernimiento</i>
20:30			
21:00	<i>Evaluación y Planificación</i>		
22:00	Retirada a dormir		

Tabla 9. Rutina semanal del estudiante de la Universidad Indígena de Venezuela.

Fuente: elaboración propia

La programación semanal se cumple de forma general, y, si bien no existen referentes para una comparación, el modelo podría considerarse efectivo a los propósitos de la institución en términos de adquisición de conocimientos y productividad creativa. Se trata en cualquier caso de un modelo, una norma en tensión con la conducta real. La intensidad del horario implica impuntualidad en los momentos comunes e interpretaciones más o menos rigurosas del tiempo de trabajo individual, de forma que alba o en la sobremesa algunos alumnos se aplican a los libros mientras otros permanecen en la hamaca. Las distancias de varios kilómetros que separan los espacios donde se desarrollan cada una de las actividades (biblioteca, proyectos agroecológicos, sala de computación...) endurecen el cumplimiento de la expectativa y ocasionan descoordinación. Esta tensión entre lo correcto y lo real da lugar a desórdenes, críticas, autocríticas y contestaciones al sistema, aunque al final el mayor o menor grado de cumplimiento depende de la motivación de cada alumno. Esta motivación responde a factores culturales y no simplemente al temperamento individual del estudiante. En una comunidad E’ñepa la actividad productiva se limita necesariamente a las 12 horas de luz solar, en lugar de 3 comidas se realizan solamente 2, y desde luego no existe una rutina similar por ningún lado. Los estudios coinciden en atribuir a la economía de subsistencia indígena, sobre todo a raíz de la introducción de herramientas de metal, muchas menos horas que al trabajo asalariado de las economías de mercado (Henley 1982, 37, Lizot 1984, 168-169). La adaptación al horario de la UIV conlleva por lo tanto una aculturación del alumno respecto a los hábitos propios de su contexto cultural de origen, si bien el ajuste es gradual porque el estudiante normalmente ya ha interiorizado las estructuras temporales de Occidente durante su experiencia previa en la escuela local o en la ciudad.

Lógicamente existen hábitos que el horario no estipula pero envuelven a la comunidad, como el baño en el río antes de las comidas, las tertulias de sobremesa, o la colada en el río los sábados por la tarde; o incluso costumbres que contravienen el cumplimiento ideal del horario, como los partidos de fútbol al atardecer en la pista de aterrizaje. Son los momentos dedicados a descubrirse interculturalmente con bromas, canciones y también disputas. El domingo se dedica al “ocio productivo”. Este concepto, heredado de la metodología pedagógica de Yarikajé, combate la idea de “no hacer nada” y se refiere actividades que, si bien requieren una dedicación relajada

propia del día descanso, encierran un carácter creativo o productivo, tales como la elaboración de artesanía o la pesca en el río.

La monotonía provoca la queja de los alumnos, incita a escapadas clandestinas y aumenta la ansiedad por regresar a la comunidad. Con todo, cada semana es diferente en Tauca. El contenido académico se basa en un sistema de *profesores itinerantes*, de forma que cada semana los alumnos reciben clase de un docente voluntario distinto, que aporta sus métodos e ideas propias, proporcionando un amplio catálogo de experiencias –al coste de introducir cierta confusión–. Están además las excursiones y las visitas institucionales, durante las cuales los estudiantes interactúan con profesores y homólogos de otros centros, y los múltiples acontecimientos impredecibles, positivos y negativos, propios de la austeridad material de la universidad y la aventura de la autogestión. Por último, el curso se encuentra jalonado de hitos que marcan el avance temporal y proporcionan sentido a la experiencia, como la Semana de la Resistencia Indígena, la Semana de la Sabiduría Indígena, y la ceremonia de despedida de los alumnos.

10.1.2 El valor de la austeridad

Una característica diferencial evidente de la Universidad Indígena de Venezuela con respecto a cualquier universidad convencional es la precariedad material. Se trataría, de acuerdo con Ramiro Muñoz (Ramiro Muñoz 2007, 138), de un rasgo común a las iniciativas indígenas de *educación superior propia*.

La infraestructura de la UIV ha crecido intensamente desde su creación. Sus unidades básicas son las casas con paredes de barro y techo de zinc, sencillas construcciones de planta rectangular a penas divididas y con un solo nivel, que sirven de residencias, aulas, talleres, etc. El mobiliario es mínimo, enseres reciclados o fabricados rústicamente en Tauca, y cada habitante aporta su propia hamaca para colgarla en el lugar que le corresponda, por lo que no se necesitan camas ni literas.

La cercanía de Tauca a la carretera que une Caicara del Orinoco y Ciudad Bolívar ha facilitado la conexión del campus a la red eléctrica. Con todo, en 2002 el

tendido eléctrico solamente alcanzaba una sección del campus de Tauca. Durante años la biblioteca se iluminaba mediante un panel solar y para poder encender las computadoras era preciso poner en marcha un generador a gasolina. El acceso a agua potable es garantizado por el Caño Tauca, que no en vano da nombre al lugar. En cualquier caso, las fuentes de agua canalizada en las residencias son escasas, y se reservan fundamentalmente a las funciones de cocina. En el extremo de la estación seca o debido a averías en las bombas, el uso de agua canalizada debe racionarse o incluso es preciso transportar garrafas desde el río, situado a 2 km. de la residencia de estudiantes original por una escarpada sabana.

Uno de los rasgos más polémicos de la sede de la Universidad es la práctica ausencia de retretes. El Hermano Korta justifica esta ausencia aludiendo al caso de la comunidad Kakurí, donde en su día él mismo promovió la instalación de letrinas con el fin de mejorar la calidad de vida en la comunidad. Los lavabos instalados en Cacurí, lejos de resolver problemas de higiene comunitaria, crearon un foco de parásitos preocupante. Se trata de un ejemplo clásico en la antropología del Desarrollo del afán de construir infraestructuras que no se adaptan ni al medio cultural ni al ecológico¹⁴⁷. De esta forma, la construcción de excusados se consideró desde el primer momento un aspecto secundario. Varios cooperantes de la Universidad han criticado la escasez de excusados porque supone una discriminación para las personas visitantes que no estén acostumbradas a este medio y por tanto experimenten un pudor o incomodidad especial para evacuar al aire libre. Este problema fue compensado parcialmente al incluir habitáculos para el aseo personal en las casas para *voluntarios* que se construyeron a partir de 2002, aunque debido a las distancias entre dependencias los cooperantes pasan la mayor parte del día a varios kilómetros de los contados excusados. Al margen del debate entre el derecho a la intimidad y la adaptación al medio, existe también una preocupación sobre la salubridad de la situación actual. Un médico y un biólogo

¹⁴⁷ Cuando en 2007 la Corporación Venezolana de Guayana construyó un gran módulo de cemento para las nuevas aulas –la primera infraestructura de este calibre que tuvo la universidad–, los arquitectos no olvidaron incluir un aseo completo, con piezas de mármol, espejos y azulejos. Sin embargo obviaron que el edificio se levantaba en medio de la sabana y no consideraron soluciones para el surtido de agua y la eliminación de desechos. Este lujoso baño completamente inútil es un ejemplo del papel simbólico antes que práctico de las infraestructuras en los proyectos de Desarrollo. Las infraestructuras simbolizan el Desarrollo más que ningún otro elemento de carácter temporal o inmaterial, independientemente de su efectividad.

especializado en ecosistemas tropicales que colaboran con la Universidad han alertado con argumentos precisos en este sentido. En efecto, en los comienzos de la actividad de Caño Tauca, cuando apenas una treintena de personas habitaba una propiedad de 2.000 hectáreas, el problema no merecía atención; pero el ritmo de crecimiento y la proyección de la población universitaria justifica la planificación de medidas.

Los indígenas por su parte no muestran interés por el asunto de las letrinas. En sus comunidades no se utilizan inodoros, pero sí existen códigos simbólicos que contribuyen a evitar los problemas de salubridad de una evacuación desordenada. Los E’ñepa y otros pueblos participantes en la UIV comparten la noción de que los desechos de una persona pueden ser manipulados brujerilmente contra ésta si fuesen descubiertos por un enemigo (Rivas G. 1997, 39). Evacuar cerca de los caminos o espacios transitados no solamente se considera una conducta antisocial, sino que además entraña un peligro sobrenatural. Así como los tabús alimentarios pueden interpretarse como códigos orientados a la sostenibilidad ecológica –sin perjuicio de otros significados– (ver 4.1), la cautela con los desechos sancionada por peligros simbólicos también redundaría en la salubridad comunitaria¹⁴⁸.

Más allá de las vicisitudes de la cohabitación, uno de los mayores retos de la UIV ha sido la comunicación. La comunicación interna se enfrenta a las grandes distancias entre las distintas dependencias de la UIV. La dificultad para transmitir mensajes de forma inmediata a menudo se traduce en descoordinación, aunque también introduce una forma de entender el tiempo similar a la practicada en las comunidades. La universidad siempre ha contado con algún vehículo propio que mitiga los problemas de comunicación interna, pero igualmente introduce tensiones por el privilegio de conducirlo. Por otro lado la mayoría de los caminos solamente son transitables por vehículos elevados o todoterreno, lo que complica también la comunicación con el exterior. A menudo Tauca permanece durante días sin un solo vehículo propio, a merced del escaso transporte colectivo o del autostop en la carretera, al igual que la mayoría de las comunidades indígenas. Mención aparte merece la pista de aterrizaje, que fue usada intensamente durante años gracias a un voluntario aviador.

En cuanto a las telecomunicaciones, debemos subrayar el papel histórico de la radio en la construcción de redes sociales entre comunidades indígenas y cooperantes.

¹⁴⁸ Véase en este sentido Bastide (Bastide 2001 [1971], 205)

La radio fue una herramienta clave en los proyectos de Alto Ventuari, y a partir de los cursos de concientización celebrados en Caño Tauca se promovió su uso en otros territorios. La radio fue durante largos años el único medio de telecomunicación de Tauca con el exterior, no solamente entre los indígenas y sus comunidades, sino también entre los gestores de la sede y las oficinas administrativas de Puerto Ordaz y Caracas. La instalación de teléfono mediante una antena parabólica simplificó la comunicación con las ciudades, aunque constantemente interrumpida por averías o condiciones meteorológicas adversas, pero no con las comunidades indígenas. Al aumentar el número de estudiantes también se intensificó la demanda de la radio, originando tensiones y la necesidad organizarse para compartir un recurso limitado. La radio fue la protagonista durante años de escenas con un extenso significado social. Junto a ella se arremolinan durante horas alumnos de diferentes comunidades y etnias, conocen las noticias de sus respectivas comunidades pero también comparten las de sus compañeros. Están compartiendo un espacio que no existe físicamente. La solidaridad entre alumnos de distintas comunidades y etnias también es determinante desde el punto de vista práctico, pues la dificultad para coincidir con los interlocutores deseados implica depender de otros que recojan y transmitan recados.

La llegada en 2008 de Internet a Caño Tauca, gracias a un *Infocentro* instalado por el Estado, supuso un salto cualitativo evidente en la coordinación del equipo presente en Tauca con los colaboradores instalados en las ciudades o residentes en otros países. En todo caso las averías, los cortes de luz relacionados con la meteorología, y la dependencia de administradores externos han provocado interrupciones imprevistas y largas del servicio. Como sucede con el teléfono, su escasa fiabilidad contrasta con la autonomía garantizada por la primitiva radio. Por otro lado, internet tampoco varió la comunicación con las comunidades. La transformación de las comunicaciones entre los indígenas y sus comunidades comenzó con la proliferación del teléfono móvil y la llegada de la cobertura a zonas determinadas del campus. Con el móvil, aunque en la mayoría de los casos los alumnos no podrían hablar directamente con sus comunidades, sí pueden hacerlo con sus parientes emigrados a las ciudades o núcleos de población regionales. De esta forma el móvil termina desplazando el uso cooperativo y solidario de la radio, e introduce un artículo de consumo que permite distinguir socialmente a sus propietarios.

Para terminar de describir las condiciones materiales de la vida en Tauca nos referiremos a la alimentación. El menú semanal de la Universidad Indígena de Venezuela a penas incluye carne, tal y como ilustra la Tabla 10, y los pocos platos con proteína animal contienen cantidades discretas. En cualquier caso la variedad de legumbres, verduras y cereales establece una dieta consistente. En algunos casos los alumnos se robustecen de forma evidente desde su llegada a Tauca y varios han reconocido alimentarse mejor aquí que en sus comunidades. En la comunidad Wi’pon, donde hemos apreciado indicios de malnutrición, la dieta se basa en carbohidratos (yuca, ñame y topocho) con aportes inconstantes de proteína animal. A diferencia de Tauca, en Wi’pon es posible de vez en cuando disfrutar de un banquete de carne gracias a una cacería exitosa o hartarse de fruta fresca del bosque o de la huerta, en contraste con la monótona dieta universitaria. Pero allá la garantía de un plato lleno y variado no existe.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
DESAYUNO	Arroz con leche	Chocolate con casabe	Avena con casabe	Panqueca con perico	Atol de harina con casabe	Chocolate con casabe	Arepa con queso
ALMUERZO	Lentejas con Verduras	Pasta con Sardina	Garbanzos con Verduras	Arroz con Caraotas negras	Arroz con Pescado	Arvejas con Verdura	Sopa de Hueso de res
CENA	”	”	”	”	”	”	”

Tabla 10. Dieta de la Universidad Indígena de Venezuela

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con documento elaborado por el alumno Franco Rodríguez (Franco Rodríguez 2001)

A pesar de la calidad de la dieta, algunos alumnos se quejan de su monotonía (“aquí hay puro grano”) y añoran la gastronomía de su comunidad. En efecto, el menú de Tauca no reproduce los hábitos indígenas. Frente a esto, cabe argumentar que los comunes denominadores gastronómicos entre las diferentes culturas no son tan amplios, e incluso algunos alimentos altamente apreciados por un grupo son tabú para otros.

Sería por tanto imposible un menú al gusto de todos, y en la escala actual de la Universidad resulta inviable uno individualizado. Sería por otra parte insostenible emular el consumo de carne de caza de las comunidades, porque, si bien las presas abundan en los bosques y sabanas tauqueñas, su consumo sistemático por una población sedentaria extinguiría pronto la población animal.

Carece de sentido afirmar que la Universidad contribuye particularmente a la aculturación en el terreno alimentario. Debido al cambio de patrón de asentamiento y modelo económico, en las comunidades cada vez se consumen más productos industriales (conservas en lata, galletas, refrescos, etc.). La dieta de Tauca no se ajusta a las convenciones venezolanas ni incluye prácticamente productos elaborados industrialmente, sino que constituye un diseño propio, optimizado económica y nutricionalmente. Existe además cierta adaptación cultural de la dieta. Aunque no figuren como un plato del menú, el casabe y el maízoco, productos característicamente indígenas –si bien el primero forma también parte de la gastronomía rural criolla– elaborados con la yuca, son un complemento necesario de todas las comidas en Caño Tauca. Los trozos de casabe y los granos de maízoco, mezclados con las sopas y legumbres, aumentan la consistencia del plato y aportan una dosis útil de calorías. La yucuta (maízoco con agua) se usa también a diario para refrescarse y recobrar energías. El casabe y el maízoco proceden de las propias comunidades (aunque también se compra casabe a campesinos criollos), mediante compra o donación, como también los regalos de picante, frutas o tabaco que comparten los alumnos. Los alumnos también complementan el menú puntualmente cazando, pescando o recolectando frutas e insectos.

Al preguntar a uno de los fundadores de la UIV si consideraba que la alimentación en la Universidad representaba la dieta indígena, respondió que “lo indígena es la austeridad”. En efecto, la dieta de Tauca, perfectamente monótona, donde almuerzo y cena son idénticos, sin postres ni caprichos, resulta demasiado áspera para muchos visitantes y voluntarios urbanícolas, que optan por comprar y cocinar sus propios alimentos en lugar de adherirse a la dieta de Tauca. Pero la afirmación de que “lo indígena es la austeridad” contiene un significado más extenso. La noción de lo austero varía culturalmente (un niño E’ñepa únicamente ataviado con collares, pulseras y cinturones representa un “niño pobre” en el imaginario desarrollista, aunque para su madre está perfectamente equipado), y por tanto no cabe atribuirla a un universo

cultural concreto. En realidad, la referencia a la “austeridad” no pretende definir las culturas indígenas sino más bien distinguir a la UIV de cualquier institución convencional. Las condiciones materiales de la UIV descritas a lo largo de este apartado avalan esa distinción. Pero la austeridad no se concibe simplemente como una condición, como un estado precario a superar. La austeridad constituye un valor, expresado en la conducta y en el discurso.

La indumentaria de indígenas y *aliados* en Tauca simboliza el valor de la austeridad como distintivo de la institución. La mayoría de la gente camina descalza, algunos con cholas o alpargatas campesinas, con un pantalón corto o bañador, en camiseta o con el torso al aire en los hombres¹⁴⁹. En el caso de los alumnos, en la mayoría de los casos esta simplicidad del atuendo se debe a que realmente poseen pocas prendas de ropa y apenas unos zapatos para el viaje. Pero, a través del discurso étnico de la UIV, esta escasez de medios se transforma en un valor identitario. Este fenómeno se materializó con la ocasión de una visita a Caño Tauca de una excursión de alumnos del internado de Fe y Alegría en San Isidro. Los universitarios indígenas se mostraron impresionados por las pertenencias personales que lucían sus homólogos en el internado: mochilas, zapatos, camisetas nuevas... Se jugó un partido de fútbol, un centro contra otro, donde los locales corrían descalzos sobre el terreno pedregoso y los visitantes contaban con la ventaja del calzado. Al terminar el día, tras despedirse de la visita, en la hora de la reflexión colectiva se planteó un debate sobre la opulencia de los internos. Varios alumnos confesaron sentir “pena” (vergüenza) al compararse con sus homólogos. Otros en cambio se basaron en la distinción con los visitantes para afirmar la etnicidad indígena y la autenticidad de la Universidad. Argumentaban que “ellos [los visitantes] son indígenas pero participaron en la universidad como criollos”, usando “ropa limpia, zapato limpio, porque ellos no saben vivir como indígenas”, para concluir que “*ellos están estudiando distinto de esto, por eso que vinieron como criollos así*”.

¹⁴⁹ Debido a la ausencia de alumnas, la población de Tauca es mayoritariamente masculina. Las mujeres indígenas que residen con voluntarios o acuden a encuentros étnicos tienden a tapar su pecho al menos en los contextos públicos. Cabe apuntar el caso anecdótico de una voluntaria canadiense que para identificarse con las culturas indígenas participaba en la actividad de la UIV con los pechos descubiertos.

10.1.3 Autogestión y defensa de los recursos

El valor de la “austeridad” en el discurso de la Universidad debemos asociarlo al principio de la “autogestión”. Los alumnos en efecto son responsables de distribuir y gestionar recursos limitados, realizando sacrificios individuales y tomando decisiones colectivas: en el caso de la comida, además de ocuparse de cocinar –una tarea nueva que requiere aprendizaje– deben gestionar las provisiones; el uso de la radio o las computadoras requiere coordinación entre los interesados; y la conservación de los libros y las herramientas agrícolas constituye un dogma. No obstante los descuidos y conductas clandestinas son frecuentes, pero la conciencia colectiva se expresa en las asambleas comunitarias para reprobarlos, y los límites son evidentes para todos.

La responsabilidad afecta igualmente a los recursos naturales. El discurso proteccionista es formulado fundamentalmente por los *aliados*. Los indígenas que residen temporalmente en la UIV a menudo actúan como en sus comunidades: talan árboles en lugar de trepar para recoger su fruto –práctica que no se podría considerar tradicional sino fruto de la introducción de herramientas metálicas–, utilizan barbasco en el río, o cazan animales con fines comerciales. Estas conductas son repudiadas por los *aliados* en un sentido moral, pero también como una amenaza al *lugar*, al *territorio* de la UIV. Los alumnos indígenas asimilan parte de este discurso, pero sobre todo el sentido territorial de la Universidad.

La identificación territorial de los indígenas con la UIV se evidenció en 2006 durante el enfrentamiento con el alcalde del municipio Sucre (al que pertenece Caño Tauca), Juan Carlos Figarella. El motivo del conflicto fue la pretensión del alcalde de instalar una planta procesadora de yuca dentro del territorio de la Universidad. La postura del regidor no era la de una solicitud, sino la de justificar lo necesario e inminente, alegando que el proyecto generaría empleo y que estaba promovido por el propio Presidente de la República, y asegurando que la procesadora debía inaugurarse en tres meses. La respuesta de los alumnos y voluntarios indígenas, recogida en el acta de la reunión con el alcalde (Universidad Indígena de Venezuela 2005), sintetiza los profundos significados del espacio y la actividad de Caño Tauca:

Ayakara, warao: “Apoyamos el proyecto de desarrollo endógeno; pero defendemos la necesidad de nuestro espacio; tenemos base constitucional, los derechos de los pueblos indígenas; no

queremos atropellos; *estas tierras de la UIV son sagradas*, porque aquí nos formamos para seguir en la memoria del Creador y de nuestra raíces;

Wesiyuma, yekuana: “El proyecto de la procesadora está bien; pero este es el espacio de educación de 46 estudiantes de seis pueblos indígenas de Apure, Amazonas, Bolívar y Delta Amacuro; *es el espacio de reflexión, para producir no sólo productos agrícolas, sino pensamiento*, desde nuestras bases culturales, en acuerdo con nuestros ancianos; *necesitamos el silencio*;

Adedukawa [yekuana]: “*nuestro acuerdo colectivo es decir no* a la ubicación del proyecto de la procesadora *en nuestro espacio*, que pertenece a Causa Amerindia y está siendo ocupado por la Universidad Indígena; *es un espacio para el silencio, la reflexión, el estudio, el crecimiento personal*; nuestra lucha por los derechos originarios ha recibido un fuerte apoyo del líder revolucionario Hugo Chávez; aquí no manda sólo Chávez, con Chávez manda el pueblo; esta es la verdad revolucionaria¹⁵⁰;

Ésta no fue la primera amenaza a la integridad territorial de la UIV. La institución tuvo que denunciar invasiones de propietarios criollos vecinos y también de una comunidad indígena Hiwi. En ambos casos los denunciados contaron con la pasividad e incluso con el apoyo directo de las autoridades. El caso de los Hiwi entraña, además de un conflicto territorial, un problema para la legitimidad del proyecto. El territorio histórico de la etnia Hiwi abarca fundamentalmente los llanos entre Venezuela y Colombia, aunque la mayoría de la población reside en el segundo país (Metzger y Morey 2008 [1983]). Según varias fuentes ajenas a la UIV, la presencia de Hiwi en el municipio Sucre se remonta a finales de 1980, cuando acudieron para trabajar como jornaleros en explotaciones locales. Esta población migrante se instaló en el pueblo de Guarataro y formó la comunidad de La Urbana en la orilla de la carretera a Puerto Cabello. Un grupo de estos Hiwi terminaría asentándose dentro de la propiedad previamente registrada por Causa Amerindia Kiwxi. Al descubrir el asentamiento hiwi, se optó por pactar con sus habitantes un año de mora para que pudiesen trasladarse a otro punto cuando encontrasen una ubicación apropiada. El pacto no funcionó. El emplazamiento, situado en la intersección de dos importantes carreteras y con los recursos naturales del caño Tauca al alcance, resultó probablemente demasiado atractivo. Los voluntarios atribuyen a los Hiwi la desaparición de población animal, concretamente de las manadas de araguatos, que antiguamente se escuchaban corear al

¹⁵⁰ Cursiva añadida por el doctorando

alba y poco a poco su canto fue silenciándose. Para cultivar conucos, los Hiwi tumbaron y quemaron extensiones importantes del bosque de Tauca. Se optó entonces por denunciar a los ocupantes ante las autoridades, sin ningún resultado. La alcaldía del Municipio Sucre contribuyó al afincamiento de los denunciados al facilitar el acceso a la red eléctrica en las viviendas que habían construido en el terreno de CAK. Desde la UIV también se trató en paralelo de desarrollar las relaciones con los Hiwi de la zona. Un joven de la comunidad la Urbana cursó tres semestres en la UIV, y con esta comunidad se mantuvieron también relaciones comerciales consistentes en la compra de casabe y verduras. Pero el estudiante terminó abandonando la Universidad, y más tarde se produjeron una serie de robos que se atribuyeron a su conocimiento de las instalaciones, algunos de los cuales pudieron demostrarse. La relación con los Hiwi no mejoró en los años posteriores, y, si bien la cordialidad siempre se mantuvo entre las partes, la desconfianza tiñó completamente el vínculo.

El caso de los Hiwi introduce una paradoja en los argumentos de la UIV. La defensa de los derechos territoriales de los indígenas es uno de los principales motivos de la iniciativa. Con o sin papeles, la tierra pertenece a quienes la han habitado ancestralmente, y los documentos y autoridades deben ser cuestionados. Debido a la extensión de sus migraciones, resulta más difícil atribuir un territorio ancestral a los Hiwi que a otros pueblos, aunque en general, como ejemplificamos en el caso E’ñepa (ver capítulo 2) y han concluido otras investigaciones (Mansutti-Rodríguez 1990), la reconstrucción histórica del mapa étnico de la Guayana genera más preguntas que soluciones. La legitimidad de la UIV en el conflicto territorial con los Hiwi no podría por tanto basarse únicamente en la propiedad legal o en la antigüedad histórica de unos u otros. La postura de la UIV será coherente con sus propios principios en la medida en que sea una reclamación de unos indígenas (el colectivo multiétnico que desarrolla la Universidad) frente a otros (un grupo de moradores Hiwi interesados en la ubicación estratégica), y no una querrela entre indigenistas y Hiwi. Más allá de los problemas de coherencia teórica, el carácter especial del conflicto ha servido a las autoridades para lavarse las manos. Como argumentó en una ocasión un funcionario del Ministerio del Medio Ambiente, no corresponde a los poderes públicos resolver el conflicto de la UIV con los Hiwi: si los Hiwi son indígenas, entonces le corresponde a la Universidad *Indígena* “educarlos”.

En conclusión, Caño Tauca, la sede de la UIV, es un lugar desde el que se estudian y defienden los derechos territoriales de todas las comunidades indígenas, pero al mismo tiempo constituye un territorio que proporciona una identidad y requiere ser defendido. Los hiwi, el alcalde, los propietarios vecinos, e incluso los criminales urbanos atraídos por la desprotección del campus, al mismo tiempo amenazan y proporcionan sentido a los límites del territorio universitario. La identidad territorial surge así por oposición dialéctica, existe *frente a ellos*.

El apartado que finalizamos en este punto ha tratado de ubicar a la Universidad Indígena de Venezuela en el tiempo y en el espacio, de concretar las principales coordenadas de su existencia. La actividad se estructura en ciclos anuales, semanales y diarios, que establecen una organización social particular y una determinada interacción con el medio físico (representada en el emblema de la *austeridad*). Como seguiremos viendo, a través de estos mismos ciclos también se estructuran simbólicamente los significados de una colectividad naciente. Como sucede actualmente en las comunidades indígenas, el lugar constituye un territorio, un recurso disputado con otros colectivos, y de este modo se revaloriza como símbolo de un incipiente Nosotros local.

10.2 Estructura institucional y organización social

En este apartado abordamos la organización social de Caño Tauca a partir de las estructuras formales establecidas en los estatutos de la asociación civil Universidad Indígena de Venezuela. El análisis contempla las cuestiones de la representatividad y la *apropiación*, se detiene en la importancia del voluntariado y caracteriza la estructura social de la comunidad universitaria de acuerdo con la convivencia cotidiana observada.

Los estatutos de la institución establecen una estructura orgánica con dos niveles operativos: un nivel directivo, ocupado por el Consejo Rector, y un nivel ejecutivo, integrado por los coordinadores responsables de la actividad diaria. Reproducimos abajo las cláusulas que definen y regulan estos órganos para analizarlas a continuación.

Quinta - Gobierno: **La máxima autoridad de la U.I.V. será el Consejo Rector integrado por:**
a) un Presidente que deberá ser un indígena elegido para un periodo de tres años por el mismo Consejo en virtud de su compromiso con la causa de los pueblos indígenas y la institución; **b) un Vicepresidente indígena por cada uno de los pueblos participantes** en la U.I.V., excepto del pueblo al que pertenezca el Presidente, elegido para un periodo de tres años por su pueblo o autopropuesto y admitido por los demás miembros del Consejo; **c) un Representante indígena** por cada uno de los pueblos participantes que haya sido nombrado por el Vicepresidente respectivo para realizar el acompañamiento de los estudiantes de su etnia en la U.I.V.; **d) seis representantes nombrados por** el Consejo Directivo de la Fundación **Causa Amerindia Kiwxi** (CAK), de entre quienes se nombrará un Secretario.

Sexta.- Sesiones del Consejo: **El Consejo Rector se reunirá por lo menos dos veces al año** para discutir los asuntos más importantes de la U.I.V. y tomar todas las decisiones pertinentes para el cumplimiento de sus objetivos. El Presidente, tres miembros de distinta etnia o la representación de CAK podrán convocar a la reunión del Consejo. Se considerará reunido el Consejo si se cumplen las siguientes condiciones: **a) que acudan a la convocatoria la mayoría de sus miembros;** **b) que entre los Asistentes haya representación de la mayoría de los pueblos participantes** y tres miembros de CAK; que haya consenso entre los asistentes acerca de que la convocatoria se hizo de manera **que todos los miembros del Consejo tuvieran la posibilidad de asistir.** Las decisiones del Consejo se tomarán por mayoría de los miembros presentes y en caso de empate en las votaciones, se considerará el del Presidente como voto de calidad decisiva. En caso de ausencia temporal del Presidente, los miembros presentes del Consejo elegirán a un sustituto de entre los Vicepresidentes que hayan acudido a la reunión. De las sesiones del Consejo el Secretario llevará un libro de actas en el que se asienten los acuerdos y las firmas de los presentes.

Séptima.- **Comité Ejecutivo: El Consejo Rector nombrará** por mayoría simple a un coordinador general de la U.I.V., a un director de asuntos administrativos, a un director de asuntos académicos y a un director de las relaciones interinstitucionales quienes, junto a los Representantes indígenas de cada uno de los pueblos participantes constituirán el Comité Ejecutivo de la U.I.V. Durante las reuniones anuales de Consejo se evaluarán y, en su caso, ratificarán los nombramientos del Comité. Son atribuciones del Comité: **a) Discutir y elaborar presupuestos y programas de actividades cada semestre;** **b) Autorizar al coordinador general para realizar contrataciones y despidos de personal;** **c) elaborar normas y reglamentos para el funcionamiento de la U.I.V.;** **d) discutir y elaborar los informes que se presenten en las reuniones del Consejo Rector.** Las decisiones del Comité se tomarán por mayoría de los miembros presentes y en caso de empate en las votaciones, se considerará el del coordinador general como voto de calidad decisiva. Para considerar establecido el quorum deberá haber por lo menos dos terceras partes de la totalidad de los miembros del Comité y consenso entre los presentes acerca de que la convocatoria fue realizada de manera oportuna.

Octava.- **El coordinador general será el representante legal de la U.I.V. para todos los efectos** incluyendo la facultad de abrir y movilizar cuentas bancarias y podrá otorgar poderes generales y especiales para el cumplimiento de los fines lícitos que correspondan a su cargo, Corresponde al coordinador general las siguientes atribuciones y responsabilidades: a) ejecutar las decisiones tomadas por el Comité Ejecutivo; b) organizar y vigilar el buen funcionamiento de la U.I.V.; c) convocar a las reuniones ordinarias y extraordinarias del Comité; d) las demás que resulten de la lectura de esta acta¹⁵¹.

En la mayoría de su contenido el texto de los estatutos puede considerarse convencional y análogo al de organizaciones con cualquier tipo de objeto. Su principal particularidad consiste en enfatizar el equilibrio representativo de grupos étnicos diferenciados. En otras palabras, los estatutos al mismo tiempo afirman y articulan la diferencia étnica.

No obstante, los estatutos solamente regulan la composición étnica en un nivel, el Consejo Rector, dentro del cual se reserva una representación minoritaria de Causa Amerindia Kiwxi. En cambio, tanto los miembros del Consejo Rector pertenecientes a CAK como los integrantes del Comité Ejecutivo podrían ser todos *aliados* o todos indígenas de una misma etnia. Es decir, no existen criterios de representatividad étnica en estos componentes de segundo nivel. Esta indefinición obedece al principio de interculturalidad que abandera la institución y permite una transferencia progresiva de responsabilidad a los actores indígenas.

En efecto, el acta constitutiva suscrita en septiembre de 2004 asigna todos estos puestos (representantes de CAK en el consejo rector y miembros del Comité Ejecutivo) a personas no indígenas. El protagonismo en el nivel ejecutivo de los *aliados* reflejado en el documento concuerda con la situación vigente hasta la fecha: la U.I.V. nació y se desarrolló a través de un equipo de personas no indígenas que abarcaba al mismo tiempo las funciones directivas y la actividad cotidiana, aunque basado en las directrices reveladas en las asambleas y encuentros indígenas. Los estatutos firmados en 2004 preservaron la posibilidad de participación *aliada* en el Consejo Rector, pero también le impusieron un límite (6 miembros), mientras que la representación indígena en este órgano (el Presidente y dos miembros por cada etnia) puede crecer indefinidamente. Así, cuando se firmaron los estatutos solamente cuatro etnias participaban formalmente

¹⁵¹ Letra en negrita añadida por el doctorando

en la institución, y por tanto el Consejo Rector contaba con 8 miembros indígenas que representaban a sus respectivos pueblos y 6 miembros en representación de CAK, todos ellos *aliados*. Pero cuatro años más tarde, cuando la UIV contaba con 7 etnias, la relación era de 14 representantes de los pueblos indígenas frente a 6 de CAK. En el caso del Comité Ejecutivo, los estatutos no favorecen el protagonismo indígena en detrimento de la participación de *aliados*. Sin embargo, en Julio de 2005, apenas unos meses después de registrar el acta constitutiva, el Consejo Rector acordó sustituir al “coordinador general” y “al director [coordinador] académico” por un voluntario Ye’kuana y una voluntaria Pemón respectivamente, de modo el Comité Ejecutivo se convirtió también en un órgano mayoritariamente indígena.

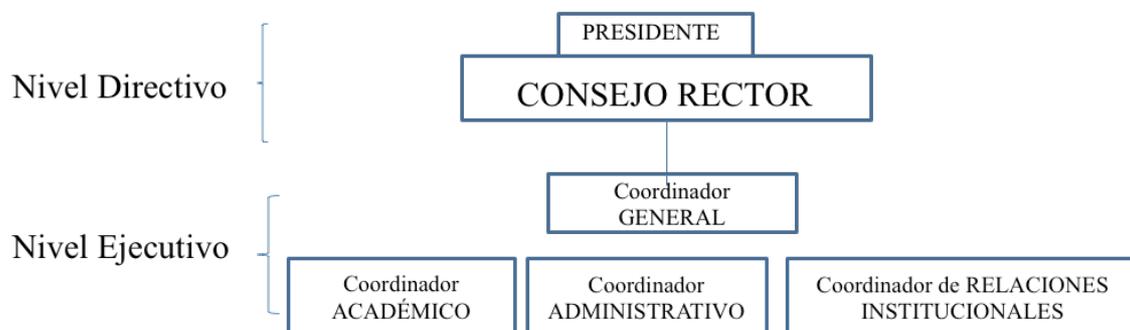


Figura 3. Estructura Orgánica de la UIV

Fuente: Representación realizada por un directivo durante una reunión del Consejo Rector

La estructura formal de la entidad refleja sus valores particulares y establece las condiciones para su evolución, concretamente al favorecer la apropiación de la iniciativa por los actores indígenas. Sin embargo, en la práctica el organigrama oficial no impide una distribución flexible de las funciones y las decisiones, y tampoco se traduce en una estratificación de la comunidad en rangos jerárquicos. La horizontalidad caracteriza las relaciones sociales en la UIV. Los miembros concretos del Comité Ejecutivo concentran la capacidad de decisión en determinadas materias durante un periodo determinado, pero la composición de este órgano cambia en ciclos breves, y sus miembros se desplazan alternativamente del centro a la periferia de la gestión. Más allá de las competencias funcionales, no existen distinciones simbólicas del rango. El liderazgo de una persona procede de su carisma antes que de su posición formal en el

organigrama, y en cualquier caso el poder no logra estabilizarse o concatenarse verticalmente.

Existe sin embargo una distinción social evidente y significativa en la UIV: entre los *voluntarios*, es decir, las personas responsables de proporcionar la actividad; y los *alumnos*, quienes participan en la actividad primeramente como receptores, aunque protagonicen los resultados y con el tiempo terminen asumiendo roles de los *voluntarios*.

La figura del *voluntario* constituye uno de los principales soportes del modelo organizativo de la UIV. El voluntariado traza un hilo conductor desde los primeros antecedentes históricos –los proyectos del Alto Ventuari– y vincula estrechamente a Caño Tauca con la Escuela de Voluntarios que funcionó en Yarikajé a lo largo de los 90. De este modo la palabra *voluntario* adquiere connotaciones específicas, sirve para identificar al movimiento social y a sus participantes. Estas connotaciones importan más que la precisión conceptual del término, y de hecho la categoría *voluntario* abarca una extensa tipología de recursos humanos.

En cuanto al vínculo laboral, las personas que trabajan en la UIV en calidad de *voluntarios* sostienen económicamente su dedicación de diferentes formas. Algunos son voluntarios en sentido estricto, dedican su tiempo libre al proyecto sin ningún tipo de compensación económica. Otros logran que terceras instituciones soporten su dedicación, como sería el caso de los religiosos, los colaboradores remunerados por programas nacionales e internacionales, o los docentes liberados o apoyados por Universidades venezolanas y extranjeras. En tercer lugar algunos colaboradores vinculan su estancia en Caño Tauca con proyectos artísticos o científicos valiosos para su carrera personal. Y por último algunas personas obtienen un sueldo de la institución muy inferior al que correspondería a una cualificación y responsabilidad equivalente en el mercado laboral, y generalmente por debajo del salario mínimo venezolano. Sin embargo, en todos estos casos el colaborador puede ser referido, conforme a las categorías propias del proyecto, como un *voluntario*.

Por otro lado, la amplitud semántica no solamente afecta a la naturaleza económica del vínculo, sino también al grado de antigüedad, continuidad o trascendencia de éste. El término *voluntario* se emplea tanto para designar personas que participaron en la fundación de la Universidad y son indispensables en su

funcionamiento como para referirse a personas que colaboran de forma breve o dispersa en la actividad.

La definición del cuerpo de voluntarios como grupo humano resulta ambivalente. Por un lado se opone a la definición de una comunidad local, por el carácter difuso de sus límites, su composición cambiante, y la dispersión geográfica de sus miembros. Debe también subrayarse el papel de la comunicación telemática asíncrona en la existencia de este cuerpo social de los voluntarios. No en vano las listas de distribución de correo electrónico han contribuido a forjar la noción de un grupo con objetivos comunes tanto o más que las reuniones presenciales.

A pesar de estos rasgos, sí existe una comunidad local asociada a Caño Tauca, inscrita en una red social que se dispersa en el tiempo y el espacio, pero diferente de ésta. Aunque en pocos años la mayoría de los nombres cambien, las personas que conviven en Caño Tauca comparten estrechamente una actividad intensa, unos recursos limitados, y una existencia aislada de la corriente exterior y enfocada en el proyecto. A esta convivencia intensa en un tiempo y espacio concretos se suman las convicciones comunes y el sentimiento de pertenecer a la tradición de *los voluntarios* que forjaron durante varias décadas una compleja red social. En estas condiciones, la afectividad preside las relaciones entre colaboradores, que pronto se convierten en amigos, compadres, parejas y familias. La naturaleza de estas relaciones distingue al grupo de voluntarios asentado en Tauca de un mero equipo de colaboradores profesionales, y configura ciertamente una comunidad local. Al mismo tiempo los conflictos en la gestión de la Universidad encierran conflictos personales, y su intensidad es proporcional a la afectividad existente. Las profundas afinidades se corresponden a menudo con tensas rupturas y rivalidades desmesuradas, situaciones que entorpecen la consecución de los objetivos de la organización.

En última instancia, la clave que impulsa y limita la Universidad, su condición singular como institución, radica en el polisémico concepto de *voluntario*. La horizontalidad en la organización se explica en buena medida por el papel del voluntariado en el sistema. La horizontalidad representa un valor en el discurso compartido, pero también existe como una necesidad. La escasez de recursos humanos implica que cada colaborador debe actuar de manera ampliamente autónoma en sus funciones, y que sus competencias tengan unos límites fluidos. Es normal que una

misma persona termine ocupándose, según la necesidad, de impartir clase, resolver bajo su responsabilidad asuntos de la administración económica o académica, representar a la entidad ante otras instituciones, y todo tipo de labores prácticas como reparar una computadora, conducir un camión, arrear búfalos... Al mismo tiempo, es frecuente que los voluntarios recién incorporados, en lugar de someterse al mando de alguien más veterano, adquieran desde el primer día una autonomía y responsabilidad que generalmente confunden al propio novato. La escasez de recursos limita las posibilidades de fiscalizar el rendimiento de los colaboradores o de aplicar rigurosos procesos de selección. La ideología del voluntariado concede un colchón de confianza a los colaboradores a pesar de sus errores, y abre la puerta a los aspirantes que transmitan motivación sin necesidad de comprobar credenciales.

A pesar de esta dificultad para controlar los recursos humanos propios, la asamblea universitaria ha demostrado en diversas ocasiones su capacidad para poner fin a una colaboración conflictiva. El principal vacío se encuentra en la incorporación de nuevos voluntarios. Incluso utilizando protocolos preventivos, resulta muy difícil, sobre todo cuando procede de la ciudad o del primer mundo, que el voluntario conozca de antemano todas las vicisitudes físicas y sociales a las que va a enfrentarse, por no hablar de la particularidad y diversidad cultural de sus interlocutores. Del otro lado, los responsables de la UIV a penas pueden predecir la reacción del fichaje ante el medio planteado.

Si la dureza de las condiciones materiales (extenuantes caminatas diarias, dieta monótona, mosquitos inclementes, riesgo de paludismo...) no desmoralizan al voluntario, pronto se enfrentará a situaciones humanas que erosionarán cualquier imagen idealizada de la institución. Como en cualquier escenario de la cooperación para el Desarrollo, el voluntario descubre que aquellos a quien vino a ayudar no agradecen necesariamente su relativo sacrificio, tienen prioridades diferentes a las esperadas, y, lejos de flotar en la solidaridad, se encuentran divididos por intereses contrarios. No es extraordinario que el voluntario sufra un hurto en sus pertenencias personales durante su estancia en Tauca, o que sea injusta o desproporcionadamente rechazado por sus anfitriones. Y es frecuente que el voluntario considere insoportablemente absurdas o injustas muchas situaciones en la UIV –al menos mientras no consiga relativizarlas–, sentimiento intensificado por el contraste con los aspectos que lo conmueven positivamente del proyecto. Por último, la escasez de recursos humanos implica, por un

lado, que el novato no cuenta con alguien que lo tutele, y, por otro, que debe asumir responsabilidades amplias y variadas de forma abrupta.

Pero no solamente el principiante se enfrenta a desengaños. La entidad invierte una parte considerable de sus escasos recursos económicos y personales en recibir adecuadamente a sus visitantes. A menudo se generan grandes expectativas sobre un nuevo colaborador, aparentemente dotado de la mejor disposición, que terminan frustrándose completamente. En el tiempo transcurrido, la organización ha invertido una energía importante en integrar y aprovechar su nuevo recurso, descuidando otras necesidades. Las razones del desencuentro son variadas. Tienen que ver con factores de conflicto previos en el equipo o con la personalidad del implicado, pero también con la pertenencia del voluntario a un medio cultural muy distinto. Esto sucede especialmente cuando el voluntario proyecta en la UIV los estándares de un centro de educación superior convencional, en términos de condiciones físicas, organización y contenido. Al realizar una comparación con contextos tan distantes, el voluntario percibe Caño Tauca como un auténtico caos en lugar de apreciar el orden elemental que mantiene la iniciativa; lamenta el “bajo nivel” o la “falta de comunicación” de los alumnos en vez de advertir que muchos de ellos apenas hablan castellano; e interpreta, por ejemplo, el hábito de fumar en clase como una degradación, cuando el consumo de tabaco es una de las vías de apropiación cultural del espacio fomentadas en la institución.

En conclusión, la estructura de recursos humanos de la UIV se caracteriza por su naturaleza abierta e integradora a través de la red de voluntarios. Esta particularidad inserta en su origen reduce la dependencia de soportes económicos externos y enriquece constantemente el proyecto, pero al mismo tiempo dificulta el funcionamiento sistemático de la institución e impide definir con claridad sus límites.

Como adelantamos arriba, la distinción más evidente dentro de la comunidad universitaria es la que separa a *voluntarios* de *alumnos*. *Voluntarios* y *alumnos* tienen un estatus diferente a nivel formal. El término *voluntario* se sustituye a menudo por el de *acompañante*. Esta noción de “acompañar” se inscribe en el lenguaje pedagógico y misionero especializado, con connotaciones opuestas a los verbos “adoctrinar” o “convertir”. Aplicado a la UIV, el concepto de *acompañar* sirve para negar la jerarquía entre docentes y alumnos: no se trata de inculcar un torrente de conocimientos desarrollados en Occidente, sino de apoyar al alumno mientras adquiere selectivamente

los recursos más útiles para su comunidad y su contexto cultural. Sin embargo, a los efectos de organizar el funcionamiento de la Universidad, al *acompañante* se atribuye una suerte de tutelaje de los alumnos. Cuando los alumnos no se conducen dentro de las expectativas (cumplir el exigente horario, gestionar correctamente las áreas de producción agroecológica, elaborar informes...) se apela a la responsabilidad de los propios estudiantes, pero también se achaca el fallo a la “falta de acompañamiento”. El mayor grado de responsabilidad atribuido a los *voluntarios* implica también un acceso diferente a los recursos materiales de la institución. Corresponde a los *voluntarios* conducir los vehículos existentes o disponer de las llaves de las instalaciones que guardan equipos tecnológicos y dinero. Las casas habitadas por *voluntarios* son desde el punto de vista constructivo igual de sencillas que las residencias de los estudiantes, pero mientras los *alumnos* comparten inmensas habitaciones los *voluntarios* disponen privacidad familiar o individual en hogares independientes, y cuentan en algunos casos con comodidades adicionales (excusados anexos, ducha, algunos electrodomésticos), además de los “lujos” del exterior que financian personalmente los propios *voluntarios* (equipos de música, alimentos variados, refrescos...). Por último, los *voluntarios* se identifican entre sí porque comparten responsabilidades diferenciadas pero también a través de momentos informales de comensalidad (la tertulia o la pequeña fiesta con el café o la comida, donde se habla de política o se bromea), ocasiones a las que asiste fortuitamente algún alumno, pero centradas en lo que une a los *acompañantes*.

La distinción entre *voluntarios* y *alumnos* no debería en principio entrañar tensiones significativas en la comunidad universitaria. Podría considerarse análoga a la que existe entre docentes/administradores y alumnos en una universidad convencional, con la salvedad de que en Tauca los estudiantes son corresponsables del mantenimiento y desarrollo de la entidad. Sin embargo, la frontera entre *voluntarios* y *alumnos* adquiere un significado intenso y conflictivo en la medida en la que coincide con una frontera étnica, entre *aliados* e *indígenas*. En el siguiente apartado analizamos las implicaciones de la correlación entre estas cuatro categorías, si bien, como hemos descrito, la institución ha sufrido una transformación intensa en este sentido: al comienzo prácticamente todos los *voluntarios* eran *aliados* pero en los últimos años los puestos de gestión de la sede de la Universidad fueron asumidos mayoritariamente por indígenas.

Respecto al grupo humano constituido por los *alumnos*, cabe observar, como entre los *voluntarios*, una estructura esencialmente horizontal. Los ritos de paso homogenizan a sus participantes, los reducen a su mínima expresión común para poder proporcionarles un nuevo status al cabo del proceso ritual (V. Turner 1990 [1967], V. Turner 1988 [1969]). Las instituciones educativas convencionales actúan de forma similar: los individuos ingresan con unos atributos sociales y al completar su proceso surgen con atributos superiores, pero durante la experiencia su identidad es liminar –no son esto ni lo otro– y su principal referente es el grupo solidario. Como hemos indicado, la UIV se define explícitamente como una experiencia iniciática antes que como una institución educativa. Se pretende que los alumnos se transformen en nuevas personas, más comprometidas con el bienestar de su comunidad y la preservación de su patrimonio cultural. En el discurso de la comunidad universitaria la solidaridad entre alumnos constituye un valor doblemente importante porque se interpreta como una proyección del carácter solidario de las sociedades indígenas. En coherencia con estos parámetros, no existen formalmente grupos estratificados de estudiantes, aunque sí funciones especiales necesarias para la autogestión (cocinero, director y secretario de las asambleas, responsable principal de cada área de producción agroecológica, etc.) que son asignadas de forma rotativa, mediante votación, o conforme a la veteranía objetiva de los candidatos. Los alumnos veteranos protagonizan las decisiones del grupo y orientan a los nuevos compañeros, y son también los más cercanos a los *voluntarios*, cuyas superiores responsabilidades asumen progresivamente. La cercanía de los alumnos veteranos con los *voluntarios* se consagra formalmente en la figura del Delegado, quien participa de manera sistemática en las reuniones del Comité Ejecutivo.

A pesar de la ausencia de jerarquías funcionales en el alumnado, acorde con los valores y las condiciones estructurales de la comunidad universitaria, existen divisiones grupales que promueven relaciones asimétricas. Los alumnos tienden a agruparse en función de su identidad étnica, Ye’kuana con Ye’kuana, E’ñepa con E’ñepa, etc. Esto no sucede porque sean distribuidos formalmente de tal manera. Aunque la Universidad ha proyectado desde el principio la creación espacios propios de cada cultura, en la práctica las infraestructuras y recursos humanos limitados determinan que los alumnos de diferentes etnias se mezclen en todos los ámbitos, e incluso se procura activamente combinar alumnos de diferentes pueblos en las actividades agroecológicas. Esta configuración de la convivencia no impide que los alumnos terminen juntándose, en

mayor o menor grado, con los que pertenecen a su misma etnia. Existen razones objetivas de comunicación, ya que una parte importante de los alumnos se expresa pobremente en castellano en el momento de su incorporación, y por tanto carece de una lengua franca con la que entenderse con sus compañeros de otras etnias, factores a los que se suma la mera identificación étnica. Una vez creados los grupos de estudiantes bajo criterios étnicos se establecen rivalidades corporativas y distinciones sociales de diferente tipo, cuya descripción realizamos en el apartado 10.3.2.

En síntesis, debemos destacar tres características esenciales de la organización social de la Universidad Indígena a partir de su estructura institucional explícita:

- En primer lugar, observamos que los propios estatutos de la institución plantean el problema de la representatividad étnica (entre *aliados* e indígenas, y entre indígenas de distintos grupos) y encauzan la *apropiación* de la Universidad, es decir la progresiva reducción del peso relativo de actores no-indígenas en los órganos de decisión.
- En segundo lugar, hemos subrayado la importancia del voluntariado como debilidad y fortaleza del funcionamiento de la institución, y el significado de la figura del *voluntario* en la identidad colectiva y local.
- En tercer lugar, concluimos que no existen diferencias de estatus amplias ni estables de acuerdo con la organización formal y práctica de las relaciones humanas en la Universidad, sino más bien una considerable horizontalidad en comparación con instituciones oficiales homólogas (es decir, universidades convencionales). No obstante, la distinción básica que afecta a la convivencia cotidiana, entre *voluntarios/acompañantes* y *alumnos*, adquiere un significado profundo en la medida en que estos rótulos coinciden respectivamente con las categorías *aliado* e indígena. A continuación analizamos esta circunstancia, que a su vez debe inscribirse en el propio proceso evolutivo de la UIV.

10.3 Coordinadas étnicas de la organización social

En este apartado analizamos las relaciones interétnicas observadas en el interior de la comunidad universitaria que convive en Caño Tauca. En primer lugar describimos la relación existente entre *aliados* e indígenas, y a continuación la estructura formada por los distintos grupos indígenas étnicamente diferenciados. A través del análisis pretendemos identificar y explicar las principales paradojas, contradicciones y dilemas surgidos del contraste entre la praxis y el modelo ideal establecido en el discurso común.

10.3.1 Indígenas y *aliados*

El etnicismo indígena expresado en la UIV se basa en la dicotomía “indígena” vs “criollo” (no-indígena), donde la primera categoría concentra connotaciones positivas (justicia, autenticidad, solidaridad...) y la segunda se asocia con aspectos negativos (invasión, decadencia, individualismo...). Sucede no obstante que este etnicismo se desarrolla con el apoyo de un grupo importante de no-indígenas, a los que conviene denominar de una manera específica. El concepto de *aliados* cumple esta función en el discurso y permite, a diferencia de otros términos como “indigenista” o “misionero”, explicitar el carácter auxiliar y no protagónico de este grupo de no-indígenas.

Fueron estos *aliados* quienes acercaron los recursos jurídicos y teóricos para emprender el proyecto, y los principales responsables de su dirección cotidiana durante su primer tramo histórico. En consecuencia, las categorías *voluntario* y *aliado* se solaparon durante largo tiempo en la gestión de la UIV. En esta situación, la distinción entre *voluntarios* y *alumnos* adquiere un nítido significado étnico. Son los no-indígenas, en calidad de *voluntarios*, quienes acceden prioritariamente a ciertos recursos materiales y quienes guían pedagógicamente a los indígenas. Los *aliados* justifican este papel en la insuficiente capacidad de los indígenas para tomar las riendas, alegando que en la historia reciente los indígenas apenas han aprovechado por sí mismos las brechas legales y políticas abiertas a su favor. El argumento paternalista es reforzado por experiencias particulares en el Alto Ventuari o en Caño Tauca, apelando a diversos episodios en que el dinero puesto en manos de líderes o alumnos indígenas termina derrochándose en botellas de ron.

Aunque los alumnos indígenas comparten el sentido estratégico de la colaboración con los *aliados*, la concentración de recursos en manos de no-indígenas y la posición pedagógica de éstos origina conflictos entre las dos partes. Resulta obvio que, si bien el dinero en cuanto novedad cultural puede deslumbrar con facilidad a los indígenas, algunos *aliados* han actuado de forma desastrosamente irresponsable con los recursos comunes. Sucede además que los alumnos son todos mayores de 18 años. Algunos han formado ya familias en sus comunidades, pero la mayoría todavía ostentan el status de solteros y por tanto no son considerados personas plenamente maduras, y esta última circunstancia contribuye a justificar la actitud paternalista de los *aliados* (considerando que no son los alumnos quienes deciden individualmente acudir a la UIV sino sus mayores los que los envían, se esgrime que los *aliados* tienen por tanto el *deber* de tutelar a estos jóvenes). Sin embargo acontece que a menudo los *aliados* apenas son unos años mayores que los indígenas, y en algunos casos son incluso más jóvenes, a pesar de lo cual se les otorga una responsabilidad más alta en la gestión de los recursos y el papel de *acompañantes*.

Frente a estas contradicciones, los alumnos expresan, en clave étnica, su disconformidad. En primer lugar protestan por las restricciones en el acceso a determinados recursos, como el uso de la radio o la conducción de los vehículos, que contrastan con la libertad de manejo por parte de los *aliados*. Pero además de protestar también explotan su margen de autoridad moral. Los alumnos asumen hasta tal punto su parte de responsabilidad en la gestión del medio natural y los recursos materiales de Tauca que ellos mismos corrigen y reprenden a los *aliados* cuando actúan equivocada o impropia. En segundo lugar los estudiantes cuestionan la adecuación de las normas de Caño Tauca a las pautas de sus respectivas culturas, e imponen su alteración temporal al menos durante circunstancias especiales como la Semana de la Sabiduría Indígena. También cuestionan la legitimidad de los *aliados* como *acompañantes*, y en ocasiones logran desacreditarlos de forma efectiva. En todo momento son conscientes del fundamento de sus demandas: la universidad es *indígena*. Un ejemplo extremo de la conciencia de este poder se produjo en 2004 a raíz de un desencuentro en el aula entre el entonces director y los alumnos presentes: tal fue el desaire que varios alumnos prepararon su equipaje para partir ese mismo día, y uno de ellos argumentó, amenazante, que sin ellos se acababa la Universidad.

Más allá de las situaciones conflictivas, los alumnos diluyen también la frontera entre ellos y sus *acompañantes* mediante la indiferencia y la burla. Los alumnos ridiculizan las frases solemnemente pronunciadas por los *aliados*, imitan su tono de voz o se mofan de sus costumbres y anécdotas, incluso ante los propios protagonistas, pues, fuera de los factores apuntados, en la convivencia reina la espontaneidad.

Reiteramos que la tensión social originada por las diferencias entre *alumnos* y *acompañantes* no responde al alcance práctico de esta distinción, sino a su significado étnico. De hecho, los propios alumnos manifiestan la necesidad de *acompañamiento* y achacan el fracaso en las actividades a la ausencia de *acompañantes*. En consecuencia, la colocación de antiguos alumnos e indígenas cercanos al proyecto en los puestos de coordinación de la Universidad, iniciada en el año 2004, ha borrado la base de los conflictos arriba descritos. Sin embargo, la apropiación de la Universidad por las comunidades indígenas todavía es una asignatura pendiente. Los voluntarios indígenas se han quejado en estos años de no disponer de toda la autonomía deseada, mientras que los voluntarios *aliados* siguieron desconfiando de la capacidad de los indígenas para gestionar integralmente la entidad. Por otro lado, los indígenas que se incorporan a la Universidad como *voluntarios* son jóvenes formados en Tauca o en instituciones convencionales, y por tanto su principal virtud es la mediación intercultural. En contraste, la Universidad ha fracasado en una de sus principales pretensiones: incorporar a los *ancianos*, a las autoridades morales de las comunidades, como miembros de la institución instalados en Caño Tauca. Se corre así el riesgo de lograr finalmente que la Universidad sea gestionada por indígenas, pero que sean los indígenas más aculturados los que copen el protagonismo.

10.3.2 Comportamiento grupal e identidad étnica

El discurso identitario producido en la UIV parte de la distinción básica criollo-indígena pero fomenta la identidad particular de cada grupo étnico como principio irrenunciable. Aún así apenas existen divisiones organizativas formalmente prescritas entre los alumnos de diferentes etnias.

La configuración de las actividades y los espacios mezcla a todos con todos la mayor parte del tiempo. Esto es así en parte por razones prácticas, debido a que los escasos recursos humanos e infraestructuras no permiten disponer de actividades y espacios paralelos para cada grupo étnico. Pero también es fruto de la política institucional, que rechaza el aislamiento y fomenta la experiencia del reconocimiento en el Otro.

No obstante, en su formulación teórica, la UIV plantea espacios comunitarios independientes encabezados por un matrimonio de ancianos de cada etnia, e incluso la creación de organizaciones autónomas dentro de la institución: la *Universidad Ye'kuana*, la *Universidad Pumé*, etc. Con el aumento del número de alumnos, la primera residencia de estudiantes, que mezclaba a jóvenes de diferentes etnias, se fue quedando pequeña. Las nuevas residencias construidas a partir de 2004 se asignaron de forma individual a cada etnia, con las denominación de *aldeas*. En 2008 existían una *aldea Ye'kuana*, una *aldea Pumé* y una *aldea E'ñepa*, mientras que la residencia estudiantil original pasó a llamarse *multialdea* para expresar su composición étnica diversa. En efecto, en la *multialdea* convivían los alumnos pertenecientes a los grupos étnicos menos numerosos o más recientes en la Universidad. Sin embargo las otras *aldeas* no se ajustaban a una interpretación estricta de sus denominaciones: en la llamada *aldea E'ñepa* un tercio de los residentes eran Wothuha, y en la *aldea Ye'kuana* se alojaban también alumnos Pemón y Sanemá.

A pesar de esta configuración favorable al intercambio y la mezcla, los alumnos tienden a agruparse con los de su misma etnia. El factor lingüístico es determinante en este comportamiento. El idioma podría considerarse de hecho un obstáculo objetivo en este contexto particular. Por un lado, la competencia lingüística en castellano de los alumnos es limitada, y en algunos casos muy deficiente. Por otro lado, los grupos étnicos participantes en la UIV presentan diferencias lingüísticas muy marcadas o bien han sido clasificados por los lingüistas en familias ajenas, de modo que la intercomprensión espontánea a penas se produce, y son excepcionales los alumnos mínimamente competentes en más de un idioma. Dentro de cada etnia existen variaciones lingüísticas importantes, pero no comparables con las apreciadas entre los diferentes grupos étnicos. En estas circunstancias, resulta natural que el alumno se arreme a quienes comparten su mismo código, incluso cuando –como sucede entre los

E’ñepa— considere que sus compañeros de otras comunidades de la misma etnia “hablan mal”.

Las distancias lingüísticas constatables en este contexto particular condicionan por tanto la formación de grupos coincidentes con las adscripciones étnicas. Pero junto a los factores determinantes de la competencia y la comprensión lingüística, deben considerarse las actitudes motivadas por la identificación étnica, la preferencia y la afinidad particular con los que comparten un mismo rótulo. Se forjan así grupos de alumnos coincidentes con las adscripciones étnicas, cuya existencia se expresa en diferentes contextos informales. El lenguaje espacial señala nítidamente las divisiones étnicas aplicadas, concretamente durante las comidas, donde las mesas se distribuyen en tramos homogéneos: Yekuana a un lado, E’ñepa a otro, Pumé en otra mesa, etc. Los grupos de alumnos étnicamente definidos también actúan de manera corporativa en la defensa de intereses exclusivos, aunque el grado de organización interna difiere de un grupo a otro. Por último, aunque nunca se han manifestado conflictos entre los grupos de alumnos como tales, resulta significativo que todos los choques violentos referidos (media docena situaciones aisladas narradas por testigos, donde se intercambiaron insultos o golpes entre dos compañeros) se han producido entre alumnos de etnias diferentes.

Las distinciones étnicas entre alumnos no simplemente crean grupos sino que además permiten la subordinación de unos estudiantes a otros. Esta situación ha sido observada concretamente entre los alumnos Ye’kuana y los de otras adscripciones étnicas. En el plano material los alumnos Ye’kuana han impuesto en diversas ocasiones su acceso ventajoso a ciertos recursos, en detrimento de las oportunidades de otros grupos de alumnos. Aspectos aparentemente anecdóticos, como el reparto del cazabe o el derecho a colgar un chinchorro en el mejor lugar, sirven para expresar una jerarquía entre grupos étnicamente definidos. En segundo lugar, los Ye’kuana acaparan el liderazgo sobre sus compañeros. Ya hemos explicado que, si bien entre los alumnos no existen posiciones jerárquicas formalmente reconocidas, los alumnos veteranos disponen de una autoridad moral superior. En el caso de los Ye’kuana la autoridad ejercida no es proporcional a la veteranía, en la medida en que los veteranos de otras etnias centran su liderazgo en los miembros de su propio grupo mientras que los estudiantes Ye’kuana tratan de sobresalir sobre el conjunto. Esta inclinación característica del alumnado ye’kuana explica que los antiguos alumnos incorporados

como voluntarios indígenas en el Comité Ejecutivo de la UIV pertenezcan predominantemente a esta etnia. Por último, la fortaleza grupal de los Ye’kuana ha permitido también en diferentes ocasiones el tratamiento imperativo, agresivo o humillante de alumnos de esta etnia hacia los de otras.

La explicación de esta relación asimétrica se puede encontrar en distintos factores. Los Ye’kuana experimentan una seguridad superior al resto en primer lugar por una cuestión numérica. Salvo durante un breve despunte de los alumnos Pumé, la etnia Ye’kuana ha sido siempre la más numerosa desde el inicio de la Universidad. Además de ser numéricamente superiores, también son superiores en la escala socioeconómica venezolana. Los Ye’kuana lucen ropa más nueva, variada y próxima a la moda urbana que sus compañeros, debido al poder adquisitivo existente en algunas comunidades que concentran sueldos y becas públicas. Estos elementos contribuyen sin duda a intimidar a los alumnos de otras etnias, pero la clave de la posición estratégica de los Ye’kuana radica en la estructura sociolingüística de la UIV. Los Ye’kuana son los alumnos que cuentan con más años de escolarización, y por tanto los que mejor hablan castellano entre sus compañeros. Debido a su estrecha convivencia con los criollos, los Pumé pueden comparar su competencia oral en castellano con la que ostentan los Ye’kuana, pero el nivel académico claramente inferior de aquéllos debilita su posición sociolingüística (ver apartado 9.1.1). La competencia lingüística de los Ye’kuana supone una ventaja práctica en la coordinación con los *aliados* y les permite adoptar con más rapidez los recursos retóricos para expresarse en público y por escrito de acuerdo con el discurso propio de la UIV. En consecuencia, gracias al dominio del castellano los alumnos Ye’kuana se asimilan antes a los *voluntarios* de la institución en cuanto a sus responsabilidades sobre los recursos materiales y sobre otros estudiantes. Por otro lado, dominar la lengua franca les permite instaurar la *pax romana* sobre los grupos de alumnos lingüísticamente separados. En efecto, aunque los alumnos Pumé, E’ñepa o Warao deploren el dominio Ye’kuana, al mismo tiempo también rivalizan grupalmente entre sí. En consecuencia, los alumnos de las diferentes etnias terminan aceptando el papel de los Ye’kuana como interlocutores necesarios entre grupos lingüísticamente aislados.

La asimetría de las relaciones observadas entre los alumnos Ye’kuana y sus compañeros es reconocida conscientemente por la comunidad. Los propios Ye’kuana la admiten públicamente y algunos voluntarios la denuncian con preocupación y rabia en

conversaciones privadas. Se trata de un fenómeno que contradice los principios ideológicos de la Universidad. Choca concretamente con el argumento que reivindica las culturas indígenas como fundamento para la construcción de una sociedad igualitaria. En este sentido, aunque consideren que las sociedades indígenas son esencialmente igualitarias, los *aliados* veteranos conocen de primera mano al menos una excepción etnográfica a este atributo: la relación entre Ye’kuana y Sanemá, de la que fueron testigos desde los años 70 en el alto Ventuari. En efecto, después de un largo periodo bélico entre ambos grupos étnicos, en el siglo XX los Sanemá establecieron una relación de dependencia con los ye’kuana, donde los primeros proporcionaban mano de obra para las tareas menos valoradas y los segundos actuaban como proveedores de artículos industriales, adquiridos en sus tratos con los criollos (W. Coppens 1972, 5). Coppens (W. Coppens 1981, 110) describe las relaciones entre ambos grupos en los siguientes términos:

El Ye’kuana trata al Sanemá tal como un amo trataría a su obediente siervo. Cuando imparte una orden, el tono es imperativo. Incluso, adolescentes Ye’kuana dan órdenes a Sanemá adultos y éstos cumplen sin demora. El Sanemá que se encuentra en el medio Ye’kuana, proyecta la imagen de humilde siervo que se limita a cumplir las órdenes que le han sido impartidas; se mueve cautelosamente por el pueblo, es más bien silencioso y ocupa siempre el último puesto.

Los *aliados* con experiencia entre Sanemá y Ye’kuana disponen de un sinfín de anécdotas y observaciones en esta línea, algunas de ellas producidas en Caño Tauca, aunque no entre alumnos. En última instancia, las circunstancias descritas (el sometimiento de los Sanemá en las comunidades Ye’kuana o el dominio Ye’kuana en la UIV) han contribuido a forjar una imagen de los Ye’kuana como un pueblo intrínsecamente *dominante*, como si se tratase de una excepción que confirma la regla del carácter igualitario indígena. Es decir, en lugar de comprender tales situaciones en términos históricos particulares, se tiende a atribuir a los Ye’kuana una suerte predisposición cultural para dominar a otros pueblos. Sin embargo, de acuerdo con la bibliografía una relación comparable a la Ye’kuana-Sanemá ha existido entre E’ñepa-Hoti (ver apartado 6.4)., y sin embargo los E’ñepa no han desarrollado un papel de este tipo en la UIV. En los tres contextos interétnicos referidos (UIV, Ye’kuana-Sanemá y E’ñepa-Hoti) el denominador común que explica el dominio de un grupo sobre otros es

su acceso superior a los recursos materiales y simbólicos procedentes de la sociedad criolla.

En conclusión, aunque hemos descrito al grupo de alumnos Ye’kuana como facción dominante de Caño Tauca, creemos que esta circunstancia debe explicarse en el propio contexto de la UIV. Un enfoque particularizado que tenga en cuenta la plasticidad y diversidad cultural que afecta los pueblos indígenas evitaría contribuir a los estereotipos existentes sobre la cultura Ye’kuana. Sólo con este enfoque flexible puede salvarse la contradicción planteada entre la praxis interétnica y el discurso igualitarista que fundamenta el movimiento étnico indígena.

A lo largo del apartado 10.3 hemos analizado Caño Tauca como un espacio de convivencia interétnica, donde las personas se agrupan de acuerdo con su identidad cultural, y los grupos así formados ostentan posiciones diferentes. Estas distinciones internas suponen una contradicción del discurso que justifica la Universidad: ¿Cómo es posible que en una universidad *indígena* no sean indígenas quienes ostenten las máximas responsabilidades? ¿Cómo se explica que unos indígenas quieran dominar a otros cuando se supone que sus culturas son intrínsecamente igualitarias? Ambas preguntas desmontan concepciones puristas o idealizadas sobre la O.N.G. y los colectivos implicados en ella. En el primer caso la respuesta se encuentra en el propio proceso histórico de la institución, que evidencia una intensa transformación desde el inicial protagonismo *aliado* hasta el actual predominio indígena en las funciones de coordinación, no sin dilemas y contradicciones pendientes. La segunda pregunta se resuelve eludiendo el esencialismo (positivo o negativo) sobre un grupo concreto o sobre la condición indígena en general, y observando circunstancias definidas por el contexto social concreto, como la posición sociolingüística y económica dentro de la sociedad nacional.

En cualquier caso, en el contexto particular de la UIV no solamente encontramos factores de distinción grupal dentro de la comunidad sino también mecanismos simbólicos que restablecen la horizontalidad de las relaciones y diluyen las fronteras étnicas. A continuación describimos los principales recursos y espacios implicados en la afirmación de la comunidad universitaria como tal.

10.4 La Asamblea

En este apartado analizamos la actividad asamblearia en la Universidad Indígena de Venezuela. Distinguimos dos tipos de eventos, las sesiones de *Evaluación y Planificación* y las reuniones de *Discernimiento*. Con distintas finalidades, ambos tipos de asambleas son la necesaria expresión simbólica de una comunidad y una tarea compartida.

La organización social de la comunidad humana constituida en la UIV incluye como hemos visto liderazgos individuales y grupos dominantes. Sin embargo, el funcionamiento de la UIV se basa en la responsabilidad colectiva. Aunque el grado de implicación varía en función de la personalidad de cada participante, nadie se encuentra en principio exento de contribuir a definir y materializar el proyecto. Las asambleas celebradas diariamente con todo el alumnado y los voluntarios con más responsabilidad constituyen la principal herramienta para concretar este principio de la responsabilidad colectiva.

Existen dos tipos de asambleas, las sesiones de *Evaluación y planificación*, de contenido cotidiano y práctico, y los *Discernimientos*, dirigidos a detectar y analizar problemas más complejos.

Ambas se desarrollaban originalmente en el aula/biblioteca junto a la primera residencia de estudiantes. Con la creación de las aldeas independientes, las asambleas diarias comenzaron a celebrarse en paralelo en cada aldea (en la aldea E’ñepa tenían lugar concretamente en el comedor), aunque se mantuvo una asamblea central para toda la comunidad universitaria una vez a la semana, celebrada en la churuata-ateneo.

El *Discernimiento* se celebra dos días a la semana, miércoles y domingo, a partir de las 20:00 horas. La *Evaluación y Planificación* se realiza todos los días a partir de las 21:00 horas, salvo los miércoles y los domingos en que tiene lugar de forma abreviada

justo después del *Discernimiento*. Se trata por tanto de los actos que cierran una jornada de intensa actividad.

El orden ritual requiere que los presentes cierren sus libros y cuadernos, guarden relativo silencio, y traten de colocarse formando un círculo o una figura en que todos se den la cara. Las sesiones cuentan con un “Director” y un “Secretario” nombrados de forma rotativa, cuyas funciones respectivas son dirigir y transcribir las asambleas, si bien el grado de asunción de estos roles varía en función del alumno implicado. Las asambleas concluyen siempre con unas palabras solemnes, donde el “director” apela a la compañía de “los creadores” en el reparador sueño.

La *Evaluación y planificación* se caracteriza por su desarrollo mecánico y previsible en comparación los *Discernimientos*. Todos los alumnos deben intervenir en este tipo de sesiones a lo largo del semestre. Cada área de producción agroecológica cuenta con un portavoz nombrado rotativamente, que interviene en nombre de su equipo. Este sistema no solamente facilita el derecho de los alumnos a expresarse sino que obliga a desarrollar las capacidades oportunas. De hecho, los alumnos con menos soltura optan por utilizar su propio idioma y ser traducidos por un compañero, o bien escriben en un papel su intervención antes de la sesión. El sistema por tanto favorece la comunicación y la participación pero no siempre logra esta finalidad, sino que a menudo se reduce a un ejercicio expresivo, una práctica ritual sin contenido concreto. Curiosamente, aunque los portavoces en teoría representan a un equipo técnico y deben explicar la actividad en el área de producción agroecológica respectiva, las intervenciones repasan la actividad del orador a lo largo de la jornada, “me paré a tal hora... leí tal libro... conversé con fulano... pasó aquello...”. El alumno justifica su jornada o se redime de sus equivocaciones al confesar lo “positivo” y lo “negativo” del día concluido. A través de la repetición y la imitación se instauran ciertas expresiones inocuas ajustadas al contexto (“la levantada”, “por mi parte”, “lo positivo”, “esta universidad”...), que a menudo sirven para llenar la intervención del orador menos experto o de quien pretende eludir algún asunto. Sucede así que muchas sesiones de *Evaluación y Planificación* se tornan monótonas hasta provocar la distracción o el sopor de los presentes. No obstante, las asambleas de *Evaluación y Planificación* son necesarias, además de para el ejercicio más o menos provechoso de la participación y la comunicación, para pasar revista a cuestiones que requieren control diario y tomar decisiones prácticas ante incidencias o situaciones abiertas: por qué han muerto tales

plantas, quién va a buscar las provisiones de alimentos, etc. Y más allá de su finalidad concreta, el acto de *Evaluación y Planificación* proporciona con su reiteración, su solemnidad y su liminaridad temporal (junto antes de acostarse a dormir), orden ritual y sentido comunitario.

La denominación *Discernimiento* se vincula con la metodología pedagógica, de inspiración jesuítica, aplicada en Yarikajé por el Hermano Korta. No obstante, el concepto se usa sin referencias teológicas y para definirlo se emplea, por parte de Korta y de los alumnos, un símil adaptado al contexto indígena: discernir es separar lo bueno de lo malo; así como el manare se utiliza para colar la harina de la yuca y desprender las partes residuales del tubérculo, el discernimiento permite reconocer colectivamente los elementos negativos en la convivencia y hallar el camino acertado ante los problemas.

A diferencia de las asambleas de *Evaluación y Planificación*, los *Discernimientos* tratan un asunto diferente en cada ocasión, y la participación no sigue un orden establecido, si bien corresponde al director iniciar el acto y se procura la participación más diversa posible. Los asuntos pueden ser planteados con antelación o en el momento de iniciar el acto. Deben ser asuntos significativos, con trascendencia general para la comunidad como tal, y no cuestiones individuales o técnicas. Así, si se denuncia el maltrato del material escolar, el propósito no será descubrir quién fue o cómo impedirlo materialmente, sino preguntarse “de quién es la Universidad”, por qué no se avanza en la apropiación del proyecto; o bien, si los animales de un área productiva mueren, el objeto no es establecer la responsabilidad personal en el caso concreto, ni decidir las medidas técnicas inmediatas (propias del momento de *Evaluación y Planificación*), sino preguntarse si existe creatividad y análisis (y no mero trabajo manual) en cualquiera de las áreas agroecológicas. Este tipo de asuntos son denominados, conforme a la pedagogía jesuítica de Korta, “hechos de vida”. Su tratamiento exige la valentía de denunciar impersonalmente o confesar los propios errores. Pero también sirve para criticar a quienes ostentan responsabilidades superiores (los *voluntarios*) o cuestionar las normas vigentes en la institución, y constituye de esta forma un canal de protesta corporativa del alumnado. De esta forma, el *Discernimiento* es el lugar que acoge la catarsis, nunca completa, de los conflictos entre docentes y alumnos, entre alumnos individualmente, o entre grupos de alumnos. Como en la *Evaluación y Planificación*, su efectividad simbólica en cuanto ritual es tan importante como su contenido concreto.

Cabe por último relacionar el método asambleario de Caño Tauca con las Asambleas Indígenas. De acuerdo con el testimonio de los voluntarios, la celebración diaria de asambleas se remonta a los proyectos de Desarrollo en Kakurí, donde las sesiones se realizaban por iniciativa de los indígenas. En las comunidades E’ñepa observamos una disposición espontánea a tratar los asuntos de forma asamblearia. Este comportamiento E’ñepa intercala aspectos claramente importados, como los cargos de “Capitán” y “Secretario”, y la transcripción improvisada de acuerdos. Pero no podría atribuirse tan sólo a una influencia externa reciente, sino que forma necesariamente parte de códigos heredados. Existe en cualquier caso una interpretación bidireccional entre el modelo de organización colectiva indígena y los patrones formales promovidos por los *aliados*. En última instancia, la frecuencia, la funcionalidad y la importancia simbólica de las asambleas singularizan a la UIV frente a las instituciones convencionales, y refuerzan su consideración como una comunidad más que como un mero centro de actividades académicas.

A la luz de lo expuesto concluimos que la actividad asamblearia singulariza el funcionamiento de la Universidad Indígena de Venezuela. Diariamente se celebran asambleas en las que participan todos los alumnos y al menos un *acompañante*. En ellas se adquieren habilidades comunicativas, se resuelven asuntos prácticos y se canalizan conflictos complejos. Estas asambleas son además vehículos simbólicos: su celebración constituye una representación de la comunidad, y su reiteración al final de la jornada marca rítmicamente los ciclos naturales y convencionales que definen la convivencia en Caño Tauca.

10.5 Ritualidad, apropiación simbólica y reconocimiento

El apartado que aquí comienza analiza e interpreta diversas formas de comportamiento ritual e interacción simbólica observadas en la Universidad Indígena de Venezuela. En primer lugar se describirán los ritos cotidianos y los grandes contextos

ceremoniales, y a continuación se observará la extensión de las expresiones simbólicas de la identidad cultural a distintas esferas de la convivencia ordinaria.

Tal y como hemos argumentado, las asambleas diarias son un instrumento para la organización colectiva característico de la UIV pero además cumplen funciones rituales en la comunidad tauqueña. Junto al parlamento universitario debemos considerar otros actos y eventos de carácter propiamente ritual. Uno de ellos es la bendición de la mesa. Este rito consiste en que el cocinero de turno debe pronunciar unas palabras de agradecimiento a “los creadores” por los alimentos que van a consumirse. Aunque se trata de un rito conceptualmente análogo a la bendición cristiana, el agradecimiento se produce sistemáticamente en plural a “los creadores”, o bien nombrando a una o varias divinidades de una o varias etnias. Cuando el cocinero carece de soltura en castellano, su “bendición” se realiza en la lengua indígena. Se trata de un rito afín a las palabras de cierre de las asambleas, cuando el director de la sesión desea a todos la compañía de los creadores en el sueño nocturno. En ambas expresiones confluyen conceptos teológicos cristianos con referentes indígenas (Marioka, Wanadi, Kumañi...), y se evita la mención explícita de referentes del cristianismo (“Dios”, “El Señor”, etc.). Constituyen ritos propios de Tauca no porque no existan fórmulas similares en otros lugares, sino porque los alumnos los aprenden – y los adaptan y enriquecen – en Caño Tauca. De hecho, el cumplimiento de la pauta ritual es irregular. A veces el cocinero resume el rito en un “buen provecho”, y puede que los comensales ni siquiera esperen a estas palabras para hincar la cuchara. Esto fue observado especialmente en ausencia del *aliado* que promueve estos ritos, el Hermano Korta, aunque el rito ha sido asimilado de forma general y su ejecución no depende de la presencia de un tipo u otro de testigos.

Además de estos breves ritos diarios debemos considerar los eventos rituales jalonados en el ciclo anual, cuyos respectivos procesos abarcan una o varias jornadas. Son principalmente tres: la Semana de la Sabiduría Indígena, la despedida semestral, y la Semana de la Resistencia Indígena.

La Semana de la Sabiduría Indígena

La Semana de la Sabiduría Indígena se celebra al final de la estación seca, cuando existen, con el descenso de los ríos y tras completar las labores agrícolas,

condiciones más favorables para el desplazamiento hasta Caño Tauca de representantes de las comunidades indígenas¹⁵². Estos representantes acuden a Tauca para actuar como instructores de los alumnos durante una semana. Los alumnos por su parte abandonan la residencia estudiantil y se trasladan al bosque, cada etnia en un punto diferente. Aquí es donde comerán, dormirán, conversarán largamente y elaborarán artesanía junto a los visitantes de su respectiva etnia.

Estas pequeñas comunidades cazan, pescan y recolectan en el bosque de Caño Tauca, aunque la manutención de los campamentos no depende del éxito de tales actividades. En realidad, cada asentamiento temporal dispone de provisiones cedidas por la institución. Más bien, el sentido de tales actividades de subsistencia en el espacio natural de Caño Tauca radica en el significado cultural de las mismas. De hecho, se prohíbe el empleo de escopetas, la extracción de animales con fines comerciales, el uso de veneno en los ríos o la tumba de árboles para obtener su fruto. Tales acciones son juzgadas como culturalmente impropias en el discurso étnico de la UIV, aunque su prohibición se debe precisamente a que son cada vez más frecuentes en las comunidades, y éstas a menudo pretenden aplicarlas en Caño Tauca durante las estancias temporales.

La actividad académica ordinaria se suspende durante la Semana de la Sabiduría Indígena. Esta interrupción afecta incluso a las áreas de producción agroecológica, en las que se minimiza la dedicación. Los alumnos se centran en el trabajo con los *ancianos*, como son denominados los instructores visitantes. Este término actúa como un neologismo originado en la propia UIV. Los representantes de las comunidades son denominados *ancianos* a pesar de incluir a gente relativamente joven, y los alumnos E'ñepa utilizan la palabra castellana cuando hablan en su propio idioma para referirse a esta categoría. El término *ancianos* designa a aquellos agentes de una generación superior distinguidos por su capacidad para transmitir conocimientos pertenecientes a la cosmovisión y modo de vida tradicional.

¹⁵² Hemos participado en las Semanas de la Sabiduría Indígena de abril de 2003 y abril de 2004, que sirven de base para descripción aquí incluida. En años posteriores, sobre todo a raíz de la creación de aldeas independientes instaladas al pie del bosque, el probable la adaptación del proceso ritual en múltiples aspectos.

Durante la Semana de la Sabiduría Indígena, instruidos por los *ancianos*, los alumnos transcriben relatos y explicaciones pertenecientes a su propia cosmovisión, elaboran piezas artesanales con materiales obtenidos in situ, y se preparan para los actos rituales que tendrán lugar durante el evento interétnico que culmina la semana. Esta relación pedagógica entre *anciano* y alumno fundamenta conceptualmente la Semana de la Sabiduría Indígena. De hecho, los alumnos Pumé, al no conseguir por problemas logísticos disponer de *ancianos*, resolvieron que los estudiantes iniciados en el chamanismo ejercieran de *ancianos* mientras el resto de compañeros escuchaban y transcribían.

La presencia de *ancianos* en Caño Tauca implica una apropiación cultural del contexto por sus visitantes. Los E’ñepa acuden en familias y reproducen en el campamento su propia organización social. Los Ye’kuana planifican el día en función de la interpretación de los sueños que realice el anciano. Los instrumentos musicales sonando por doquier y los ornamentos que lucen orgullosamente los alumnos transforman la monotonía estética de la Universidad. La semana incluye reuniones y asambleas interétnicas donde los ancianos participan en la organización de la UIV. Su menor dominio del castellano exige que estas asambleas sean plurilingües y dependan de la traducción bidireccional de los alumnos. Para concluir el encuentro, se celebra un gran evento en que cada grupo realiza una danza ritual con los componentes festivos preparados en Caño Tauca o traídos de su comunidad: instrumentos musicales, prendas y ornamentos rituales, tabaco, cachiri...

El acto de despedida semestral

Junto a la Semana de la Sabiduría Indígena, el segundo evento cíclico característico de la UIV es el acto de despedida de cada semestre. La actividad dura dos o tres horas, y se celebra en la víspera de la partida de los alumnos, aunque la impaciencia de algunos los conduce a partir ese mismo día tras el acto.

La primera parte del evento de despedida consiste en una exhibición de ritos característicos de cada grupo étnico representado en la UIV. Podría compararse

con el evento final descrito en la Semana de la Sabiduría indígena, con la diferencia de que aquí no participan los *ancianos*, y las interpretaciones se simplifican en su estructura y componentes simbólicos.

A continuación se desarrolla un rito solemne en el que participan todos y cada uno de los alumnos. Todos se encuentran sentados en círculo dentro de la Churuata Ateneo, y en el centro del grupo se coloca un hornillo de arcilla encendido. Cada alumno lee un papel donde se dirige a “los creadores” y/o a las deidades específicas de la propia etnia o de las etnias de sus compañeros. Ellos agradece su apoyo y pide protección durante el viaje que a continuación realizarán hasta sus comunidades. Al terminar, el alumno deposita el papel en la llama que arde en el hornillo de arcilla, a modo de “ofrenda”. Este rito es repetido por cada uno de los alumnos, en su propio idioma los menos competentes en castellano, hasta completar el círculo.

A continuación, tras unas palabras solemnes del director del evento, la ceremonia se disuelve informalmente y cada estudiante parte a preparar su equipaje con la ilusión de reunirse con su gente tras meses de incomunicación –y la incertidumbre del reencuentro con sus compañeros el siguiente semestre–.

La Semana de la Resistencia Indígena

Por último, existe un tercer marco ritual cíclico desarrollado con posterioridad a 2004, cuya ejecución no hemos tenido oportunidad de observar directamente: la Semana de la Resistencia Indígena.

El día 12 de octubre, anteriormente denominado en Venezuela “Día de la Raza”, ha sido declarado oficialmente por el gobierno bolivariano Día de la Resistencia Indígena. Esta declaración forma parte de la asimilación simbólica de la etnicidad indígena practicada por la ideología bolivariana, fenómeno definido como guaicaipurismo (Angosto 2008). El 12 de octubre se celebra oficialmente la resistencia de los indígenas frente al imperio colonial, proyectada como una alegoría de la resistencia contemporánea del socialismo autóctono frente al neocolonialismo capitalista.

La celebración del Día de la Resistencia Indígena en Caño Tauca incorpora el mensaje gubernamental, pero, lejos de preocuparse de Cristóbal Colón, se enfoca hacia los problemas contemporáneos de las comunidades indígenas, atribuidos al capitalismo en abstracto pero también a intereses locales concretos y al desamparo o complicidad gubernamental. Para dar cabida al análisis colectivo de estos asuntos y a diferentes exhibiciones de ritos particulares de cada etnia, en la UIV el evento se ha convertido en Semana de la Resistencia Indígena. Como ocurre en la Semana de la Sabiduría Indígena, el orden cotidiano se altera y la universidad en conjunto se transforma durante una semana.

Los ritos específicos de cada etnia que Caño Tauca acoge durante los eventos arriba descritos difieren en forma y significado de su ejecución en el contexto original.

Desde el punto de vista formal los atuendos rituales no son tan completos, la estructura se simplifica y el escenario es diferente. No obstante, si comparamos los actos rituales observados en las comunidades E'ñepa con los ejecutados por estas mismas comunidades en Caño Tauca, podemos apreciar que la fidelidad formal se mantiene en puntos esenciales, al menos en el caso de la Semana de la Sabiduría Indígena: la extensión del encuentro permite preparar durante días el cachiri o cerveza de yuca, los instrumentos y los atuendos rituales; el anciano que dirige la danza es el mismo que la dirigiría en su comunidad; y los danzantes cuentan con el elemento esencial del escenario ritual, la churuata, cuya planta circular y palo central organizan la coreografía en Caño Tauca tal y como se realizaría en la comunidad.

La fidelidad formal arrastra parte del significado original de los ritos, pero el contexto impone un sentido diferente a la ejecución. En el contexto local, la comunidad danza para sí. En el escenario interétnico de Caño Tauca se establece una relación singular entre actores y espectadores. Los miembros de comunidades distantes de la misma etnia, que jamás han compartido un acto ritual, participan por primera vez en una misma danza. El espacio extraordinario de Caño Tauca permite *imaginar* ritualmente un *nosotros* étnico disperso localmente. Pero además este encuentro ritual se produce ante *otros*, los *aliados* y los miembros de otras etnias, y por tanto se convierte en una exhibición, un acto de afirmación de la diferencia cultural.

No debemos en ningún caso reducir estos actos rituales a una exhibición descontextualizada de la particularidad cultural y subordinada a la afirmación étnica. La simplificación folclórica del ritual choca con la preocupación de los alumnos indígenas por el respeto a las condiciones que exigiría su celebración en la comunidad. Así sucedió con los Pumé. Su principal objeción fue la imposibilidad de celebrar una danza Pumé durante el día conforme a las normas que establece su cultura. En palabras de un estudiante, “uno no puede *burlarse* de la música [...] por eso nosotros no celebramos ceremonia de día, solamente en la noche [...] cumpliendo las normas”. Esta posición de los alumnos Pumé, que califica la alteración de las normas rituales con fines exhibitorios como una *burla*, llevó a sustituir la danza por una explicación teórica del ritual a cargo de un alumno iniciado en el chamanismo, o bien a modificar el horario de las actividades para que las danzas pudieran ejecutarse de noche.

La inserción de símbolos y actos rituales durante eventos específicos (la Semana de la Sabiduría Indígena, el cierre de semestre, y la Semana de la Resistencia indígena) no debe interpretarse únicamente como una exhibición folclórica ante *otros* para afirmar la identidad étnica. En realidad, la transformación temporal de Caño Tauca durante estos eventos implica una adaptación simbólica del entorno, y por tanto juega un papel esencial su apropiación cultural. La riqueza simbólica de las actividades que se desarrollan durante estas semanas contrarresta la sobriedad formal de la UIV durante el resto del año. El alumno sustituye las frías aulas por el bosque poblado de símbolos, las abstractas explicaciones de los *aliados* por la inmediatez cultural de los ancianos, las viejas ropas de estilo criollo por el colorido atuendo ritual, y el rígido horario por el ritmo de trabajo y conversación propios de su cultura. A lo largo del periodo lectivo la UIV tiende a imponer, a pesar de su excepcionalidad, un contexto formal ajeno, análogo al de las universidades convencionales. Frente a la relativa formalidad académica convencional, los eventos cíclicos descritos al menos introducen condiciones para experimentar el escenario de Tauca en las claves propias de cada cultura.

Por otra parte, el esfuerzo por adaptar simbólicamente el contexto de la UIV se extiende más allá de los eventos periódicos. Algunos alumnos se pintan el rostro con pigmentos rituales en cualquier momento del año, otros comparten tabaco durante las reuniones y horas lectivas tal y como se consumiría en sus comunidades –de donde proceden las hojas–, y la mayoría caminan descalzos. El pie descalzo por las sabanas y bosques de Tauca responde a circunstancias económicas: la mayoría de los

universitarios reservan el único par de zapatos que poseen para el viaje hasta su comunidad a través de distintas ciudades y transportes públicos. Pero también refleja una adaptación a las preferencias que existen en las comunidades. A lo largo de décadas el calzado ha sido introducido en las comunidades como un símbolo que permite cumplir las expectativas de los interlocutores criollos y marcar diferencias de estatus con otros indígenas. Sin embargo no resulta práctico para la actividad cotidiana (por ejemplo resulta un engorro para atravesar zonas inundadas) y puede producir lesiones o infecciones al tratarse de calzado de mala calidad usado intensamente. En última instancia el pie descalzo en las comunidades reflejaría al mismo tiempo la escasez de recursos materiales y la percepción del calzado como un elemento superfluo y desagradable. En la UIV, al igual que en las propias comunidades, los indígenas no necesitan calzar sus pies ni vestirse de forma completa, como correspondería en una institución educativa convencional. En este sentido el contexto material de Caño Tauca se adapta culturalmente a las relaciones entre el cuerpo y el medio definidas en las culturas indígenas.

Pero el calzado constituye también un símbolo de la diferencia étnica. Mattei-Muller y Henley (Mattei Muller y Henley 1978, 126, nota 28) observan que en la artesanía comercial E’ñepa “la figura del criollo se caracteriza por tener pies calzados [y] la figura del Panare [E’ñepa], en cambio, no tiene pies y menos aún zapatos”. En la UIV el calzado encierra también este simbolismo étnico. Los alumnos son conscientes de que el pie descalzo los distingue étnicamente, como demostraron ante la visita de los internos del centro católico de Fe y Alegría, a quienes criticaron por lucir “ropa limpia, zapato limpio, porque ellos no saben vivir como indígenas” (ver 10.1.2). La función simbólica del pie descalzo se confirma en el hecho de que los voluntarios (*aliados* e indígenas) comparten este hábito como un elemento consubstancial de la universidad indígena. Personas que en sus contextos de origen visten de manera convencional, en la UIV simplifican su indumentaria y sobre todo desnudan sus pies. En 2008 observamos que la proporción de alumnos que usaban calzado, en todo caso sencillas cholas o rústicas alpargatas, había aumentado. Sin embargo los voluntarios indígenas, que dispondrían de mayor capacidad económica y distintas ventajas materiales, servían de ejemplo a los más jóvenes al mantener el pie descalzo como símbolo institucional.

La adaptación simbólica de los escenarios eventuales y cotidianos de la UIV implica por tanto una asimilación cultural del contexto a la vez que una estructuración

de la identidad étnica. Existe otra dimensión en este fenómeno, consistente en la experiencia de descubrir y *reconocerse en el otro*, que conlleva una relativización de las fronteras étnicas. Este *reconocimiento* incumbe tanto a la frontera étnica entre *aliados* e indígenas como a la que separa a alumnos con diferentes adscripciones.

En el caso de los *aliados* debemos a su vez distinguir la experiencia de dos tipos de voluntarios. Por un lado encontramos aquellos con mayor formación académica, docentes universitarios o profesionales reconocidos, cuyas lecturas o estudios permiten aplicar los principios de la relatividad y particularidad cultural. En estos casos las concepciones académicas e ideológicas median en el reconocimiento del Otro, son su puente concreto. En segundo lugar identificamos voluntarios de origen rural y con escasa formación. En su caso el descubrimiento del Otro es más directo y empírico. Descubren las singularidades culturales porque se enfrentan a ellas, no por leerlas en libros. Su larga convivencia con indígenas los convierte en intérpretes ante los visitantes académicamente instruidos en la diversidad cultural pero inexpertos en su manejo. Aprenden las lenguas, observan y analizan sus costumbres, y sobre todo descubren con admiración al Otro.

El acercamiento se produce también desde los indígenas. Los voluntarios con estudios universitarios y origen urbano o extranjero son explotados como una puerta hacia el exterior. De los alumnos reciben todo tipo de preguntas léxicas, geográficas o históricas que abordan el mundo envolvente: “¿qué significa “inembargable”?”, “¿cuánto cuesta un billete de avión?”, “¿qué pasó en Irak?”... En este sentido un alumno E’ñepa nos expresaba su admiración por un voluntario japonés que correspondió las expresiones de simbolismo y ritual indígena con una exhibición... de kendo. Por su parte, los voluntarios con origen rural aportan una proximidad cultural intrínseca al indígena, como la descrita anteriormente entre campesinos y E’ñepa (ver capítulo 7). Pertenecen a categorías étnicas diferentes, pero comparten múltiples aspectos culturales producto del mestizaje y la subsistencia en un mismo medio material. A diferencia de sus homólogos urbanos (salvo los más curtidos), los voluntarios con raíces campesinas empuñan con naturalidad el machete, se orientan con facilidad en el bosque y la sabana, y se embarran a diario para cuidar los proyectos agroecológicos. Esta pertenencia al medio material los asimila con los indígenas, pero el reconocimiento recíproco procede también a través de diversos aspectos sociales y culturales. Voluntarios e indígenas comparten pasta de tabaco, intercambian música

llanera y bromas estereotipadas en torno a la raza o la virilidad, o advierten los mismos peligros sobrenaturales en las sabanas y bosques de Tauca. Su interacción se produce en un espacio cultural común de origen mestizo, ya conocido por los indígenas gracias a las históricas relaciones con el campesinado local. Este espacio cultural mestizo no se reconoce como objetivo explícito de la UIV, pero su existencia resulta útil a los propósitos de la iniciativa, consistentes precisamente en definir un nuevo modelo de relaciones interculturales.

En definitiva, indígenas y *aliados se reconocen* en el Otro a través de múltiples situaciones cotidianas, pero este reconocimiento –que no evita la existencia de desencuentros, prejuicios étnicos y problemas de comunicación intercultural– podría considerarse una condición o consecuencia indirecta antes que una finalidad explícita de la iniciativa. En cambio sí constituye un objetivo explícito de la UIV que los indígenas de diferentes etnias se reconozcan entre sí como miembros de una misma categoría étnica englobante.

Este reconocimiento recíproco sucede diariamente de diversas formas. En contraste con las escuelas estatales e internados, Caño Tauca supone el primer espacio educativo donde los alumnos pronuncian su propio nombre personal indígena en lugar del nombre y apellidos criollos; donde nombran a su grupo étnico con la autodenominación vernácula en lugar de usar el gentilicio difundido por los criollos (“E’ñepa” en vez de “Panare”, “Ye’kuana” en lugar de “Makiritare”, “Pumé” por “Yaruro”, etc.); y donde en lugar de mentar a “Dios” apelan a Marioka, Wanadi, Kumañi, etc. Esta experiencia novedosa para el alumno no solamente le afecta a él sino a todos sus compañeros. Los Ye’kuana aprenden los nombres indígenas de sus compañeros Pumé, descubren que deben llamarse “Pumé” y no “Yaruro”, y se familiarizan con sus divinidades Poana y Kumañi, con su dramática situación territorial tan diferente de la Ye’kuana, con sus ritos chamánicos, con su vocabulario básico, etc. Este proceso sucede entre las diferentes etnias a través de la convivencia y la conversación cotidiana. En definitiva, a pesar de las divisiones étnicas que operan entre grupos indígenas dentro de la UIV, el alumno se reconoce en el Otro y encuentra –o desarrolla– las condiciones y recursos para imaginar un Nosotros indígena unitario contrapuesto al referente “criollo”, al mundo “occidental”.

A lo largo de este apartado hemos descrito los ritos y expresiones simbólicas que singularizan Caño Tauca como contexto intercultural. De la etnografía presentada se extraen conclusiones diversas en 3 niveles:

1. En primer lugar, observamos la existencia de un repertorio ceremonial completamente distintivo de la Universidad, desde los ritos cotidianos hasta los grandes eventos periódicos. Interpretadas por sucesivas promociones de alumnos y generaciones de voluntarios, estas pautas rituales ya no se perciben como creaciones recientes sino como un orden heredado.
2. Por otra parte encontramos recreaciones o representaciones de las ceremonias propias de los diferentes grupos étnicos que participan en la UIV. Los alumnos y visitantes indígenas que ejecutan los actos rituales tratan de reproducir fielmente las ceremonias celebradas en las comunidades, pero al mismo tiempo deben sintetizar y adaptar su contenido. De todos modos, más allá del grado de correspondencia formal, y del significado que entraña el respeto imperturbable a las normas rituales, los ritos no significan lo mismo en las comunidades que en Caño Tauca. En el contexto de la Universidad Indígena de Venezuela cada rito recreado constituye principalmente una proyección de la identidad cultural: *entre* distintas comunidades de un mismo grupo étnico *ante* otros grupos étnicos; y *entre* distintos grupos étnicos *ante* la sociedad criolla.
3. Estos fenómenos relacionados con la identidad cultural se extienden más allá de las recreaciones rituales. Los escenarios cotidianos también son apropiados simbólicamente mediante distintivos étnicos, y en ellos tiene lugar la distinción, el auto-reconocimiento y el reconocimiento recíproco.

10.6 Símbolos y significados de la comunidad

El movimiento social concretado en Caño Tauca presenta una trayectoria histórica que se remonta hasta 1970. Sus sucesivos hitos, descritos en el capítulo 8 definen una

historia común a los *aliados* y los grupos étnicos que hoy participan en la UIV. Esta historia compartida se materializa en el recuerdo de un sinfín de anécdotas por sus protagonistas y en sus símbolos permanentes. A continuación presentamos los símbolos que podríamos considerar centrales en el tejido social de la UIV, los elementos que identifican a la comunidad local formada en Caño Tauca.

Uno de los principales símbolos es la Churuata Ateneo, construcción imitativa de la arquitectura indígena que funge de *aula magna* de la Universidad. Constituye un símbolo en primer lugar como elemento evocador de la experiencia histórica de la comunidad local, Fue una de las primeras infraestructuras de Caño Tauca, construida en 1992 con la finalidad de albergar los encuentros étnicos que originaron la actual universidad. Desde entonces los eventos (concentraciones étnicas, asambleas constitutivas, ceremonias semestrales...) han hecho importante al lugar, y el lugar hace ahora importantes a los eventos. Por esta razón, cuando al cabo de una década desde su construcción los muros y la techumbre del Ateneo mostraban un deterioro evidente, la institución concibió la restauración de la churuata como una prioridad: era necesario mantenerla en pie a costa de quebraderos de cabeza técnicos y de otras prioridades económicas.

En segundo lugar la churuata actúa como símbolo por su morfología. Conceptualmente su arquitectura es análoga a la de una vivienda comunitaria de planta circular. En realidad, sus dimensiones multiplican las de las churuatas existentes en las comunidades E’ñepa, su estructura se refuerza con materiales industriales y el suelo está formado por baldosas. Pero la exactitud formal no importa, porque la construcción no pretende *ser* una churuata indígena, sino *evocar* las churuatas que presiden las comunidades, representarlas simbólicamente.

En tercer lugar, la Churuata-Ateneo se identifica con el complejo repertorio simbólico que alberga en su interior. La cara interna de la pared circular se encuentra completamente cubierta por una pintura mural. El mural, realizado por un reconocido artista voluntario de la UIV, retrata mujeres y hombres indígenas de diferentes etnias ataviados con sus símbolos distintivos. La figura central de este mural es un indígena con los brazos abiertos de cuyas muñecas penden unas cadenas rotas. Esta misma figura se utiliza como imagen corporativa de Causa Amerindia Kiwxí y la Universidad

Indígena de Venezuela. De hecho, a menudo se alude al indígena que rompe las cadenas como “Kiwxi”. Sin embargo, el indígena representado en el mural de la churuata ateneo es una creación libre de su autor, mientras que Kiwxi es una persona concreta: el misionero albaceteño Vicente Cañas, bautizado “Kiwxi” por los indígenas Enawene Nawe de Brasil, y martirizado en 1989 por los terratenientes que ambicionaban el territorio de estos indígenas¹⁵³. En cualquier caso “Kiwxi”, el indígena que rompe cadenas representado en el mural –o el nombre indígena del mártir jesuita–, constituye el símbolo que preside los encuentros en la churuata ateneo y encabeza los documentos que han elaborado y suscrito los voluntarios y alumnos durante más de una década.

La conciencia de una historia común, materializada en recuerdos compartidos y símbolos permanentes, se completa con la noción de un espacio propio de la comunidad universitaria. Los alumnos definen reiteradamente la universidad como una “comunidad” o una “casa” “donde viven diferentes etnias”. Este discurso refleja el apego al espacio habitado e identificado con una colectividad, aunque también debe contextualizarse en la percepción del territorio de Caño Tauca como un recurso amenazado por fuerzas exteriores, como ilustramos en el apartado 10.1.3. Los habitantes de Tauca pertenecen así a dos comunidades locales, una construida por ellos mismos (la sede de la Universidad), y otra heredada (sus respectivas comunidades de origen). Al mismo tiempo la comunidad local de la UIV se compone necesariamente de los presentes y los distantes, porque su existencia no puede comprenderse sin los que participan en la distancia o han participado en el pasado. Por último, al igual que en una comunidad local, la unidad social de la UIV se extiende a los que se han ido para siempre, cuyos nombres son recordados en los actos solemnes de la misma forma que se apela a los creadores.

En definitiva, de entre la constelación de símbolos presentada en el apartado 10.5, específicos de la UIV o representativos de las identidades indígenas, sobresalen determinados símbolos centrales, como la churuata Ateneo y la figura de Kiwxi. Con

¹⁵³ Junto a las referencias en medios de comunicación y publicaciones de organizaciones de defensa de los pueblos indígenas, existe un libro dedicado a la biografía, obra misionera y asesinato del jesuita, titulada *Kiwxi: tras las huellas de Vicente Cañas* (López Terol y Carrión Pardo 2003)

ellos no se identifica simplemente una actividad o una institución, sino una “comunidad”, algo que acoge y une moralmente a las personas entre sí y con un lugar.

El capítulo que aquí concluye ha servido para acercarnos a la Universidad Indígena de Venezuela con las mismas inquietudes que orientarían la descripción etnográfica de una comunidad local definida histórica y culturalmente:

- En primer término hemos establecido las coordenadas básicas: las propiedades de Caño Tauca como lugar; las condiciones materiales asociadas al funcionamiento del programa y a la experiencia de los participantes; y el orden simbólico impuesto por los ciclos temporales propios (horarios y calendarios).
- El siguiente paso fue presentar la estructura social de la comunidad universitaria habitante de Caño Tauca. La organización funciona con diferencias de status mínimas, debido a una situación de recursos limitados que impone que los roles sean flexibles e intercambiables, cuya mejor expresión es la polisémica figura del *voluntario*. No obstante, la representatividad étnica en esta estructura (“¿De *quién* es la Universidad?”) se plantea desde el principio como un problema teórico y formal, y en la práctica revela contradicciones importantes con el discurso de emancipación e igualitarismo. Se trata de paradojas y dilemas abiertos, cuyo análisis requiere una perspectiva histórica del proceso en marcha y una contextualización en los factores que determinan relaciones asimétricas entre grupos étnicos.
- Por último, el análisis se ha centrado en los contextos rituales e interacciones simbólicas que caracterizan el espacio social de la Universidad Indígena de Venezuela. Las asambleas diarias, más allá de su función práctica y formativa, constituyen una representación de la comunidad local y del ritmo de su existencia. A la asamblea y otros ritos cotidianos se suman los grandes eventos semestrales y anuales, en los que distinguimos por un lado el orden ritual establecido por la UIV y por otro la recreación de las ceremonias propias de los distintos grupos étnicos. Se establecen así interacciones simbólicas que proyectan identidades

culturales, espejos en los que reflejarse o signos diferenciadores. En este entramado simbólico distinguimos finalmente un conjunto de símbolos centrales, aquellos representan globalmente la experiencia de la Universidad Indígena de Venezuela e identifican a la comunidad local, definida por la andanza histórica compartida y el vínculo a un lugar.

11 La experiencia intelectual de Tauca

Una vez descrito el medio social que alberga la Universidad Indígena de Venezuela, cabe centrarse propiamente en su actividad como centro de formación. En los próximos epígrafes mostraremos el significado de la institución como espacio para procesar verbal, gráfica y tecnológicamente las perspectivas indígenas. Reconoceremos también las diversas influencias intelectuales que allí se reciben y observaremos sus complejas implicaciones, En Caño Tauca se conectan contextos distintos a los medios académicos convencionales (las conversaciones en el bosque frente a las lecciones en el aula), y de esta actividad surgen, como veremos, nuevas formas de liderazgo intercultural y nuevos modelos educativos

11.1 *Chiminketo* : donde se escribe, donde se registra, donde se representa

En este apartado explicamos el significado de la UIV para los E’ñepa a partir de su propia denominación de la institución, y analizamos la experiencia que enfrenta a los estudiantes de las diferentes etnias a tareas como definir la forma escrita de su propio idioma, trasladar al papel narraciones heredadas, o manejar un GPS. Pretendemos así aproximarnos al sentido del proyecto para los actores que participan en él y, al mismo tiempo, seguir acercándonos a la existencia cotidiana de Caño Tauca.

Como hemos indicado con anterioridad, cada etnia participante en la UIV dispone de un nombre en su lengua respectiva para referirse a la institución. Traducir el concepto de Universidad a las lenguas indígenas, en lugar de introducirlo simplemente como neologismo adaptado fonéticamente, implica crear un nuevo concepto dentro de las coordenadas de cada cultura.

La denominación oficial E’ñepa de la Universidad Indígena de Venezuela, *Atawënko E’ñepa Chiminkëto*, ilustra este esfuerzo creativo. El análisis lingüístico de esta denominación revela una interesante polisemia. La primera palabra del título, *Atawënko*, equivaldría sencillamente al adjetivo castellano “todos”. *E’ñepa*, como expusimos en el capítulo 6, puede traducirse literalmente como “personas”, “indígenas”, o “indígenas que hablan como *nosotros* (adscritos a la categoría étnica E’ñepa)”. *Chiminkëto* deriva del verbo *ameñkë*, que significa tanto dibujar o pintar como escribir, es decir, denota la expresión gráfica y/o simbólica. A él se añade el prefijo *ach-* o *ch-* que denota deactivación, reflexivización o reciprocidad (Mattei Muller 1994). Y finalmente figura el sufijo *-to*, ya referido en el análisis de la toponimia (ver apartado 5.2.3), que sirve para definir un elemento por su finalidad o por la acción relacionada con él (por ejemplo *tana yanto*, significa literalmente “lo que sirve para traer agua”, y designa los recipientes con esta función; mientras que *paaru yukin yojto*, es el topónimo que identifica “el lugar donde se comió /se come topocho maduro”).

La amplitud semántica de la denominación oficial de la UIV en lengua E’ñepa se comprende mejor al compararla con otra denominación oficial, la correspondiente a la asociación civil Asamblea del Pueblo E’ñepa, *Atawënko E’ñepa Oromaepunto* en versión vernácula. La única variación entre las dos estructuras es el último elemento, *Oromaepunto*. *Oromaepunto* procede del verbo *oromaepun*, “hablar”, “conversar” o “narrar”, al que se añade el sufijo *-to*. Sin embargo, los otros dos elementos, a pesar de coincidir en la forma, adquieren contextualmente un significado diferente, porque no es la Asamblea (*Oromaepunto*, “donde se habla” o “lo que sirve para hablar”) “de todos los indígenas”, sino la Asamblea “de todos los indígenas **E’ñepa** (adscritos a esta categoría étnica en función su idioma materno)”. Veamos sintéticamente este análisis.

Denominación oficial		Análisis lingüístico		
Castellano	E'ñepa			
Universidad Indígena de Venezuela	Atawēnko E'ñepa Chiminkēto	"Instrumento que sirve para"/ "Lugar donde"	"escribirse"/ "representarse"/ "expresarse mediante símbolos gráficos"	"todas las personas"/ "todos los indígenas"/ "todos los indígenas E'ñepa"
Asamblea del Pueblo E'ñepa	Atawēnko E'ñepa Oromaepunto	"Instrumento que sirve para"/ "Lugar donde"	"hablar"/ "conversar"/ "narrar"	"todas las personas"/ "todos los indígenas"/ "todos los indígenas E'ñepa"

Tabla 11. Análisis lingüístico de las denominaciones oficiales de la UIV y la APE

Fuente: elaboración propia

El anterior análisis lingüístico expone la divergencia entre los nítidos paradigmas del etnicismo globalizado (un pueblo = una lengua = un etnónimo excluyente) y la polisemia de los referentes usados por los indígenas. Entre las dos denominaciones oficiales, castellana y vernácula, existe un esfuerzo por sintonizar dos contextos culturales y dos códigos lingüísticos extraños. Pero en este apartado de nuestra investigación nos interesa especialmente la actividad que define a la Universidad dentro de las coordenadas culturales indígenas: *chiminkëto*, el lugar o el medio dedicado a escribir o representar gráficamente lo propio o lo compartido, de forma recíproca y reflexiva. Esto es lo que define y distingue a la UIV a la hora de bautizarla en la lengua vernácula.

El rasgo destacado en la denominación E’ñepa de la institución refleja una de las principales características atribuidas a la UIV por los participantes de diferentes etnias: la superación de la oralidad. En palabras de un estudiante, “nuestro código es cultura oral pero aquí tenemos que romper ese código con las herramientas de otra cultura”. Esta misión de la UIV se justifica con los siguientes argumentos (Torres (Emjayumi) 2003):

La cultura tribal es oral y no puede funcionar todo el tiempo, cuando se muere un anciano se va con su conocimiento y no se recupera después, porque no está escrito. La escritura es una herramienta que tiene la cultura occidental y esa herramienta puede servir para los pueblos indígenas. Hay que utilizar la escritura, ya que los jóvenes han aprendido a escribir. La idea de la Universidad es producir los materiales didácticos en bilingüe. Así se puede archivar todos los conocimientos que tienen los ancianos tales como: mito, cuento cantos, historias, la tecnología tradicional, etc.

Hay que saber diferenciar las herramientas que tiene la cultura criolla. La cultura oral no puede competir con la cultura escrita, porque la cultura oral solamente queda en la cabeza de uno, en el caso de los indígenas es así. Los ancianos que tienen muchos conocimientos, cuando se mueren, se van con su conocimiento y no se recupera después. En cambio la cultura escrita se queda escrito en el libro, así una persona se puede comunicar con el autor, aunque está muerto, como si estuviera vivo.

No cabe por tanto interpretar *chiminkëto* como el ámbito dedicado simplemente a “escribir”. *Chiminkëto* es el medio que permite realizar todo aquello que se opone a la oralidad: registrar, proyectar y conservar en la materia las ideas. Se trata de un salto cualitativo hacia los sistemas de representación (letras, números, mapas) y medios de registro (papel, computadora, audiovisual...) de otra cultura.

Estos sistemas y herramientas de registro en papel o soportes audiovisuales apenas eran conocidos y dominados por los indígenas a mediados del siglo XX. Su incorporación se produjo con los fines determinados por la relación con los criollos: leer y escribir en castellano, o bien contemplar imágenes y escuchar sonidos representativos del medio cultural venezolano. Su aplicación al propio contexto cultural se relega a una segunda etapa histórica.

La demora en la incorporación de los sistemas y herramientas indicados se debe al desinterés de los importadores (la Iglesia, el Estado e informalmente los vecinos y comerciantes criollos), y a la dificultad material e intelectual intrínseca a tareas como crear y divulgar un alfabeto o manejar equipos tecnológicos desconocidos. Pero también responde a un rechazo consciente por parte de los indígenas. De acuerdo con las primeras monografías, los E’ñepa consideran que el alma (*inyeto*) de la persona fotografiada o grabada con un magnetófono permanece en la fotografía o grabación resultante (Henley 1982, 139, J. P. Dumont 1978, 25), y en consecuencia suelen rechazar el registro de imágenes y sonidos. Los Ye’kuana, por su parte, prefieren mantener las narraciones y ritos religiosos en un formato oral y deniegan su registro para evitar que pierdan su poder (Guss 1986)¹⁵⁴.

Esta actitud cambió con el paso de los años y con el surgimiento de una conciencia étnica nueva proyectada en dos prioridades: 1) utilizar las tecnologías y códigos importados para conservar los elementos culturales cuya desaparición se teme; y 2) usarlos para enfrentar políticamente las amenazas exteriores. Con la nueva conciencia se produce un giro completo: desde la reclusión en la cultura oral a una inmersión intensa en los procesos y tecnologías de producción textual y audiovisual. Los Kayapo (T. Turner 1991) o los propios Ye’kuana (Medina 2003) han ejemplificado este giro. La UIV basa su existencia en él.

¹⁵⁴ Citado en Medina (Medina 2003, 17)

Efectivamente la Universidad Indígena de Venezuela impulsa y sistematiza la inmersión en los métodos y tecnologías que registran, reproducen y transmiten información; y se enfrenta por tanto a las paradojas, dilemas e ironías que encierra el profundo cambio cultural a través del papel o el USB.

El primer obstáculo evidente es la definición de la lengua escrita. La dificultad radica en primer lugar en la diversidad interna dentro de cada idioma adscrito a un determinado grupo étnico. Los alumnos Ye’kuana o Pumé comentan las diferencias lingüísticas con sus compañeros de otras comunidades de la misma etnia, aunque las afirmaciones más contundentes proceden de los E’ñepa, que argumentan que “no entienden” a sus compañeros o que aquéllos “hablan mal”. Estas últimas afirmaciones no coinciden con la intercomprensión realmente existente, y exageran las diferencias identificadas entre las distintas variedades de la lengua E’ñepa. No obstante, por pocas que sean las diferencias lingüísticas, la definición de una lengua escrita exige su estandarización, y por tanto plantea decisiones que perjudican determinadas formas e imponen otras en procesos políticamente condicionados. En cualquier caso el desarrollo de la escritura de la lengua E’ñepa se encuentra todavía en una fase experimental, en la que cada alumno ensaya libremente la expresión escrita en su propio idioma, lejos de cualquier pretensión de imponer un estándar. Tanto es así que encontramos importantes diferencias en la transcripción de las mismas palabras entre dos alumnos de la misma comunidad, y los mismos estudiantes cuestionan sus propias decisiones ortográficas pasadas en lugar de considerarlas inmóviles o universales.

Los alumnos no se enfrentan al desafío de desarrollar una lengua escrita completamente inermes. Algunos Ye’kuana disponen de una base para escribir su propio idioma debido a la existencia de comunidades cuyos maestros indígenas introducen la escritura vernácula en la escuela. Esto no significa que la lengua escrita Ye’kuana *ya exista* como vehículo estandarizado y habitual. Presenta condiciones ventajosas para acelerar su consolidación, pero el proceso colectivo de someter todo tipo de contenidos a la forma escrita se está dando por primera vez en la UIV. Los Pumé, cuyos maestros de escuela son mayoritariamente criollos, prácticamente descubren en Caño Tauca la escritura de su propio idioma. Algo similar sucede a los E’ñepa con la excepción de los procedentes de comunidades evangélicas. Sin embargo, todos ellos cuentan, en la biblioteca de Tauca, con las publicaciones elaboradas por lingüistas –algunos colaboradores de la UIV– sobre sus respectivos idiomas. Los

estudiantes E’ñepa reconocen y acusan la influencia del diccionario de Mattei Muller (Mattei Muller 1994), cuyas páginas hojean cotidianamente. Esto explica que el alumno E’ñepa de la UIV utilice diéresis para distinguir las siete vocales existentes, o el apóstrofo para representar el sonido oclusivo glotal, en lugar de ceñirse al abecedario español como hacen los maestros u otros jóvenes escolarizados cuando se enfrentan ocasionalmente a la tesitura de escribir su idioma. En 2008 la UIV contaba con varios alumnos E’ñepa alfabetizados en sus comunidades con la ortografía de la Misión Nuevas Tribus, que emplea un sistema vocálico diferente¹⁵⁵. La coexistencia de estos dos sistemas causa cierta confusión y no redundante precisamente en la consolidación de una normativa estable. En el contexto de una lengua estandarizada o en proceso de estandarización, diferencias ortográficas de menor gravedad originarían –o simbolizarían– divisiones políticas irreconciliables. En cambio, en el contexto experimental de la UIV, los E’ñepa no se preocupan por la convivencia de dos sistemas alternativos. La prioridad es *escribir*, escribir todo lo que nunca se ha escrito, antes que regular.

Junto a los conocimientos previos y los manuales, diccionarios o textos vernáculos disponibles en la biblioteca, los alumnos cuentan fundamentalmente con la ayuda de sus propios compañeros. Así lo indican los propios estudiantes y pudimos observar en varias ocasiones. En una oportunidad pudimos incluso participar en una lección impartida por un joven E’ñepa al resto de sus compañeros. La clase consistió en el dictado de una serie de frases que comenzaban con la misma consonante combinada con distintas vocales, todas ellas referentes a aspectos culturalmente pertinentes (la cacería, el trabajo agrícola, la fauna...). Después de dictar cada frase, el alumno que ejercía de maestro revisaba lo escrito por cada uno de los participantes en la lección y corregía sus faltas, y para concluir recordó a todos la importancia de usar signos de puntuación “igual que en castellano” (castellano *mēnkai’ kēn*).

El papel de los estudiantes en la alfabetización vernácula de sus compañeros se ajusta a una de las características ya analizadas de la UIV, la autogestión del alumnado. Se trata de una necesidad convertida en virtud. La UIV no sería viable sin la dedicación de voluntarios polivalentes y sin la amplia responsabilidad asumida por sus alumnos. No cabe de ninguna forma una definición de los alumnos como simples receptores de

¹⁵⁵ Los grafemas *ë-ĩ* son sustituidos por *ö-ä* respectivamente (Mattei Muller 1994, XIX).

servicios. Esta circunstancia se aplica a la gestión de los bienes y actividades de la UIV tanto como al desarrollo de sus contenidos. En este sentido, más allá de la colaboración puntual de algunos lingüistas, Tauca no cuenta con *aliados* capaces de asistir cotidianamente a los alumnos en la transcripción de sus idiomas. Son los propios universitarios quienes deben enfrentarse a su idioma, con su imaginación, con los modelos disponibles y nociones adquiridas previamente, con el constante ensayo y, finalmente, con la solidaridad propia de una tarea colectiva.

Para los universitarios indígenas la forma es importante en la expresión escrita, pero fundamentalmente como un medio y no como un fin en sí misma. Lo urgente es registrar, expresar y comunicar todo aquello que puede perderse o debe ser oído, mientras en paralelo se experimenta y –con más o menos tensión– se estabiliza el código. Este esfuerzo intercultural se materializa en primer lugar en las cartillas escolares que los jóvenes elaboran con destino a las escuelas de sus respectivas comunidades. Esta tarea justificó la propia creación de la UIV, y por tanto es considerada como el “leitmotiv” o la “punta de lanza” de la institución. La producción puede dividirse en cuatro ámbitos: alfabetización vernácula, relatos extraídos de la cosmovisión indígena, técnicas y tecnologías tradicionales, y nuevas técnicas y tecnologías.

Las cartillas dedicadas a la alfabetización vernácula se asimilan a los cuadernos convencionales para aprender a leer y escribir castellano, con la diferencia de que las letras y las sílabas emplean una ortografía diferente y se presentan asociadas a palabras vernáculas e imágenes culturalmente significativas. A la luz de lo observado en las comunidades E’ñepa que centran la investigación, la incorporación de las cartillas de alfabetización vernácula choca con la insuficiente capacidad y motivación de los maestros, inexpertos en la escritura de su propio idioma e instruidos para ejecutar un programa diferente, si bien existen manifestaciones de interés y ciertos ensayos por su parte.

En 2004 participamos en una jornada escolar en Wi’pon en la que el maestro empleó las cartillas elaboradas en la UIV. El análisis de la experiencia aporta algunas claves sobre la pertinencia de estos instrumentos en el contexto escolar E’ñepa. Concretamente el maestro utilizó un ejercicio de la cartilla consistente en una sopa de letras e imágenes colocadas desordenadamente que los alumnos debían asociar. La

dificultad para leer –más en su propio idioma– de los niños provocó que la actividad consistiese fundamentalmente en interpretar las imágenes y deducir la palabra evocada por ellas. Resulta interesante que ante la imagen de una mariposa varios alumnos pronunciaron la palabra española “mariposa”. Es decir, respondieron de forma refleja con un recurso aprendido durante la alfabetización castellana, a pesar de ser plenamente monolingües, por asociar exclusivamente este idioma al contenido escolar. Al ver que el maestro no aceptaba la respuesta, un niño finalmente clamó “*kochipin*” (“mariposa” en E’ñepa). Otra reacción interesante se produjo ante la imagen de un indígena disparando una cerbatana. Los alumnos pronunciaron “*e’ñepa*” (“una persona”), “*aranchita*” (“lanza”), y “*kapucha*” (“escopeta”), sin que ninguno pudiese reconocer el arma que portaba el protagonista de la imagen. En efecto, el uso de la cerbatana desapareció en las décadas recientes en la comunidad Wi’pon, debido al cambio cultural que sustituyó la tecnología propia (basada a su vez en relaciones comerciales entre distintas comunidades y etnias) por la dependencia de las escopetas y cartuchos fabricados industrialmente. Ante el desconocimiento de sus alumnos, el maestro se vio obligado a dibujar en la pizarra una cerbatana y un dardo y explicar pacientemente su funcionamiento. En conclusión, los materiales escolares elaborados en Tauca, en el caso de incorporarse efectivamente en las escuelas de las comunidades, imponen una transformación de la actividad escolar más allá de la mera habilidad para escribir y leer el propio idioma.

Las cartillas dedicadas a “Mitos y Cuentos” afectan expresamente a la transformación del contenido educativo en las escuelas locales. Su elaboración enfrenta al alumno de la UIV con las contradicciones de su insólito papel intercultural. El estudiante de Tauca es consciente de que la autoridad para transmitir las cosmovisión indígena corresponde a los mayores de la comunidad, y sin embargo debe él mismo asumir la responsabilidad de trasladarlos a un texto escolar, una compleja transformación de lo intangible a lo estático.

La mayor parte de los textos escolares que inician los alumnos no alcanzan la publicación. Esto se debe a la descoordinación de los voluntarios responsables de impulsar y completar el proceso editorial, pero también a la indecisión de los alumnos respecto a la conclusión y efectiva publicación de los textos. Los estudiantes justifican su demora quejándose de la ausencia de *ancianos* en Caño Tauca y advirtiendo del

peligro de “engañar” a su comunidad en caso de publicar un texto incorrecto. Tratan de proteger las narraciones heredadas de una reducción banal.

Precisamente la banalización ha caracterizado otras experiencias precedentes de edición de materiales escolares a partir de relatos indígenas (Villalón 1992, 255-260). Como observa Villalón (Villalón 1992, 255-260), existe una tendencia a equiparar las narraciones indígenas con cuentos infantiles, simplificando su contenido o asociándolos a formatos propios de este género. Los alumnos de Tauca, responsables directos de la edición del material escolar, son conscientes de que los documentos que procesan contienen asuntos de gravedad, aunque se supongan destinados a los niños. Irónicamente, el contenido de las publicaciones –que se editan de forma bilingüe– jamás podría considerarse material infantil en un ambiente escolar convencional, porque las narraciones, además de presentar una racionalidad diferente en su estructura, incluyen comportamientos sexuales o violentos que no encajan en absoluto con la denominada “literatura infantil”. En contraste con la nítida distinción entre actividades y contenidos infantiles y para adultos que practica la sociedad mayoritaria, las narraciones heredadas indígenas, al igual que la mayoría de los contextos rituales, incluyen por igual a personas de diferentes edades en su público.

El tercer tipo publicaciones es de carácter práctico. En ellas distinguimos por un lado los textos vinculados a la investigación de los propios alumnos sobre técnicas artesanales como la cerámica o la fabricación de la curiara; y por otro los documentos asociados a las experiencias de producción agroecológica que los estudiantes realizan en Tauca y proyectan extender a sus comunidades.

La clasificación podría ampliarse o precisarse mucho más, sobre todo si tenemos en cuenta que los libros publicados a penas son la punta del iceberg. Cientos de trabajos inéditos encierran tanto valor o más que los que alcanzan la luz. Cada uno de ellos refleja el gran esfuerzo por trasladar al papel (o la computadora) lo escuchado y observado. Algunos de estos textos inéditos se corresponden efectivamente con cartillas escolares incompletas. El resto son reflexiones, relatos y descripciones basadas fundamentalmente en el trabajo de campo en las comunidades. La información histórica y etnográfica contenida en estos documentos convierte a los estudiantes de la UIV en investigadores equiparables a los integrantes de centros convencionales, y al archivo de Tauca en un tesoro documental. Pero la singularidad de la experiencia no consiste en

producir ingentemente información para que Occidente conozca (o defina) a los indígenas –al modo de instituciones convencionales–, sino en que los indígenas se conocen (o se definen) a sí mismos y su medio a través de herramientas nuevas, hasta ahora inaccesibles. El alumno experimenta con las escrituras posibilidades ausentes en la comunicación oral. La palabra escrita permite precisar otros significados, y puede permanecer y difundirse indefinidamente. Al margen de estos atributos, impone al escritor y al lector un estado de consciencia distinto, que el alumno atraviesa por primera vez en su propio idioma y/o con los asuntos que le incumben. Los estudiantes de la UIV se convierten así en precisos analistas de su contexto, como ilustran los fragmentos siguientes, que versan en concreto sobre el conflicto territorial Pumé.

Texto A (Romero (Korobay) 2003)¹⁵⁶:

INVESTIGACIÓN EN EL FUNDO X Y RELACIÓN CON LAS COMUNIDADES INDÍGENAS.

FUNDO X

Allí vive el señor: [criollo x]. Este ganadero lo fundó en el año 1960. Desde entonces ha tenido muchos problemas con los indígenas Pumé. Después, se apoderó de las tierras del Capanaparo de las tres comunidades que están más cercanas: El Diamante, La Esperanza, y Remolino. Ahora cuando se presenta algún robo se le acusa a los Yaruro. Anteriormente vivían con tranquilidad y no les molestaban en ese periodo.

Otro problema es que les prohíbe la cacería y la pesca. Todo lo que es chigüire, venados, cachicamos, baba, los galápagos, etc. Todos [los criollos] se adueñan de estas cacerías que hay por abundancia en ese terreno. Para que los Indígenas no surjan a las cacerías, les emplaza un vigilante a los animales. Ahora los Pumé tienen que pedirle permiso al dueño del Fundo, para agarrar un cachicamo o galápagos. Quieren que los indígenas sean excluidos de ese territorio Pumé. Antes en ese sitio vivieron bisabuelos de nosotros, antiguamente fuimos los primeros fundadores de esta tierra indígena. El año pasado, el señor [criollo X] salió a vender a la población de Elorza unos 200 kilos de chigüires y babas. En esta comunidad indígena La Esperanza nos sentimos invadidos por los terratenientes y ganaderos, todos en estos nuestros territorios Pumé.

FUNDO Y.

El dueño de este fundo se llama [criollo Y]. Este señor no se lleva bien con los yaruros, ha tenido muchos problemas con los indígenas Pumé. En el sitio donde él vive anteriormente existían

¹⁵⁶ Se omiten expresamente los nombres propios de personas acusadas en los textos.

nuestros primeros yaruros. Los problemas son: la cacería, la pesca y los conucos. Anteriormente donde vivían los abuelos de nosotros, ahora se adueñó de esos territorios, y no deja entrar en su terreno a los yaruros. Asimismo no deja a las mujeres recolectar frutas de Moriches, las amenaza con su mensaje de hacerles daño en la sabana. Y sospechan que los indígenas roban los cochinos.

Otra cosa, cuando [los Pumé] tumban los conucos el ganadero les reclama, allí dice que están destruyendo el monte. Los indígenas en realidad están pasando hambre por motivo de esa situación. Los yaruros van a trabajar en ese fundo. Luego cuando tienen varios días con el ganadero, no les quiere pagar, dice que lo va arreglar a los días, procede con otra voz, allí expresa que no tiene dinero y así nos tienen hasta después. Ahora me comentaron los indígenas que no quieren a ese señor viviendo en ese sitio, o que se vaya para su tierra. Nosotros los de este sector queremos excluirlos a todos los ganaderos y terratenientes que viven en nuestros territorios, para que podamos producir las siembras así como vivían los antepasados en esta tierra en la que estamos los yaruros.

Esta es la organización que observé y la relación con los ganaderos y terratenientes durante el tiempo que estuve trabajando en la comunidad La Esperanza Kuíatí.

Texto B (Sáez (Kurú) 2003):

El capitán de [la comunidad indígena] Palicuchero dijo que: "Allá no pueden trabajar conuco, porque los animales [el ganado] comen la siembra, por eso nosotros no tenemos conuco, porque se comen la yuca. Entonces, cuando nosotros le reclamamos a los dueños [los ganaderos], ellos se ponen bravos, dicen que nosotros no costamos dinero, que nos pueden matar como los animales. Lo dicen porque nos quieren matar. Nosotros no somos comida, para que ellos nos puedan matar a nosotros."

Los criollos que les prohíben todo. Les dicen que no se metieran en el terreno de ellos. Los yaruro dicen: "¿Por qué nos prohíben los animales [silvestres]? Porque esos no son de los criollos, ellos no los criaron con alimento, el cachicamo no está señalado, el babo, la iguana, y el venado. Nosotros queremos que [tú] nos apoyes para sacar a esos criollos, para que no nos sigan amenazando a nosotros. Todos queremos vivir, tenemos familia, ¿por qué nos quieren matar?"

Yo le contesté: "Ellos no nos pueden matar, porque las tierras no son de ellos, nosotros somos los primeros pobladores de estas tierras". Le dije: "No les tenga miedo a esos criollos". Me dijeron que los criollos que viven escondidos en el monte. Para que la gente no los viera. Le dije: "No les tenga miedo porque, si les tenemos miedo, no vamos hacer nada. Tenemos que enfrentar los problemas."

La palabra escrita abre una nueva dimensión para la conciencia y la comunicación, pero las nuevas herramientas de registro y representación adquiridas en la UIV no se limitan a la palabra. Todos los alumnos deben elaborar y justificar un presupuesto y cronograma detallado de sus viajes, disponiendo los datos ordenadamente en una tabla editada individualmente en la computadora. En los proyectos agroecológicos se espera que los alumnos planifiquen y evalúen sobre el papel (o la computadora), incluida la elaboración de planos, y se rechaza la mera actividad física sin perspectiva del proceso. El manejo del GPS ha adiestrado a distintos alumnos, en particular los E’ñepa pero también de otras etnias, en el proceso de registro, transcripción y presentación en tablas de la información cartográfica. Los alumnos interactúan desde el primer día con la pantalla de una computadora, su teclado y su ratón. La edición informática de textos e imágenes introduce otro nivel de expresión, más allá de la distinción entre oralidad y palabra escrita. En la mayoría de los casos (sobre todo en las primeras promociones) el estudiante se enfrenta por primera vez y al mismo tiempo al manejo de una computadora y a la escritura creativa y/o en su propio idioma.

Por lo tanto no se trata de adquirir un código y una herramienta concretas –la letra y el papel– sino de diversos lenguajes y medios tecnológicos a un tiempo. Junto a la computadora, los alumnos usan el GPS y la videocámara digital. Pero la última frontera no se encuentra en la posibilidad múltiple de registro y edición, sino en la comunicación. Aunque la comunicación en red por correo electrónico ha sido esencial en la puesta en marcha del proyecto, su uso afectó fundamentalmente a los *aliados* en las ciudades. Por otro lado la web de la UIV, creada en 2003¹⁵⁷, no logró convertirse en

¹⁵⁷ La creación de la página web fue posible gracias a la colaboración de Fidel Cacheda Seijo, Profesor de Ingeniería Informática de la Universidad de A Coruña, que en 2003 diseñó e instaló el portal con los contenidos proporcionados por responsables de la UIV. Durante los años siguientes apenas se realizaron actualizaciones en los contenidos, a pesar de las facilidades brindadas para ello, hasta la reforma realizada en 2007 por el equipo de voluntarios por entonces residente en España. En 2008 surge un nuevo interés por la web, gracias a la llegada de internet a Caño Tauca pero también a otros factores, como el hecho de descubrir que actores externos se habían posicionado en Google con información sobre el proyecto por encima de la web oficial. A finales de 2008 se inicia una nueva etapa con la inestimable colaboración de David Bello Gacio, César Pérez Fernández y Pablo Portilla Ferrando, consistente en la puesta en marcha de una herramienta de gestión de contenidos que permite publicar y modificar información de forma

un canal dinámico en sus primeros años. Estas dos limitaciones comenzaron a romperse en el año 2008, gracias a la instalación de un Infocentro con conexión a internet en Caño Tauca. El análisis del proceso posterior excede el marco temporal de esta investigación. En cualquier caso, el descubrimiento en 2008 de la telemática por parte de los alumnos puede compararse con su primer contacto con el procesamiento informático de textos vernáculos y/o originales. En ambos casos se aprecia un entusiasmo genuino por la computadora, bien para producir documentos o por intercambiar correos electrónicos con interlocutores remotos. No obstante, no todos los usos de la computadora pueden considerarse a primera vista productivos para las metas institucionales. Los alumnos a menudo juegan con el aparato, no solamente en el sentido de disfrutar sus funciones lúdicas como cualquier usuario típico (oír música, utilizar videojuegos, o recrearse con la información frívola que llena internet), sino también en el sentido de interactuar con él movidos por la fascinación (probar formas y colores, copiar textos sin sentido, o escribir mensajes sin otro objeto que la mera comunicación). Estas actividades aparentemente desconectadas de los objetivos explícitos de la institución forman parte del proceso de apropiación de la nueva herramienta, pero también sugieren la posibilidad de que la herramienta deslumbré a quienes deberían dominarla. Por otra parte, la distracción que originan las nuevas tecnologías respecto a las tareas marcadas, y en particular el deficiente aprovechamiento de internet, está relacionada directamente con una debilidad de la UIV: la escasez de recursos humanos. El alumno no cuenta en todo momento con un asesor que le indique cómo optimizar las nuevas tecnologías, por lo que debe abordarlas mediante el ensayo y el error y a través del juego con todas sus funciones, a veces estéril e incluso contraproducente.

Finalmente, la experiencia no se limita a la adquisición y adaptación cultural de nuevos códigos lingüísticos, científicos o tecnológicos. Junto a la creatividad intercultural debemos destacar la creatividad artística de algunos estudiantes de la UIV.

En primer lugar encontramos alumnos que pueblan sus textos con símiles y alegorías de cosecha propia, que exhiben una búsqueda de la belleza literaria. La

completamente autónoma, es decir, sin depender de un webmaster. Sin embargo, la herramienta en sí no solucionaba el problema de la falta de dedicación a la web, era necesaria una labor de dinamización social y mediación intercultural. De ahí el papel crucial de voluntarios como Fabiana Anciutti Orreda, que promovió desde Caño Tauca el uso de la plataforma entre los alumnos indígenas.

originalidad y pertinencia de sus composiciones sugiere un esfuerzo creativo que excede la mera adquisición instrumental de la lengua dominante o el traslado intercultural de conceptos, como veremos en algunos textos citados en adelante.

La creatividad también se desarrolla en las artes plásticas. En el aula de cerámica los alumnos no se limitan a recuperar estilos tradicionales, sino que introducen sus propias innovaciones. El proceso de edición de las cartillas introdujo una misión paralela, la de ilustrar pertinentemente los textos elaborados por los alumnos. En esta labor fue fundamental el trabajo del *aliado* autor del mural de la churuata Ateneo, un reputado artista plástico que desarrolló participativamente algunas de las ilustraciones e impulsó el talento de distintos estudiantes. La ilustración introdujo además un nuevo campo de reconocimiento intercultural, pues fue un alumno Ye’kuana quien ilustró los relatos mitológicos de sus compañeros de otras etnias. Esta dimensión estética-creativa, que trasciende al mero dominio técnico o formal, se inserta igualmente en el diseño informático o en la fotografía digital. En última instancia la UIV se define como un espacio de innovación, que no solamente abarcaría los discursos y conceptos políticos – eje de esta investigación– sino también la expresión artística.

En conclusión, la UIV significa para los colectivos participantes un lugar donde escribir, donde registrar, donde comunicar con nuevos soportes... La experiencia se enfrenta con la complejidad de forjar la forma escrita de un idioma, o de trasladar a un texto estático los conocimientos hasta hoy transmitidos oralmente por las autoridades tradicionales. Pero igualmente ofrece la oportunidad de expresar y comunicar de una forma completamente nueva, con la escritura pero también con otros soportes. Se trata por tanto de una tarea ardua y al mismo tiempo incentivadora para el estudiante y su comunidad de compañeros.

11.2 Aulas y Maestros

Los próximos epígrafes analizan la experiencia del alumno de la Universidad Indígena de Venezuela como procesador de conocimientos en diferentes contextos.

Primeramente hablaremos de contextos asimilables a un entorno académico convencional, donde la Antropología Social juega un papel peculiar como influencia y como referente de actitudes políticas. Una vez descrito este entorno, exploraremos otros que resultan fundamentales al proyecto de la UIV: la selva tauqueña apropiada por el anciano indígena, y las comunidades indígenas experimentadas con nuevos ojos por los jóvenes universitarios.

11.2.1 El aula, la biblioteca, el cine.

Originalmente la UIV contó con un único habitáculo que servía, según la hora del día, de aula, biblioteca y lugar de celebración de las asambleas diarias. Este inmueble proporciona el contexto físico más asimilable a una institución educativa convencional: una pizarra, una mesa con cajones para el docente, una treintena de sillas con pupitre, y una estantería repleta de libros cubriendo tres muros. En 2007 la CVG edificó un aula de cemento de dos plantas, cuya fábrica y volumen contrastan con las austeras construcciones que pueblan la sabana tauqueña. El nuevo módulo cuenta con aulas amuebladas de forma ordinaria, si bien generosamente ventiladas e iluminadas con luz natural, mientras que la biblioteca permaneció en la ubicación original. A estos continentes corresponde una parte significativa de la actividad universitaria, aunque, como veremos más abajo, las facetas más distintivas del proyecto se desarrollan en otros espacios.

En las aulas de la UIV se imparten las materias de “Historia Indígena”, “Historia Universal”, “Derecho Indígena”, “Educación Indígena”, “Etnología” y “Ecología”. Estas materias básicas a su vez pueden subdividirse o complementarse con otros títulos, como “Arte Indígena”, “Etnobotánica” o “Cerámica”, en función de los “profesores itinerantes” que participen en un semestre concreto. El desarrollo de las lecciones, mayoritariamente impartidas por *aliados*, no se ciñe a un método específico, sino que depende del talento y la técnica que libremente aporta cada voluntario. Cada materia se imparte durante una o dos semanas, el tiempo que suelen permanecer los “profesores itinerantes”, durante las cuales se combinan explicaciones teóricas, debates y actividades prácticas en el aula u otros espacios cuando procede, cuyo contenido el alumno debe resumir en un informe o aplicar en un ejercicio práctico o creativo.

En síntesis, el docente puede impartir su materia con una organización o un contenido prácticamente asimilable a contextos oficiales. La complejidad no procede de estos aspectos sino de la especificidad cultural del alumnado.

El docente se enfrenta en primer término con la disparidad de conocimientos escolares y competencia lingüística en castellano entre los alumnos. Esta disparidad en el aula es acentuada por la dificultad para dividir el alumnado en múltiples grupos debido a la escasez de recursos humanos, si bien incluso formando varios grupos las diferencias continúan siendo inabarcables. En consecuencia, a menudo una parte del aula apenas comprende la información explicada mientras la otra protesta de aburrimiento.

La evaluación de los alumnos sí dispone de un sistema común, basado en el cumplimiento de compromisos constatables, como la asistencia o la entrega puntual de informes. No existe una calificación selectiva o jerárquica, porque se busca fundamentalmente que los alumnos completen todos los pasos de la experiencia, a su ritmo y a su modo. Sin embargo, la distancia lingüística y cultural a menudo perjudica a los alumnos menos competentes en castellano. Cuando un alumno destaca sobre sus compañeros por sus abundantes intervenciones y textos, y su comportamiento se ajusta a patrones reconocibles por el docente, resulta natural considerarlo un estudiante “brillante”. En cambio, los alumnos que apenas conjugan correctamente los verbos en castellano o se conducen de forma reservada conforme a sus valores culturales, fácilmente pueden tildarse de “menos avanzados” o de “poco participativos”.

Frente a esto, los *aliados* con más experiencia advierten matices culturales y sociolingüísticos oportunos en la valoración de cada alumno, y logran identificar los casos que contradicen perfectamente las impresiones superficiales. Por otro lado, como hemos ido mostrando, la UIV no dispone de un amplio contenido educativo predeterminado, sino que la mayoría del tiempo el alumno crea su propia experiencia educativa. Su calificación de materia en materia y de semestre en semestre se basa en cumplir compromisos asequibles y objetivos, y su graduación con la lectura de la tesis compete a un comité de ancianos de su propia etnia. Por lo tanto, los juicios superficiales y etnocéntricos que puedan formar los *aliados* no condicionan normalmente el desarrollo de la experiencia. No obstante, la valoración de las virtudes, progresos o necesidades de los alumnos en términos culturalmente precisos constituye

un asunto pendiente, cuya resolución forma parte del largo proceso de apropiación indígena del proyecto.

La experiencia universitaria –insistimos– se basa la mayor parte del tiempo en una búsqueda personal de propio alumno. Esta característica responde a los principios de la propia institución, pues, si la universidad es *indígena*, los *aliados* deben limitarse a proporcionar conocimientos útiles para los participantes (recursos legales, lingüísticos o tecnológicos para enfrentarse al medio mayoritario) y apoyar en los caminos que el estudiante recorrerá necesariamente por sí mismo (desarrollar la expresión escrita del conocimiento indígena e introducir innovaciones económicas u organizativas en sus comunidades). No obstante, la autonomía del alumno refleja también una debilidad estructural del proyecto: la insuficiencia de recursos humanos para atender de forma permanente a todos los universitarios.

Los alumnos en general no pierden un minuto de su estancia en Caño Tauca. Las lecciones en el aula ocupan dos horas diarias, otras dos horas se destinan al trabajo en los proyectos agroecológicos, y justo antes de acostarse a dormir se celebran las asambleas para evaluar la jornada o analizar cuestiones generales, a lo largo de una o dos horas. El resto del día desde las 6:00 hasta las 20:00 o 21:00, quitando comidas y desplazamientos, se asigna al “estudio personal” (ver Tabla 9). La entrega al “estudio personal” varía según el alumno, pero la mayoría no desaprovecha la oportunidad de expresarse de una forma completamente nueva (escribiendo en su idioma y/o sobre asuntos propios de su contexto cultural) y de consumir la inigualable biblioteca de la UIV.

En 2002 realizamos en colaboración con otra voluntaria un inventario completo de la biblioteca de la UIV. El recuento ascendió a 1500 libros. Aproximadamente la mitad eran obras de antropología, historia y lingüística de pueblos indígenas. Además de incluir las principales monografías sobre los pueblos participantes en la UIV y colecciones editadas por universidades y centros de investigación venezolanos, el repertorio abarca temas de lo más diverso (desde la etnopsiquiatría hasta el cambio cultural) y pueblos de todo el continente americano. De hecho, algunos títulos fundamentales de la bibliografía que aquí empleamos fueron descubiertos en la biblioteca de la UIV. La biblioteca de la UIV constituye por sí misma un fenómeno extraordinario: reunir y poner al alcance de los indígenas, a cientos de kilómetros de la

ciudad y las universidades oficiales, una valiosa colección especializada en la cultura, la lengua y la historia de estos pueblos¹⁵⁸. El resto del inventario se dedica fundamentalmente a la historia, geografía y ecología americanas, aunque también incluye una colección de obras literarias y un centenar de libros escolares de texto. Mención aparte merecen unos doscientos libros teológicos y revistas misioneras, donde sobresalen los numerosos títulos vinculados a la teología de la liberación.

Los alumnos atacan esta diversidad con la libertad de sentirse sus dueños. Conocen las obras dedicadas a sus respectivas culturas, aunque solamente unos pocos logran examinar y juzgar las abstracciones de los antropólogos. Algunas obras teóricas, en particular *México Profundo* de Bonfil Batalla, son leídas sucesivamente por distintos jóvenes. Las herramientas más corrientes son los diccionarios de castellano o bilingües, cuyas páginas exploran cotidianamente los alumnos, junto a la Constitución Bolivariana de Venezuela. Más allá de estos denominadores comunes, los alumnos se dispersan en la inagotable colección. Algunos encuentran respuestas oportunas en libros de historia o geografía americana, mientras otros se enfrentan seguramente a un muro conceptual cuando en sus manos caen los textos más inopinados sobre metodología científica o teología.

Los universitarios valoran los recursos de la biblioteca más allá de su coste económico o el interés de su contenido. En palabras de sus lectores, los libros son “como nuestros ancianos que están aquí”, “como nuestros abuelos”. La comparación refleja una conciencia del cambio cultural en la transmisión del conocimiento. Por un lado, los textos elaborados por los estudiantes pretenden garantizar la continuidad de los conocimientos hasta ahora únicamente transmitidos oralmente. Por otro lado, los libros que pueblan la biblioteca son la voz que ayuda a comprender un sistema de conocimiento nuevo; tal y como los “ancianos” de las comunidades son los responsables de desvelar la cosmovisión propia. El cuidado de la colección se convierte así en una norma prioritaria, que debe recordarse a quienes, seducidos por el descubrimiento, se llevan los libros al dormitorio o incluso a las comunidades y omiten devolverlos.

¹⁵⁸ Gracias a la amabilidad de José Antonio Fernández de Rota, la biblioteca de Tauca cuenta también con un ejemplar dedicado de la obra *Los Protagonistas de la Economía Básica* (Fernández de Rota y Monter y Irimia Fernández 1998), que contribuye a la comprensión de la diversidad y el cambio cultural acercando el caso del rural gallego.

Sería difícil concretar el impacto de las lecciones de los *aliados* y las lecturas libres de los alumnos. Sin duda afecta a su discurso e introduce conceptos que permiten interpretaciones novedosas del proceso que los envuelve. No es posible saber con precisión qué retiene cada alumno de sus lecturas, a menudo de textos cuya complejidad o abstracción derrotaría fácilmente a un universitario típico. Sin embargo, la oportunidad de acompañarlos diariamente en las horas cotidianas de lectura permitió atestiguar –y participar– en el descubrimiento de un concepto tras otro de la terminología científica y política occidental. Los alumnos preguntan qué significa “inferencia”, “ideología”, “braquicéfalo”, y un sinfín de vocablos más que se atraviesan en los textos y diccionarios ávidamente consumidos. Asimismo, los nuevos conceptos, obtenidos en la explicación del docente o en la letra impresa, orientan y matizan los textos elaborados por los estudiantes.

En las aulas de la UIV los alumnos reciben las teorías de la evolución humana y las claves de la Historia de la humanidad y de América explicadas por los docentes. En sus comunidades y con el bolígrafo o la computadora se dedican a un relato distinto sobre el mismo fenómeno, las narraciones heredadas que explican la configuración actual del mundo a partir de acontecimientos en un tiempo remoto. En unos informes el estudiante habla del estrecho de Bering hace 40.000 años, y en otros describe el origen de los pueblos, los animales o las costumbres en coordenadas ajenas a la teoría científica. Sin embargo, no es posible aislar completamente los dos sistemas de conocimiento. Por ejemplo, cuando los alumnos E’ñepa explican en castellano los acontecimientos de *Arewae* (ver apartado 2.2), no hablan simplemente de “la gente que salió de Arewae” sino de los “los seres humanos”, y de esta forma alinean conceptualmente su narración particular con la Historia “Universal” de la Humanidad (o el relato particular la ciencia occidental). De acuerdo con las narraciones E’ñepa, los actuales araguatos descienden de un prestigioso piache E’ñepa que se transformó en este simio en los tiempos de Arewae. Este episodio vincula de forma muy significativa a los E’ñepa y a los araguatos desde el origen del mundo, porque aquel piache fue quien enseñó a cantar y bailar a toda su gente, conocimiento heredado hasta nuestros días. Al explicarlo, un alumno E’ñepa comentaba que “El koota [araguato] es el papá de todos los que vivieron, los seres humanos” y por eso “somos igualito que la historia de occidentales”. Es decir, el propio estudiante establece una analogía explícita entre la teoría de la evolución y la cosmovisión E’ñepa.

También resulta interesante no solamente la incorporación de conceptos, sino la aplicación creativa de argumentos de las ciencias sociales a partir del análisis del propio contexto. No resulta exagerado afirmar que en el siguiente fragmento, además de utilizar terminología adquirida en el aula y los libros, el joven indígena deduce por sí mismo la teoría de la alianza de Levi-Strauss al relativizar las normas de la sociedad dominante frente al código de su cultura (García (Hachava) 2004):

Nosotros los Pumé manejamos mucho el tema de la “endogamia”. Culturalmente hemos sido así. Todavía seguimos manteniendo la relación con nuestros parientes, es decir, con nuestras primas cruzadas. La mayoría de los ancianos se han casado con las primas cruzadas, por eso todos los indígenas son endógamos. Los criollos nos critican mucho, y dicen que nosotros estamos locos y nuestros hijos van a salir mongólicos, etc., pero nosotros llevamos varios siglos viviendo en este planeta tierra, todavía no somos mongólicos, nuestros padres y abuelos se ven normales.

La cultura criolla es “exogamia”. Ella no tiene nada que ver con la cultura indígena, su matrimonio es diferente, su organización es individualista, no es comunitaria como la de [la] nuestra, siempre se casan con otra familia y eso es su cultura, y hay que respetarla igual que la nuestra. La crítica que nosotros les hacemos es que ellos buscan otra familia millonaria para que así la riqueza sea más fuerte a nivel económico, producción de ganadería, tener maquinaria, etc. Ellos buscan los intereses personales, por eso se casan con otra familia para obtener más riqueza, no es porque los hijos le van a salir mongólicos.

Finalmente debemos detenernos en la experiencia audiovisual. Los sábados por la tarde los alumnos se congregan en la churuata-ateneo para ver una película. La actividad requiere de cierta organización que corresponde a un equipo de responsables. Antes de ver la película los organizadores deben presentarla oportunamente y al terminar promover un debate sobre su contenido.

Esta actividad ha resultado muy productiva con documentos cuyo contenido involucra de manera inmediata a la audiencia. Algunas obras de este tipo utilizadas en la UIV son: *Yo hablo a Caracas* (Azpurúa 1978), documental en el que un piache ye’kuana, abuelo de uno de los alumnos de la UIV, denuncia los atropellos cometidos por la misión evangélica Nuevas Tribus y otros agentes con intereses extractivos en la Orinoquia; *Amazonas, el negocio de este mundo* (Azpurúa 1986), que relata el proceso de colonización de territorio indígena por los agentes citados y evidencia la impunidad concedida por el Estado; *Caño Mánamo* (Azpurúa 1983), sobre el desastre ecológico y el etnocidio del pueblo warao causado por la alteración artificial del delta del Orinoco

con el supuesto fin de potenciar la actividad agropecuaria en la región; *Warao en Cambalache*, reportaje inédito sobre las condiciones de los indígenas que viven en el vertedero de Cambalache en la ciudad de Puerto Ordaz; una película de ficción sobre Álvaro Ulcué, sacerdote indígena asesinado por defender los derechos de las comunidades del Cauca, amigo personal del primer rector de la UIV, el líder warao Librado Moraleda, quien habló emotivamente a los alumnos sobre el mártir en una ocasión tras ver la película; y, por supuesto, los documentales sobre la Unión Makiritare del Alto Ventuari, la Escuela de Voluntarios de Yarikajé y el origen de Caño Tauca descritos en capítulos anteriores (de la Barra 1985, 1987, 1991) (Dickinson 1996, 2001, 2003).

Las obras citadas y otras de similares características ofrecen referentes identificables por el público congregado en la churuata Ateneo. Muestran problemáticas y actores reconocibles, algunos vinculados personalmente con la audiencia, y al mismo tiempo amplían la conciencia social del alumno: lo trasladan a escenarios y épocas distantes, y le aportan explicaciones teóricas engarzadas con el soporte audiovisual. Al concluir la cinta se establecen debates fértiles que evidencian el interés de la actividad, donde los alumnos identifican modelos, advierten amenazas o comparan las situaciones narradas con las existentes en sus comunidades.

No sucede lo mismo con otro tipo de producciones. En una ocasión la cinta escogida por los alumnos era *El Salvador* de Oliver Stone, en versión original con subtítulos. No cabe duda del valor didáctico de la película para comprender la historia contemporánea de América Latina, pero en este caso ni los alumnos más veteranos pudieron aportar un comentario personal tras dos horas de imágenes impactantes a penas aclaradas con los fugaces subtítulos en castellano.

En todo caso la clave de la incompreensión no radica solamente en la lejanía de los referentes sino en la particularidad del lenguaje audiovisual. El lenguaje audiovisual dista de ser obvio. Las personas educadas con el cine y la televisión o las que descubren a mitad de su vida los medios audiovisuales necesitan un aprendizaje para discernir el origen de las imágenes y distinguir la realidad de la ficción. La experimentación cinematográfica, la sofisticación de los “reality shows”, la psicología publicitaria, o la manipulación informativa, exigen que el espectador actualice constantemente su código. La televisión no alcanza normalmente las comunidades indígenas alejadas de los centros

urbanos, por lo tanto los alumnos, salvo los que han residido en la ciudad, prácticamente descubren el formato audiovisual en Caño Tauca. Los documentales a penas plantean problemas de interpretación para los estudiantes, especialmente los que incluyen referentes identificables, porque en ellos simplemente se concatenan imágenes tomadas en diferentes épocas y lugares mediante un proceso de edición que el estudiante puede intuir. La ficción en cambio introduce problemas mayores, como pudimos comprobar en una ocasión en la que vimos un clásico de Hollywood sobre la vida de Jesucristo. Al debatir la película uno de los alumnos más veteranos preguntó si existían cámaras en la época de Jesucristo, y poco a poco otros compañeros confesaron que creían que las imágenes –las conversaciones, los latigazos y la sangrienta muerte en la Cruz– eran reales. Esta anécdota puede resultar cómica, pero sus protagonistas son a otros efectos incomparables mediadores interculturales, como hemos tratado de ilustrar. Por tanto la confusión debe atribuirse a la propia complejidad del código audiovisual, cuyo aprendizaje requiere un esfuerzo comparable a la lectura de textos científicos.

11.2.2 De indígenas antropólogos

La UIV es también un espacio que promueve la transformación de la relación entre antropólogos e indígenas. En el proceso confluyen la evolución de la Antropología como disciplina científica, el contexto histórico regional de Venezuela, y la coyuntura singular de la UIV.

La Antropología ha experimentado una intensa reforma en el último tercio del siglo XX en cuanto a la relación con las personas afectadas por su actividad. El posmodernismo diluye la pretensión de objetividad en la investigación, y por tanto la consideración de un determinado colectivo como “objeto” de estudio. Antes bien la investigación implica a sujetos activos que, lejos de permitir asepsia científica, interactúan con el propio estudio. Por otro lado, el debate entre la antropología *del* Desarrollo y la antropología *para* el Desarrollo¹⁵⁹ también ha sugerido transformaciones: los antropólogos pueden contribuir positivamente en los cambios culturales sin que esto implique someterse a intereses y discursos hegemónicos

¹⁵⁹ El contenido de este debate se resume en la introducción a la tesis.

(Gardner y Lewis 1996). En síntesis, es posible y necesario observar y participar conscientemente a un tiempo.

Estos cambios metodológicos no surgen espontáneamente del razonamiento teórico desde el interior de la disciplina, sino que responden a las nuevas posiciones interculturales de los “nativos”. A lo largo de la historia de la disciplina, los textos antropológicos se han basado extensamente en las experiencias y conocimientos de personas que jamás los leerían. Desde el punto de vista metodológico, esto permite formular una distinción conveniente entre el investigador y su “objeto” de su estudio. Desde el punto de vista político, ha posibilitado una relación desigual entre el “autor” y los representados en su obra. Y desde el punto de vista etnográfico, ha propiciado múltiples imprecisiones o distorsiones, involuntarias o conscientes. La emergencia de mediadores interculturales nativos ha permitido avanzar desde el carácter excesivamente unidireccional de las primeras relaciones hacia contextos multidireccionales, Podríamos decir que los excesos científicos de la Antropología son menos posibles hoy en día, y que se ha ampliado el potencial de la disciplina como camino para comprender al ser humano en su diversidad y complejidad. No obstante, la posición consciente respecto a la Antropología no siempre equivale a colaboración e intercambio: en ocasiones también se produce una reacción hacia la actividad antropológica desmesuradamente defensiva, impulsada por intereses de terceros.

En el contexto venezolano la naturaleza de las relaciones entre indígenas y antropólogos constituye un asunto especialmente trascendente. Aquí se produjo, como en otras latitudes, un intenso proceso de identificación política entre profesionales e indígenas en las últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, el debate sobre el papel de los antropólogos ha adquirido su relevancia probablemente a raíz de uno de los episodios más dramáticos de la historia reciente de la Antropología: el caso de los Yanomami (cuyo subgrupo Sanemá participa actualmente a la UIV) y el antropólogo Napoleon Chagnon. No pretendemos aquí explicar tales acontecimientos. Hacerlo bien, intentando no perjudicar injustamente a ninguna de las partes, requeriría otra investigación de tesis. A continuación pretendemos simplemente observar su significado en las relaciones entre antropólogos e indígenas, a partir de los principales hitos del proceso.

En su popular obra *Yanomami: The Fierce People*, Chagnon describió a los Yanomami, con el fin de probar sus tesis sociobiológicas, como un pueblo particularmente agresivo y violento. Su enfoque contrasta con el de autores que convivieron durante décadas con los Yanomami (Lizot 1984, 1997, Alcida Ramos 1995), cuyos análisis no consideran la violencia como un rasgo cultural determinante. En cualquier caso la descripción de Chagnon perjudica a los Yanomami sin que ellos sean conscientes y sin que tengan oportunidad rebatir la imagen creada.

No obstante, la polémica Chagnon-Yanomami no radica en la indefensión de los “nativos” frente al texto creado por el “autor”, aunque su caso constituya un ejemplo extremo de la diferencia de poder comunicativo. La crisis se abre, para toda la Antropología Social, con la publicación en 2000 del libro de Patrick Tierney *Darkness in El Dorado. How Scientists and Journalists Devastated the Amazon*. A lo largo de 600 páginas basadas en varios años de investigación, Tierney no solamente desacredita las posturas sociobiológicas de *The Fierce People*, sino que denuncia graves atentados contra los indígenas por parte de Chagnon. Según Tierney, el propio Napoleon Chagnon fomentó la violencia sangrienta entre Yanomami que fundamenta sus tesis sociobiológicas, armándolos y manipulándolos de diferentes formas. Además, *Darkness in El Dorado* acusa a Chagnon y al genetista James Neel de realizar experimentos médicos con los indígenas.

El rigor de la investigación de Tierney fue sólidamente cuestionado desde diferentes ángulos y por actores cercanos al contexto (Geertz, *Life Among the Anthros* 2001, Basáñez, y otros 2002). La American Anthropological Association, tras arduos debates y una investigación específica, no otorgó validez a las acusaciones más graves contra Chagnon (Chernela, y otros 2002, American Anthropological Association 2005). En cualquier caso, las consecuencias del episodio han podido permanecer de tres formas: en la imagen de la Antropología ante la sociedad; en la imagen de los Yanomami y otros indígenas ante Occidente; y en la imagen de los antropólogos ante los Yanomami y otros aborígenes.

En efecto, la polémica generada en torno al popular libro de Tierney enturbió la imagen de la Antropología, aunque también puede leerse con un desenlace constructivo. En el caso de los Yanomami, la descripción por Chagnon como “gente feroz” alimentó, aún de forma involuntaria e indirecta, actitudes etnocéntricas y racistas contra los

pueblos indígenas, pero su posterior papel de víctimas en la polémica contribuyó a la incipiente visibilidad política del grupo. Finalmente, resulta difícil precisar la influencia directa de los hechos y su narración en la imagen de los antropólogos ante los indígenas. De acuerdo con Tierney (Tierney 2002 [2000]), el neologismo “antro” en la lengua Yanomami refleja el impacto negativo de la presencia de investigadores en su tierra. Su argumento contiene una irónica inversión de posiciones, donde los seres extraños e impredecibles son los antropólogos (Tierney 2002 [2000], 45, 92-93)¹⁶⁰.

Los antropólogos han dejado una impronta indeleble en los yanomami. De hecho, el término *antro* se ha incorporado al vocabulario de los indios, y no es precisamente un término cariñoso. Para ellos, *antro* ha pasado a significar algo opuesto a su significado original en griego, “hombre”. Los yanomami consideran que un *antro* es un poderoso ser inhumano con tendencias profundamente perturbadas y descabelladas excentricidades, algo así como un dios griego miedoso y cobardica.

...

En Toki oí por primera vez la palabra *antro*. Era un término peyorativo, a la vez epíteto y sustantivo (algo así como “comunista” en labios de determinadas personas)

—Estos *antros* llegan, toman fotos, recogen sangre, se lo llevan todo a sus países, lo venden, y ganan dinero —declamaba Mejía ante la audiencia de Toki—. Y nosotros no sacamos nada. Tenemos que poner fin a este estudio de los yanomami. Son como los mineros, y nosotros somos como su oro. ¿Por qué quieren estudiarnos tanto? Los *nabah* [intrusos] tienen un cerebro; los yanomami también. Los *nabah* tienen dos ojos; los yanomami también. Los *nabah* tienen cinco dedos; los yanomami también. ¿Por qué están tan interesados en estudiarnos?

Las observaciones de Tierney pueden ser más o menos rigurosas o representativas del contexto que describe. En cualquier caso sus impresiones enlazan con los argumentos que ofrecieron alumnos de la UIV de distintas etnias (aunque con especial participación de estudiantes Ye’kuana, vecinos de los Yanomami) durante los

¹⁶⁰No en vano Clifford Geertz (Geertz, *Life Among the Anthros* 2001) escribió un artículo sobre el libro de Tierney con el título “Life Among the Anthros”.

debates generados en torno al papel de los antropólogos. Las siguientes citas resumen las principales ideas de los universitarios indígenas¹⁶¹.

Si un antropólogo entra a la comunidad indígena a investigar el mito y el cuento, los indígenas tranquilos, no caen la cuenta que es robo que está cometiendo, el antropólogo se hace rico con el conocimiento indígena.

“¿Por qué los antropólogos hacen las investigaciones hacia las comunidades indígenas? ¿Será que en las comunidades indígenas hay más conocimientos que en los pueblos?”

“[Los antropólogos] inventan las cosas, dicen en contra de lo que dicen los indígenas, y es mentira, no es verdad.”

“Algunos antropólogos han dado *mala luz* hacia los pueblos indígenas [...] no son correctos algunos libros que tenemos aquí [...] meten algunas mentiras.”

“Se exageran. Los antropólogos dicen que los indígenas son salvajes, que no saben organizarse, que no saben hacer un trabajo, que no saben hablar.”

Los argumentos del Yanomami citado por Tierney y los ofrecidos por los alumnos de la UIV coinciden en una misma advertencia: “los antropólogos *roban* el conocimiento indígena”. La coincidencia resulta difícil de explicar, porque los alumnos pertenecen a etnias distantes con experiencias históricas independientes. Es posible que la imagen negativa de la Antropología fuese alimentada por actores que pretenden acaparar a los indígenas bajo su control, como ha denunciado Villalón (Villalón 1992). Junto al interés de terceros debemos considerar otra clave explicativa: el etnicismo. Las voces indígenas no solamente sospechan que alguien quiere robarles. Su argumento se basa en que hay algo, la *cultura*, que vale muchísimo dinero para los foráneos, algo que los *antros* no tienen.

La existencia de cierto rechazo a la Antropología en el contexto venezolano resulta injusta si tenemos en cuenta la histórica implicación de los antropólogos en la defensa de los derechos indígenas. Ante los abusos que sufren las comunidades, el antropólogo siente la urgencia de comprometerse, de ser parcial, de exceder su responsabilidad científica. Y en ocasiones históricas como el caso Nuevas Tribus, la

¹⁶¹ La primera cita pertenece a un informe elaborado por un estudiante (Autor1 2003) y las siguientes se corresponden con intervenciones de distintos alumnos durante la asamblea universitaria (sesión de Discernimiento) del día 5 de septiembre de 2004 registradas en el Diario de Campo.

ocupación del Alto Ventuari y más recientemente el proceso de demarcación territorial, la actitud de compromiso se ha expresado colectivamente, como posición profesional de la Antropología¹⁶². El posicionamiento parcial de los antropólogos no solamente condiciona metodológicamente su labor científica: defender a los indígenas implica enfrentarse a los sectores interesados en controlar su voluntad y sus recursos, y por tanto exponerse a la difamación o a presiones u obstáculos directos.

Los indígenas que participan en la UIV son conscientes de esta faceta comprometida de la Antropología. El “antropólogo” pertenece potencialmente a la categoría de los *aliados*, aunque existan recelos sobre su verdadera voluntad respecto a la “propiedad intelectual”. El contexto de la UIV se diferencia de la situación descrita por Tierney en un aspecto clave: aquí los indígenas no son solamente personajes de una historia; son lectores, críticos y autores de textos antropológicos. Los alumnos han ido leyendo los libros y artículos sobre sus respectivas etnias disponibles en la biblioteca de la UIV. La lectura no resulta accesible a todos debido a las diferencias en el dominio del castellano y a la complejidad intrínseca a un texto científico, pero algunos logran formarse un juicio propio sobre el contenido de obras concretas.

La desconfianza hacia la Antropología se basa a menudo en las lecturas realizadas por el alumno o sus compañeros. Se trata de un encuentro abrupto, pues no existe una mediación entre los alumnos y los textos, sino que los alumnos generalmente se adentran en ellos por su cuenta y riesgo, con plena autonomía pero sin el oportuno asesoramiento. Resulta por lo tanto comprensible que se produzcan interpretaciones negativas de diferentes aspectos. Las variaciones o imprecisiones etnográficas o lingüísticas se perciben como “mentiras”; y la referencia a las debilidades de la organización social indígena es considerada un ataque o una intromisión. En última instancia, el indígena se enfrenta a una imagen de sí mismo creada por otros y para otros, ante la cual reacciona defensivamente.

Frente a estas percepciones distorsionadas, existe también una lectura constructiva de los textos antropológicos por parte de los universitarios indígenas. Los alumnos agradecen que otros, aunque foráneos, hayan registrado su idioma, su

¹⁶² Entre otras referencias que ilustran la postura de los antropólogos en los casos apuntados cabe citar los trabajos de Coppens (W. Coppens 1972), Azpurúa (Azpurúa 1986), Caballero (Caballero 2007) y Mansutti (Mansutti Rodríguez 2006).

cosmovisión o sus costumbres, sobre todo aquellos aspectos que el tiempo ha eclipsado. Durante uno de los debates sobre la Antropología que pudimos presenciar, un alumno pumé rebatía con éxito los argumentos de sus compañeros usando el siguiente razonamiento.

“Si los antropólogos se integraron a las comunidades era porque no había jóvenes o personas que se dediquen a escribir su propia cultura [...] A través de esos libros [de los antropólogos] vamos recopilando también. Algunos antropólogos han escrito las tradiciones más antiguas que ya no existen¹⁶³.”

En consecuencia, aunque los alumnos desconfíen *a priori* de las intenciones de los antropólogos, no rechazan en absoluto la Antropología como herramienta intelectual. De hecho, en los debates coinciden en la necesidad de apropiarse de la Antropología, de acceder al poder comunicativo que hasta ahora separó a indígenas de antropólogos y continuar los caminos abiertos precisamente por los etnógrafos.

“Nosotros tenemos que publicar cosas, publicar libros [...] para que los antropólogos no inventen [...] Para eso estamos aquí, para que nuestro conocimiento, para que nuestro pensamiento, el conocimiento que tenían nuestros abuelos, nosotros tenemos que escribirlo, no los antropólogos¹⁶⁴.”

Me parece que esa historia que aconteció es importante que esté escrito. Hasta hoy no se ha escrito ese acontecimiento desde el conocimiento Ye'kwana. Por lo tanto prefiero anotar en mi cuaderno y en mi memoria, para luego ser publicado. Porque es el conocimiento muy valioso que puede ser útil para los jóvenes de manera que conozcan la historia de su pueblo. Además se ha escrito desde punto de vista del blanco, es decir, el gringo, como por ejemplo [libro X de autor X]. Allí aparece alguna historia pero desde su punto de vista. No desde los Ye'kwana. Por allí salió mi idea de que se podía escribir, desde el punto de vista Ye'kwana. Tampoco puedo esperar que pase el tiempo, porque de repente se pueden morir los ancianos que saben eso. Y después no se puede conseguir esa información¹⁶⁵.

¹⁶³ Intervención de Hachava Arbilio García durante la asamblea especial celebrada el jueves 1 de abril de 2004 (Diario de Campo).

¹⁶⁴ Intervención de un alumno durante la asamblea universitaria (sesión de Discernimiento) del día 5 de septiembre de 2004 (Diario de Campo)

¹⁶⁵ Extracto de informe elaborado por el alumno Dulfredo Torres (Torres (Emjayumi) 2004)

La intención de apropiarse de la Antropología no permanece en el discurso, sino que encuentra en Tauca un laboratorio extraordinario para desarrollarse en la práctica. La misión etnográfica de los alumnos de la UIV responde a una nueva conciencia étnica y a la asimilación del sistema escolar como medio de enculturación. Su objetivo no es el conocimiento por sí mismo, y por tanto difiere esencialmente de la Antropología como disciplina científica. Sin embargo, la metodología antropológica modela la actividad del alumno. El estudiante realiza todos los semestres un *trabajo de campo* en la propia comunidad pero también en comunidades desconocidas, entrevista a los expertos en conocimientos ancestrales y a los informantes que pueden aportar diferentes versiones sobre un mismo tema, y observa ritos o actividades de subsistencia tradicionales así como situaciones que evidencian el cambio cultural. Su tarea continúa al llegar a Caño Tauca, donde elabora un extenso informe con el contenido de las entrevistas y sus propias observaciones, además de sumirse en la compleja labor de transcripción y traducción de las narraciones heredadas para integrarlas en materiales escolares bilingües.

La actividad descrita constituye el pilar de la UIV y abarca transversalmente todas las materias del programa universitario (Derecho, Educación, Ecología...), en lugar de vincularse particularmente con la materia “Etnología”. Cabe en cualquier caso reseñar algunas experiencias de antropólogos que han impartido, junto a otro tipo de profesionales, la materia de “Etnología”.

José Gervasio Cañizales, antropólogo de la CVG (Corporación Venezolana de Guayana) y profesor en la UCAB (Universidad Católica Andrés Bello) desarrolló una experiencia interesante al impulsar la investigación etnobotánica con los alumnos de la UIV. Sus explicaciones en el aula introdujeron el concepto de etnobotánica como estudio de los sistemas de conocimiento propios y del tejido cultural entre la persona y su medio; pero sobre todo proporcionaron un objetivo de investigación pertinente para los alumnos en Caño Tauca y en sus comunidades, como pudimos observar durante nuestra estancia en Wi’pon.

Nuestra colaboración como docentes de la materia “Etnología” de la UIV formó parte también de este proceso de apropiación. Podrían destacarse dos situaciones concretas dentro de esta experiencia por sus intensas implicaciones interculturales. La primera situación fue el propio debate sobre el papel los antropólogos, que por primera vez se inició, de forma inesperada y a iniciativa de los alumnos, cuando realizábamos en el aula una explicación simplificada de la historia de la disciplina y sus preceptos. La segunda situación destacada versó sobre la terminología de parentesco. Después de explicar conceptos elementales con ejemplos de distintas civilizaciones, propusimos un ejercicio práctico con los alumnos en el aula. Los participantes, de las etnias Ye’kuana, E’ñepa, Hiwi y Pumé, se levantaron uno tras otro de sus pupitres y representaron en la pizarra su respectiva terminología de parentesco, escribiendo cada término en el lugar correspondiente dentro un diagrama convencional. Al concluir el ejercicio, los estudiantes pudieron comprobar de forma gráfica que, a pesar de la distancia geográfica y lingüística entre sus culturas, compartían un mismo código: la terminología de parentesco bifurcada. Con matices en el caso hiwi, los diagramas eran idénticos en su estructura, y entre los E’ñepa y Ye’kuana se constató la proximidad etimológica entre los términos utilizados en los dos idiomas. Precisamente para explicar el parecido de los términos de parentesco en las lenguas Ye’kuana y E’ñepa, comentamos que ambas lenguas pertenecían al denominado “tronco lingüístico caribe”. Nuestro comentario sobre la relación entre las lenguas y su tronco lingüístico no era comprendido por los alumnos E’ñepa en el aula. Ante mi dificultad para aclararlo, un compañero Ye’kuana se ofreció a explicárselo. Para apoyar sus palabras, el joven Ye’kuana trazó en la pizarra el siguiente diagrama:

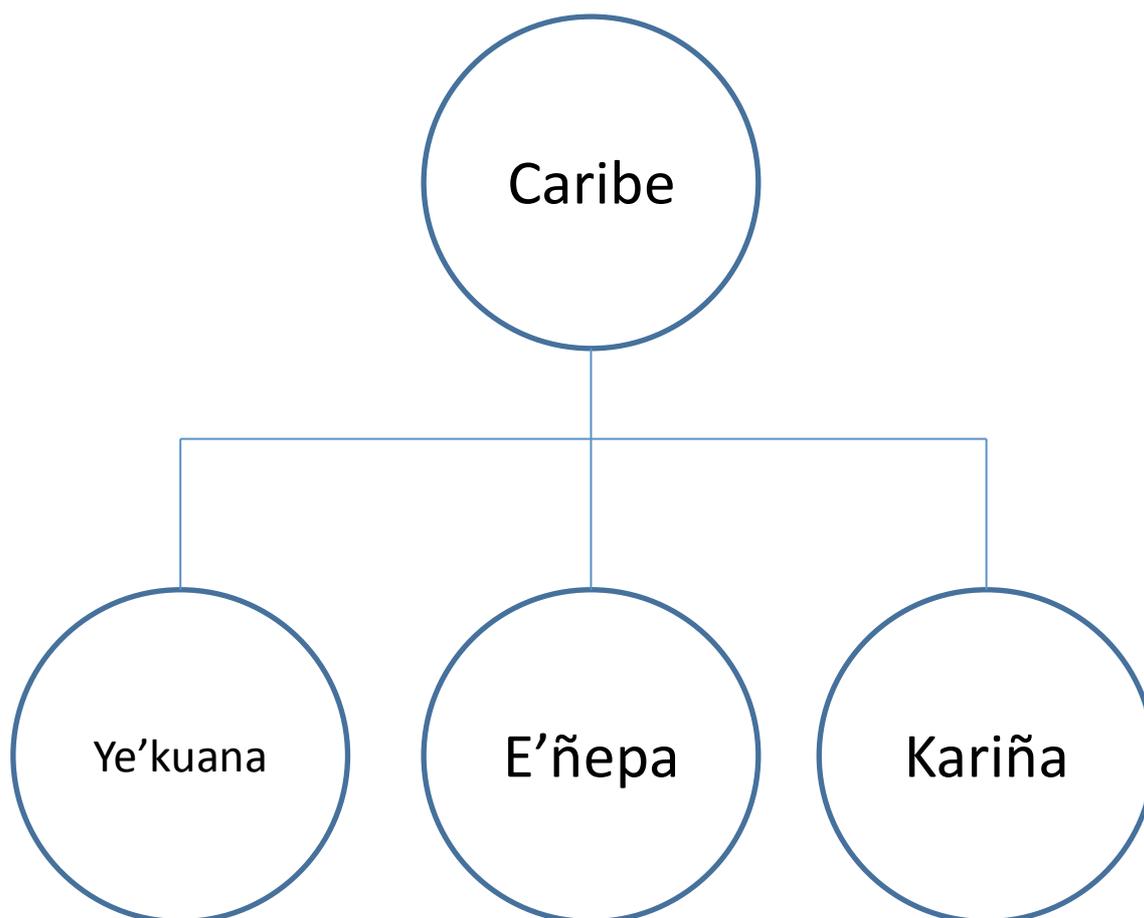


Figura 4. Diagrama trazado por un alumno Ye'kuana para representar el Tronco Lingüístico Caribe

Fuente: Elaboración propia

La experiencia descrita ilustra el alcance impredecible de un acercamiento de la teoría antropológica a quienes hasta ahora participaron inconscientemente en su construcción. No obstante, el contexto de la UIV demanda conocimientos prácticos y asequibles desde diferentes niveles de competencia bilingüe, de ahí la pertinencia del proyecto etnobotánico impulsado por Cañizales. En nuestro caso, el campo de trabajo pertinente surgió de la experiencia de etn-cartografía y demarcación territorial en las comunidades Eñepa. En el aula explicamos a los alumnos el marco legal, las distintas etapas del proceso colectivo, las posibilidades de colaboración con diferentes instituciones, y los fundamentos de la orientación espacial y la representación cartográfica desarrollados en Occidente. Los alumnos participan compartiendo sus propias situaciones territoriales y explicando la forma en que sus respectivas culturas representan el espacio y clasifican lugares. La formación se completa con un ejercicio práctico, con el GPS y las computadoras, donde los jóvenes deben “demarcar” la UIV

tal y como demarcarían sus propias comunidades. A raíz de la formación participativa ensayada en Caño Tauca, alumnos de distintas etnias planearon proyectos de autodemarcación en sus propias comunidades, aunque hasta 2008 los únicos alumnos que lograron desarrollar proyectos de demarcación en sus comunidades eran nuestros colaboradores E’ñepa.

11.2.3 Aprender en el bosque: el *anciano* en Tauca

Las culturas participantes en la UIV presentan sistemas políticos similares en cuanto a la simplicidad de su estructura y el carácter limitado de las figuras autoritarias. Esta característica de la organización social se complementa con otro rasgo común: la correlación entre madurez social y autoridad intelectual, que se corresponde con la necesaria humildad de los más jóvenes. Daniel de Barandarián (de Barandarián 1979, 114) describe así esta situación:

“Nosotros no sabemos eso” es la respuesta de los jóvenes Ye’kuana interrogados en todo lo referente a sus costumbres, historial o religión... Esa negativa, casi siempre en contradicción con las afirmaciones espontáneas de los jóvenes, responde al hecho de que el joven no sabe ni puede saber nada por sí mismo, sino a través de la enseñanza jerárquica de los ancianos y sin una ascesis previa subordinada a todo conocimiento.

“Nosotros no sabemos” (*Tanchikejke ana*) es la respuesta que hemos recibido de los jóvenes E’ñepa en el mismo contexto, también para subrayar que la fuente de su conocimiento son las personas de mayor edad. Para los Pumé, según expresa un alumno, “los ancianos son nuestras herramientas, es decir los libros de nuestras historias y de las cosmovisiones”, y su presencia en la UIV es necesaria porque “nosotros los jóvenes no tenemos esos conocimientos tan importantes que le podrían servir a las futuras generaciones”. Así como antes los ancianos se comparaban simbólicamente con los libros (ver apartado 0), ahora los libros se emparejan simbólicamente con los ancianos. El siguiente fragmento de un joven pumé (anónimo 2003) conecta las preguntas esenciales: ¿Cómo podría funcionar una universidad convencional sin libros? ¿Cómo podría funcionar la Universidad *Indígena* sin ancianos?

Los piaches son los que captan el mensaje de Pó Aná en el paraíso y transmiten al pueblo invitando a todos los ancianos para dar información, lo que el señor ha dicho a través de las ceremonias. Por eso la ley Yaruro es muy diferente que los demás pueblos, aunque ese conocimiento no está escrito. Los libros de nosotros son aquellas personas sabías que a través de sus conocimiento pasan la información a los jóvenes.

A pesar de que los ancianos personifican el conocimiento indígena, los universitarios tienen un acceso limitado a ellos. Los alumnos conversan con los ancianos fundamentalmente en los meses de trabajo de campo en sus comunidades. Durante su estancia en Caño Tauca los jóvenes se dedican a procesar lo registrado anteriormente en sus comunidades, pero lo hacen por su cuenta, desprovistos de una autoridad intelectual y moral indígena.

El desamparo intelectual se rompe con la celebración de la Semana de la Sabiduría Indígena. En apenas siete días se concentra el trabajo conjunto de alumnos y *ancianos*. La relación entre el joven y el sabio se desarrolla con la máxima intensidad durante esta semana. En ella se crea un contexto intermedio, distinto de la comunidad pero también de las aulas con libros. Los alumnos, instalados en el bosque junto a los visitantes, se apropian del espacio y del tiempo bajo pautas culturales propias que realzan la figura del anciano. Así lo expresaba un alumno ye’kuana:

“Estamos viviendo *como viven los yekuana*. Nos levantamos a las 4, el anciano va despertando a los jóvenes, preguntando qué pesadillas tenía uno, quién no puede salir a buscar materiales [...] Comenzamos a las 6 a hacer la artesanía como catumares, sebucanes y *todo lo que hacen los yekuana*¹⁶⁶”

La convivencia íntima en el bosque proporciona las condiciones para que se transmitan los conocimientos especializados que los ancianos atesoran. La transmisión no se produce en cualquier momento o lugar, sino en la atmósfera oportuna, ajena a las aulas y sus horarios (Pacheco Hernández (Weshiyuma) 2004):

¹⁶⁶ Intervención de Weshiyuma Anñelo Pacheco Hernández durante la asamblea especial celebrada el jueves 1 de abril de 2004 (Diario de Campo).

MIÉRCOLES 31 DE MARZO DEL 2004

Hoy día ya estando el anciano con nosotros nos despertamos como a las 4:00 de la madrugada, donde el anciano estaba contando una historia de medewadi, la situación que pasó hace 30 años atrás. Él explicó cómo se fundó la primera comunidad ye’kwana en la cabecera de medewadi. Todos estuvimos despiertos, la fogata prendida.

A las 6:00 de la mañana cada quien agarra su actividad personal que hacer, tejer sebucán, abanico, y catumare entre otros. Sólo nos dedicamos hacer la artesanía hasta las 8:00 de la mañana.

Después de hacer todo esto, comenzamos a trabajar conjuntamente con el anciano sobre el tema de etapas de la vida ye’kwana, desde la etapa de niñez hasta la etapa de ancianidad. Trabajamos de esta manera. Nosotros hicimos las preguntas, qué nombre tiene recién nacido un bebé, cuándo se cambia el nombre de un niño, cómo llamamos cuando un niño camina solo... Estas son las preguntas que habíamos realizado. Son muy importantes para el tema, y el sabio estaba dando el conocimiento que tiene hacia nosotros, mientras que estábamos adquiriendo nueva experiencia y escribiendo la información que nos estaba dando el sabio.

Para nosotros fue muy importante porque pudimos conocer y entender de una manera más clara las etapas de la vida ye’kwana desde el anciano.

Junto al *anciano* se produce una revisión de lo propio con un nuevo significado. Las enseñanzas tienen valor práctico, porque el alumno adquiere los principios que rigen el medio natural y social propio, desde los límites sobrenaturales hasta los detalles prácticos. Además, al escucharlas el joven podrá convertirse algún día en sabio, e impartirlas como tal a la siguiente generación. Pero en el contexto de Tauca las palabras del *anciano* son algo más. Son “información”, son “patrimonio cultural”; son un artículo que se procesa y divulga académicamente; son la base para construir una nueva etnicidad que se ajuste al lenguaje político dominante.

La visita del *anciano* a Caño Tauca propicia otro fenómeno esencial: la imaginación de la comunidad étnica. En su contexto natural, el joven escucharía en su comunidad a su propio abuelo y difícilmente accedería a otras versiones u otros componentes del repertorio compartido por un grupo étnico. En Caño Tauca los estudiantes de diferentes comunidades comparten las enseñanzas de sabios que pertenecen a su vez a comunidades diversas. Se establecen así las condiciones para reconocer los elementos compartidos y observar las variaciones; y finalmente se crea un

nuevo producto hereditario basado en el texto escrito y pretendidamente representativo del conjunto étnico por encima de la particularidad local.

En este sentido resulta interesante la experiencia E’ñepa. En la Semana de la Sabiduría Indígena de 2003, los alumnos de Wi’pon y Kei’pon aprendieron fundamentalmente técnicas artesanales de los *ancianos* procedentes de la segunda comunidad. En la Semana de la Sabiduría Indígena de 2004 concurren múltiples familias de Kei’pon y Wi’pon. Esta vez los jóvenes de Kei’pon aprendieron técnicas artesanales de Wi’pon, pero desempeñaron además una labor mucho más compleja y significativa. Entre todos los acampados en el bosque de Tauca, sobresalía un *anciano* de Wi’pon por su edad y sus conocimientos chamánicos, Aristides Garrido *Tena*. Era menester entrevistarle y registrar su relato sobre los tiempos de Arewa y las posteriores migraciones de aquella primera gente. Los jóvenes de Kei’pon (en ese momento no había alumnos de Wi’pon) se ocuparon de esta labor. Fue un proceso complejo: el estudiante escuchaba, transcribía y luego leía a la audiencia lo transcrito. La dificultad era doble. Por un lado, reducir a la forma escrita lo que pertenece al vehículo oral entraña de por sí un desafío. Por otro lado, al pertenecer a comunidades alejadas, el estudiante no conoce la versión del relato que pronuncia el orador, y tampoco está acostumbrado a su habla local, comprensible pero distinta.

El resultado fue interesante desde el punto de vista de la investigación etnohistórica, a la que hemos dedicado los primeros capítulos de esta tesis. Pero sobre todo debe valorarse la excepcionalidad del contexto. La narración no permanece en la comunidad sino que se comparte en un foro inter-local cuyo referente es la totalidad étnica. Pero además ni siquiera permanece en el contexto inter-local de Caño Tauca, porque la finalidad del acto es producir documentos escritos que se distribuirán sistemáticamente a todas las comunidades E’ñepa para ser usados en las escuelas. En palabras del alumno y posteriormente voluntario indígena Wiñi’ Aníbal Ortega:

“Arewa, no tenemos la información para todos los niños, por eso queremos escribir de esto, para que nosotros tengamos eso también, completarlo con el pensamiento de ancianos de Santa Fe. ¿Por qué? Porque nosotros tenemos lo mismo pero un poco distinto, por eso queremos escribir

para que... estos son libros que vamos a publicar, que están publicando. De aquí van a todas las comunidades¹⁶⁷.”

11.2.4 (Re)conocer lo propio: el alumno durante el trabajo de campo

El trabajo de campo ocupa el 33% del programa de la Universidad Indígena de Venezuela. Son 4 meses al año fuera de Caño Tauca que, oficialmente y también en la práctica “no son vacaciones, son trabajo” (*vacacionpi, mojkayityëpë*), como advertía un veterano E’ñepa a sus compañeros novatos. Cuando el alumno regresa a su propia comunidad resulta natural que se olvide de los compromisos universitarios para dedicarse a los deberes y placeres entre sus familiares, aunque inevitablemente comenzará a observar y escuchar de forma diferente, y sus apuntes servirán para componer un informe que materialice la nueva perspectiva. Cuando el alumno viaja a otras comunidades su experiencia se intensifica por fuerza. Se encuentra en un medio distinto pero reconocible, y al descubrir al *otro* familiar se redescubre a sí mismo.

Podemos distinguir cuatro facetas en el trabajo de campo: geográfica, social, intelectual y práctica.

La faceta geográfica viene dada por los largos y complejos desplazamientos de los jóvenes para alcanzar comunidades distantes. Si tenemos en cuenta el tamaño de los territorios abarcados por un mismo grupo étnico y las condiciones del viaje (a penas carreteras o transportes públicos, y a menudo varias jornadas de navegación o caminata), comprendemos que el propio desplazamiento constituye una experiencia por sí misma. Los alumnos tratan detalladamente esta experiencia en sus informes, desde las vicisitudes logísticas hasta el reconocimiento de lugares históricos, ríos, montañas y aldeas hasta entonces ignoradas (Rodríguez (Mecheduniya) 2004):

En la mañana de hoy salimos de la comunidad de Poncha. Desde esa comunidad seguimos viajando todo el día. El motorista [patrón de la embarcación con motor fuera de borda] comenzó a explicar otra vez a nosotros todo lo que es cosa importante. Me gustó mucho lo que decía el motorista [...] Llegando al Salto Para, nos explicaba sobre el cerro de Ajichotojödö. Anteriormente nadie pasaba por ese lugar porque era muy peligroso para los yekwana. También

¹⁶⁷ Intervención de Wiñi’ Anibal Ortega durante Encuentro de las comunidades Kei’pon y Wi’pon (Caño Tauca, 28 de marzo a 3 de abril de 2004) (Archivo Sonoro)

[contó] cómo, históricamente, llegando al Salto Para, ahí se hundió el barco que iba “full” de gente. Y también hay en la piedra donde se hundió el barco como un tatuaje. En ese barco iba una muchacha que tenía por primera vez la menstruación, por eso se hundió el barco. Así nos contaba Yonny el motorista. Esa parte me gusto la historia.

La segunda faceta del trabajo de campo afecta expresamente al tejido social indígena. Los jóvenes son recibidos por la gente de otra comunidad, en calidad de representantes del proyecto pan-étnico de la UIV pero también como embajadores de su propia comunidad. Se trata de comunidades aisladas entre sí no solamente por la distancia física, sino también por el cambio cultural que en el siglo XX degradó el tejido social indígena en favor de las relaciones con el mundo criollo. El vínculo entre comunidades, aunque nunca desapareció, requiere una reconstrucción simbólica como la que narran los propios alumnos en sus informes:

Texto A (García (Hachava) 2003):

Cuando salió la gente a recibirme y se retiraron un poco, por un huequito logré a mirar a Kurú que estaba sentado rodeado de puros ancianos. Me acerqué para saludarlo. Luego me senté en un banco a descansar un poquito, un Yaruro me llevó un totumazo de carato de yare bien dulcito, y le dije “¿qué es esto?”. Me respondió “esta es una agua acidita que preparamos ayer para tomar hoy en reunión, pero ya la hemos tomado casi toda.” Al poco rato me trajeron otra vez. Yo como tenía mucha hambre tomé el segundo totumazo y me sentía que estaba recuperando la energía perdida durante el viaje. Entonces los ancianos se acercaron para conversar conmigo, se sentaron en el suelo en forma de círculo. Primero empezó a hablar el más anciano. En primer lugar me comenzó a preguntar de mis antepasados, por ejemplo sobre mis abuelos, luego de mis padres... y a través de esas preguntas me iban conociendo hasta que me identificaron como su familia sobrino. Nosotros los indígenas nos hacemos familiares a través de nuestros ancianos, porque así es nuestra cultura. Algunos ancianos no nos conocen a nosotros los jóvenes y nosotros tampoco. Por eso ellos tienen que preguntar por los ancianos que ellos han visto en nuestra comunidad. Después dicen “ese anciano que vivía en su comunidad era mi tío o cuñado” y así sucesivamente hasta que nos identifican como su familia. Los ancianos me hicieron todas esas preguntas, al fin dijeron que yo era su sobrino, en yaruro (hiamai) y otro habimai.

Texto B (Ortega (Najtë), Informe de Trabajo de Campo 2003):

Más tarde descansamos un rato de estar hablando con los ancianos sobre la historia. Los ancianos estaban tristes [emocionados] con nosotros porque nosotros fuimos para allá a escribir

la historia por primera vez. El día 21 de Diciembre continuamos lo mismo que dejamos ayer. Estuvimos escribiendo hasta las 12:00 en la tarde. Cuando se terminó de escribir estuvimos descansando con los compañeros de nosotros. Después la gente llamaron a nosotros para tomar cachire, y nosotros fuimos para allá porque estuvimos respetando la comunidad de Kayama'. Por eso fuimos a tomar cachire. Tomamos bastante cachire porque el cachire que se hizo era para nosotros. Por eso nos llamaron a nosotros, porque ellos querían despedirse de nosotros, por eso hicieron el cachire. Los ancianos al despedirnos se pusieron tristes, y lloraron entre todas sus familias, porque nosotros fuimos primera vez para allá a escribir la historia. Nosotros también nos pusimos tristes por la comunidad de Kayama' y también lloramos.

En tercer lugar, el trabajo de campo entraña una tarea intelectual explícitamente ligada a los objetivos académicos de Caño Tauca. Consiste en sentarse con los ancianos y registrar sus enseñanzas, una experiencia a caballo entre el aprendizaje y la etnografía, cuyo resultado es la construcción de un patrimonio étnico en forma de documento. Se trata, como en la Semana de la Sabiduría Indígena, de una relación breve pero intensísima entre el alumno y sus “profesores”, un encuentro sin precedentes y tal vez irrepetible que debe aprovecharse al máximo.

Texto A (Ortega (Najtë), Informe de Trabajo de Campo 2003):

El día miércoles 19 de Diciembre hicimos reunión. Primero nosotros explicamos el viaje de nosotros, que fuimos muy lejos. La comunidad se puso a debatir y dijo que sí es verdad. En el segundo punto nosotros explicamos la función de la Universidad de Tauca. La comunidad de Kayama' preguntó todas las funciones de la Universidad: cómo estudian, los trabajos y la cartilla. Nosotros dijimos que las cartillas están avanzando, pero les falta el apoyo para avanzar más adelante. De último punto hablamos sobre la historia que nosotros fuimos a escribir. La comunidad dijo que sí hay historia porque aquí es la principal comunidad de donde salieron E'ñepa. Por eso nosotros nombramos dos ancianos de profesores de la historia. Se llaman Puka' y Tëna'. Eran los profesores de nosotros. Luego en la tarde nosotros practicamos con los profesores Puka' y Tëna'. Ellos estaban explicando a nosotros. Nosotros estábamos escuchando lo que ellos explican, la historia de cómo salió E'ñepa.

El día jueves 20 de diciembre empezamos a escribir con los ancianos Puka' y Tëna'. Los compañeros que fueron con nosotros estaban escuchando y estudiando sobre la historia de Kayama. Pero para nosotros fue muy difícil escribir. Adelantamos poco a poco escribiendo en el idioma de nosotros mismos. El compañero Roberto Bitriaga nos ayudó a escribir la historia, así nosotros avanzamos un poco. Pero trabajamos escribiendo fuertemente sin descansar, por eso

nosotros nos cansamos todos, hasta los profesores se cansaron. Pero ellos no querían dejar de explicar la historia a nosotros y nosotros tampoco queríamos dejarlo, queríamos terminar de escribir la historia.

Por eso nosotros nos tardamos [nos demoramos] ese día. Pero es muy difícil, en un día nosotros escribimos una hoja, nada más. Ese día nosotros nos aguantamos el hambre, pero el capitán de Kayama no quería que nos dejen a nosotros sin comer. Por eso las mujeres traían las comidas de nosotros, aunque sea yuca, batata y carne. Nosotros felicitamos a las mujeres de Kayama'.

Texto B (Rodríguez (Mecheduniya) 2004):

SÁBADO 17 DE ENERO:

Este día comenzamos a hacer nuestro trabajo de campo. Primero en la mañana estuvimos conversando con los ancianos y caciques de esa comunidad, sobre nuestro trabajo que teníamos que hacer. Ellos estaban de acuerdo que podían trabajar de hacer la explicación de cada tema, y entonces este día iniciamos a hacer la investigación nuestros trabajos. Primero comenzamos a escribir lo que decían los ancianos sobre la planta medicina Ye'kwana. Ellos eran Vicente Castro y Cayetano Pérez. Con estos dos ancianos trabajamos en hacer nuestro trabajo. Este día no pudimos terminar de hacer este tema, lo dejamos para mañana. Así pasamos este día de hoy haciendo nuestro trabajo. Al día siguiente comenzamos con el mismo tema, a trabajar juntamente con los ancianos hasta las 12:00. Terminamos de escribir todo lo que decían los ancianos sobre la medicina natural y pude escribir con ganas de aprender hasta que terminamos la explicación que hacían los ancianos de esa comunidad. Comenzamos con el otro punto que tenía Weshiyuma, sobre origen de los instrumentos musicales. Ahí comenzamos a escribir desde la historia del origen de los instrumentos musicales YEKWANA. Todos eso escribió Anñelo, lo que decían los ancianos de esa comunidad de Sayunña, y terminamos de hacer nuestro trabajo de campo, que teníamos cada uno de nosotros. De esta manera trabajamos con los ancianos en investigar nuestro compromiso que teníamos desde que salimos de la universidad. Así logramos hacer trabajo de investigación.

La experiencia del alumno, al mismo tiempo devoto aprendiz e investigador intercultural, se desarrolla en formas y contextos diferentes dentro de la comunidad. Un ejemplo interesante es el trabajo de autodemarcación en la comunidad Kei'pon, una actividad que fue espontáneamente convertida en una escuela itinerante de etnocartografía.

Cuando recorriamos el territorio de Kei’pon con el GPS, cada vez que nos deteníamos en un punto para registrar una coordenada, el anciano brindaba una lección sobre la cosmovisión E’ñepa al grupo de caminantes. La motivación principal del anciano no era proporcionar datos para un “informe”. Su verdadera intención era transmitir el conocimiento de la misma forma en que lo había recibido, con independencia de los usos antropológicos o reivindicativos.

De manera espontánea se estableció un sistema en el que la grabadora jugaba un papel curioso. El anciano era el primero en hablar para el magnetófono. El siguiente turno de palabra correspondía a las personas más maduras del grupo, que resumían e interpretaban las palabras del anciano, y finalmente hablaban los jóvenes. Los alumnos, que manejaban y disponían abiertamente de la grabadora (como del GPS y la cámara fotográfica), concedían al aparato un papel ritual más allá de su funcionalidad etnográfica. En las intervenciones grabadas, además del orden, se repiten una serie de pautas. El anciano inicia su explicación advirtiéndole que el lugar es *tama*, “sagrado”, y a continuación identifica las fuerzas sobrenaturales que intervienen en él. Los siguientes participantes en la grabación reiteran de forma abreviada la explicación del sabio y repiten insistentemente que la palabra del anciano “es verdad” (*asupe ejke*), un gesto sistemático que refuerza la autoridad intelectual del instructor.

Los participantes son conscientes de la dimensión educativa de las excursiones etnocartográficas. En palabras de un *anciano*, “los estudiantes aprenden poco a poco mientras recorren los caminos¹⁶⁸”. En cualquier caso no se trata de un aprendizaje teórico. Las enseñanzas y la propia compañía del anciano no sirven simplemente para atesorar información: son lecciones prácticas, necesarias para sobrevivir. La tarea etnográfica que acomete el joven en realidad se subordina a la identidad con su contexto cultural, como ilustra el siguiente texto (Ortega (Najtë) 2004):

El día sábado 12 de junio nosotros los estudiantes pusimos la reunión en la Asamblea, con la comunidad de Keipon. Esa reunión se trataba más que todo sobre la autodemarcación que nosotros estamos haciendo en Keipon. En esa toda la gente participó sobre autodemarcación, y para ellos pareció muy importante demarcar la tierra, y nosotros los estudiantes junto con el

¹⁶⁸ “*Estudiantes kajpo ña iprentyan piti kē tēpēñepē pan kajpo yu*”. Comentario de Tena Armando Ortega el día 13 de julio de 2004 en el lugar sagrado *Onwe yim ye*, registrado en las Entrevistas durante la georeferenciación de la Comunidad Kei’pon (Kei’pon, junio-agosto 2004) (Archivo sonoro).

profesor Lucho [el antropólogo] participamos explicando cómo vamos a tomar la coordenada y con quién. Al escuchar esa palabra la gente participaron todos.

Después ellos eligieron tres muchachos para aprender a manejar el GPS y dos ancianos para que puedan andar con nosotros. Los ancianos son los que explican un lugar sagrado o una historia, es decir, por qué nosotros los E’ñepa’ decimos que un lugar es sagrado. Los elegimos porque queríamos saber un lugar sagrado o historia, para eso fueron los ancianos o chamanes.

...

Caminamos demarcando, demarcando cierta distancia, y tardamos mucho también. También demarcamos un lugar sagrado, que es la *casa del babo*. Vimos muy peligrosísimo. Pero nos acercamos poco a poco en silencio hacia él. Teníamos miedo. Lucho [el antropólogo] no se acercó porque es peligroso para él. Pero en ese momento no andábamos solos sino que andábamos con el chaman llamado Mañin Vicente García. *Él estaba defendiendo a nosotros*, él estaba sentado encima del palo viendo hacia la *casa de babo*¹⁶⁹.

La faceta práctica del trabajo de campo afecta a la relación con el anciano y a la globalidad de la experiencia del alumno. Aunque las sesiones intensivas con los ancianos son fundamentales, el alumno es la mayor parte del tiempo, en términos etnográficos, un observador participante. Aprende y comprende haciendo, participa en los rituales, en las labores agrícolas, en las expediciones de caza, en las asambleas colectivas... y de su experiencia extrae un análisis plasmado en el *informe de trabajo de campo*. Esta faceta práctica resulta obvia en su propia comunidad. Pero cuando el alumno visita una comunidad lejana y se mezcla en todas las actividades como uno más, la experiencia adquiere otro significado. De nuevo el alumno conjuga dos roles inéditos, embajador y etnógrafo. El siguiente fragmento ilustra el descubrimiento a través de la práctica que realiza un alumno en una comunidad remota (Rodríguez (Mecheduniya), 2004):

JUEVES 5 DE FEBRERO:

Estando el último día en la comunidad de Sayusodinña, andábamos a ayudar a la gente cortando los palos para construcción de la churuata de Cayetano. Allí pasamos todo el día cortando los palos y a la vez amontonando los palos cortados. Cortamos de varios tipos de palos de construcción de la casa. Pregunté a mi tío que me explicara los palos que son buenos para

¹⁶⁹ Cursiva introducida por el doctorando.

construir. Él me enseñó nombrando los palos buenos, y entonces yo no sabía qué palos usan para construir la casa, porque es diferente comparando con mi sector Ventuari. Esa parte me ha gustado de aprender los palos que se utilizan de ese sector Caura. Terminamos de conversar con mi tío. Luego estuvimos cargando los palos hacia la curiara. Llegamos a las cuatro de la tarde a la comunidad. Cuando llegamos estuvimos cargando los palos hacia donde se construye la churuata. De esta manera terminamos de trabajar el día de hoy.

En los epígrafes desarrollados arriba hemos tratado de mostrar la experiencia del estudiante de la Universidad Indígena de Venezuela en diferentes contextos, y de apreciar las implicaciones de las situaciones descritas en los procesos de cambio cultural y en la formulación de identidades étnicas.

Las lecciones en el aula a cargo de docentes *aliados*, la predominante actividad autodidáctica en la biblioteca, y la reflexión colectiva en torno a materiales audiovisuales, disponen al alumno a procesar discursos, conceptos y formatos de todo tipo con resultados impredecibles. De su experiencia surgen interpretaciones que conectan creativamente los dos sistemas de conocimiento, que refuerzan discursos oportunos y esquivan las contradicciones más evidentes entre las dos referencias.

Entre las nuevas influencias de los alumnos de la UIV destaca la Antropología Social, a través de discursos basados indirectamente en ella y del acceso a obras etnográficas sobre los propios colectivos. El antropólogo sin embargo se muestra como una figura ambivalente, a menudo percibido a través de prejuicios convenientes a otros interlocutores de las comunidades indígenas, aunque también reconocido justamente como un valioso *aliado*. Los jóvenes indígenas acusan a los antropólogos de adueñarse de las culturas indígenas, concebidas como una propiedad dentro del discurso étnico emergente. Pero estos jóvenes en realidad pretenden apropiarse de la Antropología, construir una antropología *indígena*, tarea favorecida por el contexto práctico de la UIV.

A pesar de la importancia de las diversas influencias propias de un espacio académico relativamente convencional, el sentido de la UIV reside en contextos alternativos. Fuera del aula, en campamentos instalados en la selva que rodea al caño Tauca, los *ancianos* visitantes crean un contexto culturalmente pertinente para transmitir sus conocimientos a los estudiantes. De forma similar, cuando los alumnos

regresan a sus comunidades o visitan otras de su ámbito étnico, la UIV se traslada con ellos, en la medida en que su presencia en este entorno se modula y se experimenta de formas completamente nuevas. De viaje entre el espacio académico y el entorno familiar, o entre la propia comunidad y otras donde vive gente reconocible pero desconocida, el joven asume los roles inéditos de etnógrafo y embajador étnico. No obstante, se trata de funciones circunstanciales, sobre las que predominan principios heredados ajenos a todo análisis.

11.3 Los “Nuevos piaches”

En este apartado analizamos el vínculo que existe entre la UIV y las comunidades indígenas a través de los estudiantes enviados por éstas. En él observamos la proposición de nuevas formas de liderazgo, los “nuevos piaches”, e indicamos las condiciones para su puesta en práctica.

Los estudiantes de la UIV no son simplemente etnógrafos porque su cometido es convertirse en los futuros sabios y líderes de sus comunidades. Esta meta forma parte del discurso institucional, donde se pretende que los jóvenes estudiantes se conviertan en los “nuevos piaches” de las comunidades, que conjuguen armónicamente los conocimientos heredados con los códigos y técnicas occidentales. Como hemos indicado, la UIV se plantea explícitamente como un rito de paso, donde el participante adquiere un nuevo estatus al final de un duro y largo proceso. No es un centro para adquirir conocimientos o credenciales particulares convenientes para ciertos propósitos, sino un lugar que pretende transformar integralmente las personas en clave intercultural. Así lo explicó, durante un encuentro multiétnico para aprobar los estatutos de la entidad, uno de los *aliados* que promovieron la UIV:

“Ésta es la fábrica de hacer sabios [...] Éste es un sitio donde tienen que hacerse los sabios nuevos. Los nuevos sabios tienen que ser diferentes. Tienen que saber tanto o más que los viejos, de los Ye’kuana, y además tienen que saber lo de los criollos, las dos cosas tienen que saber, y esta es la fábrica [...] El hombre más culto de los pueblos indígenas, eso lo sabemos por la Historia, son los piaches, los chamanes. Pero eso lo hemos olvidado porque los criollos nos han

dicho que [?] Y para formar un chamán hace falta que el pueblo elige de chiquito, lo va llevando, llevando... ceremonias, ceremonias, ceremonias... hay unos años para formar un chamán. Porque es el que está uniendo a Dios, a Wanadi, Marioka, Poaná... el que va comunicando al pueblo la fuerza. Formar el chamán es muy importante. No hay ningún trabajo más importante que éste¹⁷⁰.”

Los jóvenes que participan en la UIV combinan los dos referentes contrapuestos. Forman parte del proceso de cambio cultural de sus comunidades, y por tanto participan en el declive de la autoridad tradicional frente al prestigio de los conocimientos y bienes materiales criollos, encarnados en la figura del maestro y el funcionario. Sin embargo, desde su posición liminal entre los dos referentes, el joven sigue empleando los principios epistemológicos y morales defendidos por el piache.

Cuando hablan de lo aprendido con los *ancianos*, los jóvenes utilizan las expresiones “mito”, “creencia”, “cosmovisión”... es decir, los términos desarrollados por las ciencias sociales para describir formas de conocer contrapuestas al conocimiento “científico”. Pero los universitarios en realidad no conciben estos contenidos como meros hechos etnográficos, sino como *la verdad* que deben respetar y aplicar.

El vínculo profundo entre los alumnos y su “material etnográfico” se refleja en las decisiones prácticas, cuando la interpretación chamánica se impone en situaciones variadas sobre otros criterios. Hemos observado diferentes oportunidades de este tipo: un joven E’ñepa descubre una boa en el criadero de patos pero no la mata por tratarse de un animal sagrado; los alumnos Pumé se niegan a representar una ceremonia durante una jornada de celebración multiétnica, porque sus normas rituales impiden cantar hasta el anochecer; o un estudiante Ye’kuana exige comunicarse urgentemente por radio con los familiares de su compañero picado por una culebra, con el fin de que acaten los tabús alimentarios oportunos, mientras los *aliados* le aconsejan que espere a que el muchacho mejore con los antiofídicos para no “preocupar inútilmente” a la familia.

Otra expresión del vínculo profundo de los alumnos con el saber chamánico es la referencia al “sueño” como medio para discernir, para decidir y proyectar acciones. Para

¹⁷⁰ Hno. José María Korta Lasarte, intervención registrada el 5 de septiembre durante la Asamblea constitutiva de la Universidad Indígena de Venezuela (Caño Tauca, 4 y 5 de septiembre de 2004) (Archivo sonoro)

los alumnos Ye’kuana los “sueños”, las experiencias oníricas durante el descanso, explican y predicen acontecimientos, y por tanto deben ser observados con atención. Por su parte, los alumnos Pumé, en los documentos y explicaciones públicas sobre sus proyectos, afirman que han *soñado* hacer tal o cual cosa. Este uso del verbo “soñar” en lugar de “planificar” o “proyectar” remite a la riqueza semántica del concepto en la cultura Pumé. El término vernáculo *handikhia* (“soñar”) indica la experiencia que surge cuando la persona duerme, pero también los estados de trance durante el rito chamánico y la enfermedad (Orobitg Canal 1998, 207). Y “soñar” para los pumé constituye una actividad esencial para la existencia, el marco donde el sujeto vive, discierne y concibe los aspectos más trascendentes (Orobitg Canal 1998, 245-249):.

Como vemos, el campo semántico cubierto por la acción de soñar da cuenta de las relaciones entre soñar, vivir y morir. En los relatos Pumé, soñar se presenta como una acción paralela a ver y conocer, a recordar, a pensar y a vivir. A la inversa, no soñar es estar enfermo, no conocer, olvidar, desaparecer o morir.

...

Entre los Pumé, igualmente, el sueño se define por su carácter activo, creador, “naturalizador” y productor de acontecimientos. El sueño Pumé se presenta siempre como una acción trascendente que repercute en la vida de vigilia¹⁷¹.

Finalmente, en cuanto a las normas sociales, el alumno experimenta también la tensión entre los patrones heredados y las nuevas pautas. Los alumnos no se limitan a describir la normativa indígena, sino a reivindicarla. Algunas de sus reivindicaciones podrían considerarse influidas por el discurso etnicista en boga, por ejemplo cuando

¹⁷¹ Traducción del doctorando realizada del siguiente texto original (Orobitg Canal 1998, 245-249):

On le voit, le champ sémantique couvert par la action de rêver rend compte des rapports entre rêver, vivre et mourir. Dan les récits Pumé, rêver se présente comme une action parallèle à voir et à connaître, à se rappeler, à penser et a vivre. A l’inverse, ne pas rêver c’est être malade, ne pas connaître, oublier, disparaître ou mourir.

...

Chez les Pumé, également, le rêve se définit par son caractère actif, créateur, “naturalisateur” et producteur de d’événements. Le rêve Pumé se présente toujours comme une action transcendante que se répercute dans la vie de veille.

denuncian la degradación de la economía comunitaria a favor del poder adquisitivo individual o el desplazamiento de la autoridad tradicional por los líderes aculturados. Otras, en cambio, deben considerarse manifestaciones particulares y espontáneas de los valores heredados, como los textos donde los alumnos Pumé otorgan prioridad a las normas de matrimonio, y en particular a la unión entre primos cruzados, como fundamento de su continuidad cultural.

En definitiva, los estudiantes no solamente registran la doctrina de los ancianos, sino que la aplican en distinta medida. Además, algunos alumnos muestran la vocación de convertirse en chamanes o han sido iniciados como tales en sus comunidades, por lo que la figura de los “nuevos piaches” no es una mera abstracción.

En otro plano debemos considerar el papel que los jóvenes adquieren en las comunidades. El primer hito en este proceso es la propia elección de los estudiantes por parte de la comunidad. Para ingresar en la UIV los nuevos alumnos deben presentar un certificado suscrito por un representante de la comunidad. La exigencia no resulta fácil de cumplir porque se basa en un código ajeno (la lógica administrativa del “papel contra papel”), y muchos alumnos se incorporan simplemente con el apoyo transmitido oralmente (por el propio alumno o por representantes de la comunidad en contacto con la entidad) y más tarde subsanan el requisito. En cualquier caso, el hecho de haber sido “elegido” no se reduce a una cuestión organizativa, sino que aporta un significado moral a su situación. Así, los alumnos recuerdan en diferentes ocasiones no solamente las condiciones de su elección (la fecha, el nombre de los representantes que promovieron el acuerdo, y los argumentos que lo impulsaron), sino también la idea de que son una “herramienta” de su gente, que su presencia en la UIV obedece a un contrato con ellos.

“Ellos [los Pumé] son los que me eligieron y ellos son los que deben reconocer que he cumplido [...] Si ellos no me hubiesen elegido estaría en mi comunidad, pues, en mi casa, trabajando para los ganaderos. Ya no voy a trabajar para los ganaderos sino para mi pueblo¹⁷².”

Este sentimiento no pertenece al discurso sino que refleja en cierta medida la actitud de las comunidades respecto a los jóvenes enviados a estudiar a Tauca. La exigencia moral de las comunidades comienza con el ingreso en la UIV, pues el

¹⁷² Intervención de Hachava Arbilio García durante la reunión del Comité Ejecutivo celebrada el 3 de julio de 2004 (Diario de Campo)

muchacho tiene el deber ante su gente de realizar sus estudios, y cuando se desvía recibe presiones en forma de consejos de familiares o críticas a sus espaldas, al menos en los casos observados en comunidades E’ñepa.

Una vez elegido aparecen también nuevas responsabilidades. El estudiante empieza a recibir funciones de representación y liderazgo prácticamente desde el día en que llega a Caño Tauca. “Hablar en público es parte del aprendizaje”, explica un alumno Ye’kuana. En efecto, el alumno se enfrenta desde el primer día al foro diario que forman alumnos y estudiantes, en el que intervendrá ineludiblemente, tal vez al principio en su propio idioma con el apoyo de un compañero traductor. Más tarde deberá hablar como representante de la UIV ante distintas asambleas locales y étnicas. Finalmente, los alumnos veteranos se consagran como embajadores de la UIV en distintos contextos externos, en eventos públicos en la capital o ante los medios de comunicación.

Las experiencias de liderazgo promovidas por la UIV no garantizan que el joven adquiera roles prominentes entre los suyos. En su contexto local, según hemos observado en las comunidades E’ñepa y podemos inferir de la bibliografía y los relatos de estudiantes de otras etnias, existen fundamentalmente dos formas de liderazgo. En el sistema político tradicional las personas adquieren influencia sobre otras a través de la acumulación progresiva de destreza en la mediación con el mundo sobrenatural –el prestigio chamánico–, o bien por su posición generacional en las redes de parentesco –la adhesión de yernos–. Con la transformación operada en las últimas décadas, el liderazgo se transfiere –progresiva pero irreversiblemente– a las personas más adaptadas a la sociedad mayoritaria, a través de la escolarización y la presencia en las ciudades, especialmente los empleados públicos que además sobresalen por su incomparable poder adquisitivo. Los alumnos de la UIV no pertenecen propiamente a ninguna de las dos categorías. Por un lado, su juventud (aunque algunos tienen hijos pequeños o han emprendido la iniciación chamanística) les impide alinearse con los líderes tradicionales; y, por el otro, los jóvenes participantes en la UIV, aunque han sido escolarizados y se manejan interculturalmente mejor que sus padres, no disponen –a diferencia de los maestros u otros agentes financiados con recursos públicos– de un estatus económico y político otorgado por la sociedad dominante.

Debido a la circunstancia descrita, los jóvenes son sobre todo agudos testigos de los procesos políticos locales, y no sus protagonistas. Sucede sin embargo que la gente reconoce en los alumnos las funciones especiales adquiridas en Caño Tauca, habilidades y vocaciones que los líderes vigentes no tienen. Y así, como embajadores de la UIV y portadores de perspectivas y soluciones nuevas, se abren paso progresivamente entre los suyos. Más abajo nos referiremos a los proyectos de agricultura orgánica en Kei’pon y de transporte fluvial para las comunidades Pumé del río Capanaparo, donde los universitarios condujeron la actividad ante la UIV y con su gente. También podemos destacar el nombramiento, por parte de las organizaciones indígenas, de un universitario Ye’kuana como responsable de un servicio de orientación a los jóvenes de su etnia. Junto a estos hitos existen otras facetas transversales o cotidianas, como un alumno que explicaba que su gente lo consideraba un “sabio” para la informática, por su deslumbrante dominio de las nuevas tecnologías puesto al servicio de la comunidad.

No obstante, el destino de los alumnos parece ser integrarse en la segunda categoría de líderes, aquéllos que obtienen su estatus de la sociedad mayoritaria. A lo largo de los años distintos alumnos de la UIV han encontrado sitio como maestros en sus comunidades, como empleados públicos en asuntos indígenas o incluso en la política municipal. En este sentido se podría afirmar que, a pesar de la falta de reconocimiento oficial de la UIV, los recursos humanos formados en Caño Tauca son altamente estimados por los poderes públicos. La evolución de este proceso debería valorarse mediante un análisis específico de cada caso particular en su contexto. En cualquier caso la paradoja y el dilema parecen inevitables. El discurso cultivado en Tauca ensalza la entrega absoluta por la causa social y critica a los funcionarios indígenas con sus privilegios desproporcionados, su actitud insolidaria, y su apego a las comodidades materiales y modas de los criollos. Cuando cruza la línea el alumno puede preguntarse: ¿Qué hacer ahora con el sueldo, con la posición, con la posibilidad de tener una casa diferente o usar ropa nueva?

Algunos *aliados* que han acompañado durante años a los nuevos líderes indígenas también observan estas paradojas y dilemas. Son conscientes de que los jóvenes formados en Caño Tauca difícilmente renunciarán a las ventajas sociales y económicas que pueda proporcionarles un estatus concedido por las instancias oficiales. Pero, en lugar de ahogarse en el purismo ideológico, la reflexión que realizan estos *aliados* plantea la posibilidad de una función social positiva aunque no coincida con los

modelos ideales. La etnografía que hemos presentado hasta aquí evidencia que existe un camino alternativo: los líderes formados en Tauca no serán como los agentes creados por la Iglesia y el Estado en las últimas décadas, ni tampoco como los chamanes y caciques tradicionales. Deben ellos mismos crear su perfil, sin apenas precedentes y frente a una profunda encrucijada cultural y social.

En conclusión, los estudiantes indígenas son el vínculo entre las comunidades que los eligen y la UIV. Tanto en los preceptos formales, como en el discurso, como en la práctica, los universitarios son instrumentos de una colectividad a la que deben dar cuenta. Su compromiso también entraña potencialmente nuevas formas de liderazgo. Éstas se basan en criterios específicos del liderazgo indígena tradicional, como la inmersión en el conocimiento chamánico, pero al mismo tiempo articulan recursos valorados en el sistema social dominante. A pesar de su exclusión inicial y su rechazo ideológico a las formas de liderazgo político vigentes en la actualidad (la figura de los maestros y otros profesionales que adquieren su posición gracias a un mayor grado de instrucción formal), su destino parece asimilarse en gran medida a ellas. No obstante, la experiencia personal del alumno egresado de la UIV difiere de forma obvia de la trayectoria común a los actuales líderes indígenas, y por tanto pueden plantear roles completamente nuevos en sus entornos locales.

11.4 Teoría de la educación indígena: Aprender haciendo

En este apartado se describe la función de la UIV como espacio de reflexión sobre modelos educativos, y se señala la importancia del principio indígena de “aprender haciendo”, cuyo significado continúa desarrollándose en el próximo capítulo.

La experiencia de Caño Tauca no obedece a un concepto de la educación indígena completamente definido de antemano. Al contrario, parte de la actividad consiste precisamente en reflexionar sobre la naturaleza de la educación indígena para más tarde aplicar sus claves a nuevos contextos educativos. Esta reflexión acontece en la materia

“Educación Indígena”, pero también en otros documentos como las autobiografías y los informes del trabajo de campo.

Como hemos ilustrado en el apartado 9.1.2, los jóvenes analizan con precisión el impacto de la escolarización estatal y/o religiosa en sus comunidades. Sus observaciones refuerzan nuestro análisis sobre la escolarización en Wi’pon y Kei’pon: las escuelas constituyen un espacio de superposición cultural, y sus docentes son las personas más desvinculadas del contexto indígena.

En segundo lugar, los universitarios describen su propia experiencia educativa e incluso definen de forma general las etapas características de la enculturación en sus respectivas sociedades. Los textos de los alumnos coinciden en tres elementos:

- 1) El carácter progresivo y continuo del aprendizaje. Aprender es el recorrido de una vida, y no una experiencia contenida en un periodo u momento concreto.
- 2) El aprendizaje comienza y se confunde con el juego infantil. Fabricar y usar armas para capturar pequeños animales, que también contribuyen a la dieta, son los juegos añorados de la infancia.
- 3) El aprendizaje es indisociable de la experiencia. Todo se aprende con la práctica y con la vivencia. No solamente las habilidades técnicas sino también los conocimientos abstractos, porque las explicaciones indígenas del mundo se adquieren necesariamente a través de una experiencia, la de escuchar a un familiar a lo largo de los años, en la quietud de la noche o en la soledad del bosque. Los conocimientos no existen independientemente sino que pertenecen a esa experiencia.

El siguiente relato ilustra la conciencia generada sobre el modelo educativo propio. Se trata de un ejercicio propuesto por la materia “Educación Indígena” impartida en Caño Tauca. En el fragmento el alumno reconstruye su propia experiencia y, de forma espontánea, desvela las claves distintivas del proceso educativo indígena(Torres (Emjayumi) 2003):

¿En qué consistía mi educación, educación indígena?

Primero, yo, Emjayumi, estaba en el vientre de mi madre. Después nací con el mundo diferente que las demás culturas. Estaba una semana en la mano de mi mamá sin salirnos a otro lugar. Hasta que se cayó mi ombligo. Después me purificaron y mi madre también se dejó purificar para sacar malos espíritus y para que yo creciera bien sano. Fue mi abuelo que nos purificó. Luego mi madre me cargaba a cualquier sitio. Cuando yo estaba grandecito, comencé a hablar y a pronunciar en mi idioma materno, de manera que mi padre me enseñaba a decir y nombrar los animales, aves y los peces que son comestible, incluso los materiales para fabricar el casabe como: sebucán, manare, guapa, etc. Más tarde comencé a acompañar a mi padre en la selva, en la cacería, la pesca... Así fui viendo las cosas que hacía mi papa, captaba lo que veía. A veces vivía con mi abuelo y abuela donde ellos me contaban el cuento y la historia antes de acostarnos. Me aconsejaban mucho a respetar las normas que hay dentro de la cultura Yekwana de modo que fuera una persona decente. Fui cumpliendo el consejo que me daban mis abuelos. Respetaba a los ancianos y las personas adultas. Cuando me bautizaron, me pusieron el nombre. Primero se reunieron mi familia, donde escogieron el nombre Emajayuwa.

Lo que me ha gustado durante mi niñez es cuando salía con mi familia a un lugar para fabricar la curiara. Al estar allá duraba dos meses. A veces mi abuelo me llevaba al monte a perseguir la huella de danto. Así pude agarrar ese método para cazar y andar en el monte. Cuando mi papá mataba el danto y mi abuelo se encargaba a picar la carne. También me enseñó cómo construir una casa y la troja para ahumar la carne. Esta etapa pase cuando tenía ocho años, fue importante para mí.

El relato de Emjayumi remite a la experiencia del niño E’ñepa descrita en el capítulo 5. El muchacho aprende participando en el mundo adulto, observando y ensayando por sí mismo, arropado físicamente por el contacto materno e incorporado simbólicamente al recibir el nombre personal.

El principio de “aprender haciendo” rige la actividad educativa en Caño Tauca. Nadie pretende que los participantes en la UIV memoricen textos teóricos como en los sistemas universitarios convencionales. Las sesiones en el aula son esencialmente participativas, y el trabajo personal del alumno (el 80% de la jornada) consiste fundamentalmente en *elaborar* y *aplicar*. El joven elabora documentos a partir de las ideas recibidas en el aula y su propio conocimiento de la realidad indígena, y aplica los conceptos y técnicas recibidas en ejercicios prácticos, ante el papel o la pantalla, o entre las plantas y animales en las áreas agroecológicas. Podríamos por tanto formular la siguiente analogía: así como el niño indígena descubre su propio mundo interactuando

con él, el universitario de Tauca adquiere de forma práctica una nueva comprensión de la interculturalidad.

En síntesis, la UIV es un espacio donde el modelo educativo no se impone de antemano sino que es objeto de observación y reflexión, y donde se aplica el criterio indígena de “aprender haciendo”. El próximo apartado abunda en la dimensión práctica del conocimiento porque se centra en la subsistencia material indígena tal y como es enfocada desde Caño Tauca.

El capítulo que aquí concluye se ha centrado en la dimensión intelectual de las experiencias que tienen lugar en Caño Tauca y desde Caño Tauca. Escribir, registrar, aplicar tecnologías de la información... son experiencias que enfrentan al universitario indígena con los límites de su propio medio cultural. Junto a ellas recibe la influencia de discursos y conceptos académicos de índole diversa, en las que sobresale el papel ambivalente de la Etnología. Fuera de los contextos académicos más ordinarios, el alumno adquiere otra formación: en el bosque, junto al *anciano* visitante; y en su entorno local originario, donde actúa como una suerte de etnógrafo y embajador étnico. Se plantea así un nuevo tipo de liderazgo intelectual y político, los “nuevos piaches”, y un nuevo modelo educativo basado en el principio de “aprender haciendo”.

12 Interpretando modelos económicos

El capítulo que aquí comienza se dedica a observar la función de la UIV como espacio de reflexión y ensayo intercultural en el ámbito de la organización económica y la adaptación ecológica de las comunidades. Tras una introducción teórica, ilustramos en primer lugar la conciencia que los alumnos desarrollan en la UIV sobre la frágil situación de las comunidades, para luego observar el esfuerzo de recuperación de modelos tradicionales y los ensayos dirigidos a la introducción de innovaciones productivas que permitan recuperar la autonomía económica local.

12.1 Perspectivas teóricas

En el primer bloque de esta tesis hemos descrito las concepciones, costumbres y pautas que rigen la gestión de los recursos naturales y la organización económica E’ñepa. El modelo E’ñepa ejemplifica la forma singular que los indígenas tienen de relacionarse con su medio. Hemos apuntado tres enfoques diferentes para definir la singularidad de su modelo económico:

- 1) La existencia un *Plan de gestión colectiva de los recursos naturales* articulado normativamente en tabús alimentarios, lugares sagrados y otros preceptos, mediante el cual los indígenas logran habitar de forma sostenible su medio (Arhem 1998, 120, Zent y Zent 2006, 87, Heinen 1988, 641-642)
- 2) La noción de un “Sistema cósmico del compartir”, donde los seres humanos y los actores que representan simbólicamente a la naturaleza forman parte de una misma unidad social, y por tanto no existe extracción de recursos sino intercambio necesario, compartir solidario (Bird-David 1992, 29-30).
- 3) El concepto de “perspectivismo”, que define aquellas culturas donde los componentes de la naturaleza también son considerados “personas” –con volición, conciencia y subjetividad–, y donde el

chamán es capaz de atravesar la frontera entre los dos mundos para situarse en la perspectiva de los agentes de la naturaleza (Viveiros de Castro 1996, Viveiros de Castro 2004)¹⁷³.

Mediante las definiciones apuntadas es posible acercarse al modelo económico-ecológico indígena en sus propios términos. Sin embargo, los sistemas indígenas generalmente son definidos desde las teorías científicas occidentales, donde la economía y la ecología se basan en la racionalidad instrumental antropocéntrica. En el plano político, el activismo ecologista ha contribuido a posicionar a las organizaciones indígenas ante la opinión pública. Pero el coste de la alianza fue someter a los indígenas al discurso ecologista. Ahora, cuando un indígena vende madera o caza con escopeta, el público juzga que ya no es “auténtico”, y por tanto ya no merece un respeto especial (Brysk 1996, Perera 1997). En consecuencia la crisis ambiental que transcurre en las comunidades indígenas, ejemplificada dramáticamente en Wi’pon, tiene un doble coste: directo e indirecto. El coste directo es el hambre, la enfermedad, la dependencia de los colonizadores del territorio y la emigración a los rincones marginales de la ciudad, hasta la mendicidad y la prostitución. El coste indirecto es el estigma por no ser “auténticos” a causa de su conducta “antiecológica”.

En Caño Tauca los universitarios analizan la crisis ambiental que sufren sus comunidades a causa del cambio cultural y la presión territorial. Por un lado discernen los factores que intervienen en la degradación, y por otro tratan de esbozar un nuevo modelo económico entre la tradición y la modernidad. El futuro líder indígena debe aprovechar su formación para reconocer los caminos equivocados en las últimas décadas, rescatar los valores y conocimientos prácticos heredados, y ensayar nuevas vías de forma progresiva y experimental.

12.2 Nuevas conciencias

¹⁷³Citado por (Quatra 2008, 36)

En este apartado nos acercamos a la situación actual de las comunidades indígenas de la mano de las descripciones realizadas por alumnos de la UIV. En los textos reconocemos las relaciones de conflicto y dependencia con la población local criolla, así como las consecuencias del cambio cultural protagonizado por las comunidades, pero sobre todo constatamos la conciencia emergente de estas situaciones por parte de los estudiantes indígenas.

Junto a los informes del trabajo de campo, las materias “Derecho Indígena” y “Ecología” impartidas en la UIV proponen a los alumnos ejercicios donde reflexionan sobre la situación ecológica de sus comunidades. En los textos se conjuga una conciencia espontánea con la utilización de conceptos científicos asimilados en Caño Tauca. Los jóvenes observan las secuencias históricas y distinguen causas y efectos en el plano social y ecológico. Se aprecian con nitidez denominadores comunes como el cambio de patrón de asentamiento, la incorporación a la economía de mercado, y la devaluación de los preceptos tradicionales, pero también los matices que diferencian cada caso, de forma que los textos Ye’kuana subrayan la crisis interna mientras que los Pumé lamentan el balance de las relaciones interétnicas.

Texto A (Torres (Emjayumi) 2003):

CAMBIO DE PATRÓN ASENTAMIENTO

Anteriormente los Ye’kwana vivían en pequeñas familias, como unas 30 personas. Tumbaban el conuco y había mucha comida. El conuco que hacían quedaba muy cerca de la comunidad. También había suficiente cacería. Cuando se acaba la cacería se trasladaban de un sitio a otro. Así fue a medida que creció la densidad de población. Hoy día las comunidades Ye’kwana han cambiado de patrón de asentamiento porque se crearon la escuela, la medicatura... Así se agruparon los Ye’kwana, por eso viven ahora las comunidades grandes. Pero hay crisis en cuanto a la cacería, el conuco y los materiales para construir las casas. Cada vez que hacen la cacería, los conucos y [la recolección de los] materiales para construir las casas, se van alejando. Eso da mucho problema.

La venta de la cacería es muy difícil [perjudicial] para muchas personas de Cacuri, porque hay algunos que hasta lo venden a un familiar cercano. Esto es una cosa que hace pocos años atrás no existía, y es bueno para aquellos que manejan el dinero. Los demás pues se quedan sin nada, no tienen ni para comprar aunque sea un kilo de carne, o un cartucho, y además no tienen motor [fuera borda] para cazar. Esto lo digo porque lo he visto suceder en este momento en Cacuri. No se sabe lo que puede suceder más adelante, yo creo que se pondrá más difícil la situación, se

montará un mercado o un supermercado, bodegas y otras. Y cada quien se irá por su lado. Esto puede suceder si no hay ningún joven formado que piense y que frene esta situación.

Texto B (García (Hachava) 2004):

Nuestras casas eran construidas con palma de moriche, carrizo y hierbas. Las viguetas eran amarradas con bejucos y concha de matapalo. Anteriormente nuestra organización era en comunitario, el trabajo se realizaba entre todos y se terminaba más rápido. La cacería se repartía a toda la comunidad, los jóvenes y ancianos obedecían a los capitanes o consejo de ancianos. Cuando se iba a salir de cacería era más organizado porque no mataban animales en mayor cantidad, sólo lo que se necesitaba para comer. Tampoco mataban animales sagrados que podían hacer daño a sus familias. Había normas para la cacería porque el anciano decía que no mataran a la hembra reproductora.

En esa época, nuestros abuelos adoraban a todos los animales, ellos decían que todas las especies tenían sus dueños. Por ejemplo: si cazaban una tortuga, no se podía dejar caer una gotita de sangre en el suelo porque pecaban con el dueño de ella. Al cazador no lo dejaban flechar otra tortuga, aunque volviera a intentar para flechar otra tortuga.

...

En esa época no había anzuelo ni escopeta, y la cacería se agarraba solamente flechada. También había otra norma establecida por el creador, a través de los Piaches. Ellos decían que las tortugas no se podían vender a los criollos porque el *dueño*¹⁷⁴ lo había hecho para nosotros los indígenas.

Después que llegaron los criollos a nuestras comunidades se rompió las normas que teníamos. Los Yaruros empezaron a vender tortugas, terecayes, chigüiro, etc. Hasta los mismos criollos aprendieron a flechar tortuga. Además, trajeron anzuelo, chinchorro de pescar y escopeta. Eso fue insoportable. De esa manera la cacería se fue agotando en nuestro territorio.

Antes de entrar los comerciantes, nuestros vestidos eran fabricados con conchas de matapalos, las mujeres utilizaban las fibras de moriches. Las Yaruras sacaban las fibras de moriches, lo cocinaban y lo coloreaban con concha del árbol llamado paraguatán. Después que llegaron los vendedores de ropa compramos las telas para hacer el guayuco. Los antepasados no conocieron las telas, andaban cubiertos de hojas o piel de animales peludos.

El medio natural no es el único referente en análisis de los estudiantes. La crisis medioambiental no puede considerarse un problema endógeno, sino un fenómeno

¹⁷⁴ Énfasis gráfico en cursiva introducido por el doctorando.

inscrita en las relaciones interétnicas y materializado a través de la aculturación. En consecuencia, la identidad colectiva representa el segundo eje del análisis. Tan inquietante como el deterioro de las relaciones con los elementos de la naturaleza (que también son “personas”) resulta el vínculo existente con los foráneos, los *otros*, los criollos. Se plantean así dos actitudes colectivas frente al mundo criollo, dos opciones históricas respecto a la actividad económica: la dependencia y la autonomía.

Texto A (Silva (Sedumenedu) 2002):

Más tarde, la gente empezaron a formarse y tener cargos de maestros y enfermeros. Estos tipos de trabajos con sueldo les cambió totalmente la manera de actuar como un ye’kuana diciendo “con el sueldo tengo todo y no me interesa el ganado y agricultura, ¿para qué autonomía?”

Ahora todo el mundo quieren tener sueldo y dicen “no al trabajo, con mi sueldo tengo todo, compro mi presa y gasolina para ir más lejos a donde haya más cacería”, porque el dinero es su autonomía. Este señor ye’kuana con cargo está completamente equivocado porque él no piensa nada sobre la vida de sus hijos y nietos. A lo mejor puede suceder dentro de veinte años que ya no haya que comer o hacer el conuco y, si le quitan el cargo, hay hambre.

Sueldo de otros, del gobierno. Si tienes que hacer lo que te diga el gobierno criollo ya no eres ye’kuana, sino el servidor o esclavo del criollo. Si comes del gobierno defenderás el gobierno criollo contra tu propia cultura y es muy triste, es como matar a tu propia madre.

Por eso la *autonomía*¹⁷⁵ es tan importante y es vital. Sin autonomía no hay vida. Es fundamental y está en todas las partes del mundo, y por eso los ye’kuana tienen que decir “queremos vivir Autónomo”. Los ye’kuana tienen posibilidad de vivir autónomamente porque sus territorios no han sido muy golpeados por el hombre blanco como lo tienen otros grupos indígenas, pero son ellos los que buscan al criollo...

Texto B (García (Hachava) 2002):

Los españoles trajeron el cristianismo para imponer[se a] las culturas aborígenes, las armas de fuego para hacer la guerra en nuestro territorio. También trajeron caballos para recorrer la inmensa sabana del Apure y otros lugares del país. Nuestra cultura no murió por asesinar a los antepasados sino por la evangelización. El Yaruro después que aprendió a dominar el lenguaje castellano se hizo esclavo de estas personas, ayudó a fundar a los grandes hatos sin alzar la vista para el cielo. Los ganaderos después que se instalaron hicieron pista de aterrizaje y algunos llegaron en carro, motores fuera de borda y a caballo. Estos transportes les ayudaron a explorar

¹⁷⁵ Énfasis gráfico en cursiva introducido por el doctorando.

el territorio pumé. Con la mercancía que ellos trajeron, compraron la vida del indígena, empezaron a meterles bebida alcohólica para conquistarles sus buenos espíritus y los buenos hábitos de manera que no pudo defenderse de su enemigo. Mientras más días el criollo fue inventando cosas para comprar al indígena, de esa manera fue transformando las normas y la religión de algunos pueblos indígenas.

...

El vendedor dejaba la sal, para salar la carnes y le guardaran a él. Entonces los yaruros comenzaron a matar los pobres chigüires para comprar ropa al comerciante. Más tarde llegaron los Echenagucia, dueños de hatos. Los Yaruros comenzaron a trabajar con ellos para ganarse la plata a la fuerza de trabajo.

Pero el joven no se limita a analizar la crisis. Su papel en la UIV es construir un nuevo escenario a partir de ella, revirtiendo precisamente los factores que la determinaron. Debe recorrer dos caminos con direcciones aparentemente opuestas y hacerlos confluir en un mismo punto. Uno parte hacia dentro y hacia el pasado, hacia los saberes y normas desplazados por el contexto actual aunque todavía vinculados al prestigio chamanístico. El otro mira hacia fuera y hacia los futuros posibles, y su recorrido debe basarse en la decisión explícita y colectiva y en la equivocación consciente, es decir, en la experimentación.

En síntesis, la situación actual de las comunidades indígenas en términos de organización económica y adaptación ecológica, de acuerdo con la bibliografía y con el análisis que ofrecen los alumnos de la UIV, presenta claras analogías con la descripción que realizamos sobre el caso E'ñepa en el primer bloque de la tesis. El desequilibrio observado se explica por la presión territorial criolla pero también por un intenso cambio cultural que devalúa modelos heredados. No obstante, más que la constatación de esta situación, nos interesa precisamente el proceso de concienciación en torno a ella que tiene lugar en la UIV, ilustrado en los textos que hemos incluido arriba y seguiremos introduciendo en el siguiente apartado.

12.3 Modelos heredados

A continuación observamos el proceso de recuperación de modelos heredados protagonizado por los estudiantes de la UIV. Analizaremos distintos textos que ilustran el “trabajo de campo” de los alumnos, sus investigaciones prácticas que abarcan la descripción detallada de los procesos materiales así como su significado dentro de la cosmovisión indígena.

La faceta más evidente de la exploración del modelo económico heredado consiste en la recuperación de técnicas de transformación de los recursos naturales. Los trabajos de los alumnos en este terreno se basan en la recopilación y observación metódica y en la experiencia empírica. Destacan como ejemplos de esta actividad las investigaciones etnográficas y experimentales realizadas sobre la cerámica indígena, los trabajos de etnobotánica, y la publicación del Ye’kuana Emjayuwa Dulfredo Torres sobre el proceso de construcción de la curiada. La influencia de los *aliados* que promovieron la actividad se refleja en el orden expositivo o la terminología utilizada por los alumnos, pero las experiencias registradas constituyen interpretaciones innovadoras y creativas, asumidas individualmente por el alumno y colectivamente por su contexto cultural¹⁷⁶.

Texto A (García (Hachava), Solorzano (Huato), y otros 2003):

En mi comunidad estuve consultando a las mujeres y ancianas, para investigar sobre los trabajos de cerámica que hacían nuestros antepasados. Allí la anciana me dijo que no sabía. Pero me contó que, anteriormente cuando ella estaba pequeña, que vio Yaruros que trabajaban la cerámica por los lados de Guachara en las comunidades Palmarito, y Fruta de Burro. Las ancianas y las mujeres cuando iban a trabajar la cerámica, ellas que iban a buscar arcilla en un caño que quedaba de distancia (2) dos kilómetros de la comunidad. Las mujeres cuando iban a trabajar primero buscaban concha de picapica que nace en laguna. Después lo quemaban, para agarrar la ceniza y mezclar con la arcilla. Luego amasaban la arcilla bien, y empezaban a trabajar a hacer la piecita. Cuando construían una pieza [...] el método que usaban ellas para subir la borda de la pieza era un pedazo de totuma, y labraban palo como cucharilla, para ir bruñendo por dentro y por fuera. También sosteniendo o apoyando con los dedos. Luego cuando terminaban de

¹⁷⁶ Debemos destacar en concreto la labor de la artista plástica Peggy Dickinson y el antropólogo Gervasio Cañizales en los campos de la cerámica y etnobotánica respectivamente.

hacer las piezas, lo ponían en el sol, para que se seque. Después, cuando se secaban las piezas todas, empezaban a colorearlas con distintos colores. Y los colores que usaban ellas son la concha de chaparro, piedra roja, [y] hoja de Matas que se llama [tuatúa]. Las técnicas eran: quitando las conchas y las hojas, y dejaban en agua un día o dos días lo máximo de tiempo.

LA QUEMA: Las mujeres y ancianas, cuando realizaban la quema, primero abrían un hueco como de (3) tres metros de ancho y de largo. Dentro del hueco prendían el fogón, luego echaban la bosta, y la concha de mercurillo. Allí dejaban que se queme, y cuándo ya había brasa o ceniza, echaban las piezas. Después con la misma brasa echaban por encima de las piezas para que se quemem bien. El tiempo de quema de ellas era (4) cuatro o (5) cinco horas lo máximo.

Las piezas que trabajan ellas eran para ellos mismos utilizar y para la comunidad. También que a veces cuando vendían piezas [era] para ellos mismos consumir en dinero o en comida.

Esta [es la] historia de cerámica que me cuenta la ancianita Genarita Castillo, que es como de los años de 1930, cuando ella estaba pequeña, cuando su padre y su madre los llevaban para esa comunidad de Palmarito y Fruta de Burro.

...

Santa Josefina de Capanaparo, 7 de febrero de 2003. Fui a buscar arcilla para trabajar en mi comunidad conjuntamente con mis hermanas. Salí de mi casa un día muy temprano a buscar la arcilla. Primero mi papa me había informado que anteriormente su mamá hacía piezas de cerámica y sacaba arcilla en terreno del Hato San Leonardo y me explicó dónde es el sitio que ella sacaba la arcilla. En el lugar donde ella agarraba arcilla, ahora es una laguna pequeña, en la orilla de esa laguna hay un arbolito llamado Algarrobo y está en el medio de la sabana. Como me había explicado todo yo llegué directo al sitio. Allí me puse a observar y analizar al mismo tiempo. Tome un poco para amasar y me pareció que era buena para trabajar.

Luego tomé el palín y llené un saco para llevar a mi casa. Cuando llegué hice un experimento haciendo una piecita. Antes de ponerme a trabajar les expliqué a mis hermanitas como se trabaja para poder fabricar una pieza. Primero que nada les enseñé cómo se debe amasar la arcilla. En segundo lugar cómo hacer la base para levantar el borde rayándolo con un palito por la orilla, luego el método del churro o rollito. El día siguiente pulimos las piezas con una piedra de azabache, las muchachas estaban muy alegres con su pieza al ver que estaban quedando brillantes, y querían que quemáramos la pieza el mismo día, pero les dije que no, para poder quemar teníamos que esperar varios días hasta que se secaran bien, porque si uno lo quema en seguida la candela lo destruye. Cuando nosotros hicimos la piezas mi mamá dijo que iba ir a buscar arcilla suficiente para trabajar y también dijo: “si a mí me hubieran enseñado a trabajar la cerámica yo hubiera sido un experta, pero nunca vi a mi mamá trabajar con cerámica”.

Esta arcilla que encontramos en general es buena para trabajar. Lo único que no sabemos es el resultado de la quema, si quemará bien o mal. Algo que me faltó fue echarle la ceniza de concha del árbol de Mercurillo porque no lo teníamos en la casa. En el monte había mucho pero no servían. Mi papá me dijo que lo que se encuentran en los montes no sirven, porque en el invierno

pasaron abajo del agua y eso no sirve para mezclar la arcilla. Para agarrar las conchas del árbol tenía que tumbar el palo en bajada de agua, en el verano cuando el palo comienza a botar las conchas había que recoger y llevarlo para la casa. Según [al parecer] cuando pasa un tiempo debajo del agua pierde la sustancia y no sirve para mezclar con la arcilla, y cuando se quema se pueden partir las piezas y sería un trabajo perdido. Por esas razones no le eché las cenizas, en otro momento le echaré para trabajarlo conforme lo hacían mis abuelas quienes trabajaron durante muchos años. En mi comunidad hay varios tipos de arcillas pero hay que investigar mucho para saber cuál es la mejor, y las personas tienen que dedicarse al trabajo de la investigación.

Texto B (Rodríguez Márquez (Mecheduniya) 2004):

3.1 MEDICINA PARA DOLOR DE ESTOMAGO, DIARREA, PARASITO:

-nombre de la planta medicinal en Ye'kwana:

- [nombre omitido por el doctorando].

- ¿como se prepara?

Esta medicina se prepara [así:] primero se saca la raíz, luego se asa, después que termina de asar se exprime la raíz agarrando el liquido en una botella.

- ¿Cómo se usa esa medicina?

Más que todo se usa de esta medicina el liquido, se toma una cucharada o media de totuma, dos veces al día, en la mañana y en la tarde.

¿A quién se aplica (a los niños, adultos, ancianos)?

- esta medicina natural se aplica a cualquier persona por ejemplo: a los niños, adultos, ancianos.

¿Qué enfermedad cura?

[Con] esta medicina se cura varias enfermedades por decir dolor de estomago, diarrea, parásito. Hay otra enfermedad parecido a diarrea pero con sangre. Es buena esta medicina para esta enfermedad.

¿Cómo es la planta medicinal?

- esta medicina natural su forma es árbol.

Junto al análisis de los recursos y acciones materiales, los investigadores indígenas observan la estructura intangible de los modelos económicos propios. Este nivel de análisis no pertenece a una categoría diferente, sino que surge de las mismas experiencias empíricas. Así, las experiencias realizadas por universitarios Ye’kuana y E’ñepa coinciden en un concepto clave en los modelos de gestión de los recursos naturales: la figura del “dueño” de la arcilla, a quien debe compensarse ritualmente cada vez que se extrae este recurso. En otros casos, los alumnos realizan una labor de codificación explícita, es decir, recopilan y presentan ordenadamente las normas que rigen el modelo heredado, donde las relaciones sociales y la interacción con el medio resultan temas indisociables, como ilustra el siguiente fragmento (Pacheco (Weshiyuma) 2004):

LAS NORMAS QUE SE APLICAN EN UNA COMUNIDAD YE’KWANA

- 1.- Respetar a los ancianos y las ancianas

- 2-Cumplir lo que dicen los chamanes y los sabios

- 3-El hombre no puede salir la cacería cuando su mujer está recién parida (porque puede pasar algo a él o el bebe)

- 4-Un joven no puede comer lapa y guacamaya al mismo tiempo (porque sale el nacido)

- [...]

- 11- durante el barbasqueo los hombres no pueden comer carne de lapa, ni alimentos dulces y tampoco no pueden hacer relaciones sexuales (porque se le quita el poder o veneno de barbasco que tiene, y tampoco no a van salir los peces).

- 12- El niño recién nacido su madre no pueden bañarse en el río sin ayunar y su madre también no se puede bañar (porque se enferma el niño y su madre).

13- los ye’kwana cuando su hijo está recién nacido no pueden tejer guapa, ni construir casa, ni conseguir la cacería, hasta que se le hacen la ceremonia, primero tiene que ayunar (porque se puede enfermar el niño y se complica).

[...]

Estas son las normas que utiliza o que se aplica en las comunidades indígenas ye’kwanas, pero en esta investigación todavía me falta para investigar sobre los derechos y las normas que tenemos en nuestra comunidad para tener el orden.

Sin embargo, como argumentamos sobre el modelo económico heredado E’ñepa (ver apartado 4.1), no debemos interpretar este tipo de códigos como sistemas coercitivos que establecen mecánicamente las relaciones entre la gente y la naturaleza. Existen estructuras conceptuales que nada tienen que ver con la economía de mercado, basada en el intercambio de beneficios y castigos entre actores ajenos entre sí, ni con el “Desarrollo sostenible” derivado del discurso ecologista, que busca optimizar los recursos (Gudeman 1986, Gudeman 2001, Escobar 1995, 195-198, Sachs 1992). Enfoques como la noción de un “sistema cósmico del compartir” (Bird-David 1992, 29-30) o el concepto de “perspectivismo” (Quatra 2008, 36) son más adecuados para comprender las relaciones ecológicas y económicas desde la perspectiva indígena. Los alumnos de la UIV participan de esta forma particular de comprender la existencia social y económica, y realizan un esfuerzo importante por registrarla y traducirla, como ilustra el siguiente fragmento de un alumno Pumé (García (Hachava) 2003), donde el concepto de “persona” se extiende a los miembros de la naturaleza como en la cosmovisión E’ñepa:

EL YARURO CON LA ABEJA.

Nosotros pensamos que las abejas son cualquiera, pero no, no es así, son personas como nosotros mismos, tienen el pelo amarillo y bien catire como los criollos y con el cachete pintado.

Una vez, [había] un Yaruro que castraba abejas, y cada abeja que encontraba tumbaba el palo para agarrar la miel. Entonces el hombre se cansó de tanto echar hacha y las abejas no tenían

miel, y se puso a vagabundear con la abeja. En la noche [sucedió] que vino una mujer a buscarlo para llevárselo a su casa para que no fuera vagabundo y se diera cuenta de que ellas también eran personas. El hombre se casó con la mujer (abeja) y ella lo llevó para su tierra a donde vivían sus padres y sus hermanos. Al poco tiempo el yaruro se regresó con la mujer a esta tierra y estuvo viviendo un tiempo con ella. La abeja cuando las otras mujeres prendían el fogón para hacer la comida, ella se apartaba porque el fuego le hacía daño, y no preparaba comida porque le tenía miedo a la candela y le iba a derretir su cuerpo, se alimentaba con puras flores hasta que dejó al marido abandonado. Según el mito esta mujer se fue porque las otras mujeres le metían miedo con la candela y le daban la comida caliente. Nosotros los yaruros, pensamos que este hecho tiene varios siglos. Y nosotros lo hemos mantenido en nuestra memoria y hoy en día pensamos que son seres humanos como nosotros.

Por último, debemos subrayar el significado étnico del modelo económico heredado y su concreción técnica. En los siguientes textos apreciamos esta dimensión en sentidos distintos. El primero recalca la exclusividad étnica de los conocimientos relacionados con los recursos naturales. El segundo en cambio exhibe este conocimiento (aunque no su detalle) para contestar políticamente al *otro*.

Texto A (Castro (Ewanashiyu) 2003):

Por eso hoy en día los piaches saben con las plantas medicinales que se encuentran en nuestras comunidades. Ellos saben las plantas medicinales, y además de eso está prohibido decir a cualquier persona de la comunidad y mucho menos a un estudiante, o un investigador que va a una comunidad Ye’kuana. Porque la medicina indígena es muy sagrada dentro de nuestra cultura. Sólo los piaches hacen las medicinas. El piache es importante en las comunidades indígenas, es decir, es el médico en nuestras comunidades.

Así comencé a trabajar junto con mi Abuelo. Estuve dos semanas trabajando y con los demás ancianos. Luego ellos me dijeron que no me podían decir las plantas medicinales, primero yo tenía que saber el Origen de las enfermedades y las plantas. Por otra parte ellos me dijeron que el trabajo que yo estaba haciendo era muy sagrado en el mundo Ye’kuana, que a nadie se lo podía decir y mucho menos a un joven como yo. Ese consejo me dieron cuando terminamos de trabajar.

Texto B (Torres (Emjayumi) 2004):

Última noticia que voy a comentar. El mes pasado tuvimos una reunión con el Viceministro del Ambiente. En esa conversación estuvimos tres personas de Kuyujani: estaba Alberto Rodríguez, Adrujal[Asdrúbal?] Sarmiento y mi persona. Se trató sobre el Reglamento de la ley territorial

Indígena. La pregunta que lanzamos al Viceministro fue que ¿Para qué es el Reglamento? Dijo que para cuidar bien territorio. Le dijimos que nosotros tenemos la ciencia [de] como cuidar el territorio. Es decir sabemos cuidar los árboles, ríos, animales, peces. Tenemos estrategia para cuidar la naturaleza, que existe en nuestro [territorio].

Estos últimos ejemplos resultan particularmente interesantes en contraste con el contexto al que pertenecen, el de la aculturación determinada por el modelo económico criollo y la propia decadencia del modelo indígena. En realidad pueden considerarse una reacción a este mismo contexto. En todo caso la reacción no se reduce al discurso, sino que forma parte de un nuevo contexto en gestación, del intento palpable de alterar las relaciones de poder en el inevitable cambio cultural, de revalorizar lo propio devaluado y cuestionar lo que aventaja a otros, un proceso cuyos ejemplos seguimos incluyendo a continuación.

Tal y como hemos ilustrado a lo largo de este apartado, los estudiantes de la Universidad Indígena no se limitan a lamentar la devaluación de los modelos heredados sino que se ocupan de su recuperación y valorización a través de investigaciones prácticas. Su labor se extiende sobre los procesos materiales que integran las actividades económicas tradicionales, y desde ellos se revela la vigencia de la cosmovisión ancestral. Finalmente, la valorización consciente de los modelos distintivos puede convertirse en argumento étnico frente a la pretendida autoridad de agentes externos.

12.4 El laboratorio económico de Tauca

El apartado que desarrollamos a continuación describe la formación en actividades económicas impartida en Caño Tauca y el traslado puntual de proyectos a las comunidades indígenas. Comenzamos retomando la justificación de estas innovaciones económicas a partir de la situación actual de las comunidades, y observamos en todo momento su función demostrativa y su pertinencia dentro del principio de “aprender haciendo”.

Aunque la semilla específica de la UIV fue la elaboración de materiales escolares en lengua vernácula, la autonomía económica formó parte de la motivación y la actividad de Tauca desde el comienzo. De hecho la base social de la UIV se remonta a los proyectos económicos de “autodeterminación” y “autodesarrollo”¹⁷⁷ realizados en el Alto Ventuari entre 1970 y 1990. La iniciativa de Tauca arranca con una conciencia clara de que la valorización de la lengua, de las narraciones heredadas y de la propia diferencia cultural, aún siendo necesaria para afrontar y controlar el proceso de aculturación, resulta estéril cuando no existe una estrategia para la autonomía económica. Esta estrategia debe basarse en el modelo heredado pero también revisarlo críticamente a la vista de la transformación del contexto ecológico y económico. En los nuevos patrones de asentamiento, con comunidades sedentarias que multiplican el número de habitantes de las unidades tradicionales, la subsistencia no puede basarse en la caza, la pesca y la recolección, como tampoco puede basarse en la agricultura comercial o en la venta de mano de obra. Procede introducir nuevos elementos que garanticen en primer lugar la autonomía alimentaria, mediante un proceso experimental y reflexivo. El siguiente texto institucional (Fundación Causa Amerindia Kiwxi 2003) argumenta este enfoque:

En la UIT estamos convencidos de que si el fortalecimiento de la identidad cultural y la conciencia colectiva no va aparejado de la generación de oportunidades para su desarrollo en libertad, generaría tensiones y frustración. Defendemos, de la misma manera que el constituyente de 1999, como primera condición para el desarrollo de los pueblos en libertad, el derecho a su territorio ancestral como espacio para la reproducción y recreación cultural.

Una primera opción para el desarrollo de las culturas indígenas consiste en el fortalecimiento de sus prácticas económicas tradicionales: pesca, caza, recolección y el aprovechamiento de los recursos naturales de su entorno para satisfacer sus necesidades básicas. No obstante, una revisión de las actuales condiciones demográficas y de deterioro ambiental, nos remite inmediatamente a la necesidad de innovar. En efecto, los recursos naturales no son hoy suficientes para satisfacer la demanda de insumos en poblaciones, afortunadamente, crecientes. Ante esta realidad, importantes contingentes de jóvenes indígenas han optado por vender su fuerza de trabajo a quienes tienen la capacidad técnica y financiera para explotar industrialmente

¹⁷⁷ Así son denominados estos proyectos por Frechione en su estudio sobre la Unión Makiritare del Alto Ventuari (Frechione 1985)

los recursos. La proletarización del indígena tiene consecuencias poco deseables desde varios puntos de vista: de una parte, los jóvenes indígenas se insertan en un ambiente descontextualizador y desidentificador que no les permite continuar el proceso de reproducción cultural; por otra parte, el abandono de las prácticas de subsistencia tradicionales generan relaciones de dependencia con los no-indígenas a través del salario; además, la explotación industrial de los recursos naturales es la causa directa del mayor deterioro ambiental en la historia del continente.

Estas breves reflexiones indican claramente que el indígena debe retomar la dirección de su desarrollo. En tal sentido la UIT ofrece los estudiantes una variedad de opciones de producción en las llamadas Áreas Demostrativas de Producción Sustentable: piscicultura, agricultura, apicultura, pequeña cría, cría y domesticación del búfalo.

Los alumnos comparten los argumentos del discurso institucional citado. Así como observan los perjuicios de la tecnología y las relaciones económicas procedentes del mundo criollo, también aprecian la necesidad de reaccionar ante un contexto distinto, donde los conocimientos, técnicas y valores atesorados durante siglos no resuelven todos los desafíos. Es preciso modificar sistemas, pero esta vez el cambio no será incentivado por satisfacciones individuales a corto plazo (la eficacia de la escopeta, el dinero de la venta de la cosecha...). El cambio propuesto requiere el esfuerzo colectivo en busca de resultados a medio plazo a menudo inciertos. Por eso los alumnos son conscientes de que la innovación va más allá de los aspectos técnicos e implica procesos culturales complejos, como refleja el siguiente texto (García (Hachava) 2002):

Dialogo el hijo con el papá.

Los yaruro siempre dejan los conucos abandonados después de haber sembrado durante tres o cuatro años. Lo abandonan porque ya la tierra no sirve para sembrar, también la tierra está desnuda y los nutrientes se bajan a la profundidad de la tierra como a 20 metros. Después los ancianos se ponen a tumbar otro conuco nuevo para sembrar en tierra buena. La mayoría de los ancianos han vivido de esa manera. Si nosotros les decimos a nuestros abuelos que vamos a limpiar un rastrojo viejo, ellos nos pueden decir que esa tierra no sirve y que podemos perder el trabajo. Entonces nosotros les podemos decir que se aguanten y también les podemos explicar para que entiendan que con la nueva técnica se mejora la tierra. Luego ellos verán los resultados de nuestros trabajos.

Con las premisas que hemos descrito y ejemplificado arriba, la UIV plantea y desarrolla en los terrenos de Caño Tauca las siguientes Áreas Demostrativas de Producción Sustentable:

Área	Descripción
Vivero	Práctica de técnicas de germinación de diferentes plantas en viveros y su posterior trasplante a las áreas correspondientes
Silvicultura	Se ensaya la introducción de especies forestales adaptadas al medio que puedan complementar otras actividades productivas (por ejemplo la acacia australiana complementa la apicultura)
Frutales de Sabana	Mediante esta área se ha poblado una franja considerable de sabana con árboles cuyas frutas deleitan a los residentes o se destinan a la alimentación animal en otras áreas (mango, guamo, merey...)
Compostero y lumbricultura	Mediante la elaboración de compost con distintos residuos orgánicos combinada con la cría de lombrices se genera el abono apropiado para las distintas áreas agroforestales.
Piscicultura	La cría de peces es el proyecto de mayor escala de la UIV. Su desarrollo ha contado con el asesoramiento de un biólogo especializado en piscicultura miembro del equipo fundador de la universidad. En la actualidad existe una piscina de unos 80x20 m. cavada en la sabana a la orilla del Caño Tauca, que surte el agua del recipiente. Las cantidades extraídas suponen una fuente de ingresos útil y contribuyen a la dieta universitaria, pero además repercuten en la imagen de la UIV porque sus cifras baten records en los mercados locales. La especie cultivada es el cachamote, un híbrido de las especies morocoto (<i>Piaractus Brachypomus</i>) y cachama (<i>Colossoma macropomum</i>)
Apicultura	Los ensayos de apicultura se remontan a las cooperativas creadas en los 70 y 80 en el Territorio Federal Amazonas. La miel constituye un importante alimento silvestre en la dieta indígena, de ahí la posible pertinencia cultural de la domesticación de abejas.
Conuco Viejo	Esta actividad se basa en el problema del agotamiento de tierras cultivables surgido por la concentración de población en núcleos sedentarios. En ella se practican técnicas para prolongar la vida de los conucos sin usar productos industriales.
Pequeña Cría	En esta área se crían cuyes y patos, empleando las frutas cultivadas en los otros proyectos.
Búfalos	La cría de búfalos es, junto a la piscicultura, la actividad productiva más notoria en Caño Tauca, por su complejidad técnica, coste económico y espacio ocupado. La cría de búfalos, ya ensayada en el Alto Ventuari, se justifica por tratarse de un “animal particularmente indicado para el trópico húmedo caliente debido a su adaptabilidad, capacidad de carga y mayor productividad y longevidad que el ganado vacuno”. Se valora en particular su función de animal de tracción que proporcionaría a las comunidades independencia de la maquinaria agrícola.
Construcción y Mantenimiento	Los propios alumnos se ocupan de la construcción y la reparación de diferentes infraestructuras como parte de su formación para la gestión autónoma de los recursos económicos, siempre dentro del horario de actividades y con carácter complementario a los trabajos contratados a empleados externos.

Tabla 12. Áreas demostrativas de producción agroecológica implementadas en la Universidad Indígena de Venezuela

Fuente: Elaboración propia

Valorar la adecuación ecológica y cultural de las actividades descritas requeriría una investigación específica, un trabajo que deberá realizarse en el momento en que estas innovaciones productivas se encuentren realmente implantadas en las

comunidades, todavía lejano en 2008. Desde el punto de vista técnico, las áreas demostrativas de producción se definen como actividades “ecológicas”. Sin embargo esta definición no se ciñe al purismo conceptual de la agroecología, porque no excluye el uso de productos industriales como fertilizantes para los cultivos o antibióticos para los búfalos. Aunque el “ecosistema” como tal forma parte de las prioridades de la UIV, el carácter “ecológico” de las áreas demostrativas no se centra en la pureza ambiental sino en la autonomía económica. Se busca fundamentalmente minimizar la dependencia de recursos externos (capital, maquinaria y productos químicos o farmacéuticos), usándolos lo menos posible y desarrollando la interdependencia de los recursos endógenos, la conexión entre la lumbricultura, la cría de búfalos, los frutales de sabana, etc.

El aspecto que nos interesa de las actividades agroecológicas en Caño Tauca es la interacción cultural implicada en ellas. El joven no solamente se enfrenta a nuevas técnicas, tecnologías y objetos de producción, sino que debe hacerlo de una forma diferente. A los estudiantes se les recuerda que no son peones de cualquier granja criolla o pupilos en un centro educativo convencional, que no les basta con imitar y obedecer. Deben planificar y evaluar verbal y gráficamente su actividad, ser responsables de ella. Sin embargo también se recalca su responsabilidad no es producir sino *aprender*, de ahí el carácter fundamentalmente experimental de la dedicación a las áreas demostrativas, como ilustra el siguiente fragmento de un informe elaborado por un estudiante (García (Hachava) 2003):

NARICEAR LAS BÚFALAS

Este trabajo empezó después que llegaron el último grupo. Y empieza con la finalidad de dominar el animal para que uno se pueda montar y pueda llevar en cualquiera dirección muy tranquilo. En eso estamos hasta el momento y es muy duro, algunas no se dejan tumbar y otras se caen muy duro y tenemos que sostenerla entre varios mientras que uno abre el agujero por la nariz.

El primer sistema fue dejar el pedacito de caña brava dentro del agujero mientras que se seque. Pero finalmente no funcionó porque todas se salieron. (Fig.21)

El segundo sistemas es dejar el dedazo de mecate amarrado con dos anillos. Hicimos la práctica con dos búfalas (Fig.22)

El último sistema es casi lo mismo pero sin las argollas, sólo el mecate engrasado de [propóleos], es una especie de crema que fue hecha por Hno. Korta, para que la herida no se infecte y que se

seque rápido (Fig.23). Pues, de verdad aquí estoy aprendiendo mucho porque estoy haciendo trabajo el cual no hacía antes.

Las “Áreas Demostrativas” se caracterizan por su naturaleza didáctica y experimental para el alumno, pero también por instaurar un nuevo modelo de cooperación con las comunidades. Frente al intervencionismo que caracterizó proyectos misioneros y estatales como los descritos en las comunidades E’ñepa o –con matices– en el Territorio Federal Amazonas, la UIV se concibe como un laboratorio común y accesible a distintas comunidades indígenas. En lugar de imponer experimentos en comunidades, se trata de “demostrar” lo que cada una puede asumir y adaptar bajo su propia responsabilidad. Para 2008, salvo los proyectos que describimos a continuación, la exportación de innovaciones productivas a las comunidades apenas era notoria. Es probable que se haya producido de forma gradual, por ejemplo con el cultivo de frutales o el aprovechamiento de conucos, pero no con inversiones e infraestructuras como las que supondría la cría de búfalos o la piscicultura. Podría afirmarse que la escasa incidencia de la UIV en la actividad productiva de las comunidades se debe a la falta de pertinencia de los proyectos aprendidos por los estudiantes en Caño Tauca. Sin embargo, cabe también apreciar la coherencia del modelo: la adopción de innovaciones es lenta y progresiva porque los interesados deben realizarla a su propio ritmo. Existen además factores coyunturales, como la inversión inicial que necesitan ciertos proyectos o la falta de liderazgo de los jóvenes universitarios en su contexto local.

En cualquier caso podemos referirnos a dos proyectos excepcionales iniciados en 2004: el proyecto de agricultura orgánica en Kei’pon y la construcción de la chalana Pumé. Ambos proyectos se ejecutaron con financiación del Fondo Venezolano de Inversión Social (F.O.N.V.I.S.). Sin embargo, a pesar de los intentos en este sentido, el F.O.N.V.I.S. prefirió no vincularse directamente con las organizaciones indígenas E’ñepa y Pumé, de modo que la subvención fue otorgada a la Fundación Causa Amerindia Kiwxi y desde ella se distribuyeron los recursos.

El proyecto de Kei’pon buscaba una pequeña revolución agrícola en esta comunidad, la “Escuela de Agricultura E’ñepa”, dirigida a garantizar la autonomía económica desde el punto de vista de la alimentación y de los ingresos económicos gestionados de forma comunitaria, y basada técnicamente en los principios de la

agricultura orgánica. Con la financiación del F.O.N.V.I.S. se talaron grandes extensiones para los nuevos cultivos, se instaló un rudimentario sistema de abastecimiento de agua por gravedad para el riego de las plantaciones, y se adquirieron las oportunas semillas de calidad. El proyecto emblemático dentro de la iniciativa era el cultivo de cacao. Las matas de cacao, previamente cultivadas en viveros, se integrarían en el huerto en armonía con especies autóctonas y culturalmente significativas como la sarrapia, y su fruto proporcionaría una gran rentabilidad comercial además de mejorar la alimentación de la gente.

Durante nuestra estancia en 2004 en Kei’pon pudimos observar la puesta en marcha del proyecto. Desde el punto de vista social y cultural, el proceso se singularizó por el liderazgo claro y constante de un alumno E’ñepa de la UIV, un rol inusitado en una persona de su edad y su posición económica. La pertinencia inicial del proyecto, y la eficacia del joven alumno, fueron evidentes en la total implicación de la comunidad. Con recursos materiales donados, el liderazgo (con el asesoramiento de los *aliados*) y prácticamente toda la mano de obra fueron aportados por la comunidad. Las tareas se distribuyeron por géneros a la totalidad de mujeres y hombres casados, y eran ejecutadas por una laboriosa multitud sincronizada.

A pesar de los factores sociales positivos observados en su arranque, el proyecto no cumplió sus objetivos. Algunas dificultades técnicas ya podían apreciarse durante nuestra estancia en el invierno de 2004. Constatamos que el cacao sembrado en vivero no prosperó y parte del gran conuco comunitario se arruinó por las inundaciones, aunque no disponemos de un análisis preciso de la globalidad del proyecto. Respecto a los factores sociales, más allá de la propia desmotivación causada por las dificultades técnicas, podemos reconstruirlos a partir de algunas situaciones observadas en 2004 y de los comentarios que recibimos posteriormente, confirmados durante nuestra estancia en 2008. En 2004 asistimos a la intervención pública en la asamblea de un maestro E’ñepa del entorno local que acusaba a la UIV de enriquecerse a costa de los indígenas. Según los comentarios posteriores, la facción local de los funcionarios públicos indígenas fomentó efectivamente la oposición al proyecto impulsado desde la UIV. También se ha apuntado que los *aliados* que asesoraban el proyecto fueron demasiado inflexibles en sus propuestas, y la relación con la comunidad se desgastó por este motivo. Por último, un factor coyuntural aunque no menos relevante fue la grave

enfermedad que aquejó al joven universitario que impulsaba el proyecto, dejando a la iniciativa sin un líder intercultural adecuado.

El proyecto del barco Pumé se inspira en la iniciativa que en su día se llevó a cabo con éxito en el Alto Ventuari. Disponer de un medio de transporte de mercancías propio y usado de forma comunitaria coloca a los indígenas en una posición completamente nueva en las relaciones comerciales con el exterior. La finalidad del barco sería transportar indígenas junto con su artesanía y productos agrícolas hasta los mercados urbanos, y regresar con combustible y otros recursos que se distribuirían en las comunidades sin el coste añadido de los intermediarios. Con este objeto se construyó una embarcación fluvial de 23,50x2,72 m. y 25 toneladas de capacidad de carga. La nave se construyó en la propia sede de la Universidad, como una actividad formativa más, bajo la dirección de un Ye’kuana del Alto Ventuari y con el trabajo de nueve aprendices Pumé reclutados de distintas comunidades del río Capanaparo.

Como en el caso anterior, el proyecto arrancó con una fuerte motivación colectiva. El barco, bautizado ÑAKĀKĀ ANÁ en lengua pumé (“El Caimán del Capanaparo”), fue un símbolo desde el principio, antes de que llegase a flotar y más allá de su utilidad concreta, porque se concibió como la primera gran infraestructura “propiedad del Pueblo Pumé”. Tras meses de trabajo en el astillero de Tauca, el barco zarpó de Maripa en el invierno de 2004. Aunque no disponemos de un análisis preciso de la vida del barco a partir de esta fecha, los comentarios posteriores refieren un funcionamiento inconstante por problemas técnicos y organizativos, y, en síntesis, el ÑAKĀKĀ ANÁ permaneció lejos de las expectativas generadas. Nuestra hipótesis es que existió una clara desproporción entre el esfuerzo dedicado a la infraestructura, en términos de presupuesto económico y organización social, y su posterior gestión, que quedó abruptamente en manos de actores sin experiencia previa. La construcción de la infraestructura y el posterior mantenimiento y gestión deberían considerarse como facetas inseparables de un mismo proyecto, y por tanto comprometer el mismo nivel de asistencia técnica y económica por parte de las instituciones que lo apoyaron.

En suma, la UIV constituye un espacio de ensayo de innovaciones productivas. Las innovaciones propuestas se justifican por las actuales condiciones de subsistencia de las comunidades, pero no se promueve su implantación inmediata sino que se

integran como una experiencia de aprendizaje práctico del alumno. En los casos puntuales en que la UIV promovió directamente proyectos económicos en comunidades indígenas encontramos frustraciones y errores de distinto tipo, pero en ellos destaca igualmente un protagonismo indígena hasta ahora desconocido.

En conclusión, según hemos argumentado a lo largo de este capítulo, la UIV representa un espacio alternativo para la definición de modelos económicos basados en la particularidad cultural y local. En su condición de O.N.G., la UIV no logra inhibirse completamente del discurso del “Desarrollo sostenible” basado en la economía de mercado, es decir, del código conceptual que inevitablemente comparten los mecenas y actores del tercer sector. Si la UIV logra distanciarse del discurso y modelos hegemónicos del Desarrollo es gracias a dos factores. En primer lugar se encuentra el factor de la identidad étnica, porque en Tauca se produce una valorización de la diferencia heredada, también en cuanto a los modelos económicos, y se rechaza la imitación del Otro, de modo que el cambio cultural debe seguir un camino propio. En segundo lugar, la UIV se distingue porque es una *Universidad*, es decir, un espacio de intercambio, reflexión e investigación experimental, y como tal no actúa directamente en los modelos económicos indígenas, sino que crea un amplio margen para la autodefinición.

13 Lenguaje y discurso étnico: diálogos y desafíos culturales

Este último capítulo de la tesis se dedica expresamente a analizar el discurso étnico de la UIV a partir de sus principales claves. Tras una breve aproximación teórica conectada con las perspectivas ya expuestas en la introducción general, analizamos en primer lugar las estructuras de la identidad en la lengua y cosmovisión indígena para observar la transformación de las nociones del Nosotros en el nuevo discurso político. Un análisis similar se aplica a continuación a la categoría antagónica, los Otros, los no-indígenas, desde su papel en el tiempo mítico hasta su definición como “Occidentales”. Los apartados finales relacionan respectivamente la religión y la lengua con la identidad étnica, mostrando problemas de traducción y otros límites culturales superados creativamente.

13.1 Marco Teórico

Como apuntamos anteriormente en relación al concepto de “tradicición” (ver introducción general y apartado 4.1), los conceptos fundamentales de las ciencias sociales constituyen al mismo tiempo un medio imprescindible (al menos para evitar perífrasis y neologismos confusos) y un objeto de análisis en nuestra investigación. Sucede así con *Tradicición, Pueblo, Etnia, Occidente...* términos inevitables en un texto mínimamente convencional pero al mismo tiempo hitos polisémicos para los actores en su escenario social.

Esta ambivalencia procede de la propia génesis de las ciencias sociales. Como explica Fernández de Rota (Fernández de Rota 2005, 8-9):

Muchas de las ciencias sociales nacen o cobran nuevo impulso, coincidiendo con el surgimiento de las naciones-estado. La filología alcanzará un papel prioritario en el entorno del Tratado de Viena. Se le pide dilucidar ramas y familias lingüísticas que justifiquen la elaboración de un mapa de países que correspondan con posibles unidades de lenguaje. No sólo esto, deberán trabajar en la construcción y normalización de lenguajes cultos, a partir muchas veces, de conjuntos dialectales populares, de semejanzas y límites discutibles. La historia y la arqueología brindarán secuencias e

interpretaciones que seleccionan y explican los elementos más idóneos para mostrar la autenticidad de la nación, y la etnografía se recreará en la colorista descripción de ancestrales costumbres rurales, expresivas del alma de un “pueblo”. Todas ellas serán entendidas bajo el prisma de una concepción historista, en la que la tradición es capaz de mantener incólume una forma de vida humana que transmite, convirtiéndola en perennidad.

[...] El nacionalismo impregna y condiciona el desarrollo de estas ciencias que le dotan de unos específicos contenidos. La concepción histórica, filológica, etnográfica imperante, funda la cosmología nacionalista. La Antropología física posteriormente brindará nuevas posibilidades. El concepto de raza, vinculado al de lengua y cultura, formará un componente definitorio de mayor radicalidad categórica.

Si bien el término raza ha sido desechado a lo largo del siglo XX, los conceptos nación, pueblo, lengua y cultura siguen soportando el trabajo de las ciencias sociales y al mismo tiempo actuando como vehículos de acción colectiva. Surgidas de los intereses de la élite en un contexto histórico y geográfico concreto, estas categorías fueron asimiladas por las clases populares a través de la escuela, los monumentos, los mapas, etc., y trasplantadas a otros continentes y civilizaciones cuando surgen las naciones postcoloniales a imitación de las Naciones-Estado europeas (Fernández de Rota 2005, 8-9, Anderson 1991, 4 y 140).

Las poblaciones indígenas del mundo son por definición el último reducto en la colonización del planeta y la imposición del Estado-Nación. La forma de vida y la manera de entender el mundo de estas poblaciones periféricas ha incorporado a lo largo de los siglos innumerables elementos concebidos en Europa, pero su posición marginal ha permitido la pervivencia de modelos que escapan al lenguaje de las ciencias sociales.

En el caso de los indígenas amazónicos, el integracionismo estatal y las misiones religiosas lograron en la segunda mitad del siglo XX completar la expansión de los elementos culturales asociados a la Nación-Estado. El Estado, la Iglesia y el mercado redujeron bruscamente las distancias administrativas, culturales y económicas que permitían a poblaciones aborígenes y campesinas subsistir en la periferia, y aceleraron vertiginosamente la transformación de estas sociedades.

A finales del siglo XX entra en escena un nuevo tipo de actores: un conjunto heterogéneo donde caben ecologistas, antropólogos, misioneros, fotógrafos... caracterizados por entablar relaciones de alianza con las comunidades indígenas con el

fin de defender su medio natural y su modelo social frente a los intereses del Estado, las instituciones religiosas y los grandes agentes económicos (T. Turner 1991, W. Coppens 1972, Brysk 1996). Esta colaboración consigue hacer visibles a los indígenas ante la opinión pública nacional e internacional, pero también contribuye al proceso de transformación en curso, aunque en un sentido diferente. Como ilustra Turner (T. Turner 1991), los *aliados* comparten con los indígenas los recursos tecnológicos y lingüísticos que permiten la representación ante el mundo de su particularidad, desde el uso de videocámaras hasta los conceptos propios de las ciencias sociales, como el término “cultura”, que incluso los kayapo monolingües usaban a finales de los 80 para expresarse dentro del discurso reivindicativo frente a las fuerzas coloniales.

La Universidad Indígena de Venezuela proporciona un escenario valioso para observar la transferencia conceptual que se produce entre *aliados* e indígenas, basada a su vez en el código inculcado desde el Estado y las instituciones religiosas aunque con un propósito opuesto: en lugar de “integrar” o “convertir”, el objetivo es afirmar la diferencia. Se trata de un proceso inconcluso, y por tanto donde las paradojas, ambigüedades y adaptaciones creativas surgen por doquier. A continuación ilustramos las vicisitudes de este proceso a través de los campos semánticos y comportamientos simbólicos más relevantes.

13.2 El nuevo “Nosotros” étnico

A continuación exploramos la formación de nuevas nociones del Nosotros basadas en discursos étnicos globalizados. Como punto de partida analizamos las autodenominaciones vernáculas. A través de ellas nos adentramos en la particularidad de las estructuras de la identidad en las lenguas y cosmovisiones indígenas. Como veremos, el nuevo discurso forjado en la UIV, caracterizado por las nociones centrales del etnicismo (“pueblo”, “etnia”, “tradición”...), filtra sutilmente la ambigüedad conceptual de las categorías indígenas.

En el capítulo 6 analizamos las categorías de la identidad colectiva E’ñepa y mostramos hasta qué punto escapan al lenguaje de las ciencias sociales y el código del discurso etnicista globalizado. La primera dificultad a la hora de abordar la etnicidad en la cosmovisión de este grupo radica en la inexistencia de un etnónimo como tal, es decir, una palabra que permita referirse de forma exclusiva a a la totalidad de comunidades y personas reconocidas entre sí por compartir un idioma, unas costumbres y una experiencia histórica distintivos. *E’ñepa* es el nombre usado para referirse a esta colectividad; pero la misma expresión, *e’ñepa*, también designa a los indígenas en general, y cotidianamente se emplea con el significado concreto de “persona” o “gente (grupo de personas)”.

Otros grupos participantes en la UIV presentan una situación comparable. Las palabras “Pumé” o “Hiwi”, las más asimilables a un etnónimo vernáculo de estos grupos, designan en las respectivas lenguas la condición de indígena en general, y su traducción más adecuada es “gente” (Orobitg Canal 1998, 4, Wilbert 1990, 1, Metzger y Morey 2008 [1983], 206-207). Los términos vernáculos “Ye’kuana” o “Warao” sirven para distinguir a los respectivos grupos del resto de los indígenas. Sin embargo, tampoco pueden considerarse puramente etnónimos, porque al analizarlos lingüísticamente nos encontramos que ambas formas podrían traducirse por la inespecífica expresión “gente de la canoa” (de Barandarián 1979, 16, Heinen 1988, 592)¹⁷⁸. En el caso de los Yanomami (que integran al subgrupo sanemá) (Herzog-Shröder 1999, 34-35) y los Wothuha (Piaroa) (Kaplan 1975, 17-18), la bibliografía plantea explícitamente la ausencia de un etnónimo vernáculo como un problema metodológico.

El uso de los términos Yanomami o Yanoama para referirse a la totalidad del grupo étnico obedece a una convención práctica para distinguirlos de los otros grupos de la región así como de los subgrupos internos. En última instancia, ambos nombres –Yanomami como Yanoama– en

¹⁷⁸ De Civrieux (de Civrieux 1980, 1-4) discute que “Ye’kuana” sea la auténtica autodenominación de este grupo. En su lugar, señala el término “So’to”, que significa “verdadero ser humano”, “veinte (número total de dedos en las extremidades)”, y “aquel que habla Ye’kuana”. Las autodenominaciones de otros grupos étnicos de la familia lingüística Caribe coinciden con esta característica, cada uno de ellos significa “verdadero ser humano”, “veinte (número total de dedos en las extremidades)”, y “aquel que habla (la lengua correspondiente)”

tanto nombres para para la totalidad del grupo étnico son nombres artificiales. Los Yanomami no se ven a sí mismos como detentadores de una identidad étnica que los distingue como conjunto de los grupos étnicos vecinos. Por tanto, a este respecto, no tienen un nombre apropiado utilizado en todas partes. Todos los no-Yanomami son *napë*. Este nombre es dado a los miembros de los grupos étnicos vecinos así como a los criollos o las personas blancas.

“Yanomami” o “Yanoama” significa “ser humano” o “gente”. *Yano* significa casa o techo y puede ser vista como la idea central en la cultura Yanomami. La habilidad y disposición para construir un *yano* y por tanto distinguirse de la esfera salvaje –incivilizada– del bosque, es la esencia de ser humano. “Yanomami” puede por tanto entenderse aproximadamente como “ocupante de una casa”¹⁷⁹.

Los Piaroa se denominan a sí mismos *Tuha* [*Wothuha*], cuya traducción libre es “gente”. El término *Tuha*, no obstante, siempre invoca un contraste. Su referencia cambia, se expande, o se estrecha: y, en consecuencia, solamente puede entenderse en el contexto. En el sentido más básico, *Tuha* se refiere a los humanos como un tipo de “ser de la jungla”, o *Itso’du Dearuwang* [...]

Tuha es sin embargo usado por los piaroa de otra manera, y en este uso secundario el anterior esquema clasificatorio no es válido. Los Piaroa distinguen *Tuha* de otras categorías de personas, como Blancos, Guahibo [Hiwi], Maquiritare [Ye’kuana], y Yaruro [Pumé] (los últimos tres son pueblos colindantes con el territorio Piaroa) [...]

¹⁷⁹ Traducción del doctorando realizada del siguiente texto original (Herzog-Shröder 1999, 34-35):

Using the terms Yanomami or Yanoama to mean the whole ethnic group follows a useful convention to distinguish them from other groups of the region as well as from internal subgroups. In the end, both names –Yanomami as well as Yanoama– as names for the whole ethnic group are artificial terms. The Yanomami do not see themselves as having an ethnic identity distinguishing them as a whole from neighboring Indian groups. Thus, in this respect they have no proper name in use everywhere. All non-Yanomami are *napë*. This name is given to members of neighboring ethnic groups as well as to criollos or white people.

“Yanomami” or “Yanoama” means “human being” or “people”. *Yano* means house or roof and can be seen as the central idea of Yanomami culture. The ability and willingness to build a *yano* and thus distinguish oneself from the wild –the uncivilized– sphere of the forest, is the essence of being human. “Yanomami” can thus be roughly understood as “occupant of the house”.

Estas complejidades de la composición tribal me han conducido a usar el término *Piaroa*¹⁸⁰ en lugar de *Tuha* en mi análisis [...] No existe una entidad social o territorial que uno pueda etiquetar *Tuha*. *Tuha* se percibe mejor como una categoría dentro del esquema clasificatorio de los ‘seres de la jungla’¹⁸¹.

En el caso E’ñepa y, según los argumentos citados, en el de otras etnias participantes en la UIV, los conceptos de “ser humano”, “gente” o “indígena” emborronan las clasificaciones étnicas y el propio concepto de “pueblo”.

En efecto, en la lengua E’ñepa no existe un término abstracto con el significado unívoco de “etnia”. Como nombre propio, *E’ñepa* se refiere a los miembros del grupo homónimo; como sustantivo, la misma palabra puede traducirse por “gente” o por “persona”. Así, la denominación en castellano de la asociación civil “Asamblea del Pueblo E’ñepa”, contrasta con su denominación oficial vernácula, *Atawënko E’ñepa Oromaepunëto*, cuyas traducciones podrían ser “Donde toda la gente habla”, “Donde todos los indígenas hablan” o “Donde todos los indígenas *e’ñepa* hablan” (ver apartado 0).

Esta discordancia confunde a los propios líderes indígenas. Los mismos líderes interculturales enredan el significado de “pueblo” como realidad abstracta con su acepción “asentamiento”, “localidad”, “villa”, etc. A su confusión contribuye la fonética

¹⁸⁰ Traducción del doctorando realizada del siguiente texto original (Kaplan 1975, 17-18):

“Piaroa” es el gentilicio, de origen desconocido, utilizado de forma imprecisa por misioneros y exploradores desde el siglo XVI y difundido en los siglos XIX y XX (Kaplan 1975, 18-19).

¹⁸¹ The Piaroa call themselves *Tuha*, a loose translation of which is ‘people’. The term *Tuha*, however, always invokes a contrast. Its reference changes, expands, or narrows: and, thus it can only be understood in context. Most basically, *Tuha* refers to humans as a type of ‘being of the jungle’, or *Itso’du Dearuwang*. [...]

Tuha is used by the piaroa in another manner, however, and in this secondary usage the above classificatory scheme does not hold. The piaroa distinguish *Tuha* from all other categories of people, such as Whites, Guahibo, Maquiritare, and Yaruro (the latter three are peoples neighboring on Piaroa territory)

Such complexities have led me to use the term *Piaroa* instead of *Tuha* in my analysis. [...] There exists no social and territorial entity that one can label *Tuha*. *Tuha* is viewed best as a category within a classificatory scheme of ‘beings of the jungle’.

del castellano en Venezuela, que omite la pronunciación de las eses al final de palabra e impide distinguir oralmente entre “pueblo” y “pueblos”. El enredo resultante se refleja en las referencias escritas a la “Asamblea de los Pueblos E’ñepa” o en el empleo de un nombre vernáculo alternativo, *Atawënko E’ñepa Patan*, cuya traducción sería “Todos los asentamientos E’ñepa”.

Esta misma confusión entre “pueblo” como colectividad y “pueblo” como lugar concreto aparece en los participantes de otros grupos étnicos en la Universidad Indígena de Venezuela. Encontramos textos de estudiantes que se refieren ambiguamente a “los pueblos ye’kuana” o a “los pueblos warao”, síntoma de que el significado de pueblo como sustantivo contable (comunidad local o suma de comunidades locales) resulta más obvio para ellos que el concepto abstracto. Esta sospecha se confirma con algunos alumnos recién llegados a la universidad, quienes al ser preguntados por “su pueblo” responden con referencias a su comunidad de origen o a una localidad criolla. Por otra parte, la palabra especializada “etnia” tampoco es necesariamente conocida por los nuevos alumnos. Esta incomodidad inicial con la terminología etnicista contrasta con la adecuación formal de los textos que producen los alumnos más avanzados. Caño Tauca funciona así como un laboratorio intercultural, donde los jóvenes entran con escasos recursos retóricos en castellano, y al cabo de varios semestres, logran componer textos como el siguiente (Torres (Emjayumi) 2004):

LOS YEKUANA SOMOS UN PUEBLO

Antes de comenzar el estudio de la ley, es necesario recordar que los yekuana vivimos en la selva, al Sur de Venezuela, en el estado Bolívar y otro país vecino llamado Brasil. Nosotros los ye’kwana habitamos un territorio dentro de Venezuela. Antes de que vinieran los criollos o los españoles, los indígenas ya vivían en esta región que ahora llamamos Venezuela. Ellos al llegar ocuparon nuestra tierra quitándonos lo que nos pertenecía. Estos criollos por una serie de acontecimientos, se separaron en grupos distintos, establecieron frontera, dividieron la tierra en Estados y les pusieron nombre. En estas divisiones no se tomó en cuenta la unidad de la tierras ocupadas por los indígenas y por eso ahora algunos yekwana son venezolanos y otros son Brasileños. Muchas veces, cuando se habla de los yekwana se dice que ellos son un pueblos o una nación. Un pueblo o nación la formaron un conjunto de personas con vínculos comunes: todos los yekwana hablan de igual forma, tenemos los mismos antepasados y vivimos todos en un mismo territorio, tenemos las mismas costumbres para vivir, casarnos, visitarnos; tenemos una misma manera de gobernarnos, de trabajar, de conseguir la comida, de celebrar de nuestra fiesta; también tenemos la misma creencia, y narraciones de tiempos pasados. Todo esto que tenemos en común y respeta nuestra manera de vivir, lo llamamos nuestra cultura Ye’kwana.

OTROS PUEBLOS INDÍGENAS HERMANOS

En Venezuela, además de los Yekwana, viven otras personas entre las cuales hay indígenas de otras etnia. En Venezuela hay alrededor de 30 pueblos indígenas de otras etnia. Cada uno tiene sus costumbres y normas diferentes. Las principales etnias que viven en Venezuela son: yanomami, sanema, guajiros, bari, piaroa, puinave, curripaco, baniva, pume, Eñepa, yekwana, wayuu, pemón, warao, yukpa, kariña.

Los alumnos de la UIV adquieren de esta forma las categorías definidas por las ciencias sociales en los orígenes europeos del nacionalismo: pueblo, lengua y tradición entendidos como unidades permanentes. El uso de estos conceptos implica un importante esfuerzo lingüístico para el universitario indígena. Como actor intercultural, se apropia de las categorías procedentes de las lenguas e ideologías europeas, asimilándolas y aplicándolas con destreza en su discurso. Pero su esfuerzo no afecta únicamente a la forma sino al contenido. El discurso etnicista asociado a los conceptos importados implica una interpretación nueva del propio medio. Como ilustramos ampliamente en el caso E’ñepa, la definición de los grupos étnicos indígenas en términos estrictos de unidad histórica, territorial, política y cultural resulta compleja. Los estudiantes, como futuros líderes interculturales, se enfrentan a esta complejidad y logran someterla a la ecuación “*un pueblo = un territorio = una lengua = una cultura*”. Se trata de un acto de imaginación social en el sentido descrito por Anderson (Anderson 1991), donde el joven indígena recompone metafóricamente la complejidad recibida. El fin de su discurso no es recrearse contemplativamente en un nuevo formato, sino establecer los referentes para una estrategia política colectiva ante el conflicto territorial con los miembros de la categoría étnica mayoritaria (los criollos), y ante la descomposición de las instituciones políticas más antiguas.

El concepto de “etnia” o “pueblo” fundamenta la elaboración de nuevos discursos por parte de los universitarios indígenas. Sin embargo, la ideología cultivada en Caño Tauca no se centra en la diferenciación entre grupos étnicos aborígenes. Dicha diferenciación está presente en todo momento, pero en primer plano se sitúa la identidad indígena común, contrapuesta a la “cultura occidental”. En este punto se retoman de forma intuitiva las categorías anteriormente analizadas, porque, como vimos, los indígenas pertenecientes a distintos grupos pueden percibirse entre sí a través de sus

respectivas cosmovisiones y lenguas como un continuo o una unidad contrapuesta a la categoría de los no-indígenas.

Un ejemplo de la recuperación de esta propiedad semántica se encuentra en las denominaciones oficiales de la Universidad Indígena de Venezuela recogidas en la siguiente cláusula de los estatutos de la institución.

Primera.- Denominación: La asociación se denominará Universidad Indígena de Venezuela (U.I.V.) pero cada pueblo podrá crear una denominación en su propio idioma para referirse con todos los efectos públicos y privados a que haya lugar [...] los pumé la nombrarán hêde oaï ñõẽ dapabareã **pumerẽ** daiçirirõ, los e’ñepa la nombrarán Atawënko **E’ñepa** Chiminkëto.

Durante el proceso de redacción de los estatutos, los fundadores, instados a traducir a su propio idioma el concepto de “Universidad Indígena”, incorporaron las palabras *pumé* y *e’ñepa* a sus respectivas versiones vernáculas. Sin embargo, como explicaron en la asamblea constitutiva los interesados, las palabras citadas no se refieren a ningún grupo específico sino que “puede ser eñepa, puede ser yekuana, puede ser warao... con tal que sea indígena” (ver también apartado 0). Es decir, se juega de nuevo, quizá de forma no deliberada pero sí efectiva, con la amplitud de las categorías en las propias lenguas aborígenes.

No obstante, aunque las lenguas y cosmovisiones indígenas contienen importantes recursos semánticos para construir una identidad pan-étnica, la lengua franca del movimiento que tiene lugar en la UIV es el castellano. En consecuencia, el discurso etnicista común se elabora en castellano y con los conceptos heredados de las ciencias sociales y el nacionalismo. Es necesario por tanto acudir a estos recursos propios del repertorio globalizado para poder expresar de forma efectiva la identidad pan-étnica. El principal recurso en este sentido es la idea de “hermandad”. Los participantes en la UIV se refieren reiteradamente a “los hermanos Ye’kuana”, “los hermanos Pumé”, “los hermanos E’ñepa”..., como refleja también el texto anteriormente citado. Se trata de una suerte de parentesco metafórico probablemente inspirado en movimientos políticos de otras latitudes. Como señalamos en apartados anteriores, la bibliografía registra relaciones históricas de conflicto y subordinación entre algunos de los grupos étnicos actualmente coexistentes en la UIV, y en la convivencia universitaria se observan también divisiones sociales coincidentes con las

adscripciones étnicas. Resulta por tanto completamente oportuno elevar la solidaridad entre grupos étnicos distintos como un principio central. Al afirmar que “todos somos iguales” la comunidad interétnica de Caño Tauca establece simbólicamente un orden nuevo en la complejidad que caracteriza la esfera cotidiana o los procesos históricos regionales, y fija de este modo una pauta necesaria para el movimiento político asociado a la Universidad Indígena de Venezuela.

Finalmente, nuestro análisis semántico de los nuevos referentes del “Nosotros” debe detenerse en el concepto “indígenas”. “Indígenas” es una expresión propia de funcionarios públicos, misioneros y aliados de distinta naturaleza, una precisión léxica a cuya difusión ha contribuido la Antropología Social. En contraste, “indio” es la forma popular empleada por la población rural criolla, que encierra las connotaciones “bruto”, “atrasado”, “loco”, etc. En todo caso, más allá de la aplicación local, se trata de un término con una carga intrínsecamente negativa dentro de la lengua castellana, como ilustra una simple visita a la entrada “Indio” del diccionario de la Real Academia Española. Los participantes en la UIV emplean cotidianamente el término “indígenas”, aunque complementariamente se usan en determinados contextos otras fórmulas elaboradas como “pueblos originarios” o “etnias amerindias”. La palabra “indio” aparece escasamente tanto en los textos o discursos elaborados como en los diálogos ordinarios. Sin embargo sí se registra, precisamente, en conversaciones burlescas o irónicas, donde los jóvenes indígenas se ríen sí mismos empleando la palabra “indio” con las connotaciones de “bruto” o “atrasado”.

Las razones para preferir la expresión especializada “indígena” a su alternativa vulgar “indio” parecen obvias. Sin embargo, en los movimientos políticos indígenas en América Latina se ha observado recientemente un proceso contrario, la inversión y apropiación del rótulo “indio”, su transformación de marca peyorativa en símbolo de orgullo (Ramos 1988, 215, Cardoso de Oliveira 1990). En la nueva definición acuñada desde estos movimientos, “*Indio* denota la identidad y bandera de liberación de todos los hombres y mujeres herederos de las naciones pre-colombinas” (Palomino Flores y otros 1992, 133). Se llega incluso a rechazar la terminología especializada como un eufemismo que encierra relaciones de dominación, arguyendo que “para los estados, los términos “indígena”, “étnico” y “nativo” significan gente insuficiente que requiere de obras de beneficencia y evangelización, así como de la “protección” integracionista”(Ontiveros Yulquilla 1992, 116). Se trata de un interesante fenómeno de

inversión simbólica que, si bien no se refleja en el escenario de la UIV, complementa nuestro análisis de los referentes del “Nosotros” y su semántica contextualizándolo en procesos internacionales.

En conclusión, en la Universidad Indígena de Venezuela se produce un solapamiento de nociones diversas de la identidad social y un proceso de apropiación de categorías y discursos globalizados. Las nociones de grupo étnico y la hermandad pan-étnica son adoptadas y aplicadas como efectivos instrumentos simbólicos por los jóvenes indígenas con vocación de líderes interculturales. Sin embargo, la experiencia no se resume en un proceso unidireccional: la ambigüedad de discursos y traducciones permite la convivencia de concepciones heredadas y nociones importadas del “Nosotros”.

13.3 Del origen común de criollos e indígenas al concepto de “Occidente”.

Analizamos a continuación la relación con el Otro en diferentes discursos, con el fin de observar las distancias conceptuales y la transición entre los esquemas. Como veremos, la figura de los no-indígenas protagoniza las narraciones heredadas sobre el tiempo mítico y los relatos más concretos del pasado cercano. En contraste, en la identidad nacional venezolana, la categoría “criollo” subordina a todas las demás. Al final del apartado observaremos cómo se produce una revisión de todas estas categorías dentro de el nuevo discurso étnico cultivado en la Universidad Indígena de Venezuela.

En el capítulo dedicado a analizar las claves de la identidad grupal en la cosmovisión E’ñepa, explicamos que, según las narraciones heredadas, la humanidad inició su camino en un lugar llamado Arewa. Allí existía una casa habitada por los E’ñepa y una guarida ocupada por criollos. Marioka, el demiurgo, instó a cada uno de los grupos a salir del lugar donde permanecían, dirigiéndose amablemente y en primer

lugar a los indígenas, y con rudeza y de últimos a los criollos. Sin embargo, los E’ñepa se acobardaron por la presencia de un caballo y respondieron con abulia a las órdenes de Marioka, de forma que solamente unos pocos surgieron de aquella casa, mientras que los criollos emergieron diligentemente en su totalidad, y por este motivo los criollos hoy en día son más numerosos y dominan el mundo (ver apartado 6.3.2).

El relato del pasado sirve para explicar el presente. Así como la historiografía de las Naciones-Estado proyecta su existencia victoriosa hacia épocas remotas en que tales unidades políticas serían impensables (Fernández de Rota 2005, 9), las narraciones heredadas indígenas proporcionan sentido a la actual condición subalterna mediante la culpabilidad y la resignación. Perera (Perera 2000, 157-158) resume así esta característica común a los E’ñepa y otros grupos amazónicos.

Para el indígena, los europeos, al igual que ellos, fueron creados por sus dioses y por lo tanto su naturaleza es mortal. Se perciben a sí mismos como los grupos privilegiados cuando los demiurgos repartieron entre los hombres de la tierra los objetos y animales. Mas ocurrió que por su displicencia y otras razones los perdieron y pasaron a ser utilizados por los extranjeros. Esta constante se repite en el Amazonas peruano y Ecuatoriano de la misma manera que entre grupos venezolanos y de la Guayana en particular.

Las culturas representadas en la UIV ejemplifican este fenómeno, como ilustramos a continuación.

Las narraciones heredadas Pumé explican que los indígenas fueron los primeros en recibir las principales plantas de cultivo, pero cometieron el error de talar estas plantas de tal modo que sus copas cayeron en la tierra de los criollos. De esta forma los criollos obtuvieron las semillas y se convirtieron en prósperos agricultores, a diferencia de los pumé, que subsistieron gracias a los tubérculos recolectados en la sabana (Petrullo 1969, 112-113, Gragson 1990). En otro episodio, los Pumé recibieron el caballo y el ganado, pero se asustaron con el tamaño de estos animales y los cedieron a los criollos (Petrullo 1969, 112). Así fue como comenzó la riqueza de los criollos, y también el origen de la lengua castellana –porque hasta entonces todo el mundo hablaba el mismo idioma–, cuando el primero en montarse en un caballo dijo: “Me convertiré en un criollo, ¡ay, carajo!” (Gragson 1990).

Los relatos presentados explican el mundo actual como consecuencia de errores del pasado, pero su lectura no debe reducirse a la culpabilidad y resignación. En realidad, los Pumé no se resignan completamente ante la supremacía criolla, porque si los criollos son poderosos en este mundo, los Pumé son superiores ante los Creadores en el más allá. Este argumento se constata en una versión del relato del caballo, que concluye con la siguiente observación (Gragson 1990, 49):

Los Antiguos, que estaban presentes, dijeron a los criollos: "Ustedes tendrán cosas". Esto es lo que Aetanerea, Kumañi, y Haeroñi dijeron. "Los Yaruro, en cambio, seguirán siendo siempre nuestros hijos".

La versión del episodio del caballo recogida por Hachava Arbilio García (García (Hachava) 2004), alumno de la UIV, va más allá, y puede interpretarse no como una derrota compensada en el más allá, sino como la sabia opción de renunciar a lo terrenal para ganar lo trascendente.

La creadora estableció una norma diciendo: "La persona que monta este caballo va a ser rico en este mundo, y el que no lo haga va ser pobre mientras viva en este mundo y cuando muera irá a cambiar la riqueza y va a ser interminable". El criollo montó al caballo y el Yaruro le tuvo miedo para montarlo. Por este motivo, los Yaruro quedaron pobres en esta tierra económicamente.

Las narraciones heredadas Ye'kuana explican también la actual desigualdad entre criollos e indígenas como resultado de una fatalidad en el origen del mundo. Según un relato recogido por De Barandarián (de Barandarián 1979, 20-21), en el momento de su creación, los criollos no recibieron cazabe ni perro de caza, pero la madre del Creador les concedió un don superior: el papel. El papel fue el medio para obtener, escribiendo sus peticiones al demiurgo, los siguientes recursos que convierten a los criollos en superiores: el hierro, la plata y el caballo.

En otra versión del mismo episodio, registrada por un alumno de la UIV (Castro (Ewanashiyu), Informe de Trabajo de Campo de Sexto Semestre 2004) bajo el título "Origen de la Pobreza Ye'kuana", la fatalidad se asocia explícitamente al error culpable. El Creador encargó a un indígena llevar un mensaje a su Madre. Aquel antepasado emprendió su viaje acompañado de un perrito y cargando un poco de cazabe. Después

de un largo camino, se detuvieron frente a una gran laguna, donde el indígena se comió el escaso alimento que transportaba sin compartirlo con el can, y dio media vuelta ante la imposibilidad de continuar el viaje. El demiurgo hizo entonces el mismo encargo a un criollo, quien partió también acompañado de un perrito pero provisto de una torta entera de cazabe. Al alcanzar la laguna, el criollo compartió su alimento con su acompañante animal. El perrito, tras comer el cazabe, calmó su sed en la laguna, y al beber se convirtió en un caballo. A lomos del caballo el criollo logró cumplir la encomienda, y como premio el Creador le entregó “papel, plata, herramientas y máquinas”.

Para concluir los ejemplos de esta forma de explicar las relaciones interétnicas entre los grupos participantes en la UIV, podemos citar los relatos warao y hiwi resumidos por Perera (Perera 2000, 159) a partir de una amplia bibliografía. Los Warao cuentan que antiguamente *Dioso* les ofreció todos los animales domésticos, pero ellos no tuvieron valor para tomarlos, mientras que los criollos sí. *Dioso* también entregó a los indígenas un paquete con pantalones, ollas, telas, peines y jabón, pero les advirtió que no lo abriesen antes de arreglar sus casas con paredes y ventanas: los warao desobedecieron la advertencia; los criollos, en cambio, cumplieron la orden y por eso hoy comercian con estos artículos. Por su parte, los Hiwi explican que los criollos saben salar carne y hablan distinto porque antaño se atrevieron a bañarse en un lago perfumado.

Los relatos presentados, pertenecientes al repertorio E’ñepa y de otros grupos participantes en la UIV, coinciden en dos aspectos: 1) remiten al tiempo mítico de la creación del mundo, a una dimensión previa a la experiencia histórica; y 2) explican el presente como consecuencia de una fatalidad culpable por su parte, y de un mérito afortunado por parte de los criollos.

Sin embargo, las narraciones heredadas no se agotan en el tiempo mítico de los prodigios de la creación. Existe, como observamos en la obra E’ñepa, una transición desde los episodios prodigiosos en un tiempo indeterminado hacia acontecimientos más mundanos cuyas coordenadas espacio-temporales encajan con los datos historiográficos. En la segunda modalidad de relatos el conflicto interétnico constituye un tema central. Los ancianos de Wi’pon atesoran y transmiten el conocimiento del proceso de formación del mundo, pero también explican a sus descendientes la experiencia de generaciones inmediatamente precedentes, en concreto la violencia sufrida a manos de

terratenientes al norte del Guaniamito, probablemente desde comienzos del siglo XX, y la consecuente huida hacia el sur. En las narraciones heredadas Warao destaca el personaje de Pancho Moya, un empresario que esclavizaba a los indígenas para explotar el purgo¹⁸², hasta que las comunidades se aliaron y le tendieron una trampa mortal (Escalante G. y Moraleda 1992, 189-199). Por último, los pumé recuerdan el violento proceso de colonización del estado Apure, como ilustra el siguiente fragmento del relato que un alumno de la UIV recogió de sus mayores (Farfán (Horomari) 2004):

Antes los criollos mataban a los indígenas y los amarraban en un palo, después que los mataban. También a las mujeres las encerraban en una sola casa grande y después les echaban con gasolina.

Los prendían con fósforos a los niños que los zumbaban para arriba y después los esperaban con un cuchillo: así mataban a los antiguos muchachos.

Las relaciones entre los Ye’kuana y los no-indígenas destacan por su antigüedad y complejidad política. De acuerdo con los principales estudios (de Barandarián 1979, 19-46, W. Coppens 1981, 21-23, de Civrieux 1980, 4-12), podrían distinguirse claramente dos momentos en las primeras relaciones interétnicas: 1) el contacto inicial, entre 1744 y 1767, donde los ye’kuana mantuvieron relaciones de alianza con los conquistadores españoles, quienes les proporcionaron protección militar contra las invasiones esclavistas de otros grupos indígenas mercenarios de Holandeses y Portugueses; y 2) el deterioro de las relaciones, entre 1767 y 1776, a causa las reducciones forzadas y los abusos de las autoridades coloniales una vez asentadas en el territorio, proceso que concluye con una sangrienta rebelión de los Ye’kuana. De esta experiencia bipolar surgen dos conceptos contrapuestos en la cosmovisión ye’kuana, que se corresponderían respectivamente con el primer y segundo periodo: *Yaranavi* alude a los no-indígenas como admirables aliados, fuente de conocimientos y herramientas inestimables; *Fañuru* o *Hañoro* es una adaptación fonética del término “español” que en las narraciones heredadas identifica al enemigo despiadado y antropófago que ostenta una tecnología superior (de Civrieux 1980, 5-6). En cualquier caso los relatos sobre los *Fañuru* exponen la secuencia completa: con su tiranía, los

¹⁸² Purgo o balata (*Manilkara bidentata*): Arbol tropical del que se extrae un látex con alto valor industrial (Laboratorio de Productos Forestales 2011)

villanos antropófagos ensombrecen temporalmente la existencia indígena, pero al final los Ye’kuana imponen su venganza. Esta secuencia, además de corresponderse con los episodios documentados historiográficamente, proporciona una suerte superación del trauma, de redención etnohistórica. Un ejemplo interesante es el relato de *Mahaiawadi*, un chamán que con sus poderes logró derrotar a un ejército completo de *Fañuru*, colocando trampas sobrenaturales en los ríos que acceden al territorio Ye’kuana de forma que las naves enemigas naufragaban indefectiblemente (de Civrieux 1980, 157-158, de Barandarián 1979, 42-44).

En síntesis, en la cosmovisión y narraciones heredadas, los no-indígenas constituyen el principal referente antagónico del grupo. Aunque nos referimos a estos actores como “los criollos”, en realidad la terminología indígena encierra un campo semántico que no podría reducirse a esta traducción. Como hemos explicado, en la cosmovisión E’ñepa la categoría *tato* representa a los triunfadores en el origen del mundo, pero también se identifica con la figura del mono, un animal despreciado por su conducta desordenada e ineptitud para la música, mientras que *e’ñepa* se asocia con el araguato, un simio admirado por su organización social y la belleza de los coros que practica. Los términos *Yaranavi* y *Fañuru* en la mitología Ye’kuana encierran, como vimos, un significado complejo que remite a una profunda conciencia histórica. Los binomios *pumé-nivé* o *warao-hotarao* pertenecen igualmente a coordenadas semánticas propias que no coinciden exactamente con la traducción “indígena-criollo”.

Cabe ahora situarnos desde el punto de vista de la identidad nacional venezolana y el marco lingüístico del castellano. La palabra “criollo” connota los valores positivos del principio moral del mestizaje, cuya historia e implicaciones simbólicas podrían resumirse así para el contexto venezolano contemporáneo (Mansutti Rodríguez 2006, 17-18):

Este discurso [del mestizaje] se inicia como una invocación a la criollización a finales del siglo XVIII cuando deja de aludir a las diferencias entre los europeos de Europa y los europeos de América para dar pie a la idea del nacimiento de nuevas naciones fundadas en la ciudadanía de los descendientes de los europeos, ahora americanizados, es decir indianizados y africanizados. Era un discurso popular y liberador frente a la opresión del Estado europeo colonizador, pero que ya llevaba en su seno el germen de la exclusión para los sectores populares indígenas y africanizados que no entraban en el concepto porque mantenían sus propios perfiles diferenciados (Palmié 2006). Luego, habrá que esperar a la primera mitad del Siglo XX para que se haga presente en América Latina un discurso revalorizador del mestizo, discurso que consigue

su expresión más acabada en el México de Vasconcelos, el Perú de Haya de la Torre y la Venezuela de Rómulo Betancourt.

Esta valoración del mestizaje enraizó en el espíritu del pueblo venezolano contemporáneo. El individuo ideal de la venezolanidad es aquel que es mestizo. Pudiéramos decir que ser mestizo es la manera de ser ario en Venezuela, es nuestro ideal racial al punto que centró el orgullo identitario en el hibridismo y restringió la posibilidad de desplazarse entre varias identidades raciales. Se aduce que este es un país construido sobre la mezcla de razas y culturas que encuentra sus nutrientes en los aportes de tres bloques: los indios, los negros y los europeos, cada quien dando lo peculiar de sus culturas: sus lenguas, su estética, sus músicas y sus culturas productivas y culinarias, pero que al mismo tiempo el resultado es sustancialmente diferente a sus aportantes: es una nueva raza.

[...] El “mestizo” cultural que surge es el resultado natural de un molino homogeneizador que desintegra las supuestas culturas originarias (europea, negra y blanca) para reintegrar la mezcla de algunos de sus atributos en una nueva unidad cultural que es la síntesis de los aportes de las originales pero bajo el dominio de la cultura occidental. El mestizaje deviene así en un mecanismo doble y simultáneo que por un lado elimina los atributos diferenciadores y por el otro redistribuye, integra y consolida una unidad de valores buenos (mayormente de origen europeo) y malos (mayormente de origen indígena o negro) cuyos límites de configuración tienden a hacerse dominantes.

Por lo tanto, así como los términos *tato*, *yananavi*, o *nivé* identifican a los no-indígenas como categoría antagónica en las respectivas cosmovisiones, en la ideología del mestizaje que sostiene la identidad nacional venezolana, “criollo” representa la normalidad, mientras que “indio” se refiere a un ingrediente subordinado o una excepción a esta normalidad. Estas connotaciones resultan más explícitas en la expresión “racional”, usada como sinónimo de “criollo” por la población rural de la Guayana Venezolana, cuyo término contrapuesto es “indio”. Como analizamos en el contexto local E’ñepa, el binomio “racional”-“indio” en boca de los ganaderos instalados en territorio indígena se asocia con los estigmas racistas que pueblan su discurso, donde el “indio” se caracteriza por su brutalidad e inmoralidad.

Cuando hablan en castellano, los E’ñepa de las comunidades estudiadas o los alumnos de diferentes etnias participantes en la UIV se refieren generalmente a la categoría antagónica como “los criollos”. El término “criollo” en este caso se utiliza como un medio de clasificación elemental, como una traducción necesaria, y no con las connotaciones que puede alcanzar en determinados contextos para el nacionalismo

venezolano. Sorprendentemente, en el contexto local y en la propia UIV los indígenas también utilizan en castellano la expresión “racionales”, a pesar sus implicaciones denigrantes. Esta circunstancia lingüística da lugar a situaciones paradójicas, como cuando un indígena proclama vehementemente que “estas tierras no son para los racionales”.

Este arco lingüístico y semántico, que abarca las categorías integradas en las cosmovisiones heredadas (*tato, yaranavi, hotarao...*) y los conceptos convencionales en castellano (criollo, racional, patriota...), proporciona los referentes básicos del joven indígena antes de incorporarse a la Universidad Indígena de Venezuela. Será en Caño Tauca donde el universitario reciba los recursos para desarrollar un nuevo discurso.

En primer lugar, el término “racional” es rechazado, y el término “criollo” se desplaza semánticamente. Si “lo criollo” en el nacionalismo venezolano denota lo auténtico, en el discurso de la UIV, “volverse como los criollos” significa desprenderse de lo propio, perder la identidad. Esta articulación semántica permite construir otros discursos basados en oposiciones binarias como indígena:criollo/igualitario:capitalista. Complementariamente se produce un proceso similar con términos inicialmente neutrales como “ganadero”, que acumulan significados negativos a partir de su papel en el conflicto territorial, en frases como “ahora mi comunidad ha cambiado porque los ganaderos les han ido invadiendo su cultura”. No obstante, el valor negativo de las categorías “criollo” o “ganadero” en el discurso no equivale a un rechazo en la interacción real. Los textos de alumnos Pumé, por ejemplo, en unos pasajes incitan a la sublevación contra los abusos de los terratenientes, y en otros detallan los favores solicitados y obtenidos de los ganaderos vecinos. En otras palabras, el discurso esencialista y subversivo respecto al no-indígena, choca con la particularidad específica de las relaciones locales y con la situación de irreversible dependencia económica.

En segundo lugar, la incorporación de un nuevo léxico permite interpretar el pasado con otros valores. Véase el siguiente texto etnohistórico de un alumno Pumé (García (Hachava) 2003), donde no se habla de *nivé*, pero tampoco de “criollos” o “racionales”, sino de “colonizadores”, “españoles”, “europeos”, “asesinos”...

Nosotros antes de la llegada de colonizadores vivíamos felices en nuestro territorio. Después que llegaron ellos nuestra vida fue transformándose. Algunos yaruros fuimos asesinados por los

españoles, la mayoría vivíamos como cualquier animal en los montes, en una isla, para que no nos fueran a matar a todos de una forma inmediata.

Por esas razones llevábamos agua en la época de invierno sin tener un pedazo de tela para taparnos de las lluvias, construíamos una enramada de puras ramas. Nuestros ancianos fueron acabados porque enfrentaron a los españoles para defender la invasión de nuestro territorio.

Los colonizadores llegaban cuando menos los esperábamos para destruirnos. Algunos llevaban arma de fuego y otros llevaban lanza para matarnos. Algunos yaruros se salvaron y nosotros somos las ramitas sobradas de los asesinos europeos. Hoy en día hemos avanzado y somos muchos.

En esta línea destaca la recopilación de narraciones realizada por un alumno Ye’kuana, en las que se incluye el relato antes citado del chamán Mahaiawadi y la venganza contra los Fañuru. El texto del alumno indígena concluye (Torres (Emjayumi) 2004):

Por otro lado si los españoles hubieran ganado la guerra, seguirían estableciéndose allí, creo que ya habría una ciudad fundada por ellos, y los Ye’kwana se encontrarían la cultura completamente destruida. [No es así] Gracias a los famosos guerreros, quienes lucharon tanto que hoy en día son muy destacados de la historia Ye’kwana, como Simón Bolívar de la historia de Venezuela.

El trabajo del joven indígena contiene las explicaciones recibidas en su propia lengua de un anciano de su comunidad. Sin embargo, la presentación del relato en formato escrito y en castellano asimila las propiedades fundamentales del nacionalismo en el discurso histórico, que resultan evidentes en la analogía entre los héroes Ye’kuana y Simón Bolívar. En el documento, la palabra Español se alterna con *Fañuru*, de tal forma que la relación etimológica se invierte: en el siglo XVIII *Fañuru* se incorporó a la lengua como una adaptación fonética, y en el siglo XXI la narración traducida incorpora la palabra Español. Sin embargo, *Fañuru* es un maligno ser antropófago en la mitología Ye’kuana, mientras que “español” se asocia semánticamente con el “colonizador” como actor histórico concreto, y por tanto no se trata de una simple traducción sino de una suma de significados. Esta ambigüedad se evidencia cuando el mismo universitario narra el drama de la colonización cauchera, desarrollado a principios del siglo XX, haciendo referencia a *Fañuru* y “Españoles”.

El último fenómeno a señalar en la redefinición de categorías que tiene lugar en la UIV consiste en la utilización de expresiones abstractas propias de las Ciencias Sociales, tales como “cultura occidental” o “cultura dominante”. A diferencia de “criollo” o “español”, este tipo de expresiones son esencialmente neutrales porque no se refieren a agentes conflictivos sino a propiedades intangibles. El modelo o la perspectiva “occidental” se contrapone en el discurso al punto de vista indígena, pero como algo complementario. Normalmente la palabra “occidental” se asocia con los principios del relativismo y la interculturalidad. Los voluntarios y alumnos repiten constantemente que la Universidad es el espacio donde existe un aprendizaje doble: de los conocimientos indígenas, y de “las herramientas de la cultura occidental”. Esta dualidad implica en primer lugar una afirmación del relativismo, porque reconoce una epistemología propia cuyo valor es igual al de la ciencia occidental, en frases como “los sabios [indígenas] saben de todo; la cultura occidental han dividido sus carreras: antropólogos, psicólogos...”. Pero la cultura occidental se define también como un espacio en el que adentrarse instrumentalmente, desde los intereses y perspectivas propias, donde “agarrar herramientas” (escritura, nuevas tecnologías, conceptos científicos, etc.), que no debe despreciarse porque “las dos culturas” son equiparables. De esta forma, Caño Tauca es el laboratorio donde se adquieren y ensayan los conceptos que integran el campo semántico de “Occidente” como referente ideológico, circunstancia que se evidencia en expresiones que confunden términos simbólicamente asociados, como el caso de un alumno que argumenta que los niños deben aprender “tanto la lengua materna como occidental”, queriendo decir “tanto la lengua materna como el castellano”.

En conclusión, a lo largo de este apartado hemos mostrado el desplazamiento desde la definición del Otro en las cosmovisiones heredadas, caracterizada por la culpa y la resignación, a la concepción del mundo externo en los términos de un discurso etnicista basado en el lenguaje de las ciencias sociales, donde lo ajeno se llama “Occidental”.

13.4 Caminos de la Divinidad

A continuación relacionamos identidad étnica y teología en las cosmovisiones indígenas y en el nuevo discurso étnico forjado en Caño Tauca. En primer lugar situamos la Universidad Indígena en relación con la empresa misionera de la Iglesia Católica en el siglo XX, para definir en este contexto a la figura que conecta religión e identidad étnica, el Hno. Korta. A continuación observamos los problemas de traducción cultural en el terreno teológico y, finalmente, su superación creativa en el discurso y ritual propio de la UIV.

El proceso institucional de la Universidad Indígena de Venezuela encuentra sus raíces en el contexto del desarrollismo misionero del siglo XX. En la primera parte la investigación hemos analizado la intervención de organizaciones religiosas en comunidades E’ñepa desde finales de los años 1960. Las conclusiones extraídas del caso E’ñepa coinciden con las apuntadas sobre otros grupos indígenas venezolanos en la bibliografía que cubre este periodo histórico.

Una obra de referencia en la materia es el estudio realizado por Walter Coppens (W. Coppens 1981) sobre la influencia de la Fraternidad Foucauld en las comunidades Ye’kuana del río Caura. Coppens (W. Coppens 1981, 121-130) observa procesos ya descritos en el caso E’ñepa derivados de la intervención misionera, como la alteración del patrón de asentamiento hacia un modelo sedentario y concentrado, con la consecuente decadencia de recursos naturales, la adquisición de dependencia de artículos industriales, y la devaluación de los referentes simbólicos indígenas en favor de hábitos y valores de la sociedad criolla.

Heinen (Heinen 1988, 675-679) destaca en el caso warao el papel de las estaciones misionales católicas en la atracción de contingentes criollos hacia recónditas áreas indígenas, origen del conflicto territorial; y el efecto de la escolarización religiosa en la creación de una nueva élite disociada de la organización social tradicional, aspectos también observados en las comunidades E’ñepa.

A pesar de lo atestiguado, éstos y otros estudios de los años 1970 y 1980 coinciden en mostrar los efectos más nocivos de la acción misionera católica como

resultados hasta cierto punto imprevistos, en contraste con la organización protestante Nuevas Tribus, caracterizada por la bibliografía de la época como un instrumento de evangelización y aculturación de insuperable eficiencia en las comunidades indígenas. La dicotomía entre Misiones católicas y protestantes descansa en algunos factores obvios, como la ventaja de las segundas en cuanto a recursos materiales y humanos (aeródromos en medio de la selva y lingüistas profesionales para posibilitar la conversión vernácula), recursos aparentemente sostenidos por intereses militares y económicos internacionales sobre los territorios indígenas. No obstante, como argumentamos en el apartado 3.4, una lectura maniquea del fenómeno misionero resultaría desafortunada y, así como existen posturas muy diferentes dentro de cada una de las opciones, también se observa un papel activo de los indígenas en la interpretación y adaptación de los proyectos misionales.

La actividad de la Compañía de Jesús en el Alto Ventuari entre 1970 y 1980 se inscribe en el contexto desarrollista descrito, tanto por su base económica e institucional como por los resultados de la intervención. Sin embargo, el religioso que lidera la acción misional en el Alto Ventuari, el Hno. Korta, representa una motivación ideológica diferente. Por un lado, Korta ejemplifica con su discurso y su actitud la corriente de la Teología de la Liberación, aunque no participa de su elaboración intelectual ni se identifica formalmente con ella, y por tanto se enfrenta a la esencia capitalista del fenómeno del Desarrollo. Por otro lado, *Ajishama* se distingue por situar la identidad étnica indígena como el centro de su trabajo, de modo que rompe con el papel integracionista de la Iglesia en tanto agente del estado venezolano¹⁸³.

Estas coordenadas condicionaron el desarrollo singular de la experiencia en el Alto Ventuari y sus réplicas en el estado Amazonas, así como la gestación de la Universidad Indígena de Venezuela, pero también convirtieron a Korta en un personaje anómalo en su medio institucional. Sin embargo, a la luz del alcance de los proyectos atribuidos al jesuita vasco, más bien cabría destacar su pragmatismo y su capacidad de conciliar intereses de instituciones diversas (congregaciones religiosas, autoridades políticas, universidades...) y de signos o facciones opuestas (ver apartado 9.2). Una nota interesante en este sentido es la normal implicación de comunidades indígenas

¹⁸³ Como apuntamos arriba (ver apartado 3.1), el cometido de asimilar culturalmente a las poblaciones indígenas hacia los valores nacionales a través de la evangelización fue oficialmente asignado a la Iglesia mediante la *Ley de Misiones*, en vigor desde 1915 hasta su derogación en 2005.

evangélicas en los proyectos realizados en Caño Tauca. En efecto, la colaboración en Caño Tauca de indígenas con influencia católica y evangélica en cierto modo revierte la fragmentación de la sociedad indígena atribuida a la competencia entre misioneros de estos dos signos¹⁸⁴.

La Universidad Indígena de Venezuela debe clasificarse como una iniciativa de la sociedad civil o una organización no gubernamental. Existe un importante vínculo institucional y económico con la Compañía de Jesús, especialmente en el nacimiento del proyecto, pero a penas podría apreciarse una dimensión religiosa de la actividad, toda vez que la mayoría de los voluntarios son laicos sin ninguna adscripción particular y los símbolos o ritos católicos no disponen de un espacio especial. No obstante, resulta evidente que el principal responsable de la materialización del proyecto, el Hermano Korta, representa por su condición de forma permanente a la Iglesia católica y, en este sentido, el proyecto puede considerarse una obra misionera. Más allá de la pertinencia de una clasificación u otra en función de aspectos formales, el Hno. Korta introduce en la Universidad Indígena una motivación espiritual particular, que reposa fundamentalmente en él pero logra influir de forma importante el etnicismo gestado en Caño Tauca.

El discurso del Hno. Korta podría sintetizarse en una ecuación que unifica compromiso social, diferencia étnica y Fe. El martirio aparece como un poderoso símbolo, en cuanto simultánea entrega a la causa social y al Creador, y en particular el martirio por quienes son culturalmente diferentes. La propia denominación del proyecto, Causa Amerindia *Kiwxi*, alude al misionero Vicente Cañas, defensor de los indígenas asesinado en 1989 por un grupo de ganaderos en Mato Grosso (un personaje comparable a Korta por su actitud heterodoxa). Otro ejemplo empleado es la figura del Padre Ulcué, sacerdote indígena mártir del conflicto territorial en el Cauca. Las disertaciones del Hermano Korta ante los jóvenes indígenas no se recrean en el martirio como trágico desenlace, pero sí en el sacrificio por los demás como una actitud determinada por la voluntad divina. Recuerda a los alumnos que “han sido elegidos por el Creador”, que “han sido llamados por el Creador a través de la comunidad”, y por

¹⁸⁴ Sobre la división social causada por la competencia entre organizaciones religiosas ver (Arvelo-Jiménez 2000, 735-738, Giordani y Villalón 1995, 10, de Barandarián 1979, 63, W. Coppens 1981, 193-194).

tanto se deben a la causa social antes que a sus intereses individuales. En su discurso, un destino armonioso aguarda a los pueblos indígenas porque así lo desea la divinidad. En resumen, la arenga del Hermano Korta infunde compromiso, voluntad y esperanza, una perspectiva que contrasta claramente con las narraciones indígenas arriba analizadas, cuyos atributos son la culpabilidad, la fatalidad y la resignación.

Los alumnos asimilan el discurso del compromiso social, aunque planteado fundamentalmente en términos de una deuda con la comunidad antes que un designio divino. El verbo que vertebra este discurso es “luchar”, que no significa en el contexto combatir a otros, sino sacrificarse y superarse. La importancia del concepto se aprecia en su incorporación como neologismo a la lengua E’ñepa –en el marco del nuevo discurso político– a través de la forma *luchajtën*. El siguiente texto refleja el significado del verbo “luchar” en el nuevo lenguaje de los jóvenes indígenas (García (Hachava), Origen del hombre 2001):

Mi destino es seguir hacia adelante luchando por mi cultura porque me encuentro que soy un indio yaruro líder de esta tierra. No debo dejarme convencer por los políticos criollos, ni debo dejarme quitar la tierra, porque los primeros que llegaron a esta tierra de América fueron los indígenas. Debemos luchar y fortalecernos en base al derecho originario que tenemos sobre el territorio que ocupamos en nuestro hábitat. Nosotros mismos debemos de organizarnos, para que nuestra cultura no se pierda, para que vuelva a funcionar como en los tiempos anteriores, trabajando.

Como hemos argumentado, Tauca es fundamentalmente un espacio de diálogo intercultural, donde las estructuras conceptuales de occidente imponen su peso, pero son también apropiadas y contestadas desde premisas propias. Esta circunstancia, que hemos apreciado en distintos fenómenos lingüísticos y campos de conocimiento, también atañe a la teología.

En efecto, la inspiración teológica del Hno. Korta se basa en la noción de que unos mismos principios morales y transcendentales se hallan en todas las culturas bajo diferentes formas. Su enfoque contrasta por tanto con la postura de los misioneros de Nuevas Tribus que consideran la cosmovisión E’ñepa una *obra de Satanás* (Henley 1982, 197-206, Villalón 1992, 80-85;249-255), o con la actitud de las misioneras

católicas en Wi’pon que argumentaban que los indígenas simplemente carecen de religión propia.

No obstante, como observó Lienhardt (Lienhardt 1985 [1961]), la traducción cultural de conceptos teológicos entraña importantes dificultades epistemológicas, como ejemplifican los grupos participantes en la UIV.

En las narraciones heredadas E’ñepa reconocemos la figura de Marioka, el generoso ser supremo que configuró el mundo. Sin embargo, Marioka no interviene en el mundo actual, y por tanto el ritual E’ñepa no contempla rogar o agradecer a su persona.

Respecto a Wanadi, el demiurgo en la cosmovisión Ye’kuana, Barandarián explica que “su única actividad efectiva se coloca en el tiempo primario universal”, y “no juega sino un papel discreto en la vida religiosa actual”, donde “se le invoca solamente en casos extremos” (de Barandarián 1979, 67), de acuerdo con lo observado también por Coppens (W. Coppens 1981)¹⁸⁵.

Por último, en contraste con los casos E’ñepa y Ye’kuana, encontramos el complejo y dinámico esquema pumé, presidido a un mismo nivel por dos deidades, *Kumañi* y *Poaná*, y caracterizado por la cercanía de los Seres Supremos, con quienes el piache interactúa constante y creativamente, de tal modo que los Creadores “hablan a

¹⁸⁵ No obstante, el misionero y etnógrafo Daniel de Barandarián (de Barandarián 1979, 140), matiza sus propios argumentos recalando

que la religión Ye’kuana conoce y venera un Ser Supremo, Creador, Todopoderoso y Trascendente, WANADI. Hablar de Él como un Héroe Cultural o simplemente como un Demiurgo Mayor es no haber comprendido nada del alma indígena Ye’kuana: tal es la prerrogativa de etnólogos precipitados o de misioneros presentes pero ajenos al alma india y sus intimidades.

Con todo, en la descripción etnográfica de De Barandarián predomina la noción de una religión Ye’kuana centrada en combatir las fuerzas malignas y no en la figura Divina (de Barandarián 1979, 141, W. Coppens 1981, 104). Por tanto, consideraremos la puntualización arriba incluida como una reflexión teológica acorde con la vocación del autor, un esfuerzo por identificar la esencia común entre las creencias cristianas y las indígenas. Nuestro análisis no discute la posibilidad de una esencia religiosa común, sino que trata de describir la diversidad de configuraciones y el esfuerzo que conlleva su aproximación.

través del shamán, corrigen abusos, regañan a los malhechores y elogian a los buenos” (Petrucco 1969, 108-112, Orobitg Canal 1998).

En resumen, el tipo de conexión actual con la divinidad (nula en el esquema E’ñepa, mínima en la religión Ye’kuana; e intensa y creativa entre los Pumé) y su naturaleza (plural para los pumé, por ejemplo) complican la traducción intercultural. No obstante, junto a la distancia epistemológica existe una complicación si cabe mayor: la incompleta pero antigua influencia del cristianismo en las cosmovisiones indígenas, debido a la acción misional o a la convivencia con población criolla.

La secular influencia cristiana se evidencia en primer lugar a nivel lingüístico. Por ejemplo, las narraciones heredadas Warao incorporan la figura de *Dioso* (Perera 2000, 159), clara adaptación fonética del vocablo castellano; y los Pumé disponen de un nombre castellano para referirse a su Creadora *Kumañi*: “India Rosa”, denominación de origen confuso que podemos reconocer en la mitología popular venezolana expresada en el sincrético culto religioso a María Lionza (Martín 1986)¹⁸⁶.

En el plano ritual, podríamos referirnos al rito del compadrazgo entre los E’ñepa y sus vecinos criollos, o a la adaptación de las celebraciones al calendario festivo cristiano, hoy en día frecuente en las comunidades de distintas etnias según el testimonio de los estudiantes.

Finalmente, encontramos elementos cristianos que intervienen en la cosmovisión a nivel conceptual. En la comunidad Wi’pon registramos la explicación de un piache E’ñepa que discernía dos figuras, *Marioka* (el demiurgo en las narraciones heredadas) y “Dios”: el primero es perezoso y negligente, y nadie lo conoce porque no aparece en los “libros”; el segundo es la fuente de los beneficios de la sociedad criolla (la Guardia Nacional, los médicos, etc.), y no tolera “ni putas ni borrachos”¹⁸⁷. En Caño Tauca asistimos a un debate con jóvenes Pumé que explicaban las múltiples prohibiciones que de acuerdo con sus normas heredadas deben acatarse durante la Semana Santa para evitar sufrir un castigo sobrenatural, y un alumno de este grupo concretó que Jesucristo

¹⁸⁶ La bibliografía de referencia sobre los pumé, en particular la monografía clásica de Petrucco (Petrucco 1969, 110) y el extenso estudio sobre el ritual de Orobitg (Orobitg Canal 1998, 196,213), identifica a la divinidad “India Rosa” pero no aclara el origen de la denominación .

¹⁸⁷ Ver apartado 3.4

castiga a las personas que mantienen relaciones sexuales antes de la ceremonia chamánica.

En suma, en las cosmovisiones indígenas advertimos, por un lado, una concepción de la divinidad culturalmente específica; y, por otro lado, una integración de aspectos procedentes del código o las tradiciones cristianas, con resultados que confunden las nociones originales o bien inciden en el temor sobrenatural y la punición divina.

Los rasgos indicados, vigentes en las comunidades, contrastan con el discurso y ritual que los jóvenes indígenas desarrollan en Caño Tauca bajo la influencia del Hermano Korta. En la UIV se repiten a lo largo del día y del año momentos rituales donde el alumno se dirige a la Divinidad para expresar agradecimiento o invocar su compañía en “la lucha”. Y no se dirige “a Dios”, sino a la serie de nombres vernáculos de las divinidades que corresponden a su cosmovisión y a la de los compañeros de otros grupos étnicos (“Wanadi, Marioka, Poaná, Kumañí...”)¹⁸⁸.

En conclusión, en el contexto de la UIV prospera, a través de la influencia del misionero promotor del proyecto, un discurso étnico-teleológico-teológico distinto al existente en las comunidades. Frente a la culpabilidad y el fatalismo establecido por las narraciones heredadas, se inculca el compromiso y la esperanza inspirados por las divinidades propias bajo una nueva interpretación.

13.5 Tener un nombre, nombrar el mundo

En este apartado resaltaremos el papel de la lengua como marcador étnico en el discurso promovido por la Universidad Indígena de Venezuela. Analizamos en primer lugar la onomástica indígena y los procesos de cambio cultural que afectan a sus funciones, para luego describir el proceso de “recuperación” de nombres personales

¹⁸⁸ Ver apartado 10.5

vernáculos en la UIV como un interesante ejemplo de creatividad cultural. Este argumento se completa con un análisis de fenómenos análogos con respecto a la toponimia y la etnonimia, procesos que en última instancia se refieren a la importancia de “pronunciar” el mundo en la lengua vernácula.

Los nombres propios (personales, topónimos o gentilicios) son un componente importante en los modelos globalizados del nacionalismo y el etnicismo. Por ejemplo en el contexto peninsular llamarse o llamar a una persona Joan, Juan o Johnny puede implicar orgullo o rechazo en función de la identidad cultural y el contexto de los actores, del mismo modo que el empleo de topónimos alternativos para un mismo lugar centra intensos debates políticos.

La argumentación filológica o histórica acompaña pero no limita la función étnica de los nombres propios. El movimiento del Black Power proporciona un interesante ejemplo en este sentido. Hasta 1960 negros y blancos en Estados Unidos bautizaban de forma similar a sus hijos, pero a comienzos de 1970, por influencia de la nueva conciencia étnica, se impone entre los afroamericanos la adopción de nombres distintivos, particularmente en vecindarios aislados racialmente (Fryer Jr. y Levitt 2004). Los nombres “negros” a menudo se distinguen mediante la etimología, bien por la reciente popularización de nombres árabes o africanos (el ejemplo de figuras como Mohamed Alí o Karim Abdul Jabar) o bien, según algunos estudios, como herencia lingüística procedente de las primeras comunidades de esclavos (Liebersohn y Mikelson 1995). Pero su cualidad distintiva no depende del origen, sino de la distribución. Los nombres se consideran “negros” porque, a pesar de pertenecer a una onomástica común, su frecuencia varía abismalmente entre un grupo y otro. Blancos y negros *prefieren* mayoritariamente nombres distintos, y los nombres preferidos identifican al grupo y al individuo (Fryer Jr. y Levitt 2004). En segundo lugar, los nombres se convierten en señal de identidad negra mediante la innovación, es decir, mediante la asignación de nombres estadísticamente “únicos” (palabras inventadas, transcripciones alternativas, antropónimos oficialmente existentes pero sumamente impopulares, nombres de

lugares, productos comerciales...)¹⁸⁹, mientras que los blancos nombran de forma relativamente uniforme¹⁹⁰.

En contextos muy distintos los nombres propios juegan una papel clave dentro de la “metacultura de la diferencia” definida por Hannerz (Hannerz 1998, 90-95), a la que nos hemos referido en la introducción teórica. Resulta por tanto previsible su función estratégica en el movimiento étnico de la UIV. Sin embargo, la utilización etnicista de nombres *indígenas* implica, como veremos a continuación, una complejidad específica: el lugar y el significado original de la antroponimia, la toponimia y la etnonimia en las lenguas y contextos culturales indígenas. No se trata simplemente de recuperar y exhibir nombres vernáculos, sino de dotarlos de nuevas funciones y significados en la proyección de la identidad étnica.

Como explicamos en el primer bloque de la investigación, la antroponimia E’ñepa implica un sistema particular de identificación personal. Su singularidad radica fundamentalmente en que los nombres personales E’ñepa, a diferencia de los utilizados en las sociedades occidentales, no sirven para *individualizar* sino para *identificar*. Los E’ñepa disponen durante su infancia de un nombre infantil tomado de un repertorio relativamente amplio; pero cuando se incorporan simbólicamente a la esfera de los adultos mediante el rito de paso de la pubertad, es decir, cuando se convierten en representantes del modelo cultural, reciben su nombre definitivo. Solamente existen 6 nombres personales de adulto masculinos y 4 femeninos, y por tanto su utilidad para distinguir individualmente a las personas se reduce a contextos limitados. No se trata obviamente de escasez de recursos lingüísticos, sino de una estrategia simbólica consistente en la limitación deliberada de las opciones onomásticas. Gracias a la autolimitación, los nombres de adulto W’ñepa concentran el significado de las narraciones heredadas y los procesos rituales ligados a ellos, y permiten a sus portadores reconocerse como miembros de una mismo grupo.

¹⁸⁹ (Lieberson y Mikelson 1995, 930)

¹⁹⁰ Un 30% de las mujeres negras nacidas entre 1989 y 2000 en el estado de California tienen un nombre único en el mismo año de nacimiento, mientras que esto sólo sucede en el 5% de las mujeres blancas (en los varones las cifras son aproximadamente 18% y 3% respectivamente) (Fryer Jr. y Levitt 2004, 776-777)

La bibliografía sobre otros grupos participantes en la UIV también muestra estrategias simbólicas singulares asociadas a los nombres personales. En las sociedades Ye'kuana, Yanomami, Wothuha (Piaroa) y Warao los nombres personales son un elemento que debe ocultarse o bien restringirse a determinadas esferas como la infancia o la mención privada de terceros ausentes, y en ningún caso pueden usarse abiertamente (de Barandarián 1979, 121, W. Coppens 1981, 194, Alcida Ramos 1995, Lizot, Les Yanomami centraux 1984, Kaplan 1975, Heinen 1988, 635). Entre los Sanema y los Wothuha, dirigirse a un adulto por su nombre personal equivale a insultarle (Lizot 1984, 131, Kaplan 1975, 47). La alternativa práctica a esta limitación es el uso de términos de parentesco y de un recurso lingüístico que a su vez encierra una compleja solución simbólica: la tecnonimia. En los dos grupos citados la tecnonimia actúa como el instrumento simbólico que permite redefinir las relaciones sociales a partir de un cambio de estatus. Con el nacimiento de un hijo, los progenitores y los conjuntos de familiares afines implicados adquieren mediante la tecnomia un nuevo nombre basado en la relación con el referente común que se incorpora al mundo. Los Sanemá crean los nuevos nombres basándose en el nombre propio del niño (aprovechando que los nombres personales no necesitan ocultarse durante la infancia), "padre de citano", "hermana de citano", etc.; mientras que los Wothuha lo construyen a partir de los propios términos de parentesco en relación con la criatura: quien antes era "mi pariente de tipo x" pasa a llamarse "padre de mi nieto" o, a la inversa, "abuelo de mis hijos" (Alcida Ramos 1995, 181-232, Kaplan 1975, 169-182).

Desde el punto de vista funcional, la ocultación de los nombres propios refuerza la importancia de los términos de parentesco y propicia una clase particular de nombres, los tecnónimos. Sin embargo, esta sustitución no implica un valor menor para los nombres individuales, sino al contrario. La ocultación del nombre personal precisamente simboliza su profundo significado y su función social, como argumentan los estudios sobre los nombres Ye'kuana (de Barandarián 1979, 121) y Sanema (Alcida Ramos 1995, 199) que a continuación citamos:

El nombre no es un mero apelativo cualquiera o una denominación. Según la concepción Ye'kuana el nombre de un ser no lo designa tan sólo, sino que, SOBRE TODO, DETERMINA SU NATURALEZA Y SU PROPIA ENERGÍA VITAL. Y esta realidad inherente personal será también de orden íntimo y reservado al círculo estrictamente familiar o comunitario. Autodenominarse ante los extranjeros, será abrir su propia energía vital a las influencias

peligrosas extrañas. Por eso el Ye’kuana ocultará siempre su nombre indígena íntimo, aquel por el cual es lo que es.

Una parte integral de la importancia de los nombres propios es el hecho de que están protegidos por la privacidad. Aunque resulte contradictorio, este carácter secreto comunica mucha más información que si los nombres fuesen expuestos públicamente. Es precisamente debido a que los nombres son normalmente contenidos en la esfera privada que, cuando son deliberada y sistemáticamente revelados, están llenos de significado social y simbólico que presenta ciertos aspectos del pensamiento Sanumá que no se mostrarían de otra manera. Entre otras cosas, los nombres propios son buenos, no exactamente para llamar a la gente, sino para conceptualizar grupos¹⁹¹.

En síntesis, la particularidad de los sistemas indígenas de nominación personal, donde no reconocemos nombres públicos y permanentes como en las sociedades occidentales, debería dificultar el uso de los antropónimos como señal política. Existe, además, una complicación adicional: la progresiva sustitución de los apelativos indígenas por otros obtenidos de las lenguas occidentales (sea “Fernando” o “Walter”).

Entre los E’ñepa se trata de un proceso incipiente. Los nombres vernáculos infantiles han desaparecido en algunas comunidades en favor de “Johnny”, “Crisanto”, etc. Los antropónimos tradicionales de adultos conservan sus funciones, pero conviven con los apelativos importados en vista de la utilidad de éstos tanto en las relaciones internas como con la sociedad exterior. Debido a las características de la onomástica E’ñepa, en una misma comunidad puede residir una veintena de personas llamadas “Wiñi’”, y por tanto no resulta práctico en contextos amplios designar a los individuos

¹⁹¹ Traducción del doctorando realizada del siguiente texto original (Alcida Ramos 1995, 199):

An integral part of the importance of proper names is the fact that they are protected by privacy. Contradictory as it may sound, this secrecy conveys much more information than if names were publicly exposed. It is precisely because names are normally secluded in the private sphere that, when they are deliberately and systematically unveiled, they are filled with social and symbolic meaning that brings forth certain aspects of Sanumá thinking that might not be revealed otherwise. Among other things, proper names are good, not exactly to call people, but to conceptualize groups.

por este nombre. En cambio, es raro que existan más de dos o tres personas llamadas “Pedro” o “Juan”¹⁹².

No obstante, detrás del pragmatismo indígena actúa también el histórico interés de las instituciones gubernamentales y religiosas por la asimilación cultural de los indígenas, aplicado a través del registro oficial y el bautismo. Para cuestionar la dimensión pragmática del cambio cultural basta considerar la situación de los nombres infantiles E’ñepa. Los nombres infantiles *sí* resultan plenamente prácticos para identificar individualmente, debido a la mayor amplitud del repertorio y a su duración limitada. Así, en una misma comunidad es difícil que más de dos niñas se llamen “Ka’ñam”, no solamente porque existen otros 16 nombres infantiles femeninos disponibles, sino porque su uso concluye tajantemente al alcanzar la pubertad, y “Ka’ñam” ya no será ella sino tal vez una pequeña de otra generación. En cambio, en la misma comunidad *sí* pueden residir media docena de “Marías” entre las distintas generaciones, por tratarse de un nombre permanente. En los casos locales analizados, la escuela actúa como un eficiente instrumento de anulación de los nombres infantiles, que son sistemáticamente sustituidos por antropónimos castellanos en las lecciones del maestro: dentro del aula la niña no es “Ka’ñam” sino “María” (ver capítulo 5).

De forma similar, en las comunidades Ye’kuana y Sanemá los nombres criollos se han generalizado hasta desplazar incluso el empleo de términos de parentesco. La paradoja radica en que, lejos de tratarse de una mera asimilación pasiva de la onomástica importada, el uso de los nombres foráneos se ajusta al precepto de ocultar los antropónimos indígenas. Es decir, los nombres criollos se imponen públicamente precisamente para respetar la privacidad de los apelativos indígenas (Alcida Ramos 1995, 230, W. Coppens 1981, 194, de Barandarián 1979, 121). En cualquier caso, la implantación general de los nombres criollos en estos y otros grupos no se produce de forma espontánea sino en el marco del desarrollismo estatal y misionero (W. Coppens 1981, 194, Heinen 1988, 635). Ramos (Alcida Ramos 1995, 231) invierte incluso la lectura al exponer la situación de una comunidad Sanemá donde los misioneros aprovechan las normas restrictivas respecto a los nombres nativos para imponer nombres Cristianos como medio de evangelización.

¹⁹² Resulta anecdótico que, probablemente por criterio de autoridades religiosas o civiles dedicadas al registro de nacimientos, los habitantes de Wi’pon lucen nombres castellanos peculiares, como “Hermógenes”, “Atanasia”, “Cantalicio”, “Aristides” ...

Por diferentes circunstancias y caminos, los antropónimos importados han desplazado a los apelativos vernáculos incluso en grupos mayoritariamente monolingües. En el caso Pumé –otro de los grupos étnicos participantes en la UIV– la bibliografía consultada no alude a los nombres personales vernáculos y cita a informantes únicamente con apelativos criollos, por lo que entendemos que la sustitución debe ser un proceso antiguo. De ahí que, en todos los casos, la “recuperación” de los nombres indígenas que tiene lugar en la UIV entrañe un audaz ejercicio de creatividad intercultural, tanto por la particularidad de las coordenadas culturales preexistentes como por el actual predominio de la onomástica occidental.

En la UIV, salvo raras excepciones, todos los alumnos y voluntarios indígenas disponen de un nombre vernáculo de uso público. Esta situación, que contrasta con los contextos culturales arriba descritos, responde a una norma explícita (aunque no formal) de la institución al respecto; pero sobre todo refleja un proceso colectivo que involucra, por un lado, a toda la comunidad universitaria, y por otro, al entorno local de origen de cada uno de los alumnos.

Cuando un estudiante llega a Tauca, sus anfitriones le preguntan, entre otros datos convencionales, cuál su nombre en la lengua indígena. Esta solicitud sorprende al novato E’ñepa, acostumbrado a presentarse únicamente con el nombre criollo fuera de su medio cultural. Pero en su caso la respuesta no presenta dilemas ni dificultades, porque según los preceptos E’ñepa los nombres personales no necesitan ocultarse. En cambio, en otros grupos los alumnos a menudo simplemente responden que “no tienen” –en coherencia con las normas onomásticas y cambios culturales arriba descritos–. En ese momento se suele sugerir a los recién llegados que corrijan la situación para ajustarse a los patrones de la UIV (“Hay que bautizar a este muchacho”), aunque resulta más efectivo el ejemplo de los colegas que la indicación explícita. A partir de ahí comienza su primera tarea, adquirir nombre, una misión más o menos larga o compleja según la vía escogida. Algunos necesitan asesorarse en sus respectivas comunidades sobre el nombre a utilizar, y por tanto deben esperar al semestre siguiente o bien realizar la consulta por radio, mientras que otros son bautizados por sus propios compañeros.

Una vez adquirido y divulgado el nombre indígena del alumno, comienza otro proceso, de duración indefinida, consistente en la progresiva imposición de la forma vernácula sobre el nombre criollo. Tomemos por caso a un joven llamado “Pedro

Ramírez”, que se incorpora a la UIV sin poseer un nombre vernáculo y, por alguno de los caminos indicados, es rebautizado “Tokaná”. Durante los primeros meses desde el renombramiento, el nombre que figura en su cédula de identidad, “Pedro”, predomina sobre la alternativa vernácula. Para la mayoría de compañeros indígenas y *aliados* todavía resulta más cómodo llamar al joven “Pedro” en lugar de “Tokaná”. El sonido del nombre indígena puede provocar al principio risas tímidas entre miembros de su mismo grupo, e incluso ser objeto de burla por parte de compañeros de un grupo étnico distinto. Sin embargo, al cabo de un tiempo, en la mayoría de los casos el nombre indígena (adquirido o recuperado) termina por imponerse o convivir en igualdad de condiciones con el nombre y apellidos convencionales. “Tokaná” será “Tokaná” sin importar desde cuándo, aunque también seguirá siendo “Pedro” para distintos efectos.

De todos modos, la importancia de los nombres indígenas en el etnicismo cultivado en Tauca no se aprecia en la frecuencia de su uso, sino en la posición que ostentan. Es posible que en su comunidad de origen la gente siga llamando “Pedro” al alumno, o que una parte de sus compañeros universitarios prefiera seguir usando este nombre en la comunicación informal. Al margen del grado de uso práctico, el alumno nunca omitirá el uso simbólico. Cuando se presenta en público o firma sus documentos necesariamente remarca su apelativo indígena junto al nombre y apellidos convencionales. Así, una presentación pública estándar sería: “Mi nombre en lengua indígena es Tokaná, mi nombre en castellano es Pedro Ramirez, pertenezco a la etnia Pumé”.

En el caso E’ñepa, como indicamos, el empleo del nombre indígena no entraña mayores dificultades culturales, aunque introduce un problema práctico: cómo distinguir individualmente a los alumnos cuando varios, simultánea o sucesivamente, tienen el mismo nombre, situación frecuente debido a la brevedad del repertorio onomástico E’ñepa. En las comunidades, la solución tradicional se encontraba en los términos de parentesco y, en la actualidad, en la sustitución por el nombre criollo cuando resulta oportuno. En Tauca se establece una fórmula diferente: los nombres criollos no se alternan con los vernáculos en función de la necesidad, sino que se combinan. Supongamos que existen tres alumnos E’ñepa oficialmente identificados como “Andrés González”, “Julio Rodríguez” y “Miguel Martínez”. Sucede que los tres se llaman “Tose” en su propio idioma. Pues bien, la forma de distinguirlos es referirse a “Tose Andrés”, “Tose Julio”, y “Tose Miguel” respectivamente. De esta forma, el

nombre E’ñepa conserva su característica función de identificación, ahora asociada al etnicismo, y adquiere, en combinación con el antropónimo criollo, capacidad plena para individualizar.

El análisis de la onomástica indígena y los procesos de cambio asociados a la UIV podría ampliarse con infinidad de matices a través del conocimiento directo de cada caso en el contexto local de origen y en la lengua correspondiente. Resulta evidente que en aquellos grupos que aplican restricciones al uso de los nombres personales ha sido necesario algún tipo de puente cultural entre los preceptos tradicionales y las nuevas funciones étnicas del antropónimo, un proceso cuya naturaleza no podríamos precisar en este trabajo. En cualquier caso, podemos constatar que la experiencia de los alumnos que adquieren una nueva identidad individual arrastra necesariamente una transformación en sus propias comunidades, partícipes y afectadas en el proceso.

Por otra parte, más allá de los antropónimos, el giro de la UIV radica en el nombrar. Cada cosa debe nombrarse por el nombre que le corresponde, y ese nombre es el vernáculo.

Cuando alguien apela a la divinidad, es importante que mencione los nombres de los seres supremos en cada una de las lenguas (“Marioka, Wanadi, Kumañi, etc.”), y en cualquier caso evitará citar únicamente a “Dios”. Incluso si, desde el punto de vista teológico antes aludido, se juzga que todos los términos comparten una misma esencia, dicha esencia debe “pronunciarse” en cada uno de los idiomas.

Respecto a los gentilicios, el etnicismo se enfrenta a una dualidad o pluralidad nominal. La mayoría de los grupos étnicos indígenas referidos disponen de más de un nombre por distintas razones históricas, generalmente porque los foráneos tomaron prestada la palabra con la que un grupo vecino se refería a ellos¹⁹³. En la confusión concurre un tercer factor arriba apuntado, que es la inexistencia de una expresión vernácula equiparable a los gentilicios que distinguen sociedades occidentales, pues palabras como *e’ñepa*, *pumé* o *hiwi* exceden semánticamente la función de etnónimos. Como consecuencia se establece una dualidad entre dos términos: a) el término

¹⁹³ Ver entre otros Orobítg (Orobítg Canal 1998, 3), de Barandarián (de Barandarián 1979, 5), o Metzger y Morey (Metzger y Morey 2008 [1983], 206).

históricamente convencional entre campesinos, misioneros e indigenistas, y, a través de ellos, para la sociedad venezolana; y b) la expresión vernácula para referirse, con matices y condiciones contextuales, al propio grupo. El etnicismo indígena surgido durante las últimas décadas y dinamizado en la UIV tiende a rechazar el primer rótulo, y a abrazar como bandera el segundo. Esto implica rechazar la expresión “Panare” y reivindicar el uso de “E’ñepa”, descartar la forma “Makiritare” a favor de la denominación “Ye’kuana”, y así en otros casos de dualidad como “yaruro”-“pumé”, “guahibo”-“hiwi”, etc.

No obstante, la imposición del gentilicio vernáculo sobre otras opciones no se produce con un giro inmediato y absoluto, sino a través de un proceso social cuyo desarrollo podemos observar en Caño Tauca. En algunos casos el alumno emplea la forma convencional y la expresión vernácula alternativamente. En cierto modo los jóvenes indígenas necesitan acostumbrarse a utilizar el protoetnónimo vernáculo de su propio grupo. Esto resulta natural teniendo en cuenta que *e’ñepa*, *pumé* o *hiwi* no funcionaban exactamente como etnónimos en sus propias lenguas, y considerando que tales expresiones nunca antes se habían utilizado fuera de las lenguas respectivas. Hasta fecha reciente los criollos circundantes se refirieron a ellos simplemente como “indios”, o bien como “panares”, “yaruros” o “guahibos” respectivamente. La mayoría de los interlocutores externos ignoran las autodenominaciones vernáculas, de modo que su utilización en castellano puede resultar extraña para los propios indígenas. En cualquier caso, al utilizar en castellano los gentilicios vernáculos, los jóvenes indígenas no solamente corrigen la confusión histórica que impuso términos inadecuados. En realidad el mero uso del protoetnónimo vernáculo desafía las convenciones terminológicas y constituye por sí mismo un acto de afirmación étnica. Cuando una persona afirma “soy E’ñepa” ante quienes hasta ahora lo clasificaron como “panare”, en realidad está redefiniéndose o definiéndose doblemente, está introduciendo un nuevo símbolo étnico.

En segundo lugar, junto a la autoidentificación étnica figura otra función de los gentilicios vernáculos: la afirmación pan-étnica. Cuando un alumno de un grupo étnico se refiere sus compañeros de otro grupo empleando el etnónimo vernáculo correspondiente, es decir, cuando un estudiante E’ñepa se refiere a “mis compañeros pumé” en lugar de decir “mis compañeros yaruro”, no solamente está favoreciendo las formas vernáculas de sus camaradas. En realidad está contribuyendo a la etnicidad indígena como terreno común de la UIV, el mismo fenómeno de retroalimentación que

se produce cuando los alumnos citan a las divinidades que corresponden a los grupos étnicos de sus compañeros, o cuando se refieren a ellos por sus antropónimos vernáculos.

Finalmente, podemos referirnos a los topónimos como otro campo importante donde la nueva etnicidad implica nuevos nombres. Con anterioridad describimos la toponimia E’ñepa y observamos cómo los indígenas de este grupo adoptan de forma pragmática la toponimia criolla que existe en sus territorios (ver apartado 5.2.3). En efecto, si tomamos cualquier mapa del territorio E’ñepa publicado hasta la fecha en la bibliografía específica, observaremos que todos los nombres de asentamientos y cauces fluviales son expresiones castellanas o castellanizadas¹⁹⁴. Sin embargo, cuando en 1998 se reunieron en caño Tauca 80 representantes de diversas comunidades y confeccionaron por primera vez y de forma colectiva su propio mapa étnico, el resultado incluyó mayoritariamente topónimos vernáculos, acompañados generalmente por la versión castellana, eso sí, entre paréntesis (ver mapas en anexos). Si comparamos mapas y analizamos lingüísticamente el contenido, constatamos que en muchos casos en lugar de dos versiones, se trata de una traducción, probablemente del castellano al E’ñepa en la mayoría. No se trata por tanto de un ejercicio de fidelidad lingüística, sino de un acto de afirmación étnica a través del idioma, que cobra sentido en el contexto de la UIV. No importa cómo se llamaron hasta ahora las cosas, porque la efectividad simbólica del nuevo consenso toponímico instaaura las versiones vernáculas como las correctas. Por ejemplo, los habitantes de Wi’pon se refieren a esta comunidad normalmente como “Santa Fe” o, adaptado fonéticamente “Santa Pe”. Sin embargo, cuando en una ocasión imprimimos un mapa de esta comunidad bajo el título “Santa Fe”, los alumnos E’ñepa de la UIV se apresuraron a corregirme: lo correcto es “Wi’pon”.

El predominio de topónimos criollos es común en los territorios de otros grupos étnicos participantes en la UIV, especialmente en regiones intensamente colonizadas como el Estado Apure. A menudo existen dos versiones de un mismo topónimo, cuya

¹⁹⁴ Nos referimos concretamente al mapa realizado en 1967 por el P. Gonzalo Tosantos (Krisólogo B. 1988, 14), al publicado más tarde por Dumont (J.-P. Dumont 1976, 8), al elaborado en 1977 por Henley (Mattei Muller y Henley 1978, 113), al incluido por Mattei-Muller (Mattei Muller 1994, XXIX), y al propio mapa-nomenclátor oficial (Oficina Central de Estadística e Informática 2000), si bien las últimas publicaciones oficiales, por influencia del movimiento indígena, ya muestran una tímida integración de la toponimia vernácula (Instituto Nacional de Estadística de Venezuela 2005)

relación cabría analizar lingüísticamente en cada caso. Sea como fuere, los alumnos se enfrentan a esta dualidad y crean, a través de sus textos, espacios donde afirmar las formas vernáculas de nombrar lugares. El joven Pumé oriundo de “Boca Tronador” no olvidará en sus textos incluir el topónimo indígena “Horomari”, el Ye’kuana procedente de “Santa María de Erebató” alternará o sustituirá el nombre castellano por la voz “Jiwitiña”, etc.

Como conclusión al presente epígrafe, observarnos que la UIV se presenta como el espacio donde forjar, a través de la diferencia lingüística, nuevas formas de identidad étnica. Los nuevos referentes étnicos no resultan de una simple recuperación de algo automáticamente traducible, sino que implican un proceso creativo a partir de conceptos y símbolos originalmente orientados a otros fines sociales.

En síntesis, a lo largo del capítulo que aquí cerramos hemos explorado los interesantes procesos lingüísticos y semánticos que la UIV alberga. Todos ellos confluyen en la formulación de nuevas etnicidades, y en el camino operan una intensa adaptación de los rasgos culturales heredados en torno a la identidad personal y colectiva, la concepción del no-indígena, la interpretación del pasado, y la relación con el destino y la divinidad.

14 Conclusiones

La presente memoria de investigación ha abarcado temas y escenarios diversos que confluyen en lo que hemos denominado el movimiento cultural de Caño Tauca. Conviene en este momento reunir los principales resultados de las distintas dimensiones del análisis para formar una visión global y coherente del problema estudiado. Con este fin, presentaremos a continuación una síntesis de las conclusiones de cada capítulo componente de la memoria y, para finalizar, una reflexión general que explicita los elementos transversales que consolidan el alcance de la investigación y sugieren futuros desarrollos.

Tras la introducción general (capítulo 1), el **capítulo 2** se dedicó a definir el grupo étnico que centra nuestro estudio, los E’ñepa, en términos geográficos e históricos concretos. En él concluimos que el territorio E’ñepa actual es el producto de una serie de migraciones que representan sucesivamente la huida y la búsqueda del contacto con los no-indígenas. Pero, sobre todo, este capítulo ha evidenciado los siguientes problemas metodológicos esenciales en nuestro enfoque de la etnicidad: 1) la etnografía tiende a establecer clasificaciones étnicas que imponen un orden rígido sobre contextos fluidos y dinámicos; y 2) la identificación de un grupo humano determinado con un territorio y un recorrido histórico específicos constituye fundamentalmente una proyección de referentes contemporáneos, y su análisis desvela situaciones complejas que cuestionan toda definición unívoca.

El **capítulo 3** se ubica en el contexto contemporáneo de las comunidades E’ñepa, concretamente en el inicio de las políticas integracionistas en torno a 1970. Aquí observamos el papel del Estado y la Iglesia católica como agentes del Desarrollo en las comunidades indígenas. Concluimos que las intervenciones de estos agentes fracasaron en su objetivo de convertir a los E’ñepa en empresarios agropecuarios pero tuvieron un impacto dramático al promover la alteración del patrón de asentamiento e intensificar la dependencia de la economía de mercado. Contrastamos estas actuaciones

con las protagonizadas por un agente proteccionista diferente, las misiones evangélicas Nuevas Tribus, observando su mayor eficacia en la transformación de las comunidades, particularmente a nivel ideológico. No obstante, sugerimos eludir las distinciones maniqueas entre los distintos agentes del Desarrollo, y subrayamos la capacidad de adaptación activa por parte de los E’ñepa en relación con los discursos que reciben de estos agentes.

El **capítulo 4** aborda los procesos de cambio cultural promovidos directamente por los agentes desarrollistas antes descritos e indirectamente por la expansión de infraestructuras e iniciativas económicas dentro de los planes trazados por la *Comisión para el Desarrollo del Sur*, referida también como *Conquista del Sur*.

Para analizar dichos procesos de cambio cultural partimos de su contrapunto, que definimos operativamente como el modelo heredado o tradicional. El modelo heredado se caracteriza por establecer formas de organización económica y adaptación ecológica que implican una presión ambiental baja; y se distingue también por una noción de la naturaleza como prolongación de la identidad humana, que contrasta con la concepción instrumental del medio ambiente en los discursos económicos occidentales.

La concentración de población en asentamientos sedentarios, la explotación comercial de los recursos naturales y las necesidades de consumo creadas difuminan el modelo heredado y desembocan en diversos tipos de emigración a la ciudad. Sin embargo, el proceso no se resuelve de forma obvia y definitiva, sino que se dilata en múltiples facetas y contextos liminales que señalan la coexistencia del frágil modelo heredado con los patrones impuestos progresivamente por el sistema económico dominante.

El capítulo concluye analizando distintos escenarios rituales que ilustran también las situaciones liminales creadas por el cambio cultural. Por un lado, la asamblea comunitaria se muestra como un contexto sincrético que combina pautas tradicionales con formalismos importados. Y, por otro lado, la festividad indígena se encuentra dividida y atravesada por dos modelos: uno de ellos caracterizado por los elementos cachiri-música tradicional-trabajo colectivo-orden ritual-autoridad chamánica; y el otro definido por los ingredientes ron-radiocasete-poder adquisitivo-anomía-juventud aculturada.

El **capítulo 5** se dedica a analizar la enculturación en una comunidad E’ñepa. Nos centramos en primer lugar en el cuerpo, en cómo es percibido a través de distintos símbolos y en su función como soporte de estos símbolos. A continuación hemos observado la relación entre el idioma y la identidad cultural, mostrando concretamente las propiedades particulares de la onomástica E’ñepa. El capítulo concluye analizando el contexto de las escuelas estatales en las comunidades indígenas. En ellas evidenciamos el choque entre dos experiencias: a) las formas heredadas de percibir el cuerpo y nombrar personas; y b) la imposición de nombres castellanos y uniformes escolares dentro del aula.

El **capítulo 6** trata de reconocer las estructuras de la identidad establecidas en la cosmovisión E’ñepa. Observamos que el término *e’ñepa*, lejos de ajustarse a las funciones propias de un gentilicio, se funde con los conceptos de “persona”, “indígena” y miembro de la fauna. Su significado se precisa en contraste con la principal categoría antagonica, *tato*, el criollo, pero a través de criterios específicos. En el discurso étnico heredado *e’ñepa* representa al simio inteligente, el araguato, mientras que *tato* se identifica con el simio despreciable, el mono. Por otra parte, según las Narraciones Heredadas, *e’ñepa* fue derrotado por *tato* en el comienzo de los tiempos debido a su propia negligencia, y por tanto la actual supremacía criolla se explica por los errores que los indígenas cometieron en el pasado. Este discurso étnico heredado, caracterizado por las metáforas animales y los sentimientos de culpa y resignación, contrasta con los nuevos discursos políticos observados en la Universidad Indígena de Venezuela, donde el no-indígena es percibido como el “invasor” o el “occidental”.

El **capítulo 7** analiza las relaciones interétnicas locales como factor proyectado en los viejos y nuevos discursos. Frente a la contraposición establecida en el discurso étnico, existen en el contexto local espacios sociales y culturales comunes a criollos e indígenas, ejemplificados particularmente en la institución del compadrazgo. Sin embargo, la alteración del escenario local mediante procesos asociados al Desarrollo disuelve los espacios comunes citados, y en la actualidad las relaciones interétnicas se basan en la dependencia económica y en el conflicto territorial. La máxima expresión de la dependencia económica se encuentra en alcoholismo indígena, caballo de Troya empleado conscientemente por los ganaderos que establecen sus bodegas en el territorio E’ñepa. El conflicto territorial enfrenta dos fuerzas desiguales: los E’ñepa apenas cuentan con su convicción colectiva y el desahogo esporádico de matar una vaca; los

ganaderos emplean la expansión fáctica mediante el ganado y las cercas, la eficacia simbólica de los papeles, y la amenaza de una agresión impune. Por último, así como antes analizamos el discurso indígena sobre la figura del criollo, en este capítulo mostramos el discurso racista de los ganaderos criollos en territorio E’ñepa. En el análisis subrayamos la capacidad de adaptación del discurso étnico y su incardinación con el discurso y los procesos del Desarrollo: si antes los E’ñepa eran considerados “irracionales”, ahora son tachados de “ingratos” por su conflicto con las monjas de la Misión, o bien de “depredadores” por explotar comercialmente sus recursos naturales.

El **capítulo 8** inicia la segunda parte de la tesis remontándose a los orígenes del movimiento cultural de Caño Tauca, en el que participan los E’ñepa junto a otros grupos indígenas.

La red social que actualmente sostiene la Universidad Indígena de Venezuela nace en torno a 1970 del encuentro de un grupo de *aliados* (misioneros jesuitas y cooperantes laicos), entre los que sobresale el Hno. José María Korta, con las comunidades Ye’kuana del Alto Ventuari (en el Territorio Federal Amazonas). Este encuentro se inscribe en el conflicto que enfrenta a los Ye’kuana con empresarios criollos interesados en la extracción de recursos naturales en el territorio indígena. Los *aliados* toman parte en este conflicto del lado de los indígenas, y concretamente promueven el desarrollo tecnocrático de las comunidades como un estrategia defensiva que implica la afirmación política del grupo étnico. A pesar de la motivación diferenciada, el enfoque tecnocrático de los *aliados* conduce a los mismos problemas observados en las comunidades E’ñepa que fueron objeto de proyectos de Desarrollo: concentración de población ligada al agotamiento de recursos, dependencia económica del exterior, alteración de la organización social...

Del fracaso en el Alto Ventuari se extraen lecciones importantes y, tras una retirada de escena forzada políticamente, el Hno. Korta plantea sucesivamente dos proyectos que pretenden corregir los esquemas precedentes: la escuela de voluntarios de Yarikajé y los encuentros étnicos de Caño Tauca. El primer proyecto consolida un aspecto esencial a nivel organizativo: el voluntariado. La segunda propuesta, los encuentros étnicos, comparte la ideología aplicada en el Alto Ventuari pero sitúa la identidad cultural en primer plano. En lugar de promover iniciativas económicas, en

Caño Tauca se fomenta la creación de asociaciones civiles representativas de cada grupo étnico.

La asociación civil Asamblea del Pueblo E’ñepa constituye un buen ejemplo del fenómeno organizativo materializado en Caño Tauca. La creación de la A.P.E. supuso la superación del atomismo local que caracteriza la estructura social E’ñepa, según fue descrita en el contexto tradicional o heredado. Su innovadora función estableció un foro donde *imaginar* una comunidad étnica supralocal, y proporcionó una herramienta sin precedentes para proyectar políticamente esta *comunidad imaginada*.

El **capítulo 9** se centra en la justificación teórica y la formulación institucional de un proyecto nacido en Caño Tauca a partir de las experiencias descritas arriba: la Universidad Indígena de Venezuela. A través de diversos estudios transnacionales sobre educación indígena en América Latina, de la situación observada en las comunidades E’ñepa y del testimonio de los jóvenes indígenas que participan en la UIV podemos concluir que la población indígena se encuentra excluida del sistema educativo oficial. Pero esta exclusión se produce en dos sentidos: por un lado, en cuanto al acceso a los servicios educativos públicos; y por otro, en cuanto al contenido y control político de estos servicios. La segunda forma de exclusión conduce a la formulación desde el colectivo indígena de propuestas de Educación Superior Propia, entre las que se encuadraría la Universidad Indígena de Venezuela.

En Caño Tauca se plantea la necesidad de crear un espacio permanente dedicado a la reflexión intercultural y al registro de conocimientos indígenas, y este espacio termina bautizándose Universidad Indígena de Venezuela. Los promotores del proyecto legitiman el concepto de *Universidad* en el marco jurídico venezolano, pero esta autodenominación encuentra detractores incluso entre personas que defienden los derechos indígenas. En contra del término *Universidad* se emplean dos tipos de argumentos de naturaleza opuesta: 1) que se trata de una imposición etnocéntrica; y 2) que constituye un fraude al sistema educativo oficial.

Al margen de su posibilidad teórica o jurídica, la Universidad Indígena *existe* como convicción colectiva y actividad social materializada en Caño Tauca. No obstante, su existencia plena depende del reconocimiento por el Estado, con el que guarda una relación ambivalente. Además, junto al reconocimiento “desde arriba”, se plantea el problema de la representatividad “desde abajo”. Los colectivos definidos como

protagonistas de la iniciativa no se encuentran perfectamente representados desde el primer momento, sino que existe un protagonismo relativo (que contrasta claramente con el paternalismo misionero descrito en las comunidades E’ñepa) y un proceso de apropiación progresiva. En última instancia, el problema de la representatividad no consiste simplemente en la proporción de indígenas en los puestos de responsabilidad de la institución, sino en el vínculo real entre Caño Tauca y las comunidades o en la representación de la mujer o de otras identidades de género.

El **capítulo 10** se dedica a analizar el proyecto de la Universidad Indígena de Venezuela no como fórmula abstracta sino como la actividad realizada por una comunidad local concreta. En nuestro análisis de la sede universitaria de Caño Tauca destaca la precariedad material (en los parámetros de instituciones educativas oficiales), proyectada positivamente en el valor de la *austeridad* como seña de identidad, y se evidencia también la existencia tensiones ecológicas y territoriales comparables a las observadas en las comunidades indígenas. Asimismo distinguimos los ciclos que ordenan la convivencia y definen a la comunidad: el intenso horario semanal y el año académico (que incluye tanto la presencia en el campus como las estancias en las comunidades).

Una vez definidas las coordenadas espacio-temporales, hemos analizado la estructura social de la comunidad local a partir del orden formalmente establecido y de la conducta observada. La horizontalidad y la flexibilidad en las relaciones sociales, además de ajustarse al discurso que fundamenta la iniciativa, se constata como una necesidad para la subsistencia del proyecto –debido a los limitados recursos humanos y materiales disponibles–, y se personifica en la polisémica figura del *voluntario*. La tensión aparece cuando existe una correlación entre los dos status básicos (*voluntario/acompañante* y *alumno*) y las dos categorías étnicas fundamentales (*aliados* e indígenas); y también se aprecia en las relaciones asimétricas vigentes entre los subgrupos de alumnos establecidos en función de la identidad étnica. El primer problema remite al proceso de apropiación aludido, de forma que, si bien inicialmente la dirección de la sede universitaria dependió casi exclusivamente de *aliados*, en la actualidad los responsables de la actividad en Caño Tauca son mayoritariamente indígenas, no sin dilemas y contradicciones todavía abiertas. El segundo aspecto choca con el discurso del igualitarismo indígena y remite a los factores sociolingüísticos observados en las comunidades indígenas: así como en las comunidades las personas

con mayor grado de escolarización y dominio del castellano acumulan poder como interlocutores con la sociedad criolla, en Caño Tauca el grupo étnico más aventajado en estos términos se posiciona como sector dominante.

En cualquier caso las tensiones y desigualdades descritas son contrarrestadas por un componente distintivo de la UIV: las asambleas. Diariamente tienen lugar reuniones en las que todos los miembros de la comunidad universitaria pueden y deben participar, donde se deciden cuestiones prácticas y se canalizan conflictos profundos. Estas asambleas tienen además la función simbólica de representar a la comunidad. Junto a ellas encontramos otros ritos cotidianos y grandes eventos rituales como la Semana de la Sabiduría Indígena o las despedidas semestrales. En estos ritos específicos de la Universidad Indígena de Venezuela observamos la capacidad creativa de la comunidad local de Caño Tauca para establecer sus propias tradiciones. Junto a ellos reconocemos otra suerte de actos rituales, las recreaciones de las ceremonias propias de los distintos grupos étnicos, mediante las cuales se proyecta la identidad cultural en un juego de espejos y signos diferenciadores. Toda esta riqueza simbólica se sintetiza en las imágenes centrales de la UIV, la churuata Ateneo y la figura de Kiwxí, el indígena que rompe sus cadenas.

El **capítulo 11** se dedica a analizar los procesos intelectuales que tienen lugar en Caño Tauca. A partir de la descripción presentada, concluimos que la UIV significa fundamentalmente un lugar donde se escribe, donde se expresa gráficamente, donde se registra mediante tecnologías diversas... es decir, donde se traspasa el carácter oral del conocimiento indígena. Pero Caño Tauca también es el sitio donde se recibe una gran variedad de influencias a través de los libros que componen su singular biblioteca, de las lecciones en el aula a cargo de un elenco cambiante de *profesores itinerantes*, del *cine* y, más recientemente, de internet.

En cualquier caso la actividad académica no se limita a los habitáculos convencionales, sino que se extiende al bosque de Caño Tauca y a las comunidades de origen de los alumnos. En la selva tauqueña, los *ancianos* indígenas visitantes crean un contexto culturalmente pertinente para transmitir sus conocimientos. En las comunidades indígenas, los universitarios articulan tres roles diferentes: 1) alumnos de los *ancianos* locales; 2) etnógrafos que describen su propio medio cultural; y 3) embajadores étnicos cuando visitan comunidades distintas de la propia.

Estos roles del alumno como actor comprometido con su comunidad de origen dan lugar a la figura ideal de los Nuevos Piaches, personas competentes en los códigos propios de la sociedad mayoritaria pero al mismo tiempo instruidos en sistema de conocimiento indígena. En última instancia, la Universidad Indígena de Venezuela es un espacio experimental, donde no existe un modelo educativo definitivo sino una reflexión sobre los modelos a desarrollar.

El **capítulo 12** estudia la forma en que la Universidad Indígena de Venezuela aborda los actuales problemas de subsistencia de las comunidades. En coherencia con la bibliografía manejada en la investigación, los textos de los alumnos de distintas etnias sobre la situación de sus respectivas comunidades remiten a los aspectos observados en las comunidades E’ñepa. Estos textos coinciden en dos elementos: a) la referencia a un modelo heredado donde la naturaleza constituye una prolongación de la identidad humana; y b) la descripción del desvanecimiento de este modelo, del desequilibrio ecológico y social ocasionado por la alteración del patrón de asentamiento sumada a la dependencia económica de la sociedad criolla. Pero las descripciones realizadas por los alumnos de la UIV evidencian un factor nuevo: la actitud consciente, por parte de los jóvenes universitarios, respecto a estos mismos problemas. A partir de esta nueva conciencia el estudiante se vuelca en medidas prácticas: experimenta y registra en su comunidad actividades productivas del orden tradicional; y ensaya desde Caño Tauca innovaciones técnicas, como la piscicultura o la agricultura ecológica.

El **último capítulo** de la tesis se dedica expresamente al discurso étnico, si bien este aspecto forma parte de todos los procesos descritos en relación con la Universidad Indígena de Venezuela. La discusión comienza con un análisis del Nosotros a partir de la semántica de las autodenominaciones indígenas. Concluimos que las estructuras de la identidad en las lenguas y cosmovisiones indígenas no se ajustan a la univocidad pretendida por el discurso étnico globalizado. El desarrollo de un discurso político en castellano, a través de los conceptos de “pueblo” y “tradición”, requiere una traducción cultural que reduce la semántica original, aunque la ambigüedad y fluidez de las estructuras indígenas logra filtrarse en lapsus y dualidades. La figura antagonica, los Otros, opera una transformación similar. Las narraciones heredadas de los distintos grupos explican la actual supremacía criolla como resultado los errores cometidos por los indígenas en el comienzo de los tiempos. Frente a esta actitud de resignación y culpa en la cosmovisión tradicional, el discurso desarrollado en la UIV identifica a los no-

indígenas como “invasores”, e introduce el adjetivo “occidental” para referirse a aquello que no es mejor ni peor, pero sí diferente de lo propio.

Para completar el capítulo 13 se estudia la relación entre la religión, el idioma y la identidad étnica en los nuevos discursos.

Observamos en primer lugar interesantes fenómenos de traducción cultural que funden las cosmovisiones indígenas con la teología cristiana y que, frente a la resignación mitológica, definen el compromiso personal del joven estudiante con la causa étnica como un designio divino.

En segundo lugar, en el contexto de la UIV reconocemos el papel de la lengua como marcador étnico en torno a un aspecto ya analizado en las comunidades E’ñepa: la onomástica vernácula.

En la primera parte del estudio, el análisis simbólico reveló que los nombres personales sirven entre los E’ñepa para identificar antes que para individualizar. En el caso de los distintos grupos que participan en la UIV, la bibliografía muestra otra particularidad: los antropónimos se ocultan debido a su importancia simbólica –o son simbólicos precisamente gracias a su ocultación–. En cualquier caso, tanto en los E’ñepa como en los otros grupos de referencia, observamos un efectivo proceso de imposición de nombres castellanos a través de agentes estatales y misioneros, con la consecuente reducción del uso del nombre vernáculo.

Frente a esta compleja situación (donde confluyen la particularidad de la onomástica indígena y su desplazamiento por la opción castellana), nos encontramos que en la Universidad Indígena de Venezuela se promueve que los jóvenes usen *públicamente* sus nombres indígenas para marcar su identidad étnica. Se produce de esta forma una recuperación de formas culturalmente diferenciadas *mediante* la transformación de las pautas tradicionales.

A partir de las síntesis anterior conforme al orden sucesivo de capítulos, identificamos ahora un conjunto de conclusiones transversales. En ellas entrelazamos explícitamente los temas principales de la investigación, la etnicidad y el Desarrollo,

distinguiéndolos como los ejes que atraviesan los dos escenarios que componen el estudio.

Dentro del ámbito temático de la etnicidad, debemos destacar en primer lugar la reiteración de una cuestión metodológica: **el problema de la clasificación étnica**, de la distinción y la nominación de grupos étnicos. A través del caso E’ñepa y de los ejemplos representados en la Universidad Indígena de Venezuela hemos evidenciado que la estructuración de la identidad en las lenguas y cosmovisiones indígenas no se ajusta a los criterios de clasificación propios de las ciencias sociales y del discurso étnico globalizado. Los gentilicios aborígenes confunden a historiadores y etnógrafos, resuelven y complican su búsqueda de un orden en el atomismo político y la heterogeneidad histórica. Su análisis semántico muestra **otra forma de entender la identidad**, con otras categorías y relaciones lógicas entre ellas, y con referentes que incluyen a la naturaleza dentro de la sociedad.

A pesar de esta distancia cultural de partida, en el espacio experimental de la UIV se logra una **transmisión de los modelos de identificación étnica originados en Europa y difundidos globalmente**, cumpliéndose de este modo las pautas señaladas por Anderson (Anderson 1991) y Hannerz (199886-94). La autoidentificación de los Ye’kuana, los E’ñepa o los Pumé como un “Pueblo”, y la definición de una causa histórica frente al no-indígena expresada en términos políticos contemporáneos, son el fruto de una adaptación cultural desde los conceptos y relatos que integran las cosmovisiones heredadas. Esta adaptación tiene lugar dentro de las aulas y bibliotecas de Caño Tauca, durante los discursos públicos en asambleas o en el acto de escribir y publicar nuevos pensamientos. Implica un esfuerzo creativo con ambigüedades y sincretismos diversos, y requiere además la adaptación a códigos simbólico-tecnológicos hasta ahora desconocidos, herramientas que permiten *imaginar* la comunidad étnica.

En Caño Tauca observamos por tanto una intensa creatividad lingüística y simbólica en torno a la etnicidad, pero este fenómeno debe inscribirse en el contexto local de las comunidades indígenas. En ellas advertimos cómo las variables fronteras entre grupos étnicos reflejan la articulación de relaciones políticas y económicas con un referente ecológico concreto. Apreciamos así una **relación circular entre el cambio cultural y la identidad étnica**. Conforme a las tesis de Barth (Barth 1974, Barth 1994),

el intenso cambio cultural en las comunidades indígenas hacia el modelo mayoritario no equivale a una asimilación étnica. Antes bien la conciencia de este cambio y la relación conflictiva con la población criolla determinan la necesidad de marcar la diferencia étnica. Sucede entonces que la diferenciación étnica requiere operar un cambio cultural de distinta índole. Este último cambio –descrito en la UIV– consiste en la adaptación conceptual a nuevos discursos y en la selección de aquellos elementos que servirán de símbolos diferenciadores, extraídos de su contexto original e insertados en nuevo contexto.

El estudio de los procesos de cambio cultural remite al análisis del fenómeno del Desarrollo como el factor que acelera y condiciona la transformación. En el contexto venezolano, la política oficial de **la Conquista del Sur**, emprendida en torno a 1970, identifica expresamente Desarrollo y colonización, en este caso colonización interna – sometimiento al orden nacional–, y define una etapa de abruptas alteraciones culturales y graves conflictos interétnicos. Misioneros católicos y funcionarios indigenistas participaron en la *Conquista del Sur* a través de proyectos integracionistas en comunidades indígenas. Junto a ellos figura una categoría análoga dentro del esquema general pero claramente diferenciada por sus métodos y motivaciones específicas, las misiones Evangélicas Nuevas Tribus. En efecto, las Nuevas Tribus introducen también importantes cambios en la organización social y económica de las comunidades, pero, a diferencia de los actores anteriores, priorizan la conversión religiosa sobre la integración nacional.

Estas modalidades de intervención han sido comparadas con un tercer ejemplo, las cooperativas indígenas promovidas en el Territorio Federal Amazonas. Las cooperativas indígenas, germen histórico de la UIV, se inscriben en el desarrollismo de la *Conquista del Sur* en cuanto al predominio de criterios tecnocráticos o productivistas. Pero son esencialmente distintas, primero porque en lugar de perseguir la conversión religiosa o la asimilación en la identidad nacional fomentan la diferencia étnica, y segundo por fundamentarse en la iniciativa y el protagonismo de las comunidades en los procesos del Desarrollo.

Las diferentes formas de intervención externa examinadas, el integracionismo de la Iglesia Católica y el Estado, el sofisticado proselitismo de las Nuevas Tribus y los ensayos cooperativos en el Territorio Federal Amazonas, ejemplifican motivaciones y

métodos sensiblemente distintos. Sin embargo, al cabo de las décadas, las comunidades expuestas a los tres tipos de influencia muestran alteraciones igualmente dramáticas en la organización social y las condiciones de subsistencia. Los procesos de aculturación se evidencian en múltiples facetas, desde el patrón de asentamiento hasta el orden ritual, aunque en todas ellas se aprecian **situaciones liminales, inesperadas formas de convivencia entre modelos distantes**. Por otra parte, el fenómeno del Desarrollo no solamente altera la configuración social interna sino que redefine las relaciones interétnicas. Así, en el entorno local de las comunidades E’ñepa los indígenas son identificados por su condición étnica como receptores de asistencia, mientras que los no-indígenas, incluso en las escalas socioeconómicas inferiores de la sociedad venezolana, son distinguidos como proveedores o gestores responsables de los recursos asistenciales. De modo similar, al sofisticarse el discurso del Desarrollo en la línea señalada por Escobar (Escobar 1996, 154-211) y Sachs (Sachs 1992), los vecinos criollos y otros agentes estigmatizan a los indígenas en razón de su conducta no-“ecológica” –causada precisamente por los cambios culturales asociados al Desarrollo–.

La comparación de las distintas formas de intervención en comunidades indígenas (reconstruidas desde sus consecuencias actuales a través de la bibliografía y del recuerdo de distintos actores) se completa con el análisis de un modelo nuevo construido en un espacio común: la Universidad Indígena de Venezuela y las iniciativas surgidas en Caño Tauca. Su actividad ya no pertenece a la Iglesia ni al estado sino que se inscribe en el denominado tercer sector, en el ámbito de las iniciativas de la sociedad civil. El orden cronológico de los casos estudiados refleja la **tendencia del Desarrollo a descentralizar sus estructuras**, desde la organización vertical hasta la proliferación de organizaciones *no* gubernamentales. Pero la U.I.V. también ilustra las contradicciones atribuidas al tercer sector: mantiene una ambivalente relación de protesta y dependencia con el Estado, y no cuenta con una representatividad completa del colectivo indígena.

En cuanto O.N.G., la U.I.V. constituye una expresión del fenómeno del Desarrollo, de su transformación y sofisticación a lo largo de las décadas. Sin embargo, no cabe considerarla como una mera pieza en la maquinaria global del Desarrollo. El análisis presentado en esta memoria de investigación refuerza la postura de los autores partidarios de reconocer la particularidad y la diversidad en las O.N.G.s mediante el trabajo de campo etnográfico (Gardner y Lewis 1996 , 107-110, Crewe y Harrison 1996 , 187-188).

En efecto, nuestro análisis revela la existencia en Caño Tauca de **una comunidad particular que forja sus propias tradiciones a través de una intensa creatividad simbólica**. La estructura de este grupo humano refleja las relaciones de poder propias de otros escenarios del Desarrollo. Sin embargo, la creatividad social del proyecto incluye interesantes mecanismos para diluir o revertir la estratificación. Existe un código formal específico, que organiza la convivencia y la actividad colectiva de un modo singular. La UIV se regula a sí misma incidiendo explícitamente en el equilibrio representativo, en términos étnicos, de la diversidad interna, y simplificando la articulación vertical de la estructura organizativa. También interviene un discurso que evoca la pertenencia a una comunidad, a un pasado común y a un lugar significativo. Finalmente, junto a estas creaciones, reconocemos un repertorio de configuraciones rituales originadas y consolidadas en esta comunidad, pautas y escenarios en los que la *communitas* se impone cíclicamente con distinta intensidad. Todos estos mecanismos endógenos no aíslan a la UIV de la lógica del Desarrollo ni de los criterios de distinción social vigentes en el contexto cultural venezolano, pero le aportan una entidad propia, la diferencian de otros escenarios donde simplemente se produce el choque y la imposición del modelo dominante.

Además de por su (relativa) independencia de la Iglesia y el Estado en su calidad de iniciativa de la sociedad civil, la U.I.V. se diferencia de anteriores proyectos de Desarrollo en comunidades indígenas por su naturaleza reflexiva. Caño Tauca es un punto de encuentro de una amplia red de comunidades. Su actividad no consiste en intervenir experimentalmente en una comunidad concreta, sino en proveer de un espacio común dedicado al análisis, a la persuasión y al ensayo práctico en distintas facetas del cambio cultural.

El objeto de la iniciativa es la educación formal. Sin embargo, no podemos considerar a la U.I.V. como un proyecto de Desarrollo de carácter educativo. A diferencia de otras iniciativas más convencionales, como las escuelas de la O.N.G. Fe y Alegría, la propuesta llevada a cabo en Caño Tauca supone precisamente un desafío político al sistema educativo estatal. Si las escuelas convencionales son el medio para *civilizar y desarrollar* dentro de la identidad nacional, desde Caño Tauca se cuestionan los modelos de la civilización y el Desarrollo y se defiende la diferencia étnica. No obstante, el mayor significado político de la propuesta se encuentra en su denominación. Al autoproclamarse “Universidad” sin cumplir los requisitos ni disponer del

reconocimiento del Estado, la O.N.G. actúa al margen de la legalidad. Algunos críticos del proyecto consideran que el uso del término “Universidad” constituye un fraude. Sin embargo, la transgresión cometida por la O.N.G. no elude las normas sino que se enfrenta a sus límites y **explicita la relación entre poder político, identidad cultural e instrumentos educativos.**

En cualquier caso, la propuesta de un modelo educativo propio no permanece en la teoría ni en la reivindicación. Resulta interesante en este sentido la **comparación con el medio escolar en las comunidades indígenas.** En las escuelas estatales o religiosas instaladas en comunidades indígenas el alumno asimila la superioridad social de la lengua castellana (a pesar de depender comunicativamente de la lengua vernácula), se familiariza con la indumentaria propia del mundo exterior, y aprende miméticamente dentro de un aula y un horario. En la Universidad Indígena de Venezuela, en cambio, el estudiante valoriza su lengua materna (a pesar de depender ampliamente del castellano para comunicarse con el entorno), no viste de uniforme ni a la moda urbana, y aprende de forma práctica y creativa en contextos alternativos.

Como espacio dedicado a la investigación e instrucción, la Universidad Indígena de Venezuela plantea también un **desafío al Desarrollo como sistema de conocimiento.** La intervención desarrollista se justifica en la ignorancia atribuida a los “atrasados” o “subdesarrollados”, de modo que el criterio científico y profesional de los agentes del Desarrollo se impone sobre el conocimiento local (Crewe y Harrison 1996 , Vitebsky 1993, 107). En Caño Tauca se emprende un camino opuesto, consistente en valorizar la herencia cultural distintiva, en explorar modos particulares de interpretar el mundo, y en identificar concretamente los elementos simbólicos, normativos y técnicos que intervienen en la adaptación ecológica. Los modelos económico-culturales propios, existentes al margen de la dirección económica del Desarrollo, encuentran un espacio de expresión en la Universidad Indígena de Venezuela. La identidad con la naturaleza, descrita ampliamente en los capítulos dedicados a la cosmovisión E’ñepa, aparece en Caño Tauca como un reflejo de la cosmovisión vigente en las comunidades. Verbalizada metafóricamente y observada en la conducta, esta noción de la naturaleza separa a los universitarios indígenas del discurso del Desarrollo sostenible, de la definición del medio ambiente como una fuente de recursos a explotar de forma óptima. No obstante, la U.I.V. también fomenta innovaciones productivas y distintos modos de participación en la economía de mercado por parte de las comunidades. En este sentido,

su actividad representa de forma clara el fenómeno del Desarrollo. Sin embargo, la U.I.V. constituye fundamentalmente un espacio de reflexión y ensayo. Las transformaciones en las comunidades pueden provenir de Caño Tauca y resultar más o menos afortunadas, pero sus importadores serán necesariamente los propios indígenas.

En última instancia, la característica que determina globalmente la singularidad de la Universidad Indígena de Venezuela en cuanto O.N.G. es su **énfasis en la identidad étnica**. Esta propiedad del objeto de estudio sitúa claramente su análisis en un ámbito común a la antropología del Desarrollo y la antropología de la etnicidad. En efecto, cabe incluso considerar a la U.I.V. fundamentalmente como un movimiento étnico y no como un proyecto de Desarrollo. en la medida en que el discurso y las prácticas desarrollistas se subordinan a la diferenciación étnica o son rechazados desde ella. Como movimiento étnico, la U.I.V. no considera las tensiones ecológicas y sociales en las comunidades como un problema endógeno (de Desarrollo) sino que incide en las relaciones de conflicto y dependencia con la sociedad criolla, y en la necesidad de una acción colectiva y consciente (política) para superarlas. El análisis aportado por alumnos de distintos grupos étnicos y el discurso elaborado en la UIV se ajustan al esquema de relaciones de conflicto y dependencia observado en las comunidades E'ñepa. Sin embargo, la *conscientización* realizada en Caño Tauca, aunque establece nuevos instrumentos de acción colectiva, no logra revertir los esquemas profundamente instalados en el contexto local. Las comunidades han comenzado a reclamar derechos territoriales, pero continúan dependiendo de los ganaderos que pretenden desterrar; y el alcoholismo, reconocido en el discurso como un instrumento de dominación, cautiva incluso a los líderes con mayor convicción. La radicalidad del discurso formulado en la U.I.V. choca por tanto con las condiciones prácticas de su aplicación. No se trata, en cualquier caso, de un discurso extremista. La identidad nacional venezolana se asume con un significado multiétnico, el Estado se reconoce como un referente necesario con el marco de derechos establecido en la Constitución, y, lejos de derivar en la exclusión, el discurso reposa en la interculturalidad, en la complementariedad sin subordinación.

Creemos que el estudio presentado puede constituir una herramienta útil no sólo para el análisis de contextos similares, sino para la definición de políticas en relación

con colectivos sumidos en procesos conflictivos de cambio cultural. El planteamiento de los medios educativos como espacios de reflexión intercultural posibilita el desarrollo de formas de pensamiento diversas y conocimientos de interés para el conjunto de la sociedad, y podría permitir la articulación de identidades étnicas bajo un paraguas social común. En cualquier caso, resulta esencial la labor de la antropología del Desarrollo basada en el trabajo de campo etnográfico en proyectos de tipo educativo o económico, porque solamente desde ella podremos apreciar la diversidad de manifestaciones y posibilidades, sin dejar de advertir igualmente las estructuras y discursos que tienden a someter esta pluralidad.

Finalmente, cabe señalar que el análisis del fenómeno cultural de la UIV se encuentra necesariamente inconcluso. Los procesos descritos continúan desarrollándose a fecha de hoy y muchas de las situaciones descritas deberán ser revisadas en breve bajo una nueva luz. Existen también temas que merecen un desarrollo mayor mediante la colaboración de distintos investigadores, como el lugar de la mujer en la nueva etnicidad, los extremos de la emigración urbana o el incipiente papel de las redes sociales en internet. En síntesis, la Universidad Indígena de Venezuela, analizada aquí como objeto de una tesis doctoral, en realidad puede proporcionar el contexto a estudios interculturales de distinto tipo basados en la observación participante junto a los jóvenes indígenas que actualmente investigan sobre los procesos que afectan a sus comunidades.

Bibliografía

Alcalá Baillie, Luis. «La Universidad Indígena de Venezuela y la Promoción de Proyectos de Autodemarcación.» En *Lecturas Antropológicas de Venezuela*, de Lino Meneses Pacheco, Gladys Gordones R y Jacqueline Clarac de Briceño. Mérida: Consejo Nacional de la Cultura (CONAC).

Alcalá Baillie, Luis. «Development, environment and indigenous peoples.» *Bulletin of People-Environment Studies*. (I.S.S.N.: 1301-3998), n° 27 (Autumm 2005): 3-6.

Alcalá Baillie, Luis. «El racional es un mono: Etnicidad y Desarrollo a través del caso Eñepa.» En *Conflicto y Cooperación. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, VIII*, de Ángel Espina Barrio, 337-349. Salamanca: Diputación de Salamanca. I.S.B.N.: 84-7797-244-3, 2005.

Alcida Ramos, Rita. *Sanuma Memories. Yanomami Ethnography in Times of Crisis*. The University of Wisconsin Press, 1995.

American Anthropological Association. «Referendum #3: To rescind the AAA's acceptance of the Report of the El Dorado Task Force.» 2005.

Anderson, Benedict. *Imagined Communities*. Verso, 1991.

Angosto, Luis Fernando. «Pueblos indígenas, guaicaipurismo y socialismo del siglo XXI en Venezuela.» *Antropológica de la Fundación La Salle de Ciencias Naturales* LII, n° 110 (2008): 9-33.

Arhem, Kaj. «Makuna: portrait of an amazonian people.» Washington: Smithsonian Institution Press, 1998.

Arvelo-Jiménez, Nelly. «Ye'kuana Cultural Continuity.» *Ethnohistory*, n° 47:3-4 (2000).

Arvelo-Jiménez, Nelly, y Horacio Biord. «The Impact of Conquest on Contemporary Indigenous Peoples of the Guiana Shield. The System of Orinoco Regional Interdependence.» En

Amazonian Indians. From Prehistory to Present, de Anna (ed.) Roosevelt. The University of Arizona Press, 1994.

Asociación Venezolana para la Conservación de Áreas Naturales (ACOANA). *La Situación de los Bosques en la Guayana, Venezuela*.
www.acoana.org/publicaciones/4FolletoSituaBosque.pdf.

Augé, Marc. *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 1993.

Barth, Fredrik. «Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity.» En *The anthropology of ethnicity. Beyond ethnic groups and boundaries*, de Hans Vermeulen y Cora Govers, 11-33. Amsterdam: HET SPINHUIS, 1994.

Barth, Fredrik. «Introducción.» En *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: FCE, 1974.

Basáñez, María Gloria, y otros. «Sobre las acusaciones a Jacques Lizot.» *INTERCIENCIA. Revista de Ciencias y Tecnología de América* 001, n° 27 (Enero 2002): 5.

Bastide, Roger. *Antropología aplicada*. Buenos Aires: Amorturru Editores, 2001 [1971]

Betancourt, Dany, y Fran Torres. «La sarrapia: importancia y utilización.» *FONAIAP Divulga*, n° 64 (octubre-diciembre 1999):
http://sian.inia.gob.ve/repositorio/revistas_tec/FonaiapDivulga/fd64/texto/sarrapia.htm.

Bird-David, Nurit. «Beyond "The Original Affluent Society": A Culturalist Reformulation.» *Current Anthropology* 33(1), n° 25-34, 45-7 (2 1992).

Birt-David, Nurit. «Las economías: una perspectiva económico cultural.» *Revista internacional de Ciencias Sociales*, Diciembre 1997: 154.

Bohannan, Paul J. «El impacto de la moneda en una economía africana de subsistencia.» En *Antropología Económica. Estudios Etnográficos*, de J.R. Llobera. Barcelona: Anagrama, 1981.

Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.

Brito, Noris, Coromoto González, Clarisa Machado, y Ciceliz Guerra. «Estudio socio-económico de algunas comunidades indígenas panare.» Trabajo de grado, Escuela de Sociología y Antropología, Universidad Central de Venezuela, 1975.

Brusco, Elizabeth. «The Reformation of Machismo: Ascetism and Masculinity among Colombian Evangelicals.» En *Rethinking Protestantism in Latin America*, de Virginia Garrard-Burnet y David Stoll. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

Brysk, Alison. «Acting Globally.» En *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*, de Donna Lee (ed.) Van Cott. London: McMillan Press, 1996.

Caballero, Hortensia. «La demarcación de tierras indígenas en Venezuela.» *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 13, n° 3 (septiembre-diciembre 2007): 189-208.

- Cardoso de Oliveira, Roberto. «La politización de la identidad y el movimiento indígena.» En *Indianismo e indigenismo en América*, de José (comp.) Alcina Franch, 18-33. Madrid: Alianza, 1990.
- Chernela, Janet, y otros. «Papers, El Dorado Task Force.» American Anthropological Association, 2002.
- Codazzi, Agustín. *Geografía de Venezuela*. 3 vols. Caracas: Biblioteca Venezolana de Cultura, 1940 [1841].
- Comaroff, John, y Jean Comaroff. *Ethnography and the historical imagination*. Oxford: West View Press, 1992.
- Coppens, Walter (ed). *Los Aborígenes de Venezuela*. Vol. I. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales - Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 1980.
- Coppens, Walter. *Del canaleta al motor fuera de borda. Misión en Jiwitiña y otras áreas de aculturación en tres pueblos Ye'kuana del Caura-Paragua*. Caracas: Fundación La Salle - Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 1981.
- . *Los aborígenes de Venezuela*. Vol. III. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales - Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 1988.
- Coppens, Walter. *The Anatomy of a Land Invasion Scheme in Yekuana Territory, Venezuela*. Copenhagen: IWGIA, 1972.
- Coppens, Walter, y Bernarda (eds.) Escalante. *Los aborígenes de Venezuela*. Vol. II. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales - Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 1983.
- Corradini, Henri. *Panare*. Caracas: Embajada de Francia en Venezuela, 2002.
- Couceiro Domínguez, Enrique. «Jornadas de esfuerzos, crisis y festines: el canon ritual de las prácticas y de la experiencia colectiva en la aldea gallega.» *Anales de la Fundación Joaquín Costa*. (Instituto de Estudios Altoaragoneses), nº 19 (2002): 91-116.
- Crewe, Emma, y Elisabeth Harrison. *Whose development?* London: Zed Books, 1996 .
- de Barandarián, Daniel. *Introducción a la Cosmovisión de los Indios Ye'kuana-Makiritare*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1979.
- de Civrieux, Marc. *Watunna, An Orinoco Creation Cycle*. San Francisco: North Point Press, 1980.
- del Rey, José. «Los Jesuitas y las Lenguas Indígenas Venezolanas.» *Montalban* 9 (1979): 357-478.
- Delgado, Lelia. «Ye'kuana. The people of the Dugout.» En *Orinoco-Parima. Indian Societies in Venezuela*, 74-85. Fundación Cisneros, 1999.
- Diccionario de la R.A.E.* 2011. www.rae.es.
- Dirección de Cartografía Nacional. «Hoja 6936.» República de Venezuela. Ministerio de Obras Públicas, 1972.

- Dumont, Jean- Paul. *The Headman and I: Ambiguity and Ambivalence in the Fieldworking Experience*. University of Texas Press, 1978.
- Dumont, Jean-Paul. «First Aid, Second Thoughts, Third World: Reflections on Medical Bricolage.» *Anthropological Quarterly* 69, n° 3 (July 1996).
- Dumont, Jean-Paul. «From Dogs to Stars: The Phatic Function of Naming among the Panare.» En *Carib Speaking Indians: Culture, Society and Language*, de Basso. Ellen B. (ed.), 89-97. Tucson: The University of Arizona Press, 1977b.
- Dumont, Jean-Paul. «Musical politics: on some symbolic aspects of the musical instruments of the Panare Indians.» *Annals of the New York Academy of Sciences* 293 (July 1977): 206-214.
- . *Under the Rainbow: Nature and Supernature among the Panare Indians*. University of Texas Press, 1976.
- Eriksen, Thomas Hylland. *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. Pluto Press, 1993.
- Escalante G., Bernarda, y Librado Moraleda. *Narraciones warao*. Fundación La Salle de Ciencias Naturales, 1992.
- Escobar, Arturo. «Antropología y desarrollo.» *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n° 154 (1997).
- . *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- Ferguson, J. *The Anti-Politics Machine: Development, Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Fernández de Rota y Monter, José Antonio. *Antropología de un viejo paisaje gallego*. Madrid: CIS-Siglo XXI, 1984.
- . *Dumbría. Prospectiva de desenvolvemento local*. A Coruña: Deputación da Coruña, 2002.
- . *Gallegos ante un espejo. Imaginación antropológica en la historia*. A Coruña: Edicións do Castro, 1987.
- . *Nacionalismo, cultura y tradición*. Barcelona: Anthropos, 2005.
- Fernández de Rota y Monter, José Antonio, y María del Pilar. Irimia Fernández. *Los protagonistas de la economía básica. La vanguardia ganadera y la casa en el Este de la Provincia de A Coruña*. Diputación Provincial de A Coruña. Imprenta Provincial, 1998.
- Foster, George M. *Las culturas tradicionales y los cambios tecnológicos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- Frechione, John. «Unión Makiritare del Alto Ventuari : autodeterminación por los indios Yekuana en el sur de Venezuela.» Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1985.
- Fryer Jr., Roland G., y Steven D. Levitt. «The Causes and Consequences of Distinctively Black Names.» *The Quarterly Journal of Economics* CXIX (August 2004): 767-805.

Fundación La Salle. «Memorandum presentado al Ministro de Justicia el 15 de Abril de 1971 sobre el conflicto territorial Ye'kuana.» Fundación La Salle, 1971.

Gárate Castro, Luis. *Los sitios de la identidad. El bajo Miño desde la antropología simbólica.* Universidade da Coruña, 1998.

Gardner, Katy, y David Lewis. *Anthropology, Development and the Post-Modern Challenge.* Chicago, IL: Pluto Press, 1996 .

Garrard-Burnet, Virginia. «Conclusion: Is this Latin America's Reformation?» En *Rethinking Protestantism in Latin America*, de Virginia Garrard-Burnet y David (ed.) Stoll. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

Garrard-Burnet, Virginia, y David (ed.) Stoll. *Rethinking Protestantism in Latin America.* Philadelphia: Temple University Press, 1993.

Geertz, Clifford. *Conocimiento local.* Barcelona: Paidós, 1994.

—. *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa, 1996.

Geertz, Clifford. «Life Among the Anthros.» *The New York Review of Books* 48 (February 2001).

Gellner, Ernst. *Encuentros con el nacionalismo.* Madrid: Alianza Universidad, 1995.

Gilij, Felipe Salvador. *Ensayo de historia americana.* Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1965 [1782].

Giordani, Lourdes, y María Eugenia Villalón. «The Lone Horseman, Exotic Cargo, and Jaguar-Men: Imagining and Experiencing the State among the E'ñepa and Yabarana Peoples of Venezuela.» *Studies in Third World Societies*, n° 56 (1995): 1-38.

Gómez Pellón, Eloy. «La lucha campesina como exponente del conflicto en las sociedades rurales de Latinoamérica. Análisis de regularidades.» En *Conflicto y cooperación. Antropología en Castilla y León e Iberoamérica, VIII*, de Ángel B. (ed.) Espina Barrio, 63-82. Diputación de Salamanca, 2005.

Gómez Suárez, Águeda. «Estructura de oportunidad política de los movimientos indígenas latinoamericanos.» *Alteridades* 12, n° 23 (enero-junio 2002): 109-123.

Gondar Portasany, Marcial. *Romeiros do Alén. Antropoloxía da Morte en Galicia.* Vigo: Xerais, 1993.

Gragson, Theodore L. «How the Criollos Became Different from Us.» En *Folk Literature of the Yaruro Indians*, de Johannes Wilbert y Karin Simoneau, 48-49. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, 1990.

Gragson, Theodore L. «The Food Tree.» En *Folk Literature of the Yaruro Indians*, de Johannes Wilbert y Karin Simoneau, 60-62. UCLA Latin American Center Publications, 1990.

Gudeman, Stephen. *Economics as Culture.* London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

- . *The Anthropology of Economy: Community, Market, Culture*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.
- Gudeman, Stephen, y Alberto Rivera. *Conversations in Colombia. The domestic economy in life and text*. Cambridge University Press, 1994.
- Guss, David. «Keeping it Oral: A Yekuana Ethnology.» *American Ethnologist*, nº 13 (1986): 413-429.
- Hall, Katherine, y María Eugenia Villalón. «Una introducción a la fonología E'ñapa (Caribe).» *Antropologica*, nº 70 (1988): 3-16.
- Hannerz, Ulf. *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.
- Heinen, H. Dieter. «Los Warao.» En *Los Aborígenes de Venezuela. Vol III*, de Walter Coppens y Bernarda (ed.) Escalante, 587-689. Caracas: Fundación Lasalle de Ciencias Naturales-Instituto Caribe de Antropología y Sociología, 1988.
- Henley, Paul. «Algunos aspectos de la demografía y del patrón de asentamiento de los panare del distrito cedeño, estado Bolívar, Venezuela.» *Boletín de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales XXXIX*, nº 118 (1979).
- Henley, Paul. *Los E'ñepá (Panare)*. Vol. III, de *Los Aborígenes de Venezuela*, 215-306. Caracas: Fundación La Salle ICAS, 1988.
- . *The Panare, Tradition and Change on the Amazonian Frontier*. London: Yale University Press, 1982.
- Herzog-Shröder, Gabriele. «Yanomami. Those born-from-the-calf.» En *Orinoco-Parima. Indian Societies in Venezuela-The Cisneros Collection*, 34-49. Fundación Cisneros, 1999.
- Hobsbawm, Eric. «Introduction: inventing traditions.» En *The Invention of Tradition*, de Eric Hobsbawm y Terence Ranger, 1-14. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Hurtado Izquierdo, R. *Incorporación de los Indígenas de Guayana al progreso nacional*. Ciudad Bolívar: Instituto Agrario Nacional, Administración de la Sarrapia, 1961.
- Instituto Nacional de Estadística de Venezuela. «Mapa de Comunidades Indígenas, Municipio Cedeño, Estado Bolívar.» 2005.
- Instituto Nacional de Estadística. *XIII Censo de Población y Vivienda. Población y Pueblos Indígenas*. República Bolivariana de Venezuela, Ministerio de Planificación y Desarrollo, Instituto Nacional de Estadística., 2003.
- Jackson, Jean E. «Becoming Indians. The Politics of Tukanoan Ethnicity.» En *Amazonian Indians. From Prehistory to the Present*, de Anna Roosevelt. The University of Arizona Press, 1994.
- Jenkins, Richard. «Rethinking ethnicity: identity, categorization and power.» *Ethnic and Racial Studies* 17, nº 2 (Abril 1994): 197-223.

- Jiménez Turón, Simeón. «La educación intercultural bilingüe entre los ye'kuana del Territorio Federal Amazonas de Venezuela.» En *Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy.*, de José E. (comp.) Juncosa, 115-119. Quito/Roma: ABYA-YALA/MILAL, 1989.
- Kaplan, Joanna Overing. *The Piaroa. A People of the Orinoco Basin. A Study in Kinship and Marriage*. Clarendon Press, 1975.
- Krisólogo B., Pedro Juan. *Manual Glotológico de la lengua Panarih*. Caracas: Anaeco Ediciones, 1988.
- Laboratorio de Productos Forestales. «Balata, Nisperillo.» Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Agropecuarias. , 2011.
- Leach, Edmund. *Sistemas Políticos de la Alta Birmania*. Barcelona: Anagrama, 1976 [1959].
- Lieberson, Stanley, y Kelly S. Mikelson. «Distinctive African American Names: An Experimental, Historical, and Linguistic Analysis of Innovation.» *American Sociological Review* 60, nº 6 (December 1995): 928-946.
- Lienhardt, Godfrey. *Divinidad y Experiencia. La Religión de los Dinkas*. Madrid: Akal, 1985 [1961].
- Lisón Tolosana, Carmelo. *Antropología cultural de Galicia*. Madrid: Siglo XXI, 1977.
- . *Brujería, estructura social y simbolismo en Galicia*. Madrid: Akal, 1987.
- Lisón Tolosana, Carmelo. «De arte mágico (El genio creador de la palabra).» En *Antropología Social y Hermenéutica*, de Carmelo Lisón Tolosana, 13-41. Madrid: F.C.E., 1983.
- . *Demonios y exorcismos en los siglos de oro. La España mental I*. Madrid: Akal, 1990.
- . *Endemoniados en Galicia hoy. La España mental II*. Madrid: Akal, 1990b.
- . *Las Máscaras de la Identidad*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Lisón Tolosana, Carmelo. «Variaciones en agua ritual (Antropología social e Historia I).» En *Antropología social: reflexiones incidentales*, de Carmelo Lisón Tolosana, 49-79. Madrid: CIS-Siglo XXI, 1986.
- Lizot, Jacques. *Les Yanomami centraux*. Paris: École de Hautes Études en Sciences Sociales, 1984.
- . *Tales of the Yanomami*. Cambridge: Cambridge University Press & Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 1997.
- López Terol, José Luis, y José Carrión Pardo. *Kiwxi: tras las huellas de Vicente Cañas*. Autor-editor, 2003.
- Mansutti Rodríguez, Alexander. «La demarcación de territorios indígenas en Venezuela: algunas condiciones de funcionamiento y el rol de los antropólogos.» *Antropológica*, nº 105-106 (2006): 13-39.

- Mansutti-Rodríguez, Alexander. *Los Piaroa y su territorio*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población, 1990.
- Marcelo Quatra, Miguel. «El proceso de iniciación chamánica en la comunidad Eñepa de San José de Kayamá.» *Antropológica* (Fundación La Salle de Ciencias Naturales), n° 110 (2008): 35-87.
- Mariño Ferro, Xosé Ramón. *Antropoloxía de Galicia*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2000.
- Martín, Gustavo. «Magia, religión y poder: los cultos afroamericano.» *Nueva Sociedad*, n° 82 (Marzo-Abril 1986): 157-170.
- Martínez Novo, Carmen. «Empresas Mixtecas: "desarrollo" y poder en una cooperativa indígena de la frontera México-Estados Unidos.» En *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología*, de Juan Carlos Gimeno y Pilar Monreal, 131-180. Madrid: Los libros de la catarata, 1999.
- Mato, Daniel. «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.» En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, de Daniel (coord.) Mato, 21-79. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.
- Mato, Daniel. «Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos.» En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.*, de Daniel (coord) Mato, 13-78. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009.
- Mattei Muller, Marie-Claude. *Diccionario Ilustrado Panare-Español*. Caracas: Comisión Nacional Quinto Centenario Venezuela-España, 1994.
- Mattei Muller, Marie-Claude, y Paul Henley. *Wapa. La comercialización de la artesanía indígena y su innovación artística: el caso de la cestería panare*. Caracas: Litografía Tecnocolor, 1978.
- Mattei-Muller, Marie Claude. *Yoroko. Confidencias de un Chaman Panare*. Caracas: Armitano Editores, 1992.
- Mead, Margaret. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós, 1990.
- . *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*. New York: William Morrow and Company [Internet Archive www.archive.org], 1928.
- . *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia, 1981.
- Medina, Domingo A. «From Keeping it Oral to Writing to Mapping: The Kuyujani Legacy and the De'kuana Self-Demarcation Project.» En *Histories and Historicities in Amazonia*, de Niel L. (ed.) Whitehead. University of Nebraska, 2003.
- Meliá, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. Sau Paulo: Edições Loyola, 1979.

- Metzger, Donald J., y Robert V. Morey. «Los Hiwi (Guahibo).» En *Los aborígenes de Venezuela*, de Miguel Ángel (ed.) Perera, 197-332. 2008: Monte Ávila Editores Latinoamericana, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, ICAS, IVIC, 2008 [1983].
- Ministerio de Educación. *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Diagnósticos y propuestas 1998-2008*. Caracas: Ministerio de Educación, 1998.
- Mosonyi, Esteban Emilio. «La sexualidad indígena vista a través de dos culturas: waraos y guajibos.» *Boletín Americanista*, n° 34 (1984): 179-191.
- Mosonyi, Esteban Emilio. «Universidad Indígena de Venezuela.» En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*, de Daniel (coord.) Mato, 427-438. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008.
- Murphy, Thomas W. «From Racist Stereotype to Ethnic Identity: Instrumental Uses of Mormon Racial Doctrine.» *Ethnohistory*, n° 46:3 (1999): 451-480.
- Oficina Central de Estadística e Informática. *Censo Indígena de Venezuela 1992*. Caracas, 2000.
- Ontiveros Yulquilla, Asunción. «Identidad y movimientos indios.» En *Identidad étnica y movimientos indios. La cara india, la cruz del 92*, de Jesús (comp.) Contreras, 113-132. Madrid: Talasa Ediciones, 1992.
- Orobitg Canal, Gemma. «Estado nacional y derechos indígenas en Venezuela. Algunas reflexiones a partir del caso de los indígenas pumé de la zona de los ríos Riecito y Capanaparo.» *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, n° 20 (2004).
- . *Les Pumé et leurs rêves*. Amsterdam: Éditions des Archives Contemporaines, 1998.
- Ortner, Sherry. «Theory in Anthropology since the Sixties.» *Comparative Studies in Society and History* 26, n° 1 (January 1984): 126-166.
- Palomino Flores, Salvador, y otros. «Filosofía, Ideología y Política de la Indianidad.» En *Identidad étnica y movimientos indios. La cara india, la cruz del 92*, de Jesús (comp.) Contreras, 133-143. Madrid: Talasa Ediciones, 1992.
- Peel, John. «The Cultural Work of Yoruba Ethnogenesis.» En *History and Ethnicity*, de E., Macdonald M. y Chapman M. (eds.) Tonkin. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1989.
- Pena, María Jesús. «La revisión feminista de la antropología del género en los últimos 20 años: autocrítica y nuevas aportaciones.» *Actas do Congresso Internacional de Estudantes de Antropologia*. Miranda do Douro, 1999.
- Perera, Miguel Ángel. «El ecologismo amerindio frente a la economía de mercado. Reflexiones para un compromiso entre el academicismo y las demandas de los pueblos aborígenes.» En *Salud y Ambiente. Contribuciones al Conocimiento de la Antropología Médica y Ecología Cultural en Venezuela*, de Miguel Ángel (ed.) Perera. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1997.
- . *Los aborígenes de Venezuela*. Vol. II. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana - Fundación La Salle de Ciencias Naturales - Instituto Caribe de Antropología y Sociología - Ediciones Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, 2008.

- . *Oro y hambre, Guayana siglo XVI: Antropología histórica y ecología cultural de un malentendido*. Caracas: UCV/CDCH, 2000.
- Pérez de Borgo, Luisa. *Educación superior indígena en Venezuela: una aproximación*. Caracas: Ministerio de Educación Superior-República Bolivariana de Venezuela - IESALC, 2004.
- Perozo, Abel. «El conflicto de las cercas: uso y tenencia de la tierra en el municipio Caicara del Orinoco - Distrito Cedeño - Estado Bolívar.» Trabajo de Grado, IVIC, Caracas, 1986.
- Petrullo, Vincenzo. *Los yaruros del río Capanaparo-Venezuela*. Caracas: Instituto de Antropología e Historia/Universidad Central de Venezuela, 1969.
- Picas Contreras, Joan. «Las ONG y la cultura de la solidaridad: la ética mínima de la acción humanitaria.» Editado por 65-76. *Papers: revista de sociología*, nº 71 (2003).
- Quatra, Miguel Marcelo. «El proceso de iniciación chamánica en la comunidad Eñepa de San José de Kayamá.» *Antropológica* (Fundación La Salle de Ciencias Naturales), nº 110 (2008): 35-87.
- Ramiro Muñoz, Manuel. «Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe.» En *nforme Sobre La Educación Superior En América Latina Y El Caribe 2000 - 2005 - La Metamorfosis de La Educación Superior*, de UNESCO-IESALC, 129-143. Caracas: UNESCO-IESALC, 2007.
- Ramos, Alcida. «Indian voices: Contact Experienced and Expressed.» En *Rethinking History and Myth*, de Jonathan D. Hill, 214-234. University of Illinois Press, 1988.
- Rilley, Carrol. «Trade Spanish of the Piñaguero Panare.» *Studies in Linguistics* 10, nº 1 (1952).
- Rivas G., Pedro J. «Algunas experiencias en la adaptación de protocolos médicos en comunidades Cháse Hiwi y Wóthiha del eje vial el Burro-Samariapo, noroeste del estado Amazonas, Venezuela.» En *Salud y ambiente. Contribuciones al conocimiento de la antropología médica y ecología cultural en Venezuela*, de Miguel Ángel (ed.) Perera, 31-62. Caracas: FACES/UCV, 1997.
- Riviere, Peter. *Individual and Society in Guiana. A Comparative Study of Amerindian Social Organisation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Sachs, Wolfgang. «Environment.» En *The Development Dictionary*, de Wolfgang Sachs. London: Zed Books, 1992.
- Sanday, Peggy Reeves. *Poder femenino y dominio masculino. Sobre los orígenes de la desigualdad sexual*. Barcelona: Mitre, 1981.
- Scarameli, Franz, y Kay Tarble. «Cultural Change and Identity in Mapoyo Burial Practice in the Middle Orinoco, Venezuela.» *Ethnohistory*, nº 47:3-4 (2000).
- Scarameli, Franz, y Key Tarble. «Caña: The Role of Aguardiente in the Colonization of Orinoco.» En *Histories and Historicities in Amazonia*, de Neil L. Whitehead. University of Nebraska, 2003.

Scheper-Hughes, Nancy. *Death Without Weeping. The Violence of Everyday Life in Brazil*. Los Angeles: University of California Press, 1992.

Scheper-Hughes, Nancy. «Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil.» En *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*, de Andreu (ed.) Viola, 267-299. Barcelona: Paidós, 2000.

Silva Monterrey, Nalúa Rosa, y Luis Mendoza Alvarado. «El Programa de estudiantes indígenas de la Universidad Nacional Experimental de Guayana (UNEG). Balance de nueve años de funcionamiento: 1995-2003.» *Copérnico. Revista Arbitrada de Divulgación Científica*, 2004: 42-47.

Stoinska, Iwona, y Mariusz Kairski. «Informe Preliminar sobre el reconocimiento de la cultura Panare de Amazonia Venezolana.» *Ethnologia Polona* 10 (1984): 223-232.

Stoll, David. «Introduction.» En *Rethinking Protestantism in Latin America*, de Virginia Garrard-Burnet y David Stoll. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

Taussig, Michael. *Shamanism, Colonialism and the White Man*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

Taussig, Michael. «The Genesis of Capitalism Amongst a South American Peasantry: Devil's labor and then Baptism of money.» *Comparative Studies in Society and History*, n° 19(2) (April 1977): 130-55.

Tierney, Patrick. *El Saqueo de El Dorado. Cómo científicos y periodistas han devastado el Amazonas [Darkness in El Dorado. How Scientists and Journalists devastated the Amazon]*. Barcelona: Grijalbo, 2002 [2000].

Tosantos, Gonzalo. *Apuntes sobre el idioma Panare (II)*. Versión manuscrita inédita.

—. *Apuntes sobre el Idioma Panare(II)*. Cumaná: Coordinación de Publicaciones del Rectorado de la Universidad de Oriente, 2006.

Turner, Terence. «Representing, resisting, rethinking: Historical Transformations of Kayapo Culture and Anthropological Consciousness.» En *Colonial Situations*, de George Stocking. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.

Turner, Victor. *El proceso ritual*. Madrid: Taurus, 1988 [1969].

—. *La Selva de los Símbolos*. Madrid: Siglo XXI, 1990 [1967].

Valles, Christian. *Signos en la piel. La pintura corporal en la cultura panare*. Caracas: SIDOR, 1992.

Van Cott, Donna Lee. «Indigenous Peoples and Democracy: Issues for Policy Makers.» En *Indigenous Peoples and Democracy in Latin America*, de Donna Lee Van Cott, 1-27. London: McMillan Press, 1996.

Van Gennep, Arnold. *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus, 1986 [1909].

Villalón, María Eugenia. *Aspectos de la organización social y la terminología de parentesco E'ñepa*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Instituto de Investigaciones Históricas,

Centro de Lenguas Indígenas, Colección de Lenguas Indígenas, Serie Menor 6. Editorial Arte, 1978.

—. *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. Caracas: CEVIAP (Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población), 1994.

Villalón, María Eugenia. *E'ñapa*. Vol. II, de *Salud Indígena en Venezuela*, de Germán Freire y Aimé Tillett. Caracas: Dirección de Salud Indígena, Ministerio del Poder Popular para la Salud, 2007.

Villalón, María Eugenia. «Forma, significado y política de la narrativa heredada E'ñapa. Un análisis etnopoético.» Tesis doctoral, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, 1992.

Villalón, María Eugenia. «The Narrative Construction of E'ñapa Ethnicity.» En *Language and Social Identity*, de Richard K. (Editor) Blot. Praeger Publishers, 2003.

Vitebsky, P. «Is Death the same everywhere?» En *The Growth of Ignorance. An Anthropological Critique of Development*, de M. (ed.) Hobart, 100-115. London: Routledge, 1993.

Viveiros de Castro, Eduardo. «Exchanging Perspectives. The Transformations of Objects into Subjects in Amerindian Ontologies.» *Common Knowledge* 10 (2004): 463-484.

Viveiros de Castro, Eduardo. «Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.» *Mana* 2, n° 2 (1996): 115-144.

Wilbert, Johannes. «Introduction.» En *Folk Literature of the Yaruro Indians*, de Johannes Wilbert y Karin Simoneau, 1-15. Los Angeles, California: UCLA Latin American Center Publications, 1990.

Wolf, Eric. *Europa y la gente sin Historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2005 [1982].

Zent, Stanford, y Egleé Zent. «Más allá de la Demarcación de Tierras Indígenas: comparando y contrastando etnografías de cazadores y agricultores-recolectores.» *Antropológica*, n° 105-106 (2006): 67-98.

Documentos Inéditos pertenecientes a la Universidad Indígena de Venezuela

- Alcalá Baillie, Luis. «Informe de demarcación de la comunidad E'ñepa Wi'pon.» Universidad Indígena de Venezuela, 2009.
- Anónimo, Alumno Pumé. «Informe de Derecho Indígena.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Autor1. «Informe de Derecho. Sobre los artículos que están a favor de los pueblos indígenas.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Autor1. «Informe Derecho sobre Problema de Maestro.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Castro (Ewanashiyu), Román. *Informe de Trabajo de Campo de Sexto Semestre*. Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Castro (Ewanashiyu), Román. «Investigación sobre Etnomedicina y plantas medicinales.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Farfán (Horomari), Lara Kenny Antonio. «Informe de Trabajo de Campo.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Franco Rodríguez, Aparicio. «TÖJAJÖJÖDÖ – NOSAJAATO.» Universidad Indígena de Venezuela, 2001.
- Fundación Causa Amerindia Kiwxi. «¿Por qué Universidad?» Caño Tauca, 2001.
- . «Acta del Encuentro de E'ñepa y Misioneros en los días Sábado 29, domingo 30 de abril y lunes 1 de mayo de 2000 en Caño Tauca.» 2000.
- Fundación Causa Amerindia Kiwxi. «Bases para la concepción de un sistema de educación superior indígena desde la experiencia de la Universidad Indígena de Tauca.» Caño Tauca, 2002.
- Fundación Causa Amerindia Kiwxi. «Comisión Inter-institucional para el Proyecto Kiwxi.» 2002b.
- Fundación Causa Amerindia Kiwxi. «Kiwxi. Universidad Indígena de Tauca. Escuela de Educación "Felipe Salvador Gilij". Proyecto.» 2001b.
- Fundación Causa Amerindia Kiwxi. «Proyecto Kiwxi. Universidad Indígena de Tauca.» 2003.
- García (Hachava), Arbilio. *Derecho del pueblo Pumé y su autodeterminación. Tesis de graduación*. Archivo de la Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- García (Hachava), Arbilio. «El Conuco Indígena.» Universidad Indígena de Venezuela, 2002.
- García (Hachava), Arbilio. «Historia: Vida Yaruro del Apure.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.

- García (Hachava), Arbilio. *Informe de trabajo de campo de quinto semestre*. Caño Tauca: Archivo de la Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- García (Hachava), Arbilio. «Informe sobre área demostrativa de búfalas.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- García (Hachava), Arbilio. «Origen del hombre.» Universidad Indígena de Venezuela, 2001.
- García (Hachava), Arbilio. «Primer con los criollos.» Universidad Indígena de Venezuela, 2002.
- García (Hachava), Arbilio, Pablo Solorzano (Huato), Carlos Farfán (Koba), Samuel Romero (Korobai), y Luis Eugenio Osto (Toyako). «Cartilla de Cerámica Etnia Pumé.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Mendoza (Tose), Alberto. «Autobiografía.» Universidad Indígena de Venezuela, 2002.
- Ortega (Najtë), Epifanio. «Cartilla de mito E'ñepa.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Ortega (Najtë), Epifanio. «Informe de Trabajo de Campo.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Ortega (Najtë), Epifanio. «Informe de Trabajo de Campo de Tercer Semestre.» Universidad Indígena Venezuela, 2004.
- Ortega (Najtë), Epifanio. «Proyecto de Autodemarcación.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004b.
- Ortega (Najtë), Epifanio, Arbilio García (Hachava), Román Castro (Ewanashiyu), Elis Samuel Romero (Korobay), y Dulfredo Torres (Emjayumi). *Nuestra Universidad Indígena de Venezuela. Un texto escrito a cinco mentes y tres etnias indígenas*. Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Pacheco (Weshiyuma), Anñelo. «Informe de Derecho.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Pacheco Hernández (Weshiyuma), Anñelo. «Semana de la Sabiduría Indígena.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Rodríguez (Mecheduniya), Noelio. «Informe de Campo II Semestre.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.
- Rodríguez Márquez (Mecheduniya), Noelio. «Informe de Campo II Semestre.» 2004.
- Romero (Korobay), Elis Samuel. *Informe de Trabajo de Campo*. Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Sáez (Kurú), Carlos Ramón. *Informe de Trabajo de Campo de Segundo Semestre*. Caño Tauca: Archivo de la Universidad Indígena de Venezuela, 2003.
- Silva (Sedumenedu), Johan. «Áreas Demostrativas de Producción.» Universidad Indígena de Venezuela, 2002.

Solorzano (Huato), Pablo. *Informe de trabajo de campo*. Universidad Indígena de Venezuela, 2004.

Torres (Emjayumi), Dulfredo. «Informe de Derecho V.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.

—. *Informe de Educación Indígena I*. Universidad Indígena de Venezuela, 2003.

Torres (Emjayumi), Dulfredo. «Informe de Trabajo de Campo V Semestre.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.

Torres (Emjayumi), Dulfredo. «Propuesta para realizar el trabajo de campo.» Universidad Indígena de Venezuela, 2004.

Torres (Emjayumi), Dulfredo. «Taller de Áreas Demostrativas de Producción Indígena.» Universidad Indígena de Venezuela, 2003.

Universidad Indígena de Venezuela, Acta Constitutiva (5 de septiembre de 2004)

Universidad Indígena de Venezuela, Modificación de Estatutos (16 de julio de 2005)

Universidad Indígena de Venezuela. «Acta de los principales aspectos debatidos entre el ciudadano Alcalde Juan Carlos Figuerella, concejales y representantes indígenas de la Universidad Indígena de Venezuela (U.I.V.), jueves 1 de diciembre del 2005.» 2005.

Otros documentos inéditos citados:

Laguna Botella, Pilar. «Viaje a la misión con los indios Panare, de Candelaria, Estado Bolívar, Venezuela.». Arzobispado de Ciudad Bolívar, 1971.

Laguna Botella, Pilar. «Reseña de la venida de varios grupos de indígenas a Ciudad Bolívar con motivo de celebrarse la Gran Feria del Orinoco.» Arzobispado de Ciudad Bolívar, 1967.

León, Rubén Darío, Freddy Prieto, Josefina Belisario, y José Sánchez. «Medicina Tradicional Indígena (enfoque intercultural) comunidades indígenas del pueblo E’ñepa Municipio Cedeño – Edo. Bolívar.» Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Asuntos Indígenas. División Regional Bolívar, 2004.

Documentales

Amazonas, el negocio de este mundo. Dirigido por Carlos Azpurúa. 1986.

Caño Mánamo. Dirigido por Carlos Azpurúa. 1983.

Yo hablo a Caracas. Dirigido por Carlos Azpurúa. 1978.

Kakuri, Autogestión Indígena del Amazonas. Dirigido por Pablo de la Barra. 1985.

Los Hombres del Río. Dirigido por Pablo de la Barra. 1991.

Ventuari, un lugar de libertad. Dirigido por Pablo de la Barra. 1987.

Ajishama: La Garza Blanca. Dirigido por John Dickinson. 2003.

ECOMUNIDAD. Dirigido por John Dickinson. 1996.

Dickinson, John. «Film Guide for Ajishama: José María Korta's revival of the Jesuit Mission Legacy.» *Documentary Educational Resources*, 2002:
<http://www.der.org/films/resources/ajishama.pdf>.

Un lugar llamado Tauca. Dirigido por John Dickinson. 2001.

Otros materiales

Archivo Sonoro

El análisis presentado se basa en la transcripción y traducción de más de 20 horas de grabaciones con múltiples contextos e interlocutores, de las cuales se han citado las siguientes:

- Entrevista a Tose Soilo Mejía y Tena Pedro Garrido (Wi’pon, estación seca 2003-2004)
- Entrevista a Tena Pedro Garrido y Tena Arístides Garrido (Wi’pon, junio-julio de 2003)
- Entrevista a Puka Mario Valera (Wi’pon, 14 de enero de 2011)
- Entrevista a Tena Pedro Garrido y varios ancianos (Wi’pon, junio-julio de 2003)
- Entrevista a Hermanas Marina y Mercedes (Caracas, 12 de mayo de 2004)
- Conversación colectiva en casa de Tena Hermógenes Ramírez (Wi’pon, 20 de febrero de 2004)

- Entrevista a Wiñi’ Norberto Bitriaga (Wi’pon, 7 de febrero de 2004)
- Entrevista a Wiñi’ Norberto Bitriaga (Wi’pon, 4 de febrero de 2004)
- Encuentro de las comunidades Kei’pon y Wi’pon (Caño Tauca, 28 de marzo a 3 de abril de 2004)
- Asamblea constitutiva de la Universidad Indígena de Venezuela (Caño Tauca, 4 y 5 de septiembre de 2004)
- Entrevistas durante la georeferenciación de la Comunidad Kei’pon (Kei’pon, junio-agosto 2004).
- Entrevista a Pilar Laguna Botella, misionera colaboradora de Monseñor Mata Cova en la Arquidiócesis de Ciudad Bolívar (Salamanca, 2005)

Diario de campo:

Durante los cerca de 17 meses dedicados al trabajo de campo se registraron diariamente las observaciones etnográficas en un diario de campo que fue procesado informáticamente en su totalidad. De la diversidad de contextos observados, el texto de la tesis incluye referencias específicas al diario de campo en los siguientes eventos:

- Entrevista a Wiñi’ Norberto Bitriaga (Wi’pon, 1 de enero de 2004)
- Reunión de las comunidades Wi’pon y La Culebrita con los miembros de la Comisión Regional de Demarcación, celebrada en Wi’pon, el 15 de julio de 2004
- Reunión del Comité Ejecutivo de la UIV celebrada el 3 de julio de 2004.
- Asamblea especial celebrada en Caño Tauca el jueves 1 de abril de 2004.
- Asamblea (sesión de Discernimiento) del día 5 de septiembre de 2004.

Material cartográfico propio:

A partir de las coordenadas registradas con GPS fueron elaborados y analizados los siguientes mapas dinámicos en soporte kml (Google Earth):

- Mapa de la comunidad Wi’pon (anexo)
- Mapa de la comunidad Kei’pon (anexo)
- Mapa de Caño Tauca

Índice de Tablas

Tabla 1. Datos básicos de los grupos étnicos participantes en la UIV	8
Tabla 2. Compilación de normas de interacción con el medio natural	97
Tabla 3. Nombres Infantiles Eñepa	141
Tabla 4. Promedio de años de estudio de la población indígena en Latinoamérica	217
Tabla 5. “Niveles educativos alcanzados por la población indígena (año 2002)”	218
Tabla 6. “Población Indígena de 5 años y más por nivel educativo según grupo étnico” (Censo Indígena 1992)	220
Tabla 7. Nivel escolar de los estudiantes de la UIV (Febrero de 2003)	222
Tabla 8. Evolución del alumnado de la UIV por etnias.....	241
Tabla 9. Rutina semanal del estudiante de la Universidad Indígena de Venezuela.....	256
Tabla 10. Dieta de la Universidad Indígena de Venezuela.....	262
Tabla 11. Análisis lingüístico de las denominaciones oficiales de la UIV y la APE.....	307
Tabla 12. Áreas demostrativas de producción agroecológica implementadas en la Universidad Indígena de Venezuela	374

Índice de Figuras

Figura 1. Cuadro sinóptico de los 3 ejes de la UIV	230
Figura 2. Programa de estudios de la UIV	254
Figura 3. Estructura Orgánica de la UIV.....	271
Figura 4. Diagrama trazado por un alumno Ye'kuana para representar el Tronco Lingüístico Caribe.....	336
Gráfica 1. Evolución del alumnado de la UIV por etnias	242

Índice de Ilustraciones

Capítulo 4:

Ilustración 1. Cazador E'ñepa lanza en mano

Ilustración 2. Recolectando seje

Ilustración 3. Ancianos E'ñepa probando los instrumentos durante los preparativos de la fiesta

Ilustración 4. Adolescente E'ñepa afanado en la reparación de un radiocasete

Ilustración 5. Confusión festiva: a la izquierda en primer plano parejas bailando al estilo criollo, a la derecha en segundo plano coreografía tradicional con la percusión de los bastones *chirijko*.

Ilustración 6. Barraca de zinc utilizada por los E’ñepa en la ciudad de Caicara del Orinoco.

Capítulo 5:

Ilustración 1. Niño E’ñepa participando en la fiesta colgado de su madre

Ilustración 2. Niño E’ñepa entre los danzantes

Ilustración 3. Protagonistas de la danza ritual

Ilustración 4. Muchacho de Kei’pon prepara los dardos y usa la cerbatana

Ilustración 5. Anciano E’ñepa tejiendo un sebucán

Ilustración 6. Retrato por encargo del capitán y otros miembros de la comunidad Wi’pon expresamente ataviados para la imagen

Ilustración 7. Niños E’ñepa en uniforme escolar

Ilustración 8. Interior de la escuela de Kei’pon

Ilustración 9. Detalle del interior de la escuela de Kei’pon

Capítulo 10:

Ilustración 1. Voluntarios conversando al atardecer en el porche de la *Casa de Voluntarios* de la UIV

Ilustración 2. Campamento E’ñepa en Caño Tauca durante la Semana de la Sabiduría Indígena

Ilustración 3. Alumnos Ye’kuana danzando durante la Semana de la Sabiduría Indígena

Ilustración 4. Manifestación de alumnos en la población de Maripa el *Día de la Resistencia Indígena* (12 de octubre)

Ilustración 5. Representación de “Kiwxi” rompiendo sus cadenas en el mural de la churuata Ateneo

Ilustración 6. “Kiwxi”, Imagen corporativa de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi y la Universidad Indígena de Venezuela

Capítulo 11:

Ilustración 1. El aula-biblioteca original de la UIV

Ilustración 2. Imagen del catálogo etnobotánico realizado por el alumno Tose Alberto Mendoza conforme a las indicaciones del antropólogo Gervasio Cañizales.

Ilustración 3. Anciano de Wi’pon instruye a un alumno de Kei’pon en el bosque de Caño Tauca

Ilustración 4. Equipo responsable del trabajo etnocartográfico en la comunidad Kei’pon.

Capítulo 12:

Ilustración 1. Transportando bosta para abonar la tierra (proyecto agroecológico de Kei’pon)

Ilustración 2. Reunión en el vivero (proyecto agroecológico de Kei’pon)

Ilustración 3. El capitán de la comunidad y un alumno de la UIV colocando semillas
(proyecto agroecológico de Kei’pon)

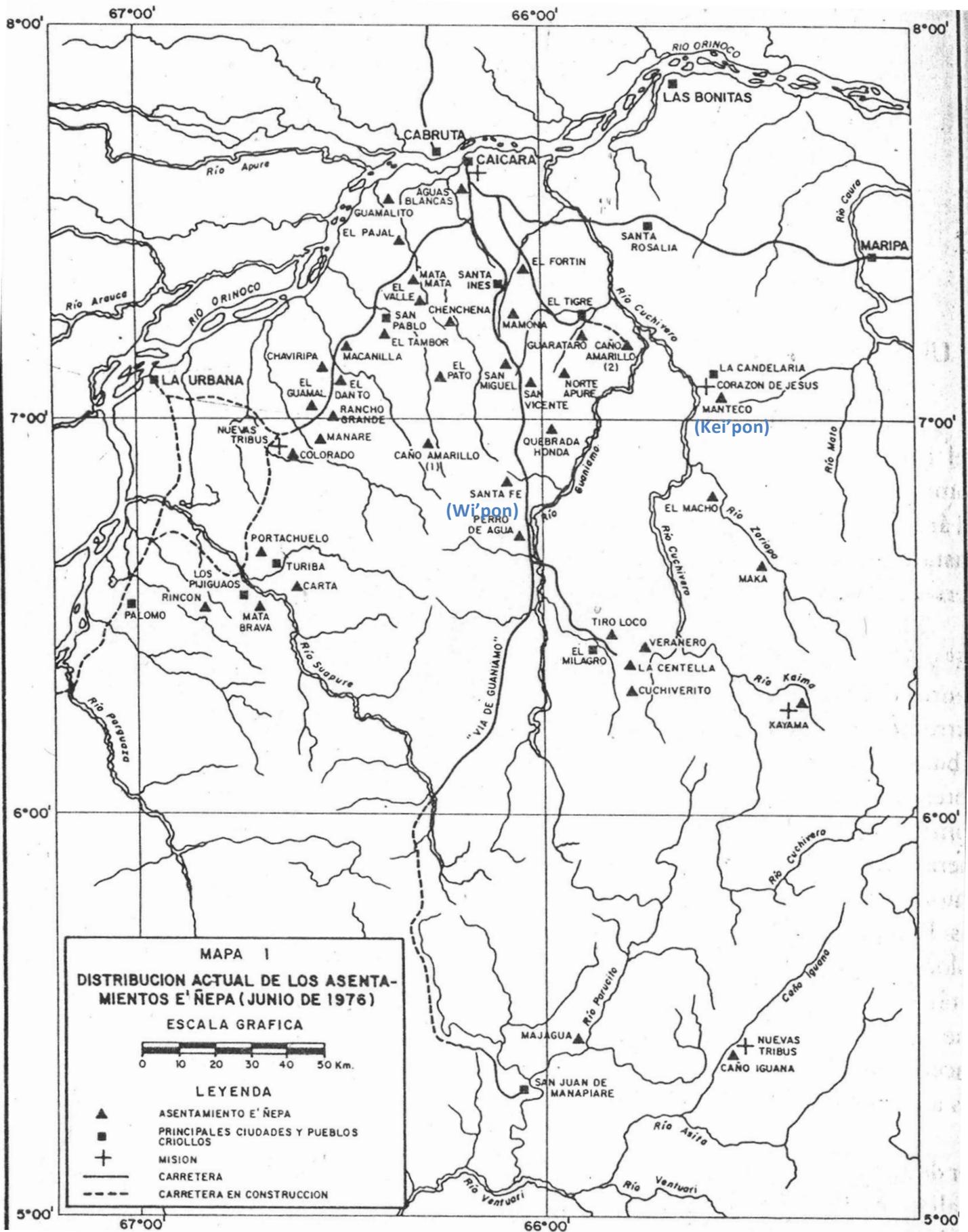
Índice de Mapas

Mapa 1. Población Indígena en América Latina	5
Mapa 2. Grupos étnicos indígenas de Venezuela y ubicación de la UIV (Caño Tauca)	7
cMapa 3. Territorio E’ñepa, localización de Wi’pon y Kei’pon, y situación de la UIV	11
Mapa 4. Posición de Arewa respecto a Wipon y Kei’pon	44
Mapa 5. Migraciones E’ñepa desde el siglo XIX.	51
Mapa 6. Sucesión de asentamientos vinculados a Wipon, s. XIX-XX.....	53
Mapa 7. Cambio de patrón de asentamiento en Wi’pon (Fuente: Elaboración propia.)	69

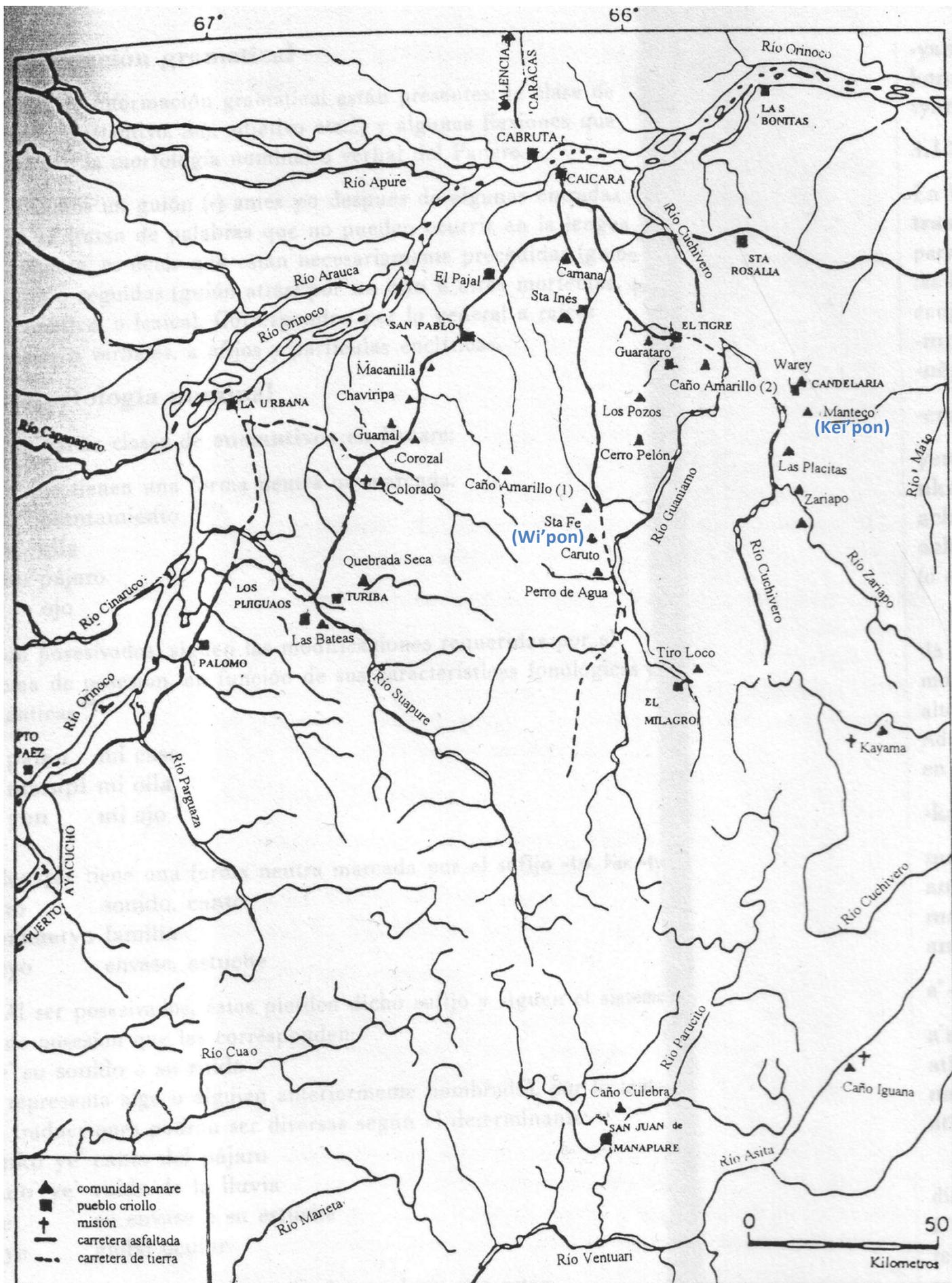
Mapas anexos:

- Mapa del territorio E’ñepa en 1976 elaborado por Paul Henley
- Mapa del territorio E’ñepa en 1994 publicado por Mattei Muller (1994)
- Mapa territorial de la Asamblea del Pueblo E’ñepa
- Mapa de Wi’pon
- Mapa de Kei’pon

ANEXOS



Mapa del territorio E'ñepa en 1976 elaborado por Paul Henley (Henley 1988, 222)



Mapa del territorio E'ñepa en 1994 publicado por Mattei Muller (Mattei Muller, 1994)



Ilustración 1. Voluntarios conversando al atardecer en el porche de la *Casa de Voluntarios* de la UIV



Ilustración 2. Campamento E’ñepa en Caño Tauca durante la Semana de la Sabiduría Indígena



Ilustración 3. Alumnos Ye'kuana danzando durante la Semana de la Sabiduría Indígena



Ilustración 4. Manifestación de alumnos en la población de Maripa el Día de la Resistencia Indígena (12 de octubre)

Autor: Jari Wilmar Pérez



Ilustración 5. Representación de “Kiwxi” rompiendo sus cadenas en el mural de la churuata Ateneo



Ilustración 6. “Kiwxi”, Imagen corporativa de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi y la Universidad Indígena de Venezuela



Ilustración 1. El aula-biblioteca original de la UIV



Ilustración 2. Imagen del catálogo etnobotánico realizado por el alumno Tose Alberto Mendoza conforme a las indicaciones del antropólogo Gervasio Cañizales.



Ilustración 3. Anciano de Wi’pon instruye a un alumno de Kei’pon en el bosque de Caño Tauca



Ilustración 4. Equipo responsable del trabajo etnocartográfico en la comunidad Kei’pon.



Ilustración 1. Transportando bosta para abonar la tierra (proyecto agroecológico de Kei'pon)



Ilustración 2. Reunión en el vivero (proyecto agroecológico de Kei'pon)



Ilustración 3. El capitán de la comunidad y un alumno de la UIV colocando semillas (proyecto agroecológico de Kei'pon)