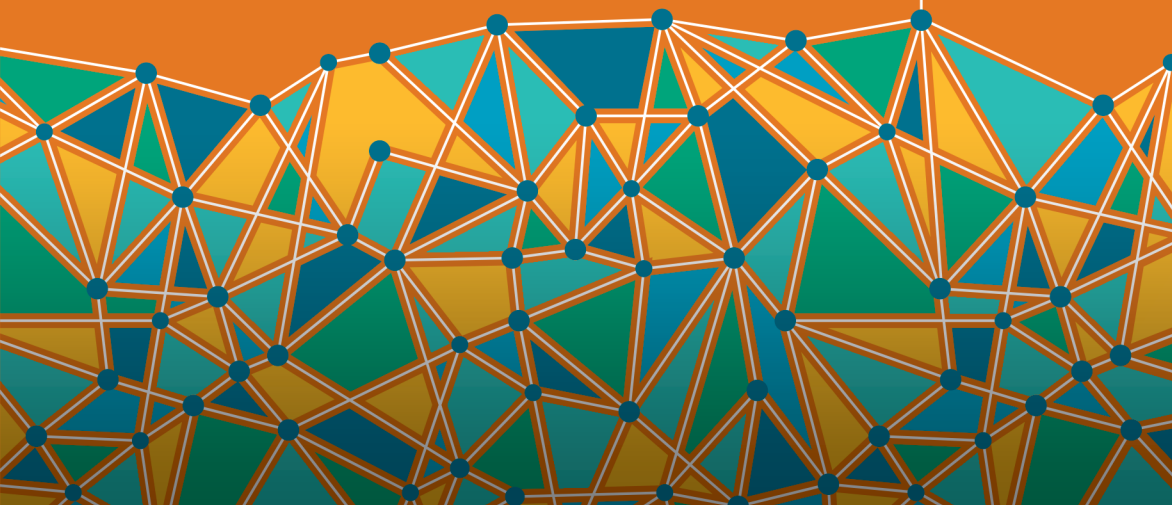


ALBA CAROSIO
(compiladora)

TIEMPOS *para* PENSAR

*Investigación
social y humanística
hoy en Venezuela*

TOMO II



TIEMPOS *para* PENSAR

*Investigación
social y humanística
hoy en Venezuela*

TOMO II

Alba Carosio
(compiladora)

Caracas - Venezuela

TIEMPOS *para* PENSAR

*Investigación
social y humanística
hoy en Venezuela*

TOMO II

Comité editorial

Alba Carosio
María Riera
Anabell Daher
Indhira Libertad Rodríguez
Nelly Prigorian
Anaís López

Coordinación de ejes temáticos

Marianicer Figueroa
Alba Carosio
Luis Jackson
Catalina Banko
Eleonora Cróquer Pedrón
Nelly Prigorian

Tiempos para pensar. Investigación social y humanística hoy en Venezuela
Tomo II

Coordinación de investigación

Alba Carosio

Coordinación editorial

María Riera

Revisión y organización de textos

Anabell Daher R.

Asistente de revisión

Indhira Libertad Rodríguez

Corrección

Sol Miguez Bellan

Virginia Riquelme

Diseño de portada

José Gregorio Salazar

Diagramación y montaje

Luzmila Perdomo

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2015

© Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 2015

Hecho el Depósito de Ley

Depósito Legal lf16320155003432

ISBN 978-980-399-069-5

Casa de Rómulo Gallegos

Av. Luis Roche, cruce con Tercera Transversal,

Altamira. Caracas 1062/ Venezuela.

Teléfonos: (0212) 285-2990 / 285-2644

Fax: (0212) 286-9940

Página Web: <http://www.celarg.gob.ve>

Correos electrónicos: publicaciones@celarg.gob.ve, publicacionescelarg@gmail.com

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de Clacso www.biblioteca.clacso.edu.ar

Impreso en la República Bolivariana de Venezuela.

TIEMPOS *para* PENSAR

*Investigación
social y humanística
hoy en Venezuela*

TOMO II

Autoras y autores en orden de participación

Allison Acosta S.	Dilsi Santander
Luis Bonilla	Julimar Mora
María Magdalena Sarraute	Zulay Valentina Trejo
Liliana Medina	Néstor L. Villegas L.
Carlos Avendaño	Celiner Ascanio
Jorge Eliécer Díaz Piña	Hortensia Caballero Arias
Iliana Marina Lo Priore Infante	Yheicar Bernal Rodríguez
Criseida Barrios	Javier Carrera Rubio
Ana Rivas	Liliana Buitrago Arévalo
Lydia Pujol	Ana Castellanos
María Antonia Cervilla	Eleonora Cróquer Pedrón
Marianicer Figueroa Agreda	Nancy Farías
María Angela Petrizzo	Franklin León
Marx Gómez	Mitzy Flores
Jacinto Dávila	Sonia García
Alejandro Ochoa	Ximena González
Vidalina De Freitas F.	Carmen Hernández
Guillermo Yáber-Oltra	Romina Hortegano
Miguel Fuentes	Francis Lugo Arguinzones
Ana Isabel Márquez	Carmen O. Mambel
Cristóbal Rodríguez-Montoya	Neller Ochoa
Elisabel Rubiano Albornoz	María del Carmen Porras
Isabel Zerpa Albornoz	Nelly Prigorian
María Cristina González	Jesús Puerta
Doris Marlene Acevedo	Indhira Libertad Rodríguez
Alejandro Rísquez	José Antonio Sánchez Meléndez
Luis Jackson	Silvana Saturno
Miguel Balza	Marymili Segura Vera
Fidel Rodríguez	Mirna Torres
Naylet Bello	María Alejandra Vega Molina
Carlos Yabichella	Eilyn Bárbara Vicuña
Alba Carosio	



Presidente del Celarg Roberto Hernández Montoya
Directora Ejecutiva Maryclen Stelling

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de Clacso Pablo Gentili
Directora Académica Fernanda Saforcada

**Red Centros
CLACSO
Venezuela**

Coordinadora General Alba Carosio

Red de Centros Clacso Venezuela:

Área de Postgrado en Seguridad Social - APSS/Universidad Central de Venezuela
Centro de Estudios de Economía Política - CEEP/Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios Americano y Caribeño - CEAC/Universidad del Zulia
Centro de Estudios de la Mujer - CEM/Universidad Central de Venezuela
Centro de Estudios de las Transformaciones Sociales, Ciencia y Conocimientos - CETSCC/Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas
Centro de Estudios de Salud Colectiva y Derecho a la Vida - Cesacodevi/Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios del Desarrollo - Cendes/Universidad Central de Venezuela
Centro de Estudios Filosóficos "Adolfo García Díaz" - CEF/Universidad del Zulia
Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos - Fundación Celarg
Centro de Estudios Sociales y Culturales - CESYC/Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Investigaciones Críticas y Socioculturales - CICS/Universidad Simón Bolívar
Dirección de Sociopolítica y Cultura - SyC/Fundación Instituto de Estudios Avanzados
Doctorado de Ciencias Sociales mención Estudios Culturales - UEC/Universidad de Carabobo
Doctorado en Ciencias Sociales - DCS/Universidad Central de Venezuela
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades DCSH/Universidad Simón Bolívar
Fundación Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana - Fundacredesa
Fundación Centro Internacional Miranda - CIM
Fundación Grupo de Investigación Social XXI - GISXXI
Fundación Juan Vives Suriá - Fundavives
Instituto de Altos Estudios Bolívar-Marx - IAEBM
Instituto de Altos Estudios de América Latina - IAELAL
Instituto de Ciencias Penales - ICP/Universidad Central de Venezuela
Instituto de Estudios Políticos - IEP/Universidad Central de Venezuela
Instituto de Estudios Regionales y Urbanos Adscrito a la División de Ciencias Sociales y Humanidades - IERU/Universidad Simón Bolívar
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales - Faces/Universidad Central de Venezuela
Instituto de Investigaciones para el Sur - Inisur
Laboratorio de Ciencias Sociales - Laco
Red de la Calle: Proyecto de Arte, Ciencias y Ciudad - Red de la Calle
Vicerrectorado de Creación Intelectual y Vinculación Social - VRCIVS/Universidad Nacional Experimental de la Seguridad

PRESENTACIÓN	15
CAPÍTULO 5. EDUCACIÓN	19
Educación para la diversidad. Una visión de integración social Allison Acosta S.	21
La otra mirada: resignificando «calidad educativa» desde una visión geopolítica Luis Bonilla, María Magdalena Sarraute, Liliana Medina, Carlos Avendaño, Jorge Díaz, Iliana Lo Priore	29
Enseñanza de la literatura: posturas sobre apreciación literaria desde la visión pedagógica Criseida Barrios	37
Situación de género en académicos de la ciencia y la ingeniería Ana Rivas, Lydia Pujol y María Antonia Cervilla	45
La comprensión del Conocimiento Libre desde el hacer-conocer de las educadoras y los educadores activistas Marianicer Figueroa Agreda, María Ángela Petrizzo, Marx Gómez, Jacinto Dávila, Alejandro Ochoa	59
Un modelo holístico de gestión del conocimiento en construcción para la universidad venezolana Vidalina De Freitas F. y Guillermo Yáber O.	69
El discurso oficial sobre el uso informacional de Internet en la educación primaria de Venezuela: crítica del sujeto informacional Jorge Eliécer Díaz Piña	77
Importancia del liderazgo en el proceso de gestión escolar de las escuelas bolivarianas Miguel Fuentes	85
La evaluación curricular para la calidad en la Educación Inicial venezolana Iliana Marina Lo Priore Infante	97

Educación-biotecnología-sociedad. Vinculación con la actividad investigativa y curricular Ana Isabel Márquez	105
Hacia un modelo de gestión del conocimiento aplicado a programas de doctorado en ciencias sociales Cristóbal Rodríguez-Montoya y Guillermo Yáber-Oltra.....	115
Crítica a los planteamientos epistemológicos empleados en la investigación social Elisabel Rubiano Albornoz	127
¿La coeducación va a la escuela y a la universidad? Consideraciones desde el Centro de Estudios de la Mujer de la UCV Isabel Zerpa Albornoz	137
CAPÍTULO 6. CALIDAD DE VIDA Y SALUD INTEGRAL	147
Género, salud y trabajo. Una mirada a las condiciones laborales de las mujeres policías María Cristina González y Doris Marlene Acevedo.....	149
Morbilidad y mortalidad por malnutrición en Venezuela: enlaces con las políticas de alimentación (1996-2011) Alejandro Rísquez, Luis Jackson, Miguel Balza y Fidel Rodríguez.....	157
Descripción nutricional de familias ubicadas en los sectores más vulnerables del territorio nacional Naylet Bello y Carlos Yabichella	167
Pobreza y cuidado. La corresponsabilidad imprescindible Alba Carosio	175
Condiciones de vida de la comunidad warao de Playita del Volcán, estado Delta Amacuro Luis Jackson y Fidel Rodríguez.....	183
Estudio de VIH en poblaciones warao y sus determinantes sociales Dilsí Santander y Julimar Mora.....	193
El bienestar social en Venezuela: una construcción cotidiana Zulay Valentina Trejo.....	203

Encuentros y desencuentros de los modelos de medición de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe Néstor L. Villegas L.	213
CAPÍTULO 7. SUBJETIVIDADES, PODER, MULTICULTURALISMO	223
Del discurso a los cuerpos. Anotaciones sobre “biolingüística”, propósito del caso venezolano Celiner Ascanio	225
Perspectivas institucionales e indígenas en torno a los consejos comunales yanomami del alto Orinoco Hortensia Caballero Arias, Yheicar Bernal Rodríguez y Javier Carrera Rubio	233
Representaciones del cambio social. Las voces de resistencia en el discurso de Telesur Liliana Buitrago Arévalo.....	243
Masculinidad hegemónica, ¿un requisito en la práctica de los Órganos de Seguridad Ciudadana del Estado venezolano? Ana Castellanos.....	251
Los cuerpos del goce y la imposibilidad de la política (II) Eleonora Cróquer Pedrón	259
El desafío intercultural en tiempos de globalización desde la perspectiva latinoamericana Nancy Farías y Franklin León.....	269
La identidad subalterna en el imaginario de las docentes universitarias Mitzy Flores	277
Tradiciones: lazo de unión entre los pueblos Sonia García	285
Transformación y praxis emancipadora. Investigación situada y militante: experiencias desde el Proyecto Ciencia Adentro Ximena González	293

Metáfora del poder y cartografía de lo social desde el arte: Deborah Castillo y Argelia Bravo Carmen Hernández.....	303
El cuerpo como metáfora en la narrativa de Diamela Eltit Romina Hortegano	315
Participación de la mujer indígena en la educación universitaria: experiencias desde la Universidad Nacional Experimental Indígena del Taura Francis Lugo Arguinzones.....	325
La identidad transfigurada: Vivencia de una descendiente originaria de la etnia pemón, habitante de Ciudad Bolívar Carmen O. Mambel.....	335
Etnometodología: propuesta para la elaboración de proyectos de investigación de la Fundación Centro de Estudios Sobre el Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana, Fundacredesa Dilsí Santander y Julimar Mora.....	343
Los restos de la patria. Algunas notas críticas Neller Ochoa.....	351
Violencia en tres cuentos de Daniel Alarcón María del Carmen Porras	359
La verdad como el deseo de poder sobre el cuerpo social Nelly Prigorian	369
Un modelo hojaldrado de cultura política Jesús Puerta.....	377
Boicot al Miss Venezuela: la otra belleza Indhira Libertad Rodríguez	385
Aportes teóricos del grupo “modernidad/colonialidad” al pensamiento crítico latinoamericano José Antonio Sánchez Meléndez.....	395
(Re)construyendo identidad: economía indígena en el marco del Estado multiétnico y pluricultural Silvana Saturno.....	403

Papel de las Tecnologías de Información y Comunicación en la atención primaria de salud en Venezuela Marymili Segura Vera	413
Significado de «pareja» en personas que han sido privadas de libertad en Venezuela Mirna Torres.....	423
El pensamiento mítico venezolano desde la filosofía intercultural María Alejandra Vega Molina.....	429
Aproximación semiótica a las redes sociales en una coyuntura electoral Eilyn Bárbara Vicuña	437
DEL COMITÉ EDITORIAL	445
DE LOS COORDINADORES DE EJES TEMÁTICOS DE ESTE TOMO	446

Nuestros tiempos, son tiempos para pensar y debatir, porque las realidades de nuestra Venezuela y Nuestra América nos interpelan y requieren más y mejor comprensión, y más y mejor investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, con aportes relevantes para una transformación social radicalmente emancipatoria. Hay consenso en que es necesario superar los análisis de problemas aislados, la hiperespecialización, las elaboraciones estériles y deslocalizadas, las metodologías rígidas y únicas, y también alejarse de los dogmatismos repetitivos y paralizantes, de las producciones propagandísticas o simplemente legitimadoras, y del fetichismo ideológico que mutila el pensamiento crítico.

Para abrir nuevos horizontes de investigación se requiere una episteme que supere el agotamiento del régimen de verdad impuesto por Occidente, que dé cuenta del surgimiento y la construcción de nuevas subjetividades, que interprete la reconfiguración de las relaciones de poder y promueva la resignificación de los criterios de validez de los conocimientos producidos en Latinoamérica y el Caribe. Este cometido exige creatividad, libertad y sensibilidad de los sujetos sociales que las hacen; y también, de modo complementario, reclama rigor, sistematicidad y criticidad como criterios de científicidad.

Hoy, necesitamos enriquecer escenarios de debate y facilitar constantemente la interconexión entre grupos, movimientos y personas que aporten al pensamiento crítico para derrumbar cualquier tipo de insularidad en los debates y animen dispositivos de deliberación permanente. El diálogo y los encuentros inter y transdisciplinarios son indispensables para enriquecer las perspectivas y potenciar las contribuciones de las Ciencias Sociales y las Humanidades a las sociedades en las que desarrollan su práctica.

La Red de Centros Clacso Venezuela, fundada a fines del 2012, articula actualmente 29 centros de investigación y posgrado, y promueve trabajo conjunto para potenciar la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, dando visibilidad y difusión a sus producciones. El diálogo permanente entre los centros de investigación que conforman la Red Clacso Venezuela tiene como objetivo general impulsar aportes de las Ciencias Sociales y Humanidades para aproximarse de manera reflexiva a la comprensión y teorización de los fenómenos sociopolíticos en la Venezuela contemporánea.

Del 19 al 21 de noviembre del 2014, se realizó la *II Conferencia Clacso Venezuela: Retos y perspectivas de la investigación social y humanística en*

Venezuela, que se planificó de manera debatida y consensuada con los centros afiliados, en torno a los siguientes ejes temáticos: 1) Participación política y Poder Popular, 2) Seguridad ciudadana, justicia y resolución de conflictos, 3) Modelo productivo, extractivismo, ambiente, desarrollo y alternativas, 4) Derechos Humanos y luchas sociales, 5) Identidades, subjetividades y poder, 6) Cultura y prácticas simbólicas, 7) Estado, modelo de gestión y política pública, 8) Educación, 9) Pobreza y calidad de vida, 10) Salud integral, 11) Colonialidad, multiculturalidad y diálogo de saberes y 12) Integración latinoamericana.

Los documentos escritos de las ponencias, luego de ser sometidos a arbitraje doble ciego, fueron incluidos en la presente publicación, que presenta un panorama bastante completo del estado del arte de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en la actualidad venezolana.

Este segundo tomo continúa el despliegue iniciado en el primero, incluye tres capítulos temáticos, dentro de los cuales se organizan los artículos por orden alfabético de autoras y autores.

El Capítulo 5 está dedicado a los artículos del tema *Educación*, abordada desde diferentes puntos de vista, espacios y realidades. Hay contribuciones que discuten críticamente conceptos tan relevantes como calidad educativa, su puesta en práctica en la educación inicial y la relación investigación, conocimiento libre y educación. Se incluyen textos que analizan las posibilidades y dificultades de la gestión de conocimiento en las universidades, el liderazgo en la gestión de las escuelas bolivarianas, la situación de género en el profesorado de Ciencias e Ingeniería y los aportes emancipatorios de la co-educación, el deporte y la educación artística.

El Capítulo 6 agrupa los trabajos sobre *Calidad de vida y salud integral*, que presentan elaboraciones analíticas sobre los modelos de medición de la pobreza, la construcción cotidiana del bienestar social y la relación entre los imperativos sexo-genéricos y la pobreza. También se incluyen textos que entregan relevancias empíricas sobre condiciones de vida de las poblaciones vulnerables, condiciones de salud en mujeres trabajadoras, determinantes sociales del VIH en poblaciones indígenas, descripciones de hábitos nutricionales, malnutrición y sus relaciones con las políticas públicas.

El Capítulo 7 reúne los textos sobre *Subjetividades, poder y multiculturalismo*, que muestran un conjunto diverso de aproximaciones a la vida venezolana, desde los ámbitos de la subjetividad, la cultura y la comunicación. Hay un grupo de trabajos que, desde un enfoque de filosofía intercultural, exponen sus bases teóricas, los aportes de la reflexión modernidad/colonialidad al pensamiento crítico, la tradiciones como lazo de

unión popular y el análisis de realidades actuales de los pueblos originarios del territorio venezolano. Otro conjunto de trabajos se internan en los diferentes ámbitos comunicacionales de la sociedad venezolana actual, analizando su influencia, cambios y determinaciones. El tema del poder es tratado en diferentes encuadres por trabajos que recorren el análisis de producciones literarias y plásticas, el protagonismo determinante del cuerpo y el deseo, los usos de la historia, la cultura y la ciencia, y las relaciones de género.

Esperamos sinceramente que los trabajos incluidos en esta publicación permitan una mejor aproximación a los aportes que actualmente se desarrollan en las Ciencias Sociales y Humanas en nuestro país, y al mismo tiempo sean impulso para nuevas contribuciones.

Alba Carosio

Caracas, 29 de junio del 2015

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD. UNA VISIÓN DE INTEGRACIÓN SOCIAL

Allison Acosta S.*

En los actuales momentos, la educación inclusiva ha sido marco fundamental para los debates acerca de reformas sustanciales en el ámbito relacionado con las políticas educativas y de atención a la población considerada como diferente o diversa. Es necesario destacar que existen variadas acepciones para referirse al término educación para la diversidad, por ejemplo: educación inclusiva, educación integrada, educación diferenciada. En el presente documento, se utilizará la palabra diversidad porque etimológicamente incluye no solo aquellos individuos disminuidos cognitivamente sino también los excluidos del sistema educativo por razones sociales, culturales, conductuales, étnicas y/o por cualquier otro motivo.

De allí que, según Edgar Morín (2000):

La diversidad implica situarse en un contexto social que supere criterios de inclusión de diversa índole y asumir la existencia de individuos particulares y diferentes en el contexto de la diversidad y la unidad, bajo el principio ético de la igualdad (p. 35).

De manera que el concepto de diversidad lleva implícito el concepto de unidad como eje clave para la atención a lo diverso, tal como señala el autor referido anteriormente, “la unidad no está solamente en las características biológicas de la especie humana, y la diversidad no está solamente en los rasgos culturales y sociales del ser humano” (p. 40), se deduce entonces que cada individuo es diferente y único en cuanto es especial, con experiencias de vida diferentes, historias familiares distintas, dentro de un grupo social diverso pero con características comunes, es decir, autónomo en la comunión con el otro.

De lo anterior se destaca, entonces, que ser diversos supone vivir para afirmar lo que se es, en un contexto que consolide la condición de diferente y no que niegue, por las características diferenciadas, el derecho a convivir y a comprometerse con el contexto donde se hace vida como sujeto pleno de deberes y derechos. Los elementos anteriores implican el respeto y la aceptación del individuo diverso no para que se parezca a los criterios establecidos de normalidad sino para reconocerlo como un ser con limitaciones y potencialidades, como cualquier otro humano.

* MSc en Gerencia Avanzada en Educación. Doctorando en Ciencias Sociales. Profesora en el Dpto. de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

En este orden de ideas, se puede decir que la diversidad es, pues, una propiedad inherente a cualquier grupo humano que incluye a personas en las que se manifiestan diversas características culturales, sociales, personales y del desarrollo que llevan implícitas diferencias significativas entre un sujeto y otro. Dentro de estas concepciones, la educación para la diversidad va adquiriendo una importancia cada vez mayor, pues se considera el elemento clave no solo para aumentar la productividad y generar riqueza, sino para obtener un auténtico desarrollo humano y esto es posible sólo si se utilizan métodos y políticas educativas incluyentes.

El desarrollo de toda sociedad implica no solo que todos los ciudadanos puedan vivir con dignidad, sino también que todos puedan participar y producir. Al respecto, Antonio Pérez Escalarín (2004) cita la *Propuesta del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (2001), para señalar que “el cumplimiento de los Derechos Humanos de todos, mujeres y hombres, es el paso más importante para generar el crecimiento económico y el establecimiento de instituciones y leyes transparentes, responsables y efectivas” (p. 38). Sólo cuando la comunidad sienta que tiene un interés comprometido y participación en las decisiones se entregará por entero al desarrollo. Los Derechos Humanos y el desarrollo humano se proponen una visión común: velar por la libertad y la dignidad de todos en todas partes.

Desde allí se origina la educación para la diversidad, concienciando y accionando políticas de inclusión necesarias para generar una educación de calidad, clave fundamental para abatir las desigualdades sociales, intelectuales, cognitivas, étnicas, entre otras; no se trata de prácticas educativas no formales, por el contrario, es acción pedagógica formal desde una concepción que promueva una sociedad democrática y justa, construyendo una identidad propia en cada uno de los educandos. Vale decir una educación humanizadora.

Es conveniente referirse a Nuria Romeu y Jesús Molina (2011), quienes en su artículo titulado *Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad* describen algunas reflexiones entre las que destacan que la construcción de una escuela para todos pasa, necesariamente, por un profundo debate ideológico y por una toma de postura de todos y cada uno de sus implicados. La escuela que quiera acoger a todos y cada uno de sus alumnos y alumnas, atenta a la diversidad y a una educación comprensiva ha de reconocer las diferencias individuales (no sólo las del alumnado, sino también del profesorado). El cambio hacia una escuela para todos crea unas condiciones para las que (prácticamente) nadie se encuentra preparado.

De igual forma, una educación atenta a la diversidad no puede seguir conviviendo con un tipo de organización escolar que invita al aislamiento del profesorado. Desde hace algún tiempo, la división del conocimiento en compartimentos con la consiguiente especialización del profesorado y separación de materias y áreas choca frontalmente con la idea de promover un aprendizaje que proporcione claves para entender el mundo (en su globalidad) y no sólo una parte de él.

La pedagogía de la diversidad exige, pues, un docente idóneo, altamente sensibilizado y comprometido no con resultados homogéneos, sino con procesos que le permitan al sujeto que educa, construir su realidad y transformarla desde sus posibilidades y limitaciones, en una escuela inclusiva encaminada a la interculturalidad, que educa en el principio de la tolerancia como clave fundamental para la convivencia y el desarrollo de manifestaciones de cualquier índole, en un mundo de origen diverso. Se trata de enseñar a aprender y a discernir entre lo que el individuo es en su constitución como sujeto y el reconocimiento de los demás.

Por otra parte, también constituye una postura pedagógica de reconocimiento a las diferencias culturales de sexo, desarrollo y aprendizaje en los alumnos como fundamento de su educación, reconociendo no sólo las diferencias de los educandos sino también la de los profesores, especialmente las relacionadas con su preparación, así como la variedad de métodos, medios y procedimientos que ellos emplean en función de una educación para todos.

En contraposición a lo anterior, la realidad muestra otro escenario, aun cuando la Resolución 2005 emanada del Ministerio de Educación, en el año 1996, insiste en la atención a la diversidad en el aula y, los cambios curriculares actuales promulgan la educación en igualdad de condiciones para todos, pareciera que en la práctica educativa los docentes no han tomado conciencia de su rol preponderante en la atención del alumno diverso, bien sea por desconocimiento en los métodos y técnicas pedagógicas para satisfacer las necesidades de dicha población o por ausencia de un equipo interdisciplinario que proporcione las adaptaciones curriculares y el acompañamiento cercano para que la maestra, en el aula, se sienta orientada y capaz de brindar la educación integral que por derecho les corresponde a los niños y niñas considerados como diversos.

La situación descrita origina las siguientes inquietudes investigativas: ¿Cuál es la información que manejan las docentes acerca de la *Diversidad*? ¿Están las docentes formadas para el abordaje holístico de la misma?

Ante esta problemática, la investigación pretende reflexionar sobre la acción pedagógica y las actitudes de los docentes ante la presencia de niños diversos, en el contexto ya mencionado.

EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD

Educar para la diversidad implica reconocer las diferencias de cultura, cognitivas, afectivas, sociales y de cualquier otra índole como eje fundamental de la educación de los niños y niñas, así como también estar consciente de que, como seres humanos, los educadores también presentan diferencias individuales de personalidad, métodos y procedimientos a la hora de planificar en función de las necesidades e intereses de los grupos que atienden.

La atención a la diversidad en las aulas y la necesaria integración educativa y social que de la misma se deriva supone no solamente la adecuada respuesta del Sistema Educativo a la individualidad del alumnado, sino un eficaz vehículo para potenciar el respeto y la tolerancia entre los alumnos, tanto en relación con los afectados directamente por los programas específicos que se desarrollen, como respecto al resto de los alumnos; respeto y tolerancia que más tarde tendrán también su directa aplicación práctica fuera del ámbito de la escuela. Esta ha de constituirse en el objetivo fundamental de la praxis educativa y en el indicador de calidad, sobre todo en las escuelas cuyo estilo educativo tiene como opción preferencial los excluidos de diversa índole.

Los elementos anteriores destacan la necesidad de ofrecer a los docentes orientaciones para la atención del alumno diverso en el aula, ya que las escuelas deben contar con profesores cualificados para comprender y aplicar las adaptaciones curriculares correspondientes con el apoyo de los profesionales especializados. Se considera fundamental, entonces, la preparación del docente cuyo currículo universitario no incluyó estrategias pedagógicas diferenciadas para aceptar la diversidad de ideas, experiencias, intereses y capacidades de desarrollo heterogéneas que pueden ir desde el talento o la llamada sobredotación, hasta discapacidades auditivas, visuales, cognitivas, sociales, entre otras.

Cabe considerar que los profesionales de la educación deben reunir un perfil que va más allá de lo académico, se trata de ser persona provista de valores como tolerancia, solidaridad y respeto para sí mismo y el otro. De tal forma que, en ese proceso profundo y consciente que significa la atención a la diversidad, cobra vital relevancia un educador que cultive su interacción con los demás seres humanos que lo rodean. Se trata, indudablemente, de crear espacios de interrelaciones efectivas recíprocas y armónicas, donde la diferencia sea la norma que conduce a la valoración del otro tal y como es y no como se quiere que sea. Se estaría haciendo referencia entonces a la convivencia y todas sus implicaciones.

Considerando los planteamientos anteriores, se justifica la intención de la investigadora de reflexionar sobre la diversidad como clave pedagógica que conlleve a concebir la escuela como un espacio libre, democrático, en igualdad de condiciones para todos los que transitan por sus aulas, con plena conciencia de que el reconocimiento del otro en una relación de igualdad heterogénea genera la construcción de un hombre íntegro. Se trata, pues, de comprender la visión del docente en cuanto a la diversidad, para que se acepte en primer lugar él como diverso y se eduque para la inclusión, dentro de una concepción holística que se inicia en su propio camino y que continua ofreciendo a nuestros niños y niñas una educación cada vez más humana en la que el respeto a la diferencia sea el eje fundamental.

APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS DEL TÉRMINO «DIVERSIDAD»

Epistemológicamente, la educación de la diversidad plantea una relación sujeto/objeto recíproca, donde el primero construye el conocimiento a partir de su propia realidad, desde la necesidad de la acción del sujeto en ese contexto histórico e interaccionando su razón (esquemas y conocimientos previos) con lo real (objetos, contexto). Es decir, una realidad humanizada, con intencionalidad y funcionalidad determinada por seres humanos. Por tanto, se requiere de la acción mancomunada y diversa que ayude al sujeto a hacer suyo el conocimiento y a proyectarlo hacia el contexto social en que se desenvuelve.

La concepción del conocimiento en una educación desde la diversidad supone tanto la subjetividad en la construcción del objeto como la propia particularidad del sujeto derivada de su ubicación en un entorno ecológico, histórico y social, desde donde construye el saber. De allí que la visión epistemológica de la diversidad ha de orientarse hacia una construcción del conocimiento desde la propia realidad del sujeto con sus intereses, motivaciones y necesidades para poder vivir a plenitud la adquisición de los saberes y fomentar en el sujeto la creación de un espíritu nuevo que impulse sus propios conocimientos. La construcción del conocimiento desde la diversidad tiene que ser considerada como una experiencia social donde la relación sujeto/objeto involucra relaciones propias con el contexto real y contenidos teórico/prácticos.

En cuanto a la educación para la diversidad, se destaca que teniendo un enfoque de la pedagogía para la diversidad se ha de considerar la educación como el proceso de toma de conciencia de las posibilidades, limitaciones, necesidad de crecer y de dar respuesta a los requerimientos propios y del entorno, transformando la vida del sujeto que se educa y la de su contexto (Alison Acosta, 2007) La escuela necesariamente debe

convertirse en un espacio de inclusión que pretende la transformación del sujeto desde su contexto y la influencia de dicha transformación en la sociedad. Esto lleva a la necesidad de comprender y valorar las diferencias, resaltando que dentro de la diversidad hay aspectos coincidentes que permiten la cohesión y la inclusión como una consecuencia de la diversidad de la vida, por su relación con las fluctuaciones propias de la existencia. Las transformaciones solo ocurren cuando se entiende la relación dialéctica del individuo con su entorno (a veces damos, otras recibimos), dinámico y cambiante, con valores de equidad y justicia social. Desde esta perspectiva, se pretende ofrecer una visión de la educación para la diversidad, de manera que se reconozca el carácter científico humanista del término, generando una mayor conciencia social y, por ende, la comprensión unificada de la existencia de realidades humanas diversas, donde la educación homogénea no tiene cabida si se pretende formar un individuo holístico y comprometido con su propia identidad y con su sociedad.

Señala la autora que en una escuela para la diversidad la intención ha de ser un auténtico desarrollo humano y esto depende de las estrategias empleadas para fomentar la conciencia de que la sociedad sólo se desarrollará cuando todos los ciudadanos puedan participar, producir y generar riquezas para su bienestar personal y de su grupo circundante. De allí la vinculación del término diversidad con la acepción de integración social, ya que las personas son la gran herramienta para el desarrollo y los esfuerzos han de estar orientados a beneficiar al colectivo desde el bien individual, donde la fuerza de lo endógeno radica en el estilo singular del ser humano y su entramado social, que involucra su interacción en un mundo diverso, competitivo y cambiante, homogéneo y heterogéneo, simultáneamente.

Los cambios curriculares actuales apuntan hacia la educación inclusiva con igualdad de oportunidades para todos. La atención a la diversidad implica, pues, mejorar para elegir y ser en un contexto pluralista que constituye desde la diferencia una totalidad social que conforma dicho desarrollo. Educar para la diversidad invita a la adopción de un modelo educativo que facilite la inclusión de todos desde su particularidad.

En relación a la temática de la formación de educadores para atender la diversidad, Mel Ainscow y Kyriaki Messiou (2014) expresan que en las aulas de toda Europa cada vez se hace más presente una mayor diversidad de personas. Ante esto el profesorado tendrá que tener presente estas diferencias y reconocer que son oportunidades para que sus clases sean más inclusivas. El punto de partida de la necesidad de formación en la temática es el reconocimiento de que las dificultades experimentadas

por los estudiantes se derivan de las formas de organización actual de las escuelas y de las formas de enseñanza que se utilizan. De ahí se concluye que hay que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía. La estrategia implica formar grupos de profesores que utilicen procesos interactivos, como hablar sobre la diversidad, aprender de las experiencias, desarrollar prácticas inclusivas e implicarse con los puntos de vista de los estudiantes. En definitiva, se trata de desarrollar una estrategia que ayude a los profesores a ver el valor de las diferencias de los estudiantes como estímulo para la reflexión y el aprendizaje profesional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente estudio es de naturaleza cualitativa, ya que pretende interpretar y comprender la visión que de la diversidad tienen los docentes sujetos de estudio. De acuerdo con lo anterior, Jesús Leal (2015) indica que “el paradigma cualitativo es interpretativo, holístico, naturalista, humanista, etnográfico. El investigador trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia. Partiendo de los datos interpreta” (p. 107).

Así mismo, el método cualitativo en el cual se enmarca el estudio es la etnografía que busca estudiar y describir las formas de vida de determinados grupos sociales. El etnógrafo se introduce en un contexto cultural extraño o conocido para recopilar cada dato significativo, a través de la observación y la descripción, logrando su exactitud para reconstruir analíticamente y conocer los fenómenos sociales. En este caso, la investigadora se inserta en las aulas de Educación Inicial y primaria para observar directamente la dinámica del contexto objeto de estudio y recabar la información necesaria, a través de la interacción y la observación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Alison (2007). *Aproximaciones epistemológicas de la educación para la diversidad*. Documento de doctorado no publicado. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Ainscow, Mel y Kyriaki Messiou (2014). «La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar». *Cuadernos de Pedagogía* [revista en línea]. Recuperado de <http://www.includ-ed.eu/es>
- Illán Romeu, Nuria y Jesús Molina (2011). «Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad». *Educar em Revista* (41) [revista en línea]. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Recuperado de <http://www.ser.ufpr.br/>
- Leal, Jesús (2015). *Autonomía del sujeto investigador*. Puerto Cabello: Área de Estudios de Postgrado de la Universidad Panamericana del Puerto.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1996). *Resolución 2005*. Caracas: Autor.
- ____ (1999). *Proyecto Educativo Nacional y Políticas Educativas*. Caracas: Autor.
- Morín, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios de la Educación del Futuro*. Medellín: UNESCO.
- Pérez Escalarín, Antonio (2004). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Editorial Estudios.

LA OTRA MIRADA: RESIGNIFICANDO «CALIDAD EDUCATIVA» DESDE UNA VISIÓN GEOPOLÍTICA

Luis Bonilla (coord.), María Magdalena Sarraute, Liliana Medina,
Carlos Avendaño, Jorge Díaz, Iliana Lo Priore*

La calidad educativa es una aspiración de la inmensa mayoría de los habitantes del planeta. En cada país los sistemas educativos y sus autoridades son presionados por sus ciudadanos(as) para mejorar las prácticas pedagógicas y alcanzar una educación que cumpla con las definiciones contempladas en sus constituciones o instrumentos jurídicos rectores, lo previsto en la carta fundacional de la Unesco, y que garantice el pleno desarrollo humano a quienes participan en las dinámicas educativas, conforme a los desafíos del presente y el futuro.

El desarrollo de esta investigación, que se suscribe en el tema de la resignificación de la calidad educativa desde una visión geopolítica, permitió entre uno de sus resultados la creación de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa, es así como ésta se convierte en la primera organización académica internacional autónoma, impulsada desde Venezuela en los últimos 15 años, y constituye un espacio importante de encuentro entre académicos de la educación en Argentina, Australia, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, España, Estados Unidos, Francia, Haití, México, Mozambique, Nicaragua, Panamá y Puerto Rico.

Su propósito es realizar investigaciones, estudios, publicaciones, encuentros nacionales, regionales e internacionales sobre los procesos de reformas educativas asociadas al tema de la calidad educativa. Los resultados de estos procesos de reflexión, estudio e investigación serán divulgados y publicados en variados formatos y en los países donde se impulsa esta iniciativa.

La Red Global/Glocal por la Calidad Educativa es un espacio académico internacional No Gubernamental, alineado con la defensa de la educación como derecho humano fundamental, la educación para todos y todas los ciudadanos(as) del mundo y por el sostenimiento de la responsabilidad de los estados con el sector.

La Red Global/Glocal por la Calidad Educativa reivindica el protagonismo de los maestros y maestras, profesores y profesoras en el propósito de alcanzar una educación que le permita a los niños, niñas,

* Grupo de trabajo multidisciplinario sobre calidad educativa del Centro Internacional Miranda y el Centro Nacional de Investigación Educativa.

adolescentes, y en general al ser humano, ser protagonistas de sociedades que trabajen para el bien común, la justicia, la solidaridad, la paz, el amor y la ecología planetaria.

CAMINO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación se enfocó desde el paradigma sociocrítico porque se fundamenta en la teoría crítica, para teorizar los valores individuales y colectivos con el fin de promover transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades con la participación de sus integrantes.

Asimismo, el enfoque fue cualitativo, ya que –parafraseando a Elisabel Rubiano (2014)– este se refiere a lo individual y al abordaje del mundo subjetivo, ya que utiliza descripción detallada de los hechos, de forma rigurosa, sistemática y crítica. Asimismo, incorpora los hallazgos no previstos, abarcando así el fenómeno en su conjunto, es recursivo y categorizador, por el gran número de datos que maneja. Por otro lado, en este enfoque metodológico habla la voz de la gente, desde una perspectiva humanística, interactiva, reflexiva e interpretativa, comprendiendo así la visión social de los individuos, por no imponer posturas previas, ya que aplica el método inductivo.

La técnica de generación de la información utilizada fue la entrevista semiestructurada y fueron realizadas 84 en total. La selección de los entrevistados y entrevistadas, y de las conferencias, se realizó siguiendo los siguientes criterios: a) Intelectuales que hubiesen escrito, opinado o realizado planteamientos referidos al tema sobre calidad educativa; b) teóricos/as vinculados/as al ámbito educativo; y c) responsables de organismos internacionales y ONG mundiales.

Para el tratamiento de la información de las entrevistas y conferencias se utilizó el análisis cualitativo de contenido que contempla el estudio de temas. La información se estructuró en el ámbito temático, dado que este tipo de clasificación lleva a conocer de qué trata la comunicación. Partiendo de esto, se puede señalar de qué se habla (enunciado), en qué estaba interesada la persona que enunciaba y qué importancia tenían los temas de acuerdo con los objetivos del estudio. El propósito de este análisis es referir y explicar aquellos temas considerados significativos por las personas participantes en este caso sobre calidad educativa (Laurence Akal Bardin, 1999).

En este sentido, las categorías de cada tema o asunto no fueron establecidas a priori, sino que surgieron del análisis de contenido de las entrevistas. El procedimiento, en líneas generales, fue el siguiente: a) A partir de las expresiones se identificaron “unidades de sentido” (Bardin,

1999) o de registro; y b) las unidades de sentido que poseían semejanzas semánticas constituyeron categorías. Luego, a través de la agrupación de algunas categorías, se conformaron las dimensiones más abarcativas.

Por otro lado, las técnicas de verificabilidad fueron: a) triangulación (emplear más de una técnica de generación de la información) (entrevistas y conferencias); b) la participación de varios codificadores (investigadores e investigadoras) para contrastar hallazgos; c) grabar las entrevistas y conferencias para conservar la información fidedigna; y d) incluir citas textuales para apoyar las inferencias descritas (Steiner Kvale, 2011; José Ignacio Ruiz, 1996; Steven J. Taylor y Robert Bogdan, 1992). Para el manejo de la información se utilizó una herramienta informática de análisis cualitativo (Maxqda 11).

PRIMER AVANCE DE RESULTADOS. UNA MIRADA A LA CALIDAD EDUCATIVA DESDE LAS POSTURAS HEGEMÓNICAS Y CONTRAHEGEMÓNICAS

De manera general y teniendo en cuenta lo expresado por la mayoría de los entrevistados, en los discursos neoliberales hegemónicos en torno a la educación, han prevalecido en el tiempo los propósitos de descalificar la educación pública y de legitimación de la educación privada, así como el de impugnar la formación escolarizada de tipo humanístico-liberal y la socialista, que privilegian la formación ético-moral, aunque desde enfoques y prácticas diferentes, para promover e imponer un tipo de educación instrumental, basado en el desarrollo de competencias del “saber-hacer”, enajenadas o independientes del ser y saber-ser que deben anteceder, reproductora por calificadora fundamentalmente de la fuerza de trabajo con base en la división social del trabajo capitalista en la sociedad, que, por tanto, favorece más la capacitación y el adiestramiento que la formación integral con sentido trascendente socioculturalmente. En este marco, se ubican complementariamente las estrategias que señalan los entrevistados, como la reducción presupuestaria del gasto social educativo, la mercantilización de los servicios, la desvalorización del cuerpo docente, su separación del ámbito político-estatal, etcétera.

Dentro de esta panorámica, resalta estratégicamente el uso de la noción de calidad educativa para apuntalar la descalificación de la educación pública y los tipos de formación que brinda. El significado del término de calidad educativa ha sido sustantivado, primordialmente, desde la óptica neoliberal con el de “logro de la excelencia”. La denotación del término excelencia, pese a que no lo asuman en la mayoría de los casos de modo explícito, va acompañada de su connotación ideológica

sentidizadora correspondiente, que es la de selección, que implica por asociación semiótica, exclusión educativa.

Las consideraciones que los entrevistados hacen respecto de la calidad educativa, en tanto enunciado discursivo performativo, esto es, con poder de actuación sobre los sujetos o de producir efectos en ellos, pueden agruparse del siguiente modo:

- Como núcleo significador de un nuevo “sentido común” en educación.
- Como política agendada globalizadamente.
- Como enunciado político de gobernabilidad sustantivadora de las reformas educativas.

Núcleo significador de un nuevo “sentido común” en educación

Por ser el ámbito cultural un tejido que entrelaza los significados que permiten a los sujetos interpretar su experiencia y guiar su accionar en la sociedad cotidianamente, dándole razón de ser ideologizadora en las poblaciones o sentido en el común a todas las cosas, la noción neoliberal de calidad educativa articula la significación como condicionante y finalidad central de la educación. Esto ha hegemonizado, debido a la fuerza semántica que el poder de significación que los agentes o voceros prestigiados tecnocrática y burocráticamente por investidos de expertos desde las posiciones institucionales que ocupan y las agencias mediáticas de difusión masiva de información y comunicación que promocionan la neoliberal calidad educativa le han endosado a ese concepto, bajo distintas estrategias de encadenamiento o asociación significante señaladas en las distintas entrevistas. En esta dirección se corresponden las afirmaciones de los entrevistados con las formulaciones hechas por Basil Bernstein (1998) respecto del control simbólico que ejercen los discursos en la educación.

Política agendada globalizadamente

La estrategia de imponer masivamente la política de evaluar la calidad educativa con base en estándares neoliberales homogeneizadores o descontextualizados a la educación mundial, por las diferentes razones que han manifestado los entrevistados, obedece a su inscripción en las dinámicas de la globalización mundial o –mejor dicho– la globo-recolonización capitalista. Al respecto, los entrevistados concuerdan con las formulaciones que sobre ello han hecho José Luis Aróstegui y Juan Bautista Martínez (2008) sobre la aplicación uniformadora y descontextualizada por la globalización neoliberal. Para ello, a través de instancias de los centros hegemónicos capitalistas, Organización Mundial para el Comercio (OMC), organismos financieros y organismos

multilaterales, Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y otros presionan unilateralmente, con base en su poder financiero y de imposición de restricciones y sanciones, cuando no de dominio por la fuerza militar para que en las agendas estatales de definición y ejecución de las políticas regionales o nacionales educativas se contemple la evaluación de esa concepción de la calidad educativa. Ello violenta la soberanía de los países para definir con autonomía nacional y regional sus políticas en el plano educativo, según sus necesidades y fines internos, y no los externos.

Enunciado político de gobernabilidad sustantivadora de las reformas educativas

Para una parte significativa de los entrevistados —que la significación del término reforma en general y reforma educativa en particular sean asociados a la semántica de las nociones de cambio e innovación y, en consecuencia, valorados ideológicamente por el común como progresistas y beneficiosos— hace que la estrategia neoliberal de vincular su concepción de la calidad educativa con la necesidad de acometer reformas educativas le resulte favorable para generar consenso con la finalidad de lograr aceptación encubierta de sus auténticos y no revelados propósitos. En este orden de ideas, coinciden con los planteamientos formulados por Thomas Popkewitz (1994) sobre la naturaleza y el carácter de las reformas educativas. De ese modo viabilizarían sin mayores obstáculos los controles, las regulaciones y la gobernabilidad educativa que implica la concepción de la calidad educativa neoliberal, en función del cambio o reforma de la gestión educativa. Ello evidencia que el uso estratégico de la calidad educativa se traduzca en dispositivo de actuación política o de poder normalizador neoliberal sobre los aparatos o estructuras educativas.

Estas interpretaciones o abstracciones conllevan como conclusión que el discurso educativo hegemónico neoliberal —al contextualizarlo en el campo de las relaciones que guarda con las dinámicas socioeconómicas y educativas respecto de la noción de calidad educativa que nos interesa destacar— *no tiene posibilidad de ser considerado como una noción de significación neutral*, por el contrario, está en el centro de las presiones hegemónicas significadoras en la educación.

Las *fuerzas sociales progresistas* en la educación, contrarrestantes de la hegemonía neoliberal, han ido progresivamente produciendo reflexiva y colectivamente la unificación de criterios, ideas y conceptos que han permitido hacer coherente y sistematizado un discurso contrahegemónico. Dicho discurso contrahegemónico ha ido deconstruyendo el particular discurso neoliberal en torno a la calidad educativa que éste ha

promovido. En ese proceso de deconstrucción discursiva de la calidad educativa neoliberal, también se han ido consolidando aportes como fruto tangible de esos desarrollos en diversos escenarios. Esos saldos o resultados, entre otros, pueden ser presentados bajo los siguientes agrupamientos:

- Convertir la calidad de la educación en un asunto político de carácter público.
- Constitución de una comunidad de pensamiento y accionar antineoliberal para la transformación educativa alternativa.
- Elaboración de propuestas de política pública para una agenda educativa antineoliberal.

Conversión de la calidad de la educación en un asunto político de carácter público

Sacar del ámbito reducido de la expertocracia de los organismos internacionales neoliberales de financiamiento y control de la calidad educativa y la burocracia de los estados nacionales involucrados, y colocar en la palestra pública el tema de la calidad educativa por sus repercusiones para toda la población ha permitido la incorporación democratizadora de los sectores involucrados, directa e indirectamente, que fueron excluidos, y contrarrestar con su presión muchas de las decisiones que afectaban la soberanía educativa de los países en cuestión. Es un notorio avance que los asuntos educativos y, en particular, el de la calidad educativa se hayan desprivatizado y desburocratizado parcialmente, volviéndose cada vez más públicos y políticos, gracias a la lucha democratizadora de las fuerzas educativas antineoliberales.

Constitución de una comunidad de pensamiento y acción antineoliberal para la transformación educativa alternativa

Como corolario de la necesidad política de hacer partícipes a los más amplios sectores de la vida social en los asuntos público-educativos surgió el imperativo de constituir agrupaciones y redes de seguimiento, intercambio e investigación, a propósito de las políticas educativas del neoliberalismo y la formulación de opciones al respecto, a escala local, regional y mundial. Ello consolidó una comunidad diversa y plural de pensamiento y acción para confrontar y contrarrestar el avance neoliberal en la educación.

Elaboración de propuestas de política pública para una agenda educativa antineoliberal

Frente a la agenda globalizadora neoliberal, las fuerzas progresistas han formulado una agenda para confrontarla. Esta agenda alternativa a la neo-

liberal contempla propuestas de políticas públicas que, principalmente, refuerzan el carácter público de la educación en los países que la poseen y trata de recuperarlo en las naciones donde ha sido limitado o eliminado, así como un tipo de formación integral, opuesto a su reducción como adiestramiento o capacitación principalmente de la fuerza de trabajo que demanda el mercado de trabajo capitalista.

La lucha contrahegemónica antineoliberal por resignificar la noción de calidad educativa por parte de las fuerzas progresistas y revolucionarias de la sociedad se ha inscrito en la perspectiva de la transformación educativa, en función de trascender la sociedad capitalista que prevalece. Ello ha conllevado a dar prioridad a mantener, en unos casos, y lograr, en otros, el carácter público de las instituciones educativas en contra de su privatización. Asimismo, reivindicando la naturaleza integral de la formación contra la preponderancia instrumental de la calificación y certificación para el mercado laboral de la fuerza de trabajo, que se inscribe en la reproducción de la lógica o racionalidad capitalista neoliberal. Alrededor de estas dos grandes finalidades se articulan otros objetivos y tareas socioeducativas, señaladas por los entrevistados, que afianzarían el hecho de alcanzar los cambios sociales propuestos en la educación y la sociedad.

CONCLUSIONES

Esta investigación presenta desde una posición política y pedagógica una herramienta para analizar y entender los distintos matices de la noción de Calidad Educativa. Esta posibilidad se plantea a partir del análisis y la problematización, desde una mirada geopolítica, de lo concebido como verdadero en materia de evaluación de la calidad educativa, así como la interrogación de los intereses que han configurado históricamente el accionar sobre las políticas educativas, lo que facilita el “pensar de otro modo” el lugar del Estado y su vinculación con los organismos internacionales, los sistemas y políticas educativas, la escuela, la labor de directivos, maestros y maestras, estudiantes, padres, madres, entre otros actores cuyos roles requieren ser replanteados desde lo que Guilles Deleuze (1995) llama acontecimiento y vida, al referirse con ello a la liberación de la vida de aquello que la aprisiona.

A partir de esta premisa, se plantea como tarea revolucionaria los retos que implica garantizar la calidad de una educación comprometida con el cambio social, presentando para ello diferentes ámbitos de incidencia y actuación concebidos no como compartimientos estancos, sino como un sistema de interacciones articulado, con el cual la escuela/universidad necesariamente se resignifica al vincularse de forma recursiva

con diferentes instancias, dentro y fuera de sus muros, de manera que lo educativo transforme la realidad y ésta, a su vez, transforme lo educativo.

Partiendo de la idea de que nada escapa a la dicotomía dominación/liberación, estos niveles o ámbitos perfilados en la propuesta se plantean como diferentes entramados de carácter social, cultural, político y económico para construir una nueva hegemonía revolucionaria sobre la noción de calidad en educación y su evaluación, desde una perspectiva liberadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aróstegui, José Luis y Juan Bautista Martínez Rodríguez (coords.) (2008). *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bardin, Laurence (1999). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Fundación Paideia. Ediciones Morata.
- Bonilla Molina, Luis (2014). *Modelo teórico sobre la calidad de la educación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Deleuze, Gilles (1995). «Deseo y placer». *Cuadernos de crítica cultural*, (23). Barcelona: Archipiélago.
- Kvale, Steiner (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rubiano, Elizabeth e Iliana Lo Priore (2005). *Procesos claves para la mediación*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Ruiz, José Ignacio (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Editorial Paidós.

ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: POSTURAS SOBRE APRECIACIÓN LITERARIA DESDE LA VISIÓN PEDAGÓGICA

Criseida Barrios*

La existencia de un constructo epistemológico que tenga carácter científico relacionado con la enseñanza de la literatura resulta aún difícil para los teóricos. Pareciera que se encuentran divorciados los conocimientos sobre la literatura y sus géneros. Por otra parte, la pedagogía que implica el abordaje de las obras literarias desde un modelo que permita la interacción eficaz del estudiante con el texto no está al alcance del docente común que permanece en las aulas. Ciertamente, la *Didáctica de la Literatura* aún carece de validez científica, pues solo se han dado intentos de conjugar el goce estético con los métodos de enseñanza de ésta en los niveles más básicos, como Educación Básica y Bachillerato, pero de una forma tosca y solo llevada a término de la mano de docentes con vocación y/o con formación y producción literaria paralela.

De acuerdo con lo expresado por María González García y María Teresa Caro Valverde (s/f) se entiende la Didáctica de la Literatura como “una ciencia social de composición inter-disciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria”. Su fin primero será aprender competencias comunicativas haciendo uso de la literatura, no enseñar contenidos que a final de cuentas no resultan en muchos casos significativos para el estudiante. Sin embargo, otros autores como Rocío Lineros Quintero (s/f), doctora en filología hispánica, hacen énfasis en que es un campo científico aún en proceso. En lo que respecta a la literatura, Teresa Colomer (2001) comenta que la literatura se redujo a ser uno de los usos sociales de la lengua y perdió su carácter de eje vertebrador de enseñanza lingüística, por tanto, el uso de los textos literarios se reduce a apoyar la enseñanza de la lengua y a la mera apreciación estética, sin tomar en cuenta otros aspectos desarrollados a partir de su conocimiento.

Sabiendo que la literatura es un arte que tiene como instrumento la palabra, encontramos que existe una filiación ineludible entre dos ámbitos: la lengua viva y la literatura. Por tanto, es difícil no mirar la obra literaria desde el plano lingüístico; por esta razón, quien conoce la lengua pudiese producir literatura y quien conoce de buena literatura sabe

* Licenciada en Educación. Magíster en Literatura Venezolana. Culminando estudios doctorales. Docente.

efectivamente la lengua desde sus rudimentos macro estructurales. De esta manera, diríamos que la literatura va a fungir, a su vez, como instrumento de enseñanza de la lengua materna, a través de la lectura y, de igual modo, servirá para propiciar el goce estético, despertando la imaginación e ideas nuevas a través del texto, a través de otros ojos que plantean su visión de mundo. Sirva lo dicho por Emilio Lledó, citado por Teresa Colomer (2001) para reafirmar el papel tan importante de la literatura dentro del marco social:

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente entorno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas.

Ahora bien, relacionando la Didáctica de la Literatura con el espacio escolar venezolano ¿podríamos decir que se enseña a apreciar y gozar la literatura en las aulas venezolanas? De acuerdo con lo expresado por docentes que mantienen relación con la producción literaria, sí se puede enseñar a gozar la literatura; de hecho, el primer contacto que tiene el hombre con su lengua es de carácter oral y lúdico, por lo tanto, son esas narraciones fantásticas que nuestros padres, abuelos o maestros nos contaron y leyeron las que de alguna manera marcan el curso del gusto personal o no por la literatura. El profesor Arnaldo Jiménez, cuentista y ensayista venezolano, nativo de Puerto Cabello, justamente comenta que los niños aprenden de un docente apasionado, que es capaz de enamorar con el ejemplo y quien ama con pasión la lectura y las letras; este tipo de docente querrá inducir a otros a conocer lo que lee y disfrutar de ese mundo de ideas que llega a sus manos. De ese modo se plantea la necesidad de un docente ganado a la lectura, que la disfrute y que se apasione por enseñarla.

En otro orden de ideas, si revisamos los programas educativos de primaria y bachillerato se puede intuir el perfil que se requiere, tanto del docente como del alumno. El docente debe ser investigador, proactivo, creativo, inclinado a adaptarse a los cambios tanto educativos como sociales y, sobre todo, con un gran interés en capacitarse continuamente para ejercer su labor. En cuanto al alumno se propone un educando que sea autónomo, reflexivo, lector, analítico; que crezca bajo una educación significativa y no bajo un modelo conductista.

A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿Los programas educativos de primaria, bachillerato, pregrado y postgrado se encuentran alineados para lograr la apreciación de la Literatura? En este aspecto es notorio que no existe una concatenación curricular. Existe un gran vacío en cuanto a los contenidos que deben ser aprobados en cada grado o al menos ser de conocimiento del estudiante para poder ser promovido, sin contar con el hecho de que en los grados superiores la enseñanza de la Literatura estará signada por el gusto literario de los profesores, que, en un número elevado, no sienten inclinación hacia la lectura y por consiguiente no les gusta la literatura.

Por otra parte, gran parte de los docentes tienden a cumplir el programa como autómatas, mas no se detienen a adecuarlo a su grupo de clases, de acuerdo con las características particulares de ese grupo de jóvenes. Sin embargo, es importante comentar que existen maestros en un porcentaje menor que sí honran su tarea y de forma continua ponen en práctica sus habilidades para hacer una clase amena y significativa en cuanto a lo literario. Pero sigue siendo un número reducido. Son muy pocos los maestros que tenemos en el sistema educativo venezolano que puedan realmente salir de lo masificado y propiciar un cambio. También es importante notar que los programas de Lengua y Literatura de los distintos subsistemas de nuestro sistema educativo, desde básica hasta educación superior, no ofrecen alternativas pedagógicas que ayuden al docente a solucionar el problema de enseñanza de la Literatura, entonces el profesor solo cuenta con algunas estrategias suministradas de forma general por libros de texto alternos, editados por distintas editoriales y que no garantizan que se cumpla el cometido planteado en el área.

La problemática adquiere carácter circular cuando notamos que las universidades carecen de planes de estudio certeros en cuanto a la Didáctica de la Literatura, pues los que existen se enfocan directamente en la lectura y la adquisición de la lengua, más no introducen la manera cómo se podría lograr la apreciación de textos literarios, desde un punto de vista pedagógico. Entonces, el docente que egresa probablemente se inclinará hacia los estudios de la lengua por ser más prácticos y cuasi matemáticos, más dados a fórmulas que recrean un resultado exacto. El otro problema que se presenta es que no existen estudios, al menos conocidos, que acerquen al egresado que inicia un posgrado a la problemática de la enseñanza de la Literatura y que pudiera dar luces en cuanto al tratamiento de la misma en las aulas de los diferentes subsistemas venezolanos. Por todo lo anteriormente expuesto se observa que hay contenidos, mas no estrategias; que existen programas clásicos, pero que la mirada no se acerca a generar un proceso a largo plazo de

apreciación de la Literatura. Todo ello aunado al desconocimiento de estudios que puedan sustentar eficazmente la existencia de una Didáctica de la Literatura.

Tomando en cuenta lo anterior, se plantea que la problemática en cuestión estaría circunscrita a la interpretación de la realidad educativa venezolana en torno a la enseñanza de la literatura, sus perspectivas y los vacíos programáticos y pedagógicos inherentes a la Didáctica de la Literatura. Es importante resaltar que existen pocos documentos claros sobre el tema, aparecen muchos esbozos y opiniones, mas no existe un teórico que presente con solidez sus apreciaciones en cuanto a la construcción de planteamientos desde la Didáctica para la enseñanza de la Literatura en los diferentes ámbitos educativos.

Siendo esta una disertación doctoral donde el objeto de estudio en sí mismo es la Literatura, pero desde la perspectiva de la Didáctica, es necesario mencionar a algunos autores que representan a los teóricos más resaltantes y cuyas ideas sustentan epistemológicamente este trabajo. El primero de ellos es Jan Amós Comenio, y su obra *Didáctica Magna*. En esta obra hace una valoración del método para la enseñanza especial y general. El autor busca sistematizar el proceso educativo, manteniéndose de cierta forma vigente en nuestro tiempo, pues habla de periodos o estadios en los cuales se requiere una atención especializada a las necesidades propias de la edad y, por otra parte, tiene una finalidad particular para cada etapa, separándolas por edades y colocando los conocimientos en espiral dentro de este sistema educativo. Por otra parte, este autor hace referencia a la “globalidad de las unidades”, aspecto que hoy en día aún se tiene muy en cuenta. Uno de sus postulados se refiere directamente al *cómo* del aprendizaje, esto es: “cada aprendizaje debe formar parte de otro o inducirlo”.

El autor es el primero en tener en cuenta al alumnado y sus necesidades. Amós Comenio también menciona que cada alumno es diferente y que no hay que menospreciar a ninguno. No debe hacerse distinción social o de género. Es el primero en incluir a la mujer para ser educada en igualdad de condiciones que el hombre. Además, es quien acuña el término de Plan de Estudios para señalar los conocimientos divididos por temas que deben ser enseñados por nivel, planteando la libertad de creación del docente en cuanto a la metodología.

Al ser quien inicia la teorización de la Didáctica como disciplina, aporta una serie de conceptos y postulados claves en cuanto al comportamiento de la rutina pedagógica que obedece a un fin primero: enseñar para comprender en entorno, conocer y saber para la defensa integral a través de la palabra. A este autor debe sumarse la presencia de

teorías educativas de nueva data que explicitan el proceso de aprendizaje del educando.

Ya tomando el tema de la Literatura, es necesario mencionar a otro autor importante para este trabajo doctoral: Fernando Lázaro Carreter (1974). Aunque habla de que no existen métodos infalibles para enseñar literatura, sí pregona que la tarea del docente es formar lectores de forma segura. A esto agrega que está en manos del docente lograr la verdadera apreciación del texto literario, despertando las habilidades propias de cada educando, pero al mismo tiempo poniendo en práctica las propias habilidades del docente aprendidas de sus profesores y modificadas de acuerdo al grupo estudiantil que correspondiese, según los rasgos de las obras en cuestión. Habla de entrenar al docente para esta práctica pedagógica por lo que supone una preparación previa que compete a las universidades y que luego se verá vertida en los estudiantes de niveles inferiores, quienes serán motivados a través de métodos reconocidos a apreciar la literatura como arte. Propone el método de comentario de textos como la vía expedita para la apreciación literaria, pero este método exige de docentes preparados en el área y con una notable experiencia como lectores.

Roland Barthes (2007) había contestado a la pregunta ¿Se puede enseñar literatura? Significativamente indica que “lo único que hay que enseñar es literatura”. Lázaro Carreter lo asume y procura establecer una relación entre la literatura y los planes de estudio, a través de diversos manuales que publicaría después para explicitar cómo apreciar la literatura. “*Enseñar literatura y comprenderla necesita el mismo esfuerzo de comprensión que el mundo real y conduce a un aprendizaje para la vida*”. Con estas palabras Lázaro Carreter enfatiza la importancia de la enseñanza de la Literatura.

Es uno de los primeros autores que habla de la necesidad de aplicar una metodología específica de enseñanza de la literatura. De hecho, sostiene que debe enseñarse literatura con el fin de comprender el mundo y que debe prepararse a quien enseña literatura, por lo tanto, ve la necesidad de la creación de programas curriculares desde la universidad para la formación integral del docente que formará a las nuevas generaciones. Es decir, tomar más en serio la preparación profesional de quienes formarán en las primeras letras a los niños y jóvenes, y tomando en cuenta que la lengua se mantiene relacionada con la literatura y una es comprendida a través de la otra.

Algunos catedráticos latinoamericanos, como los argentinos Gustavo Bombini y Paola Iturrioz, ambos profesores universitarios e investigadores del Área de la Didáctica de la Lengua y Literatura, exponen que

actualmente el mayor conflicto del docente se encuentra, por un lado, en adecuarse a la realidad social que impera; esto es el cambio sustancial que ha tenido de forma vertiginosa la juventud en el mundo, desde el aspecto cultural, la estética postmoderna y el uso de las redes tecnológicas, por cuanto la necesidad de leer se ve satisfecha con la brevedad y la carga de subtextos imperantes en las cortas líneas que dejan entrever grandes significados. Para Bombini (2006), la resignificación de la palabra ha afectado la comprensión de lo literario, además de reconstruir el perfil del docente y acercarlo a uno que aún es utopía en algunas partes de nuestra Latinoamérica.

Por otro lado, la Dra. Paola Iturrioz (2006) destaca que el verdadero conflicto está en la formación del profesional dentro del esquema del “deber ser”, pues todos los malestares académicos que involucran el análisis, la comprensión y la producción de la lengua son achacados al profesor que regenta el área, hecho tal que critica pues la existencia de la transversalidad de los ejes curriculares, que permite la interrelación de contenidos en las diferentes áreas del saber, por lo tanto, otros docentes podrían corregir errores de contenido y de forma que no solo competen al docente de castellano; propugna que es una tarea de todos concientizar el uso correcto de la lengua, al mismo tiempo que enfatiza la falta de concatenación de los nuevos saberes en cuanto a la enseñanza de la Lengua y Literatura, que nacen de la investigación en las universidades y que los docentes de aula consideran inaplicables, aun sin conocerlas a profundidad. Existe resistencia, sin duda, y no es una situación que sucede solamente en Venezuela. La figura del docente de Lengua y Literatura que emerge del contexto venezolano y probablemente del latinoamericano se acerca, más bien, a un sinnúmero de contradicciones entre lo que conoce, lo que practica y multiplica en el proceso de enseñanza.

Finalmente, la escritora y docente Teresa Colomer enfoca su trabajo en presentar cuáles son los problemas a los que se enfrenta el profesorado en la enseñanza de la literatura y da cuenta de cómo las estructuras curriculares no le dan la importancia adecuada a la enseñanza de la Literatura, defendiendo el postulado de que somos palabra y a través de la palabra entendida nos formamos como seres humanos racionales. Allí, entonces, surge una pregunta crucial: ¿Dónde se lee? Aludiendo a la relación que ahora sostiene la enseñanza de la lengua a través de la educación literaria, pero al igual que el autor anterior sugiere y observa que existe la necesidad de proponer la formación integral de los docentes. Recomienda la revisión de los programas y la adecuación de los objetivos relacionados con la presencia de la Literatura. Señala la existencia del trabajo imitativo y no la enseñanza de la originalidad. Es decir, aparece un

nuevo significado del uso de las palabras en función de calcar sobre palabras ajenas nuestra propia producción.

De este modo, partiendo de la experiencia de quienes han analizado el tema de la educación literaria, podría inferirse que la Enseñanza de la Literatura, desde un constructo pedagógico no es una idea inalcanzable. Al contrario, podría ser la solución a la carencia significativa del gusto lector en los más jóvenes y en la construcción de un pueblo culto, cuyo signo principal es la búsqueda y cimentación de conocimiento, a partir de su apreciación del mundo a través de las letras, pues, cierto es que la apreciación y análisis subyacente de la Literatura como medio de expresión del hombre, visto desde el goce estético y el reconocimiento de las ideas implícitas en los textos, genera en el hombre un profundo cambio de lo cognitivo, lingüístico y abstracto.

METODOLOGÍA

Lo anteriormente expuesto es parte de una investigación confirmatoria y de diseño experimental. Su objetivo es la confirmación de las hipótesis planteadas respecto a la enseñanza de la literatura, los vacíos programáticos y pedagógicos inherentes a la Didáctica de la Literatura en las universidades venezolanas y la proyección de esta situación en las nuevas generaciones. De acuerdo con lo expresado por Jacqueline Hurtado (2008), la investigación confirmatoria tiene como propósito esencial verificar una serie de supuestos o hipótesis planteados previamente y que desean ser confirmadas. La verificación requiere de la explicación y de la predicción. Es importante señalar que esta investigación aún se encuentra en la fase de desarrollo. Se ha tomado para este estudio una muestra significativa de docentes activos del Ministerio del Poder Popular para la Educación y de las distintas universidades venezolanas que cumplen con el perfil requerido, es decir, ser docentes de la carrera de educación, mención Lengua y Literatura o Castellano.

El método de recogida de datos será la aplicación de cuestionarios elaborados para tal fin y entrevistas con preguntas cerradas. Se realizará en un primer lugar un diagnóstico de la situación planteada en dos ámbitos. El universitario, para verificar la existencia de una Didáctica de la Literatura que pueda señalarse en las mallas curriculares de las carreras antes mencionadas y, luego, en las instituciones escogidas para formar parte de la muestra, todas de los distintos subsistemas que integran el Sistema Educativo venezolano. En segundo lugar, la aplicación de los cuestionarios y entrevistas, y, por último, la tabulación de los resultados obtenidos. El instrumento a utilizar consta de 15 preguntas con respuestas

cerradas, relacionadas con la existencia de la Didáctica de la Literatura, su aplicación y consecuencia directa en el ser humano, desde lo cognitivo, lingüístico y abstracto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amós Comenio, Jan (1998). *Didáctica magna*. (8ª ed.). Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- Barthes, Roland (2007). *El placer del texto*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Colomer, Teresa (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. Lectura y Vida». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Madrid 3 (9), pp. 21-31.
- (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción del sentido». *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Buenos Aires, 22 (1), pp. 6-23.
- Gonzalez García, María y María Teresa Caro Valverde (s/f). «Didáctica de la literatura, educación literaria». *Digitum, biblioteca universitaria. Depósito digital de la Universidad de Murcia* [biblioteca en línea]. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline (2008). *Metodología de la investigación. Una comprensión holística*. Caracas: Ediciones Quirón / Sypal.
- Iturrioz, Paola (2006). *Lenguas propias / Lenguas ajenas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lázaro Carreter, Fernando (1974). *Literatura y educación*. Madrid: Editorial Castalia.
- Lineros Quintero, Rocío (2011, 20 de abril). «Didáctica de la literatura». *Contraclave. Revista digital educativa* [artículo en línea]. Recuperado de <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>

SITUACIÓN DE GÉNERO EN ACADÉMICOS DE LA CIENCIA Y LA INGENIERÍA

Ana Rivas, Lydia Pujol y María Antonia Cervilla*

El presente estudio forma parte de un diagnóstico sobre la situación de género que se realizó en la Universidad Simón Bolívar (USB), en el año 2013, como parte de las actividades realizadas por las autoras en el contexto del Proyecto Alfa III de la Unión Europea *Equality*, en el cual participa la institución conjuntamente con 18 universidades latinoamericanas y cuatro europeas. El objetivo del proyecto es promover la igualdad de género y contribuir a la mayor visibilidad de las mujeres en su participación en la ciencia, la academia y la fuerza laboral.

A lo largo de la historia se ha evidenciado la subordinación de la mujer a condiciones de inferioridad en relación con las oportunidades de realización observadas en los hombres de su propio contexto social, particularmente en el campo científico-tecnológico. Esta situación tiene sus raíces en los estereotipos culturales derivados de la dominación patriarcal de la sociedad, centrados más en el hombre que en la mujer (Isabel Reinoso Castillo, 2008). En los últimos años, sin embargo, se ha producido un incremento de la mujer en la educación superior a nivel global. Por ejemplo, en Venezuela, para el año 2007, las mujeres que participaban en estudios de educación superior ocupaban un porcentaje mayor a 50 % (FDIM, reporte Venezuela, 2014). No obstante, la presencia de la mujer en responsabilidades académicas no se ve reflejada por igual. Por ejemplo, en el estudio comparativo de la carrera académica del profesorado en las universidades politécnicas españolas “las mujeres ocupan en ese país 32 % de los puestos de enseñanza superior y 26 % en toda la Unión Europea” (María Soledad Marqués, María Nuria Salán Ballesteros y Marta Tura, 2013, p. 5), observándose, además, desigualdades importantes en el ascenso universitario, siendo más acentuadas las brechas en los campos de las ciencias e ingenierías. Asimismo, Eileen Pollack (2013) reportó que solamente 14 % del cuerpo profesoral de Física en los Estados Unidos eran mujeres; y que a juzgar por la reacción de los profesores de seis instituciones universitarias de prestigio de ese país, cuando se tienen aplicaciones hipotéticas de candidatos en ciencias donde la única diferencia es de género la inclinación mayoritaria es a la contratación de hombres.

* Ana Rivas: PhD, Ingeniera Metalúrgico. Profesora titular (jubilada) de la Universidad Simón Bolívar.
Lydia Pujol: Dra. en Educación, psicóloga y psicopedagoga. Profesora Asociada de la Universidad Simón Bolívar.
María Antonia Cervilla: Dra. en Estudios del Desarrollo, licenciada en Química. Profesora Titular de la Universidad Simón Bolívar.

En este contexto, la presente investigación ofrece una aproximación de la situación actual de la mujer en las instituciones de Educación Superior (IES) en Venezuela y, en lo particular, en el campo de la ciencia e ingeniería, tomando como caso de estudio a la Universidad Simón Bolívar. En este marco de ideas, el estudio pretende responder a la siguiente interrogante: ¿Existen diferencias en el sector académico de la USB en relación con el género? Para ello se planteó como objetivo describir la conformación del personal académico durante el período 2008-2012 con base en el género, considerando como variables la relación proporcional de hombres y mujeres en la plantilla profesoral, el campo de conocimiento, grado académico y nivel en el escalafón universitario.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

El estudio se circunscribió al personal académico de la Universidad Simón Bolívar (USB) de Venezuela, en sus dos sedes (Caracas y Camurí), y abarca el período 2008-2012. La USB es una institución de educación superior pública, de corte eminentemente tecnológico, con una mayoría de sus profesores concentrados en los campos de las ciencias naturales y la ingeniería y tecnología.

MÉTODO DE ESTUDIO Y PROCEDIMIENTO

Se trata de un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, para lo cual se consideró la totalidad de la población académica de la USB en el período comprendido entre el 2008 y el 2012. Para recolectar la información se empleó un instrumento conformado por preguntas sobre las variables de interés: número de docentes e investigadores(as) por Departamento Académico, último título académico y nivel en el escalafón universitario. El personal académico se desagregó por sexo en docentes e investigadores, clasificación adoptada por los miembros del Proyecto Equality para el reporte de datos e indicadores en el Sistema de Información (2013). En la USB, el personal docente lo constituyen profesores(as) contratados exclusivamente para ejercer labores docentes, mientras que el personal investigador, además de la docencia, se dedica a la investigación y extensión y puede estar en el escalafón universitario o contratado por año. La categoría en el escalafón equivalente se reserva para los profesores contratados. La desagregación de los datos por campos de conocimientos se hizo con base en la clasificación de campos de la ciencia y tecnología del Manual de Frascati (OECD, 2007).

DEFINICIÓN DE VARIABLES

Género: Se define como aquellas características y rasgos socioculturales considerados apropiados para las mujeres y los hombres (Rhoda Unger, 1979, citada por Jeanne Marecek, Mary Crawford y Danielle Popp, 2004).

Campo de conocimiento: Disciplinas científicas o prácticas encargadas de estudiar un asunto o materia (Eduteka, 2013).

Grado académico: Máximo título obtenido por el docente o investigador(a) de tercer nivel (Pregrado) y cuarto nivel (Posgrado).

Categoría en el escalafón: Grado de ascenso universitario, clasificado en el estudio en tres grupos. Grupo I: Instructor y Asistente. Grupo II: Agregado y Asociado. Grupo III; Titular.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Personal académico y ámbito de conocimiento

La Tabla 1 muestra la conformación por género de la comunidad de docentes e investigadores(as) de la USB, en el período 2008-2012, constituida en promedio por 878 ± 34 profesionales de los cuales 58 % son hombres y 42 % mujeres. Se aprecia así una preponderancia de la representación masculina, la cual se ha mantenido sin mayores variaciones en el período evaluado. La Figura 1 da cuenta de una diferencia más marcada en el número de hombres y mujeres del personal docente, donde la representación de los varones es superior a 65 %, correspondiendo en promedio a una relación de 1.9 hombres por mujer. La brecha entre el número de hombres y mujeres se reduce en el grupo de investigadores(as), siendo la representación masculina en esta población de 55 % (Figura 2). Por otro lado, los docentes son en su mayoría profesionales con cargos en otras dependencias y tal vez sea más fácil y más flexible para los hombres ejercer estas labores a tiempo convencional, tarea que posiblemente implica un mayor grado de complejidad en el quehacer diario de las mujeres, prefiriendo ocupaciones a dedicación exclusiva.

Al clasificar a los investigadores(as) por área de conocimiento (Figura 3) se evidencian áreas donde la diferencia porcentual entre géneros a favor de uno u otro grupo es notoria. La mayor prominencia de los hombres está concentrada en los campos de la ingeniería y las ciencias naturales (excluyendo la biología), no así en los campos de las ciencias sociales y humanidades, donde las mujeres son mayoría. En las ciencias naturales hay 60 % de hombres y 40 % de mujeres, que representa 1.5 hombres por cada mujer. No obstante, si se evalúa biología por separado de las demás disciplinas que conforman las ciencias

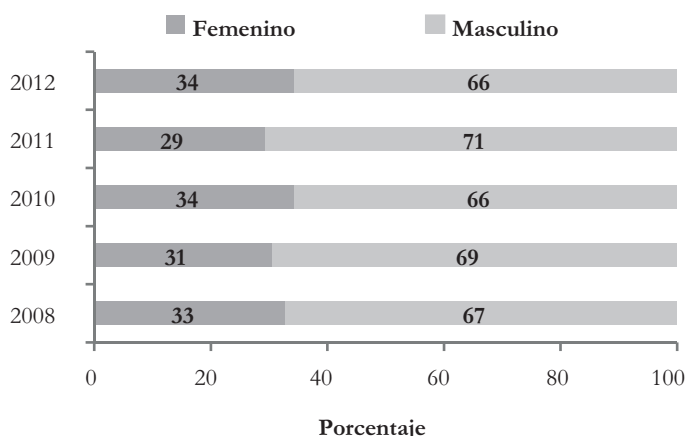
naturales, el porcentaje de mujeres es mayor que el de los hombres, representadas en más de 65 %. En el campo de la ingeniería, las diferencias entre los géneros se acentúan, encontrándose una relación de 1.8 hombres por cada mujer (64 % y 36 % en promedio, respectivamente). En el caso de las ciencias sociales y las humanidades estas relaciones se invierten, habiendo una preponderancia de la mujer, con una representación de la mujer, en promedio, de 55 % y 64 %, respectivamente. En concreto, en el personal investigador, las ciencias y las ingenierías están dominadas en número por la población masculina, mientras que en las ciencias sociales y humanidades las mujeres constituyen la mayoría.

Tabla 1
Personal docente e investigador, según género (2008-2012)

Año	PERSONAL DOCENTE			PERSONAL INVESTIGADOR			TOTAL
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	
2008	43 (32.8%)	88 (67.2%)	131 (100%)	300 (43.2%)	394 (56.8%)	694 (100%)	825 (100%)
2009	48 (30.6%)	109 (69.4%)	157 (100.0%)	341 (44.7%)	422 (55.3%)	763 (100%)	920 (100%)
2010	58 (34.3%)	111 (65.7%)	169 (100%)	311 (43.6%)	403 (56.4%)	714 (100%)	883 (100%)
2011	53 (29.1%)	129 (70.9%)	182 (100%)	314 (45.2%)	380 (54.8%)	694 (100%)	876 (100%)
2012	63 (34.4%)	120 (65.6%)	183 (100%)	315 (44.7%)	389 (55.3%)	704 (100%)	887 (100%)

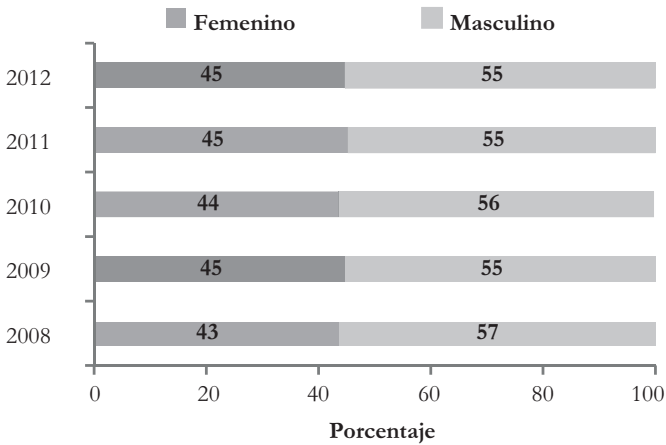
Fuente: Elaboración propia.

Figura 1
Porcentaje de docentes por año, según género



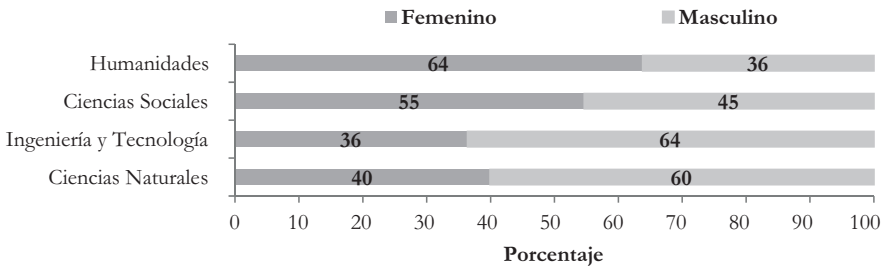
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2
Porcentaje de investigadores(as) por año, según género



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3
Distribución promedio en porcentaje de investigadores(as)
(período 2008-2012) por campo de conocimiento, según género.



Fuente: Elaboración propia.

Estas tendencias, en parte, encuentran respuesta en patrones históricos que surgen de un proceso de socialización con visión patriarcal, que asigna diferentes roles de acuerdo al sexo. (Alice Eagly, Wendy Wood y Mary C. Johannesen-Schmidt, 2004). Jogalekar Ashutosh (2013), expresa resultados referenciales que argumentan sobre la escasez de mujeres en el campo de las ciencias, resaltando dos causas fundamentales: la baja autoestima de la mujer que se traduce en la falta de confianza en sus habilidades para ser exitosa en ese campo y la perpetuación de estereotipos culturales. En cuanto a la marcada feminización en el área de biología, Jogalekar opina que esta disciplina fue considerada en su momento una ciencia blanda con relación a las físicas y a las matemáticas. Como consecuencia, derivó en una menor barrera para el ingreso de las mujeres,

lo que condujo a una retroalimentación positiva para las féminas, cuyo efecto continúa hasta nuestros días. Esto significa que un número equivalente de mujeres pudo haber tenido los mismos logros en otras ramas de la ciencia e ingeniería.

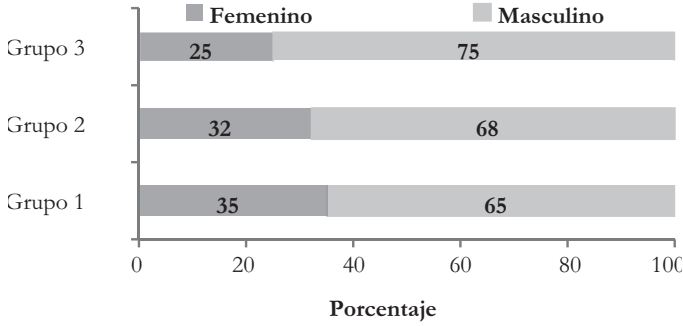
Categoría en el escalafón universitario del personal docente y personal investigador

El porcentaje promedio en el período 2008-2012 de docentes e investigadores masculinos en todos los grupos es superior al de las mujeres (Figuras 4 y 5). En el sector docente el predominio de los hombres por categoría en el escalafón equivalente es notorio, lo cual es de esperarse por ser este sector predominantemente masculino. Por lo tanto, una distribución más realista del ascenso de las mujeres en el escalafón universitario se observa cuando la comparación se realiza con respecto al total de su mismo género. Al realizar este análisis para el sector docente e investigador se encuentra que en el sector docente (ver Figura 6) cerca de 94 % del sector femenino se encuentra concentrado en los niveles del escalafón universitario de los Grupos 1 y 2 y muy pocos en el Grupo 3, situación que no es muy diferente para los hombres. Por su parte, en el caso de los(as) investigadores(as), la Figura 7 muestra una situación de ascenso en el escalafón universitario de la mujer, muy similar a la de los hombres en todos los grupos. A partir de estos resultados se podría inferir que tanto los hombres como las mujeres poseen iguales competencias para desarrollarse en el campo académico, pudiendo llegar a niveles de ascenso similares, independientemente del campo de conocimiento y compatibilizar su vida profesional con su vida familiar.

Grado académico del personal investigador

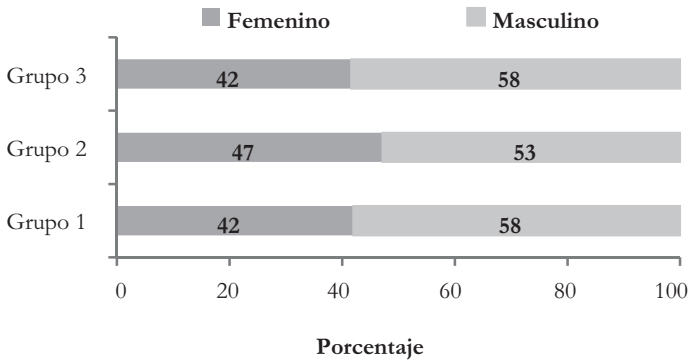
Al examinar los datos de los(as) investigadores(as) (Figura 8) se observa que la proporción de mujeres en los distintos grados académicos es inferior en porcentaje al de los hombres, resultado relacionado con el hecho de haber una mayor población de varones. No obstante, cuando la evaluación se hace con respecto al número total de personas de su mismo género (Ver Figura 9) estos datos son muy similares. Cabe destacar la paridad entre hombres y mujeres a nivel de doctorado. Asimismo, hay menos número de mujeres sin estudios de posgrado. Estos resultados son una muestra más de la paridad intelectual que existe entre géneros.

Figura 4
 Porcentaje de docentes por categoría en el escalafón universitario o su equivalente, con respecto al total de docentes, por género.



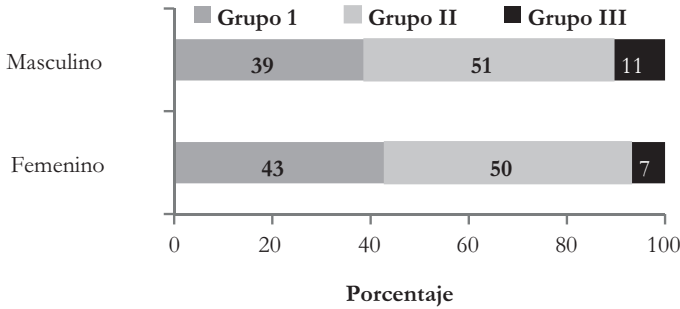
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5
 Porcentaje de investigadores(as) por categoría en el escalafón universitario o su equivalente con respecto al total de investigadores(as), por género.



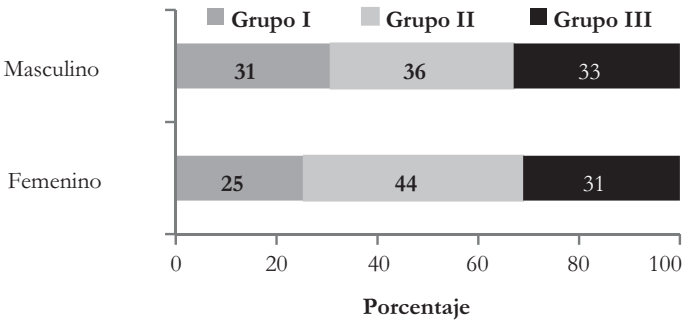
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6
Porcentaje promedio de docentes por categoría en el escalafón universitario o su equivalente con respecto al total de su mismo género.



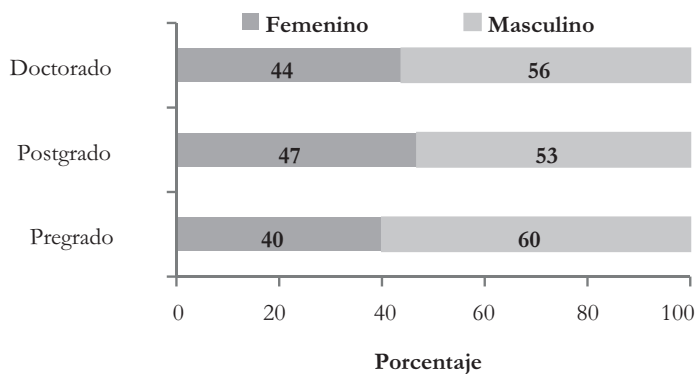
Fuente: Elaboración propia.

Figura 7
Porcentaje promedio de investigadores en el escalafón universitario o su equivalente con respecto al total de su mismo sexo.



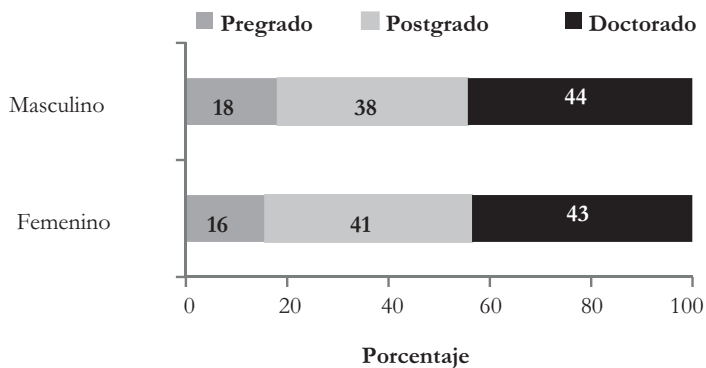
Fuente: Elaboración propia.

Figura 8
 Porcentaje de investigadores(as) por grado académico con respecto al total de investigadores, por género.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9
 Porcentaje de investigadores(as) por grado académico con respecto al total de su mismo género.

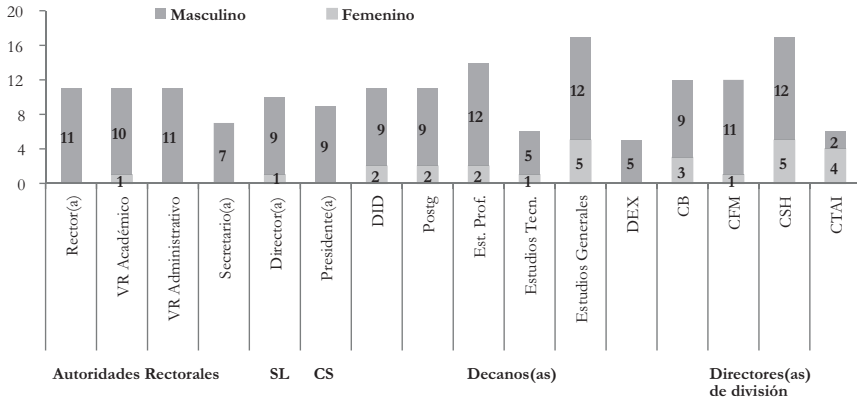


Fuente: Elaboración propia.

Gerencia académica alta y media

En la historia de la institución, desde 1979 a 2014, se evidencia que a nivel de Equipo Rectoral (Rector, Vicerrector Académico, Vicerrector Administrativo y Secretario) nunca una mujer ha sido electa para desempeñarse como Rectora y sólo una ha sido Vicerrectora Académica (Figura 10). Con respecto a los cargos de Directores de División, se observa que en la División de Ciencias Físicas y Matemáticas (DCFM) sólo ha habido una mujer como Directora de 17 profesores que han desempeñado el cargo. En la División de Ciencias Sociales (DCSH), a pesar de contar con mayor representación de las féminas, solo cinco mujeres han asumido esa responsabilidad, de un total de 18 directores(as). Asimismo, en la División de Ciencias Biológicas (CB), donde las mujeres (65,8 %) aventajan en número a los hombres, de los 19 directores que han habido a lo largo de su historia sólo cinco han sido mujeres. La excepción es la División de Ciencias y Tecnologías Administrativas e Industriales (CTAI), donde ha habido más mujeres directoras que hombres. Con respecto al ejercicio del cargo de Decano, igualmente se observa un predominio de los hombres a lo largo de la historia. En el Decanato de Postgrado (Postg.) solamente 10 % de mujeres ha desempeñado el cargo. En el Decanato de Estudios Profesionales (Est. Prof.) 17 %; Decanato de Estudios Tecnológicos 20 %; Decanato de Estudios Generales 42 %; en el Decanato de Investigación y Desarrollo (DID) 18 % y en el Decanato de Extensión (DEX) todos los decanos han sido hombres. Cabe destacar que los cargos de autoridades son de elección, mientras que los decanos(as) y directores(as) son seleccionados por las autoridades electas. Por tanto, se tiene preferencia por los varones en cargos medios, lo cual resta oportunidades a las mujeres de acceder a ellos y de prepararse para aspirar a puestos de máxima jerarquía académica.

Figura 10
Número de autoridades rectorales y medias en los 44 años
de existencia de la USB, por género.



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las principales conclusiones derivadas del estudio son las siguientes:

- Existe una relación entre el área de conocimiento al cual se dedica el sector académico y el género. En este sentido, persiste en todo el periodo evaluado una fuerte masculinización de las áreas tecnológicas y ciencias básicas, como ingeniería, física, química y matemáticas; donde, en número, los hombres superan a las mujeres en más de 20 %. Por otra parte, la USB no es la excepción en cuanto a las áreas tradicionalmente feminizadas, como lo son las ciencias sociales y humanidades y las ciencias biológicas, con fuerte primacía en el número de mujeres.
- El sector académico femenino tiene un nivel de formación similar al de los hombres y tiene el mismo éxito en su proceso de ascenso en el escalafón académico.
- Los niveles estratégicos y tácticos de toma de decisiones y diseño de políticas académicas (Equipo Rectoral, Directores de División y Decanatos) han sido del dominio de los hombres a lo largo de la historia de la institución.
- Los resultados reflejan la necesidad de plantear estudios que profundicen en las posibles causas que afectan la preferencia de mujeres y de hombres a desempeñarse en el ámbito académico en determinadas áreas del conocimiento. Así como en la falta de liderazgo de la mujer en el contexto universitario.

- Los datos obtenidos podrían dar cuenta del efecto sobre el comportamiento de los roles asignados a mujeres y hombres en un determinado contexto durante el proceso de socialización patriarcal (Eagly, Wood y Johannensen-Schmidt, 2004). Este proceso está impregnado de creencias infundadas (mitos) y expectativas asociadas al género (Cecilia Ridgeway y Chris Bourg, 2004) que podrían configurar las preferencias por un área del conocimiento determinada, así como, dificultar la selección de mujeres para ocupar cargos de alta gerencia académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashutosh, Jogalekar (2013). «On the lack of women in science: Numbers do matter». *Scientific American* [blog]. Recuperado el 5 de enero del 2015 de <http://blogs.scientificamerican.com/>
- Eagly, Alice H.; Wendy Wood y Mary C. Johannesen-Schmidt (2004). «Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men». En Alice H. Eagly, Anne Beall y Robert J. Sternberg (eds.), *The psychology of gender*. (2ª ed.), pp. 269-295. New York: Guilford.
- Glosario Eduteca (2009, 1º de mayo). *Eduteca.org* [página en línea]. Recuperado el 5 de enero del 2015 de <http://www.eduteka.org/glosario/>
- Manual de Frascati (2007). *Revised Field of Science and Technology (FOS) Classification in the Frascati Manual*. [documento en línea]. Recuperado el 20 de mayo del 2012 de <http://www.oecd.org/sti/innno/38235147.pdf>
- Marqués Calvo y otros (2013). «Estudio comparativo de la carrera académica del profesorado en las universidades politécnicas españolas desde la perspectiva de género». Universitat Politècnica de Catalunya [documento en línea] Recuperado el 7 de enero del 2015 de <https://www.upc.edu/igualtat/pla-digualtat-doportunitats/estudis-i-informes/>
- Marecek, Jeanne; Mary Crawford y Danielle Popp (2004). «On the construction of gender, sex, and sexualities». En Alice H. Eagly & Anne E. Beall & Robert J. Sternberg (eds.), *The Psychology of gender*, pp. 192-216. New York: The Guilford Press.
- «Sistema de Información Equality» (2013). *Universidad Simón Bolívar* [página en línea]. Recuperado el 5 de enero del 2015 de <http://www.equality.proyectos.usb.ve/>

- Pollack, Eileen (2013). «Why are there still so few Women in Science?» *New York Times* [artículo en línea]. Recuperado el 8 de enero del 2015 de www.nytimes.com
- Reinoso Castillo, Isabel (2008). «Situación de la mujer en la ciencia y la tecnología: el enfoque de género». *Gestiópolis* [documento en línea]. Recuperado el 11 de noviembre del 2015 de <http://www.gestiopolis.com/economia/situacion-de-la-mujer-en-la-ciencia-y-tecnologia.htm#mas-autor>
- Ridgeway, Cecilia L. (2001). *Gender, status, and leadership. Journal of Social Issues*. Vol. 57. Oxford, pp. 637-55.
- Ridgeway, Cecilia y Chris Bourg (2004). «Gender as status. An Expectation States Theory Approach». En Alice H. Eagly, Anne E. Beall and Robert J. Stenberg (eds.). *The Psychology of Gender*, pp. 217-241 (2ª ed.). New York: The Guildford Press.

LA COMPRENSIÓN DEL CONOCIMIENTO LIBRE DESDE EL HACER-CONOCER DE LAS EDUCADORAS Y LOS EDUCADORES ACTIVISTAS

Marianicer Figueroa Agreda (coord.), María Ángela Petrizzo,
Marx Gómez, Jacinto Dávila, Alejandro Ochoa*

TRAZOS INTRODUCTORIOS SOBRE EL CONOCIMIENTO LIBRE

La idea del Conocimiento Libre es definido por Ricardo Pluss (2007) como todo aquel conocimiento que se puede adquirir libremente, sin ningún permiso explícito del autor, se puede compartir con los demás sin infringir las leyes regulatorias de los derechos de autor, permite su modificación según las necesidades que se presenten y, posteriormente, que esas modificaciones se distribuyan de nuevo para beneficiar a todas y todos, revirtiendo ese conocimiento en la humanidad.

Por su parte, Ochoa (2008) lo define como la posibilidad de permitir o facilitar el acceso al conocimiento por parte de todos aquellos que lo demanden, en función de sus necesidades. En este sentido, la idea de libertad se esboza fundamentalmente como la ausencia de obstáculos para alcanzarlo y hacer uso de él, tal como lo plantean Joel Aguilar, María Petrizzo y Oswaldo Terán (2009) al señalar que:

- El conocimiento debe ser accedido y usado libremente, lo que permite el encuentro y uso de diferentes fuentes de saberes (conocimientos ancestrales, científicos, etc.), chocando con el modelo propuesto por las transnacionales de patentar el conocimiento, cerrar su acceso, entre otras cosas.
- El conocimiento debe adaptarse libremente a los modelos de quehacer locales. Los derechos del colectivo y el control local sobre su quehacer son la base de este principio.
- El conocimiento debe ser compartido libremente con los demás a través de un proceso de construcción colectiva del mismo. Para lograr un conocimiento colectivo se requiere de sólidas redes sociales, basadas en los principios de solidaridad y compañerismo.
- El conocimiento adquirido puede ser mejorado libremente y esas nuevas versiones del conocimiento deben poder ser compartidas libremente con los demás, para que así se beneficie el mundo entero.

* Grupo de estudio y promoción de Conocimiento Libre del Centro Internacional Miranda.

Ahora bien, la puesta en práctica de estas condiciones en los procesos de producción de conocimiento publicado en formatos digitales que apellida al saber con el adjetivo “libre” promueve la reflexión en torno a dos elementos claves señalados por José León-Rojas (2007): 1) La consideración del conocimiento como *res extra commercium*, lo que lo hace susceptible de tener protagonismo en el mundo de los negocios y/o del comercio; 2) como *res communis ómnium*, lo que implica que por su naturaleza es una cosa o bien común de todos no susceptible de apropiación individual. La idea de la *res extra commercium* se contrasta con una tendencia evidente que acontece en nuestras sociedades, en donde el conocimiento a partir de la revolución industrial y bajo una mirada racionalista ha sido tratado como mercancía parcelada y especializada a la que se accede, según la capacidad económica de cada quien, aplicando para ello las reglas utilizadas para la propiedad material al dominio del conocimiento, reduciendo al mismo a una mercancía al servicio del mercado global. Estos procesos hacen que, por una parte, el régimen de propiedad intelectual sea concebido como un derecho privado de carácter mercantil, mientras que, por otra, pierden vigencia los saberes que no sean de aplicación industrial. Sin embargo, en este esquema se crean relaciones de desigualdad que afectan directamente la capacidad de algunas regiones de acceder al *mercado del conocimiento*, como por ejemplo que el conocimiento proveniente del Sur sea considerado como un patrimonio común de la humanidad, al cual tienen total acceso las universidades y empresas del Norte, mientras que el conocimiento del Norte es protegido con un régimen de propiedad intelectual cada vez más restringido (Edgardo Lander, 2005).

Por su parte, el análisis de la concepción del conocimiento y de su proceso de creación como *res communis ómnium* lleva a identificar que la realidad que nos ha legado la revolución industrial es que el régimen de la propiedad intelectual, considerado uno de los factores claves para el desarrollo del conocimiento, constituye un dispositivo capaz de poner en circulación saberes a modo de unidades ontológicamente coherentes con la lógica de un modelo económico y cultural que privilegia acciones para la competitividad y el máximo beneficio individual, por encima de los beneficios colectivos y comunales; de allí la alta valoración que trae consigo atribuir a una persona la propiedad de un conocimiento, lo que implica que el acto creador es un proceso absolutamente individual. Desde esta concepción que individualiza y personaliza de manera absolutista la generación del saber, el conocimiento es “propio” en la medida en que se ha admitido que quien los ordene, los organice, los haga tangibles y los resguarde es “propietario” de éste y, por lo tanto, tiene derecho a gestionarlo como mejor lo considere.

Ahora bien, a partir de las reflexiones, acciones y construcciones que vienen desarrollando aquellas y aquellos que apoyan y aportan a la idea del Conocimiento Libre, se ha generado un escenario que resignifica la lógica de la creación del conocimiento y su valoración única, producto de los preceptos modernistas, hacia una dinámica que va dirigida a la posibilidad de que el saber resulte más libre y útil a todo el mundo, en la medida en que deviene de un proceso de construcción colectiva de su sentido y de su funcionalidad específica, en una dirección que tributa efectivamente con el desarrollo integral del ser humano. Todos estos procesos acontecen con el uso de un lenguaje producto de sus haceres, rituales y saberes, conformando códigos y prácticas de resistencia ante el capitalismo cognitivo desde donde se reconocen nuevos procesos de creación y nuevas localidades e identidades tanto de los roles, los lugares y las formas con las cuales se crea, se aprende y se enseña.

Estamos hablando de respuestas activas, quizá antagonistas, quizá de resistencia, cuya pretensión es desarrollar una labor teórica y práctica, orientada a coproducir, reusar, resituar, nomadar los saberes y los modos de creación y divulgación de los mismos, en donde actores visibles e invisibles se transforman en productores de marcos de comprensión, de sentidos, de imaginarios y de mundos posibles. Estos activistas digitales, reunidos en redes alrededor del Conocimiento Libre, también llamados tecnoactivistas, al convertirse en un movimiento social y con ello en un grupo social relevante consciente son coautores de una trayectoria incierta ante el desarrollo, la beligerancia, la fuerza, el uso y el desuso que pueda cobrar la idea de la liberalidad del saber.

Es en este contexto de emergencia que surge el interés por develar el entramado rizomático social, cultural, técnico y político que sustenta el sentido del Conocimiento Libre, tomando en cuenta que son los marcos de interpretación construidos por parte de las activistas y los activistas los que configuran una visión de mundo nuestroamericano sobre el Conocimiento Libre, y con ello paradigmas situados que pueden desencadenar en reordenamientos semióticos en prácticas, tiempos y espacios específicos desarrollados por las activistas y los activistas, relacionados con los procesos de producción, valoración, acceso y reutilización del conocimiento, en tiempos de desarrollo endógeno y soberanía científica tecnológica.

DE LAS FORMAS DE ENCONTRARNOS Y PREGUNTARNOS PARA SABERNOS: LOS TRAZOS METODOLÓGICOS

El presente estudio de investigación tuvo como propósito generar una perspectiva teórica y situada del Conocimiento Libre, a partir del marco

de comprensión, la malla de sentido y el entramado rizomático que sustentan el accionar en esta materia de seis educadores(as)-activistas participantes como conferencistas invitados al I Foro Hacia la construcción conjunta del Conocimiento Libre y el Acceso Abierto en investigación en Venezuela, desarrollado en junio del 2013 por el Centro de Desarrollo de Tecnologías Libres del país (Cenditel), conjuntamente con el Programa Fomento de la Educación Universitaria de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

Para el desarrollo de esta investigación se asumió como perspectiva epistemológica la hermenéutica crítica, desde un posicionamiento que permitió desarrollar esta experiencia como una investigación militante e implicada, al considerarnos activistas en el movimiento del Conocimiento Libre y al haber formado parte del grupo de conferencistas invitados al evento antes mencionado.

Desde este horizonte se asumió el desarrollo de la investigación como la oportunidad de generar comprensiones e interpretaciones situadas en búsqueda de tramas de sentido, performativas y políticas sobre el Conocimiento Libre, a partir del hacer-conocer de activistas y como acto de difracción en donde se cruzan la academia y la militancia.

Es de hacer notar que, por esta condición, las activistas y los activistas involucrados en este estudio asumieron, en conjunto con la autora de la tesis, roles activos de coinvestigadores/as durante el desarrollo del mismo. Esto supuso un trabajo cooperativo, productivo e igualitario que permitiera pensar, dialogar, interpretar y significar en conjunto, en torno a temas emergentes relacionados con el Conocimiento Libre y el Acceso Abierto, bajo la premisa de que el saber generado fuera útil para operar en el interior de las prácticas que desarrollamos como activistas.

Como metodología base se llevó a cabo la aplicación situada de conceptos-modos de hacer-conocer de una etnografía performativa, que desde su despliegue como accionar político transformador permitió:

- El mapeo inicial de marcos de comprensión, sujetamientos y prácticas que sustentan el accionar a favor del Conocimiento Libre de los activistas implicados en la investigación.
- El análisis, interpretación y significación colectiva de categorías a partir de las cuales construir tramas colectivas de sentido y a partir de ellas procesos de teorización.
- La creación de una narrativa colectiva, concebida como Discurso Herético y subversivo para la incidencia política, en tanto cuestiona el orden simbólico actual presente en los procesos de creación, divulgación y acceso al conocimiento, visibiliza una perspectiva teórica y situada del Conocimiento Libre como propuesta para resignificar el

orden simbólico existente en los procesos de creación, divulgación, acceso y reutilización del mismo conocimiento.

Como técnica de generación de información se realizaron entrevistas reflexivas activas¹ a los activistas/co-investigadores(as), a partir de un guión prefigurado, en el cual se proponían nueve temas a dialogar. De igual manera, se desarrolló una sesión de discusión grupal para la revisión y el análisis de los códigos y las categorías que se generaron de todas las entrevistas.

Producto del trabajo de análisis de la información, emergieron cuatro categorías-síntesis alrededor del conocimiento, el conocimiento libre, el acceso abierto y el activismo, a partir de las cuales se construyeron cinco narrativas individuales y una colectiva, que dan cuenta de las tramas colectivas de sentido, sujetamientos y prácticas sobre el conocimiento, el conocimiento libre, el acceso abierto y el activismo, en las que a su vez, internamente, se abordan los cercos sociales, institucionales y de Estado para el acceso al conocimiento, los objetivos, las razones ontológicas, culturales y políticas-ideológicas que sustentan el activismo, así como la elaboración de propuestas de accionar incidente a favor del Conocimiento Libre. Para fines de este artículo se presentan a continuación los resultados relativos a la categoría Comprensiones sobre el Conocimiento Libre.

EL MAPA-CUENTO² TEJIDO AL ANDAR PREGUNTANDO SOBRE EL CONOCIMIENTO LIBRE

Esta categoría emerge de los marcos de comprensión-interpretación emitidos por las y los activistas-coinvestigadores, a partir de la asunción como común político de 18 códigos o ideas-fuerza que hacen referencia al sentido del conocimiento libre, de un total de 130 que emergieron del proceso de codificación de las entrevistas. En los mismos distinguimos como activistas la presencia de tres grupos de códigos que aportan a su definición nominal desde tres perspectivas singulares que a continuación se presentan:

a) Conocimiento Libre como denuncia, cuyo planteamiento emerge del análisis de tres de las entrevistas realizadas a las/los activistas-coinvestigadores. No obstante, al presentarla para su discusión en el encuentro grupal fue asumida como común político por todos(as) los(as) participantes de la investigación. La misma se vincula con los argumentos

1 Las entrevistas se realizaron del 12 al 16 de enero, cada una tuvo una duración aproximada de una hora y media. Las mismas pueden escucharse en: <https://conocimientolibremancipador.wordpress.com>

2 Las propuestas que aquí presentamos las consideramos como mapas-cuentos al reconocer que es un resultado precario y nunca definitivo de esta experiencia de explorar y preguntarnos sobre el Conocimiento Libre. En ese sentido, se aleja de la idea de un texto-espejo en donde se refleja, se contempla o representa el mundo.

a partir de los cuales surge la categoría anterior sobre el conocimiento, dado que el adjetivo “libre” no se conceptualiza únicamente como cualidad referida a su acceso, sino más bien como denuncia de que no está disponible para quien lo necesita, tal como se devela en los siguientes aportes:

«Yo creo que una de las primeras cosas que yo comprendí con respecto al conocimiento es que catalogarlo como libre era una especie de “trampita”, dentro de esa convención social que describo, para denunciar que, en efecto, aún cuando el conocimiento fuera genuinamente libre, se encuentra secuestrado» (ACFMP)³.

«Esa idea de conocimiento libre, para nosotros más que denunciar una suerte de expectativa hacia la cual queremos llegar, es la denuncia de una situación que atenta contra la condición humana fundamentalmente... Y ¡Atención!— cuando tenemos que hablar del Conocimiento Libre es porque algo nos ha pasado» (ACMAO).

b) De los diferentes planteamientos que en forma de rizomas se generaron alrededor de esta perspectiva se distinguió, a su vez, la idea-fuerza que define el Conocimiento Libre como “aquella que libera” y no sólo como el acceso sin restricciones al saber científico que, por lo general, devela una concepción instrumentalizada y cosificada de la realidad, cuya utilidad, en tanto puede considerarse insumo de procesos de transformación social, queda en entredicho. En este sentido, esta perspectiva de significación, agrupa códigos referidos a un conocimiento que es libre porque amplía fronteras disciplinares, sociales y también políticas, dado que incorpora referentes desde una perspectiva geopolítica sobre la necesidad de visibilizar el conocimiento que se genera desde el Sur, como vía decolonizadora que permite visibilizar formas diferentes de sentir, actuar, pensar y vivir a las instauradas en el modelo capitalista. Parte de este planteamiento se recoge en el siguiente aporte, reflejado en dos de las entrevistas realizadas:

«Todo conocimiento libera porque, en buena medida, supone la expansión de la frontera en la cual el ser humano lidia y se enfrenta (...) Nos corresponde es ir ampliando las fronteras del conocimiento occidental» (ACMAO).

« (...)Yo lo veo es en ese sentido. O sea, no solo mecanismos, protocolos, técnicas, políticas, acciones que se van tomando en funciones de no solo ampliar la difusión sino visibilizar otras formas de hacer y pensar las cosas, otras formas de saber. Nosotros tenemos que saber que eso te va a llevar a otras formas de pensar, de sentir, de vivir (...)

3 Las siglas al final de los textos que reflejan los aportes de las activistas y los activistas identifican a los mismos, específicamente con las letras “AC”, que hacen referencia a Activista Co-investigador/a, luego las letras F o M, para distinguir si es hombre o mujer, y luego las iniciales del primer nombre y del primer apellido de quien realiza el aporte.

Precisamente, en ese intercambio masivo se van a visibilizar muchas otras formas de producir conocimiento... De pronto, uno puede interactuar precisamente con cómo considera la sociedad el mundo árabe; cómo considera la sociedad la gente en India; en China, bueno está el tema del idioma... Te va permitiendo ver las distintas visiones de la sociedad y también te va a permitir observar lo mucho que se haya globalizado un discurso en otras sociedades (...) Ese conocimiento libre implica conocimiento decolonizado porque, fino, nosotros podemos hacer todos los repositorios de acceso abierto aquí, en Venezuela, para no salirnos del ámbito nacional. Todas nuestras universidades pueden estar vinculadas, pueden tener leyes con respecto a eso, pero si no avanzamos precisamente en un proceso para decolonizar ese conocimiento, donde están esas cosas que hemos venido aprendiendo, lo que hacemos es ponérsela en bandeja de plata al sistema para que se refuerce ideológicamente (...) Hay que entender que esto pasa por una discusión no solo de dame los reales para la infraestructura tecnológica, dame los reales para las redes, sino de entender y dar la discusión sobre cuál es el papel del conocimiento en nuestras sociedades» (ACMMG).

c) Con relación a la perspectiva del Conocimiento Libre como “Causa política”, de igual manera es una consideración que respaldamos la totalidad de las activistas y los activistas-coinvestigadores/as, y que bien se revela en los siguientes planteamientos:

«Yo digo que, además de ser una postura filosófica, política y ética y todo esto, es también un movimiento social, local, regional, global... un movimiento político como tal, que no sólo se queda en el tema (...) técnico, en términos industriales, sino también que avanza en develar toda esa matriz de poder existente en lo que se denomina conocimiento» (ACMMG).

« (...) Es una causa política. Sí, sí. Y es muy difícil de discutir, es muy difícil. Algunos quisieran que no fuera» (ACMJD).

«Tener esta causa política es como vivir en una enorme casa donde todas las otras causas podrán llegar cuando la reconozcan como su hogar y como ese gran espacio donde confluyen todas las buenas intenciones de hacernos mejores mujeres y mejores hombres» (ACFMP).

Tal como lo refleja esta afirmación, entre los aspectos que entretengan esta perspectiva hay una vinculación de la misma con la visión decolonizadora del conocimiento, lo que se considera, a su vez, causa política de movimientos sociales que buscan, por una parte, hacer visibles modelos de dominación presentes en los sistemas educativos y, por otra, reivindicar a quienes históricamente se han visto excluidos, en este caso a acceder a un conocimiento que emancipe, que reconozca los saberes

ancestrales y con ello dar cuenta de que la academia no es la única fuente de conocimiento valedera.

En ese sentido, se trata entonces de concebir el Conocimiento Libre como la razón política tras la cual es necesario lograr: a) un sistema que reconoce al otro y la otra como intelectual, en tanto sabe que todo ser humano piensa y que con su pensamiento escudriña posibles escenarios de libertad iguales a la máxima libertad que su entorno le permite (Juan Monedero, 2012); b) un sistema que forma para la pregunta, dentro y fuera de lo disciplinar, como camino necesario de transitar y acceder a los espacios, las personas y los materiales que son portadores del conocimiento sistematizado; c) Un sistema que provee condiciones que garanticen el acceso a los dos aspectos anteriores.

Con ello el conocimiento libre, entendido también como acceso y permanencia de un sistema incluyente de conocimiento, estaría atendiendo lo que Pablo Gentili (2013) señala como las condiciones que permitan que las oportunidades de acceso a la educación, y por ende a conocer, finalmente trasciendan las condiciones de vida, los recursos materiales y culturales de los que dispone quien desee conocer, así como las eficaces formas de segregación que se producen y reproducen socialmente en sistemas educativos injustos y discriminatorios, enormemente heterogéneos y desiguales.

REFLEXIONES CONCLUSIVAS PARA DECIR LO QUE NECESITA SER DICHO Y SUBVERTIR EL ORDEN

Al compartir las tramas de sentido tejidas alrededor de la definición del Conocimiento Libre se nos permite develar los términos de este debate que proponemos y las razones del porqué darlo. La congruencia de esta relación entre el conocimiento como sustantivo y como real asunto de *ocupación* para luego acompañarlo con el adjetivo “libre”, pasa por advertir que la aparición de dicho adjetivo denota una escisión del conocimiento en torno al tema de la libertad, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿cuál es el Conocimiento No-libre?, ¿libre de qué?, ¿libre para qué?, ¿libre para quiénes?

En ese sentido, hablar del Conocimiento Libre como categoría/concepto/consigna, lo concreto pensado, acepciones todas ellas en construcción, revela que el conocimiento debe entenderse como libre porque es una condición intrínseca del ser humano: la de estar lanzados hacia el conocimiento. Sin embargo, el hecho de que el conocimiento tenga que tener el adjetivo libre es porque, de alguna manera, ya eso no está. Y eso, de alguna manera, atenta contra una condición humana fundamental.

Desde esta perspectiva, el Conocimiento Libre –más que una especie de horizonte hacia el cual queremos ir– es, en primer lugar, la denuncia de una situación en la que hay una sensación de que el conocimiento se ha convertido en otra cosa, en donde lo esencial/lo concreto ha sido invisibilizado, silenciosamente secuestrado ante nuestros ojos, por acciones nacidas bajo el influjo de la ideología del sistema mundo moderno-colonial. Por eso denunciarnos que el conocimiento no es libre y el capitalismo global ha profundizado las estrategias de apropiación, subordinación, expropiación y confinamiento del mismo, lo que no es otra cosa que su monopolización.

Una respuesta que anticipamos desde el activismo por el Conocimiento Libre sobre lo que mantiene al conocimiento en su condición de no-libre creo que está marcada por condicionantes sociales naturalizadas desde diferentes espacios que sostienen un modelo de producción capitalista y, por ende, aportan al mantenimiento de relaciones de dependencia en las que los contenidos valorados de la fuerza de trabajo, los mecanismos de control del trabajo y la propia subordinación de las trabajadoras y los trabajadores se encuentran alrededor del conocimiento.

La pregunta sobre el porqué no es libre el conocimiento se oculta, entonces, en las dinámicas sociales, políticas y económicas desde donde se crea, valoriza y divulga el conocimiento. Como una moneda con dos caras, cuya completitud no se permite entender sin mirar ambas, diremos que el conocimiento no es libre porque hay condicionantes sociales estructurales severos que restringen su libertad, en tanto limitan no solo la posibilidad de “acceso a la información”, sino a un sistema de conocimiento que tribute la realización plena del ser humano, la emancipación política y sociocultural de los pueblos, y que permita regresar a la condición natural de ser libres de las formas de control y de alienación de la humanidad, paradójicamente también creadas por el hombre.

Como idea fuerza de esta denuncia se nos hace necesario situar la concepción de libertad como un proceso dinámico en el que hombres y mujeres desarrollan su vocación de trascender, afianzan su autonomía y ejercen su capacidad de decisión y de elección, asumiéndose como sujetos protagonistas de su historia y, al mismo tiempo, ejercen con otros y otras acciones que propicien la transformación de sus condiciones concretas de existencia, lo que logra afianzar su propia libertad.

Desde esta concepción, es una libertad que se convierte permanentemente en un proceso recursivo en tanto no podemos desarrollar nuestra vocación de ser más, si no lo hacemos con las y los otros, lo que da sentido a una de las más conocidas ideas de Pablo Freire, que

indica que “nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los seres humanos se liberan en comunión” (1972, p. 93).

Desde esta perspectiva, sobran las razones para politizar los procesos existentes alrededor del conocimiento y por ello hacer del Conocimiento Libre una causa política desde donde accionar a favor de la emancipación de hombres y mujeres, y de los pueblos, lo que no es otra cosa que actuar a favor de que se respete el derecho de ser libres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Joel, María Petrizzo y Oswaldo Terán (2009). «Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación bajo un enfoque de Desarrollo Endógeno: hacia un Conocimiento Libre y socialmente pertinente». *Cayapa: Revista Venezolana de Economía Social*, Mérida, Universidad de Los Andes, (9), pp. 52-74.
- Freire, Pablo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Gentili, Pablo (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: Centro Internacional Miranda / Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Lander, Edgardo (2005). «La Ciencia Neoliberal». *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, (11) 2.
- León-Rojas, José (2007). «Y lo que te rondaré, Commonledge, Argumentos de Razón Técnica». Campus virtual Universidad de extremadura [página en línea]. Recuperado el 8 de marzo del 2009 de http://campusvirtual.unex.es/cala/epistemowikia/index.php?title=Y_lo_que_te_rondar%C3%A9%2C_commonledge
- Monedero, Juan (2012). *El gobierno de las palabras*. (3ª ed.). Caracas: Centro Internacional Miranda / Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Pluss, Ricardo (2007). «¿Qué es Conocimiento Libre?» *Conocimientolibre.wordpress.com* [blog]. Recuperado el 8 de febrero del 2009 de <http://conocimientolibre.wordpress.com/sobre-conocimiento-libre/>

UN MODELO HOLÍSTICO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN CONSTRUCCIÓN PARA LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA

Vidalina De Freitas F. y Guillermo Yáber O.*

En este artículo se presenta un avance de la construcción de un Modelo Holístico de Gestión del Conocimiento para la universidad venezolana. El mismo es producto del análisis de entrevistas a expertos, en un proceso de construcción colectivo en aquellas universidades venezolanas que mostraron haber iniciado el proceso de Gestión del Conocimiento (GC). El principal aporte del trabajo es proporcionar un acercamiento a un modelo que les permita a las universidades venezolanas, que no han iniciado el proceso de GC, a considerar los elementos necesarios y, en la medida en que éste sea incorporado en cada universidad, permitirá incluir, mantener o disminuir elementos, ayudando a formular un modelo válido para cada institución.

LAS UNIVERSIDADES

Las universidades constituyen la base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento (Unesco, 2009), ya que son fuentes generadoras de conocimiento, a través de sus funciones básicas de investigación, docencia, extensión y gestión.

En este sentido, con la llegada de la globalización y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) las universidades se enfrentan a nuevos retos y oportunidades, entre las cuales se pueden mencionar: responsabilidad social de la educación superior, acceso, calidad y equidad, internacionalización, regionalización y mundialización; aprendizaje, investigación e innovación (Unesco, 2009). A esto se le agrega la competitividad de un país, la movilidad social y la pertinencia de su oferta académica (Emilio Rodríguez-Ponce, 2009), delineando un conjunto de roles para dichas instituciones.

Por ello las universidades deben buscar mecanismos que les permitan aplicar nuevas estrategias que ayuden a los que hacen vida en ella a compartir experiencias, impresiones y conocimiento, con la finalidad de ser más competitivas.

* Vidalina De Freitas: Ingeniera en Computación. MSc en Ing. de Sistemas. Msc in Philosophy in Business Administration. Profesora Asociada de la Universidad Simón Bolívar.

Guillermo Yáber O: Psicólogo. Ph.D. en Análisis Conductual Aplicado. Profesor Titular del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar.

CONOCIMIENTO

El conocimiento es definido como el conjunto de representaciones entrelazadas basadas en información, con análisis, interpretación y argumentación de un determinado contexto con significación y consciencia de sus interrelaciones (María Antonieta Larrea Abásolo, 2012).

El conocimiento puede ser clasificado en conocimiento tácito y explícito. El conocimiento tácito es aquel que reside en las personas, es saber cómo y saber quién. El conocimiento explícito está reflejado en representaciones articuladas, está documentado, es saber qué y saber por qué.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (GC)

La Gestión del Conocimiento se puede definir como la estrategia de la organización para mejorar su desempeño y aumentar su competitividad (Mamta Bhusry, Jayanthi Ranjan y Raj Nagar, 2012), obtener ventaja competitiva (I-Chieh Hsu y Rajiv Sabherwal, 2012), sostenible en el tiempo, en virtud que aumenta su productividad y eleva la colaboración mejorando el nivel de conocimiento de sus empleados (Ranjit Bose, 2004), con la finalidad de promover la innovación (Hsu y Sabherwal, 2012), enriqueciendo el proceso de toma de decisión (Brian Fugate, Chad Autry, Beth Davis-Sramek y Richard Germain, 2012).

MODELO HOLÍSTICO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los modelos se crean para lograr un entendimiento común del dominio (Ronald Maier, 2007), con la finalidad de estructurar enfoques y prácticas.

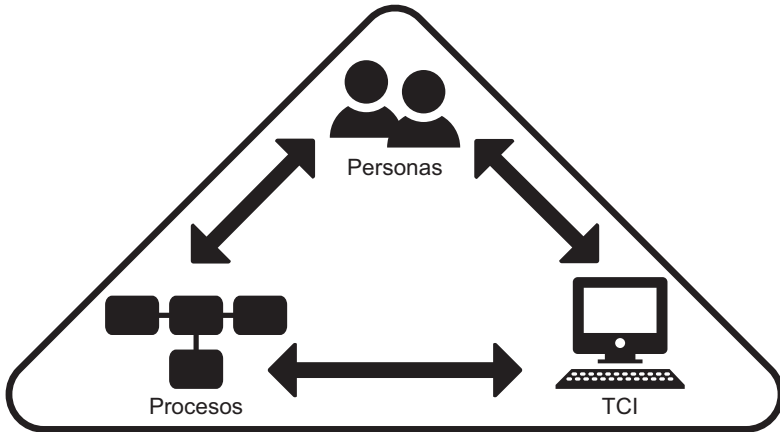
En este sentido, se define un modelo holístico cuando este considera tres elementos esenciales: la gente, los procesos y la tecnología (ver Figura 1).

PROPUESTA DE MODELO HOLÍSTICO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (GC)

En la Figura 2 se presenta el modelo holístico de GC propuesto para las universidades venezolanas. El mismo es producto del levantamiento de información a un conjunto de expertos de universidades que participaron en el proceso de GC. Para ello se llegó a un consenso obtenido con 13 expertos, de un total de 14.

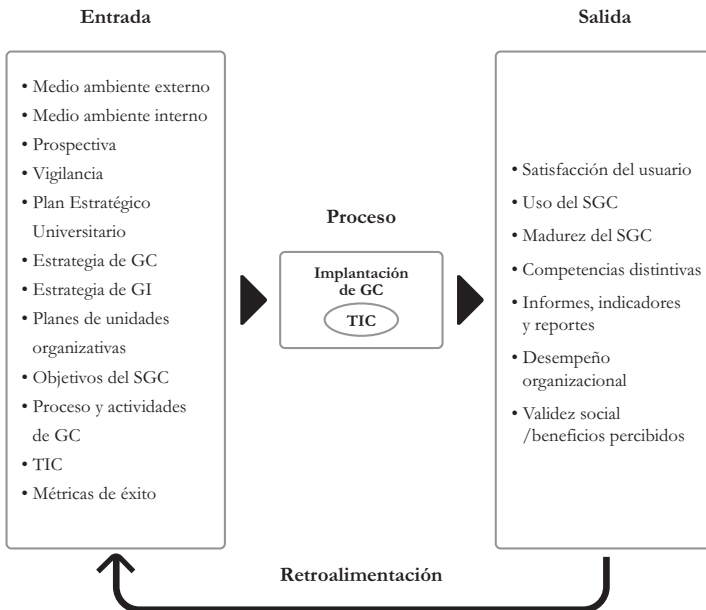
El modelo es visto como una representación tradicional de sistema, a través de sus parámetros Entrada, Proceso, Salida, definiendo un sistema básico, con un lazo de realimentación. Se define sistema como el conjunto de elementos que interactúan entre sí con la finalidad de cumplir con un objetivo específico, en donde las tecnologías de información y comunicación representan un elemento más.

Figura 1
Modelo Holístico



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2
Propuesta de Modelo Holístico de GC



Fuente: Elaboración propia.

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA ENTRADA AL MODELO HOLÍSTICO DE GC

- a) Medio ambiente externo. El ambiente externo es el sistema a nivel superior en el que está inmersa la organización, conformado por factores que influyen directa e indirectamente en los procesos de la organización, tales como: político, económico ético, social, entre otros.
- b) Medio ambiente interno. Son factores internos a la organización, en los que ésta puede o no influir. En particular, para llevar a cabo la implantación del SGC, hay que prestar atención a los factores: cultura organizacional, calidad sistémica y Factores Críticos de Éxito (FCE), pues son variables que deben ser controladas durante todo el proceso de GC. Se debe contar con una cultura que favorezca compartir el conocimiento, haciendo uso de una estrategia comunicacional, con la finalidad de sensibilizar a los miembros de la organización. Otro factor es la calidad sistémica, que tiene como finalidad la calidad en todo el proceso de GC, comenzando por la calidad de las personas que participan en el proceso, calidad en el proceso mismo y calidad en el producto que se espera obtener de la GC y, sin dejar a un lado, la calidad en el uso del conocimiento. Las variables que conforman los FCE son: apoyo de la alta gerencia, liderazgo, cultura de colaboración y de intercambio, objetivos de la GC, medición de los resultados, sistema de recompensa (incentivo/capacitación), infraestructura tecnológica, plan eficaz de GC, estructura organizativa, asignación de recursos, infocultura organizacional y estrategia comunicacional, involucramiento de la alta gerencia, empotramiento de la GC en los procesos universitarios, grupo de soporte y gestión del recurso humano.
- c) Prospectiva. La GC requiere que se conozca la situación presente con la finalidad de identificar tendencias futuras, analizando el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la sociedad.
- d) Vigilancia Tecnológica. Con la vigilancia tecnológica se busca captar información del exterior y de la propia organización sobre ciencia y tecnología para poder tomar decisiones con menor riesgo y anticiparse a los cambios favoreciendo con ello la GC.
- e) Plan Estratégico Universitario. La gestión del conocimiento debe ser parte integral del plan estratégico universitario, ya que esto favorece dicho proceso señalando el camino a seguir para lograr su implantación.
- f) Estrategia de GC. La estrategia de GC define el tipo de gestión que se quiere alcanzar respecto al conocimiento. Es decir, si está enfocada en el conocimiento tácito (estrategia de socialización), en el conocimiento explícito (estrategia de codificación) o en ambas.

- g) Estrategia de GI. Augusto Pérez Lindo (2005) señala que la GC conduce a valorizar los sistemas de información existentes en la organización y las políticas conexas que permitan el acceso universal de todos los usuarios (alumnos, docentes, investigadores, empleados) a todas las fuentes de conocimiento, con miras a crear una organización inteligente. En este sentido, es importante resaltar que sin una adecuada gestión de la información es imposible llegar a la GC.
- h) Planes de Unidades Organizativas. Las unidades organizativas son las que deben llevar a cabo lo establecido en el Plan Estratégico Universitario, desarrollando sus actividades cotidianas de manera acorde con los lineamientos definidos con miras a GC.
- i) Objetivos de la GC. Hay que establecer, de antemano, qué se espera de la GC con la finalidad de poder medir los avances al respecto, para hacer los correctivos posibles en el camino y saber si se cumplió o no con lo establecido.
- j) Procesos y Actividades de GC. Los procesos de GC están enfocados hacia el ciclo de vida del conocimiento, conformado por la identificación, captura o adquisición, codificación, almacenamiento, difusión, uso o aplicación y generación de nuevo conocimiento. Mientras que las actividades de GC son las fases requeridas para llevar a cabo el desarrollo e implantación de la GC: análisis, diseño, implantación y monitoreo, y mejora. Tanto los procesos como las actividades se realizan de manera cíclica en una mejora continua.
- k) Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Las TIC son herramientas que facilitan las tareas de una organización y, en particular, de la GC, pero cabe destacar que la GC no es un concepto basado en tecnología. En este sentido, son muchas las oportunidades que ofrecen las TIC haciendo más eficiente la GC, ya que proporciona capacidades a la organización con la finalidad de transferir y compartir conocimiento sin límites geográficos. Entre las herramientas de GC existentes que facilitan el conocimiento explícito se mencionan: repositorios documentales, bases de datos, minería de datos, entre otros. De las TIC que facilitan el conocimiento tácito se menciona: chats, foros, comunidades de práctica, herramientas colaborativas, herramientas de trabajo en grupo, entre otros.

MÉTRICAS DE ÉXITO DE LA GC

Definir de antemano las métricas con las que se evaluará el éxito de la GC ayuda a contar con una base de lo que es importante de la GC y estimula a centrarse en lo verdaderamente relevante, permitiendo justificar su inversión.

ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA SALIDA DEL MODELO HOLÍSTICO DE GC

El modelo de GC presentado muestra los resultados esperados, entre los cuales se mencionan:

- a) Uso de la GC y satisfacción del usuario. Unas de las métricas para medir el éxito de GC es su uso y la satisfacción del usuario, en virtud de que si el usuario está satisfecho con lo que arroje el proceso de GC, éste lo seguirá usando.
- b) Madurez de la GC. Esta métrica indica el nivel de desarrollo de la GG, su existencia y calidad en un momento determinado, permitiendo identificar el progreso en cuanto a GC, buscando definir la mejora necesaria. El definir un continuo de madurez permite saber en qué punto se encuentra la organización en cuanto a la GC y cuáles son los pasos a seguir para continuar con el siguiente escalón.
- c) Identificación de competencias. La GC debe permitir identificar las competencias existentes en la organización. Las competencias es todo aquello que la diferencia de otras organizaciones, es la combinación de conocimiento, destrezas, habilidades y características individuales, que pueden ser medibles.
- d) Necesidades de la sociedad. Las universidades en su rol de producir conocimiento deben estar alerta ante las necesidades y demandas de la sociedad, a la cual se debe, con la finalidad de satisfacerlas con sus competencias identificables y únicas.
- e) Informes y reportes. El SGC debe arrojar informes y avances relacionados con la GC, con la finalidad de tomar decisiones y hacer correcciones, de ser necesarias.
- f) Desempeño organizacional. Uno de los objetivos del SGC es gestionar el conocimiento existente en la institución con el fin de mejorar sus procesos. Por ende, la importancia de conocer si el SGC ha permeado en sus procesos.
- g) Validez social/Beneficios. Producto de los resultados buscados se puede conocer si la universidad, a través de sus funciones básicas, tiene pertinencia social, si está influyendo en la sociedad y si se encuentra resolviendo las necesidades planteadas por la misma y, más aún, si la universidad está adaptando sus competencias en pro de la demanda de la sociedad.
- h) Capacidad de realimentación. Tomando en cuenta que el proceso de GC debe arrojar informes, reportes, estadísticas, entre otros elementos, el sistema debe poder realimentarse y, por ende, mejorar aquellos aspectos en los que pudiese estar fallando o ser mejor. Esto debe verse como un sistema abierto, el cual permite estar en constante mejora.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El modelo propuesto invita a las universidades venezolanas a considerar y manejar los elementos que se deben tomar en cuenta a la hora de iniciar el proceso de gestionar el conocimiento. En la medida en que este modelo sea incorporado en cada institución, permitirá incluir, mantener o disminuir elementos, ayudando a formular un modelo válido para cada institución, creando contribuciones prácticas y teóricas a la generación eventual de un modelo de validez general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bhusry, Mamta; Jayanthi Ranjan y Raj Nagar (2012). «Implementing Knowledge Management in Higher Educational Institutions in India: A Conceptual Framework». *Journal of Higher Education Research Education and Communication Section*, Quezón, 7 (1), pp. 64-82.
- Bose, Ranjit (2004). «Knowledge Management Metrics». *Industrial Management & Data Systems*, 104 (6), pp. 457-468.
- Fugate, Brian y otros (2012). «Does Knowledge Management Facilitate Logistics-based Differentiation? The Effect of Global Manufacturing Reach». *International Journal of Production Economics*, 139 (2), pp. 496-509.
- Hsu, I-Chieh y Rajiv Sabherwal (2012). «Relationship between Intellectual Capital and Knowledge Management: An Empirical Investigation». *Decision Sciences*, Houston, 43 (3), pp. 489-524.
- Larrea Abásolo, María Antonieta (2012). «Gestión del conocimiento y la institución universitaria, una visión aupoietica». *ARJÉ: Revista de Postgrado*, Naguanagua, 6 (10), pp. 41-67.
- Maier, Ronald (2007). *Knowledge Management Systems: Information and Communication Technologies for Knowledge Management*. (3ª ed.). New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: Autor.
- Pérez Lindo, Augusto (comp.) (2005). «Dimensiones de la gestión del conocimiento». En *Gestión del conocimiento: Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad*. Buenos Aires: Norma.
- Rodríguez-Ponce, Emilio (2009). «The Role of Universities in the Knowledge Society and Globalization: Evidence from Chile». *Interciencia*, Caracas, 34 (11), pp. 822-829.

EL DISCURSO OFICIAL SOBRE EL USO INFORMACIONAL DE INTERNET EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE VENEZUELA: CRÍTICA DEL SUJETO INFORMACIONAL

Jorge Eliécer Díaz Piña*

Existe suficiente coincidencia a nivel de los analistas de la situación mundial, caracterizada en la actualidad por un proceso de cambios significativos a escala planetaria, que se expresan a primera vista, entre otros aspectos, en la cada vez mayor redificación informacional global, articulación en forma de red y la hipertecnologización, el hacer de la tecnología y sus valoraciones un modo de vivir. Ambas expresiones de los cambios apreciados son atribuidas al denominado proceso de la globalización. No obstante, no existe consenso sobre la naturaleza de ella y, en consecuencia, sobre su conceptualización. Para el enfoque que se asumirá en esta exposición, será concebida como un proceso que induce a las naciones y pueblos a establecer relaciones de rearticulación subordinada con los centros financieros, políticos e ideológicos hegemónicos mundiales del capitalismo neoliberal. Este proceso, debido a su naturaleza desigualadora, impositiva e invasiva debe ser reconceptualizado, pues induce una nueva colonización o recolonización económica, política, social, cultural, ecológica y ambiental de las naciones indoafrolatinoamericanas; de aquí que debiese ser renombrado como globorrecolonización neoliberal desde nuestra perspectiva sociohistórica.

Esa globorrecolonización neoliberal ha recibido igualmente los calificativos de “sociedad de la información” o “capitalismo informacional de redes transnacional-global”, entre otros, ya que una de las maneras privilegiadas para establecer su forma en red ha sido la de impulsar y establecer vínculos sujetantes por medio de la exacerbación fetichista del uso o consumo de la información mediática digitalizada, transformándola en informacionalismo a través de la conectividad teleinformática con base en los desarrollos de la tecnociencia en este campo; siendo su más representativo medio o nexo de conectividad informacional la red de Internet. Ha sido tal el resaltamiento reificador de la red que se le considera el signo emblemático de la modernidad tardía o posmodernidad; así, “la Red se convierte en el ícono por excelencia que merece todos los sacrificios y todas las devociones. Todo ello suscita una mitología de las interdependencias y las interconexiones” (Michel Maffesoli, 2009, p. 70).

* Doctorando en Ciencias de la Educación. Magister en Enseñanza de la Geografía. Profesor universitario de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Investigador acreditado.

Agrega más adelante Maffesoli una afirmación en forma interrogativa respecto a la relevancia que ha adquirido Internet, utilizando para ello una analogía con el modo fundamental de socialización espiritual comunitaria del cristianismo católico originario, la Comunión de los Santos: “¿no es acaso Internet la Comunión de los Santos posmoderna?” (p. 74).

De igual modo, Manuel Castells (1999) ha propuesto, a partir de la metáfora de red, el término “sociedad red” para caracterizar lo que él denomina actual modo de desarrollo capitalista que se fundamentaría tecnológicamente en la creación, tratamiento y transmisión de la información digitalizada como condiciones imprescindibles de productividad y poder. Sociedad red que es definida en otro texto como “una estructura social construida alrededor de (pero no determinada por) las redes digitales de comunicación” (Castells, 2010, p. 24).

Sobre el uso de la tecnología existe una valoración general hegemónica como entidad, instrumento o herramienta neutra, así como sobre la información; esto es, que se les considera sin tomar en cuenta que son expresiones de un contexto social, cultural e histórico que las constituye y que, por tanto, las hace vehículo de relaciones socioculturales que condicionan su uso y a quienes las usan. Este condicionamiento es pasado por alto o subestimado por quienes aceptan o reciben las TICs y su uso informacional acríticamente. Entre los condicionamientos que expresa la tecnología y el informacionalismo y que se han obviado o subestimado está su consideración como técnicas de poder, de significación y de subjetivación, como lo propuso Michael Foucault (1985). Condicionamientos que deben ser recuperados para la valoración más integral de las TICs y su uso informacional.

Como efecto recursivo sobre el individuo, su subjetividad se constituirá cada vez más a partir de sus interacciones o socialidad virtuales en la red de Internet, en un sujeto disciplinado informacionalmente, un alienado usuario o consumidor dependiente simbólicamente de información y no un autónomo productor de bienes informacionales para la reflexión que nos ocupa, según sea su adicción informacionalista por Internet (frecuencia de uso) y tipo de uso (enmarcación sociocultural de su empleo), porque su uso exigiría cambios de comportamiento o conducta que serían inducidos. De este modo, la libertad de movilidad o desplazamiento del cibernauta está controlada de antemano por el sistema diseñado (complejo de programas —*software*— y sus soportes activadores —*hardware*—). Los movimientos estarían anticipadamente calculados y se regirían por un abanico de opciones preestablecidas. El individuo, aunque le parezca que vive su libertad informativa, no configura el control de la Red, al contrario, la Red le controla su libertad.

Esa sería una nueva forma de ejercicio del poder que se invisibiliza en su acción pero se evidenciaría en sus efectos de subjetivación en los individuos que subrepticamente serían modulados por los discursos al respecto y los nodos controladores de la Red virtual. Con Internet y el sistema de control informacional se propiciarían novedosos modos articulados de socialización, subjetivación y gestión del poder. De aquí que podamos señalar que las TICs expresan una cibercultura que hay que estudiar en sus modos de enculturizar a los individuos, en este caso, respecto al uso informacional de Internet en la educación.

DESARROLLO

Los estudios en torno al uso informacional de Internet en la educación pudieran soportarse epistémicamente, entre otras opciones, a partir de la revisión crítica del vínculo sujeto-objeto, ya que es sobre este vínculo que se articulan raigalmente, explícita o implícitamente, los discursos respecto: 1º) de la relación información-comunicación que implica al concepto de conocimiento, y 2º) de la significación subjetivadora que la información mediática transmite o la que se construye comunicativamente en la educación.

Para realizar esa revisión crítica se considera que los aportes provenientes del paradigma del pensamiento complejo son indispensables. Desde este paradigma, un objeto no es complejo en sí mismo —en el caso hipotético de que se acepte que existe el objeto en sí—, lo es para el sujeto que intenta conocerlo. El paradigma de la complejidad no acepta la disyunción sujeto/objeto de la ciencia clásica. Para el pensamiento complejo la complejidad si se la busca en el objeto se encuentra en el sujeto que conoce; si se la busca en el sujeto que conoce, se encuentra en el objeto, en tanto el sujeto busca conocerse a sí mismo en su mente como objeto.

Las aportaciones epistemológicas del pensamiento complejo se hacen más pertinentes para las investigaciones al estimar las contribuciones de la cibernética de primer y segundo orden. Sobremanera, cuando ella, además de incluir al observador en lo observado y concebir al objeto como sistema, posteriormente al sujeto y al objeto como organización-acción sistémicas, incorpora las nociones de información y comunicación para comprender la organización (Juan Miguel Aguado, 2003).

Con la primera cibernética se reduce la comunicación a transmisión de información y la de ésta a probabilidad de ocurrencia cuantificable en tanto cantidades de bits, conllevando esto a la exclusión del agente implicado, el sujeto, de la idea misma de información, aspecto que va a limitar, cuando no a imposibilitar, describir la complejidad organizacional en los términos de sujeto, información y comunicación.

No obstante, las incongruencias de la primera cibernética condujeron a la reformulación crítica de sus ideas. Humberto Maturana y Francisco Varela (1996) calificaron como metáfora del tubo a la reducción de la comunicación a simple transmisión, señalando su improcedencia. Para estos investigadores “el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a “transmitir información” (p. 130). Como es el caso cuando se define comunicacionalmente la información con respecto a su significación, ya que ésta encierra la virtualidad de su transformación puesto que no es transmisible por cuanto está sujeta a la co-determinación interpretativa de la interacción emisor-receptor. De aquí que la “pregunta por la comunicación no puede ser la pregunta por la transmisión de algo (información, significado), sino la pregunta por la construcción de algo” (Aguado, 2003, p. 186).

Pero es Edgar Morín (1999) quien propone desarrollos críticos más estrechamente vinculados con la investigación que desarrollamos. Para él la palabra cibernética remite a una teoría del mandato (pilotaje y control), en los sistemas en los que la comunicación regula su organización. En este enfoque la información que se transmite es un programa (instrucciones u órdenes) que controla las operaciones, como es el caso de los ordenadores, máquinas que tratan la información por un mandato automático. Los ordenadores no solamente controlan y mandan producciones materiales, sino también comportamientos con base en sus competencias informacionales.

Morín sostiene que la cibernética subordinó la comunicación al mandato, lo que hace que la defina como “la ciencia del mandato por la comunicación” (p. 272). Concluyendo que de ese modo la información se impuso como entidad soberana, como imperio informacional en la mayoría de los ámbitos, cuya autenticidad quedó garantizada por su servidor, el ordenador, que se convierte en un aparato de mando. Con base en esto, señala que la “teoría cibernética oculta el problema del poder escondido bajo el mandato” (p. 273), del poder del ordenador que transforma en coerción (programa) la información.

Desde otra perspectiva epistémica pero coincidente, la de Jean-François Lyotard (1989) que es estimada como premonitoria por su visión crítica anticipada, se consideró que la multiplicación de máquinas de información afectaría la transmisión de conocimientos y la naturaleza del saber. Sobre ello señala “que se puede esperar una potente exteriorización del saber con respecto al ‘sabiente’ ” (p. 16), agregando después algo que incidirá directamente sobre el proceso educativo: “el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación

(Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá más en desuso” (p. 16), para finalmente sentenciar que el saber así transmitido revestirá cada vez más la forma de mercancía o valor de cambio ya que “deja de ser en sí mismo, su propio fin, pierde su ‘valor de uso’” (p. 16).

Cabe, por tanto, la afirmación epistémica formulada de que la información previamente codificada, tematizada y circulante como “conocimiento a acceder” a partir de “clickear”, palabras clave o descriptores en los buscadores de la Red de Internet, inducen precomprensiones o aprendizajes mecánicos o no constructivos en quienes interactúan con ella desprevenidamente, expuestos sin mediación comunicacional e interlocución sociocultural o pedagógico-educativa crítica significante.

Sobre la producción social de una subjetividad específica, indica Foucault (1978) que el poder opera sobre los individuos tratando de incidir sobre sus posibles acciones, mediante la disciplina o tecnologías normalizadoras del yo para convertirlos en cuerpos dóciles y útiles. Práctica productiva sobre los cuerpos orientada hacia su individualización o subjetivación y que se proyecta en efectos de objetivación o saber.

En los desarrollos de Foucault (1978) las formas de socialidad y subjetividad conllevan a los dispositivos de disciplinamiento de los individuos que son sujetos o normalizados por los poderes en los distintos ámbitos que configuran. Estos ámbitos por excelencia han sido las instituciones de encerramiento disciplinario: cuarteles, fábricas, escuelas, cárceles y otras. Por dispositivo entiende una red de poder que orienta las relaciones de fuerza o sujeción hacia un cuerpo individual o colectivo.

Entre los aportes que brinda Foucault (1978) al estudio del poder en la constitución social de los individuos, destaca la proposición de interponer como bisagra articuladora entre los dispositivos de poder y la producción de subjetividades a las tecnologías de significación y las normalizadoras del yo para sujetar domesticadamente a los cuerpos. De aquí que se pueda extender su aporte al análisis de las TICs y a su discurso, en particular de Internet, en tanto determinaciones constituyentes de nuevos modos de subjetivación de los individuos, de su “modo de ser sujetos” en su doble acepción: el sí mismo y la condición de ser sujetos.

Por ello, se puede sustentar que los cuerpos escolarizados pretenden ser sujetos o disciplinados a través de convertirlos en sujetos informacionales para ser cuerpos dóciles y útiles, en usuarios/consumidores y no productores de (contra)información, por medio de dispositivos tecnoinformacionales bajo el pretexto ideológico de la necesidad de “estar informados” que puede, paradójicamente, producir desinformación por la banalidad y superficialidad informativa que se ofrece predominantemente y el uso desechable de los bienes informacionales que se

promueve por su efímera duración. Cuerpos dependientes alienadamente del uso o consumo heterónomo y fetichista de la información transmitida primordialmente por la Red de Internet en la que aparecería homologada a conocimientos y saberes verdaderos y legítimos, induciendo por este motivo, junto con la compulsión escolar a repetir, copias o plagios en la educación por vía de “cortar y pegar” dicha información. Para caracterizar lo que consideraremos como fetichismo informacional en la educación, recurriremos a la definición dada por Carlos Cullen (2004): “consiste en sustituir el valor de crítica y explicación, propios del conocimiento, por el valor de cambio e instrumentalización de la información” (p. 61), a lo que agrega más adelante: “es necesario defender el lugar prioritario del conocimiento y situarse en el horizonte del pensamiento crítico y no de la mera información, que lleva a definir el conocimiento en el horizonte de la razón instrumental” (p. 61), para finalizar señalando que “el pensamiento crítico, no la mera información, es la condición de posibilidad de la educación y su resultado más esperado” (p. 61).

CONCLUSIONES

Lo referido conduce a que teóricamente finalicemos con que ese tipo informacional es una forma semiótica codificada de presentación y transmisión de la significación de discursos mediante el cual se tiende a mediatizar la percepción y la representación de los individuos a través de las tecnologías que lo programan y lo vehiculan, por vía de formatear digitalmente saberes en unidades o módulos fragmentados, conmutables y conectables funcionalmente de manera prevaleciente en Internet, sin que esas unidades informativas o sus conjuntos funcionales estén integrados en una totalidad.

Por diferenciación se entenderá la comunicación como proceso de interacción social de intercambio y (re)construcción dialógico de significaciones sobre los conocimientos, saberes, informaciones o bienes informacionales entre interlocutores que en el campo educativo contrarrestaría la aceptación acrítica y fetichista del uso informacional de Internet y la división social o brecha digital simbólica capitalista entre productores y consumidores informacionales. Por esta razón, consideramos que la mediación comunicacional de los docentes es favorecedora de la mejora de la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, Juan Miguel (2003). *Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones.
- Castells, Manuel (1999). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- ____ (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cullen, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foucault, Michael (1978). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- ____ (1985). *Historia de la sexualidad (I). La voluntad de saber*. México: Siglo XXI editores.
- Lyotard, Jean-François (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Maffesoli, Michel (2009). *Iconologías. Nuestras idolatrías posmodernas*. Barcelona: Editorial Península.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1996). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Universitaria.
- Morin, Edgar (1999). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Editorial Cátedra.

IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EN EL PROCESO DE GESTIÓN ESCOLAR DE LAS ESCUELAS BOLIVARIANAS

Miguel Fuentes*

La educación latinoamericana es uno de los tópicos más importantes en los planteamientos de la mayoría de los estudiosos que desean el desarrollo uniforme de los pueblos que conforman la América de habla hispana, sin embargo hasta ahora han sido pocos los aciertos logrados en este terreno; los esfuerzos de muchos líderes no han cristalizado en hechos tangibles. Desde los años sesenta estamos hablando de los cambios que deben realizarse en la educación latinoamericana; así el constructivismo metodológico y la propuesta de desarrollar competencias gerenciales, algunos de los últimos procesos en los cuales fundamentamos el cambio, tampoco han logrado su cometido.

Vale la pena recordar la gran pregunta de Alberto Merani: ¿Por qué será que la escuela no cambia? Me atrevo a darles dos razones por las cuales la escuela debe cambiar. En primer lugar porque el mundo social y económico ha cambiado, el solo hecho del papel que juega la información y la manera como llega a todos debería haber hecho sonar una sirena de alarma en nuestras escuelas. En segundo lugar porque el mundo está conectado mientras la escuela no tiene ni siquiera una sincera y coherente conexión en sus contenidos curriculares.

De acuerdo con la publicación del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) donde se hace una evaluación del avance cualitativo de las escuelas bolivarianas existen las siguientes carencias:

- Desarrollar un plan de formación del docente en Educación Integral, formulación de proyectos y trabajo comunitario para darle al docente conocimientos y estrategias para desempeñarse en la escuela y su vinculación comunitaria. Conocimientos sobre la política social que adelanta el proceso revolucionario en Venezuela –para ello debemos iniciar con el estudio de la Constitución Nacional–, estrategias de enseñanza de la historia y saberes locales, regionales y nacionales, lenguaje y matemáticas. Crear comisionados en los diferentes municipios a fin de atender, en acompañamiento y control, al personal directivo y de aula de las escuelas bolivarianas a los fines de orientar el desempeño del docente en las escuelas.

* Doctorando en Ciencias de la Educación. Coordinador del Diplomado Investigación de la Universidad de Carabobo, profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

- Incrementar sustancialmente la dotación de bibliotecas de aulas, televisores, VHS y computadoras a los fines de ofrecer el acceso a la investigación, recursos audiovisuales y tecnología, a mayor cantidad de niños y niñas.
- Desarrollar con emergencia una campaña de dotación en las escuelas bolivarianas, por cuanto existe aproximadamente un 40 por ciento de escuelas bolivarianas con deficiencias de mesas-sillas, congeladores, cocinas, menajería, etc.
- Desarrollar una campaña inmediata y contundente de rehabilitación de escuelas bolivarianas, donde se articulen la Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE), las organizaciones gubernamentales (cooperativas) y las comunidades en general. Aproximadamente tenemos todavía un 35 por ciento de escuelas que requieren ampliaciones, construcción de baños, cocinas, aulas, cambio de techos, entre otras necesidades. Cabe destacar que todavía existen algunas escuelas bolivarianas desde el año 1999 sin rehabilitar.

Alma Tapia (2010) expresa: la preocupación por la calidad de la educación es una tarea que nos ocupa a todos (gobierno, autoridades, docentes, padres de familia, alumnos), por dar atención a la calidad de vida que es una verdadera aspiración de todo ser humano; hacia esta dirección deben caminar las escuelas, en la búsqueda de nuevos perfiles, de nuevas expectativas para el alumnado, es así, que la educación, como elemento central de las sociedades de la información y del conocimiento, debe ser atendida en nuestro país con una reforma, que dé respuesta de las necesidades de la actualidad.

De este señalamiento podemos inferir que la calidad de vida de los venezolanos está íntimamente ligada al nivel y la calidad de educación que tenemos ya que la manera como enfrentemos los diferentes problemas que presenta el intercambio con el entorno en el cual nos encontremos va a depender de las herramientas que poseemos. La autora también manifiesta que la calidad de la educación no es tan sólo tarea del Estado sino que todos debemos contribuir para que el producto del proceso educativo sea de buena calidad.

En Venezuela el Proyecto de las Escuelas Bolivarianas ha buscado marcar el camino a transitar para el logro de esa escuela que describe nuestra Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999): “un nuevo modelo de escuela, concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto por la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado, las innovaciones peda-

gógicas, las comunicaciones alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la organización comunal, la consolidación de la paz, la tolerancia, la convivencia y el respeto a los derechos humanos”.

En las escuelas bolivarianas como en cualquier institución educativa es evidente que los integrantes del centro se encuentran dentro del amplio espectro que presenta la estructura del sistema educativo venezolano; en ella existen roles que juegan un papel muy importante, entre ellos el director de la institución puesto que de él (ella) y su forma de dirigir depende el desarrollo de la puesta en práctica de los lineamientos que establece el Proyecto de las Escuelas Bolivarianas.

Amanda Correa y Angélica Álvarez (2005) señalan: la práctica de la gestión educativa está influenciada y mediada por el discurso de las políticas educativas, por sus cambios, retos y exigencias, y por su aplicación en los contextos locales, regionales y nacionales. De allí que en su quehacer se recrea y cobra sentido la dimensión política que orienta su acción. En ella interactúan tres planos: la teoría, la práctica y la política.

Es en la aplicación donde entran en juego las competencias que tiene el gestor (director) de la institución para lograr que la misma realmente cumpla con la misión de ser aceptada en el contexto donde está ubicada y se realice ese intercambio nutritivo y generoso en el cual se enriquecen tanto la institución como la comunidad permitiendo el crecimiento de ambas.

Gonzalo Retamal (2001) señala que es un hecho cierto que día a día nos enfrentamos con escenarios turbulentos, cambiantes, competitivos, que requieren que las organizaciones cuenten con un liderazgo estratégico, de excelencia, que logre manejar aspectos tales como: metas compartidas, autoestima, asertividad y, especialmente, crear un estado de ánimo general que se distinga por las notas de urgencia y de mejoramiento constante del todo; que esté identificado con un alto logro y nivel de calidad de vida; medición sencilla y clara de lo que realmente es importante; que sepa integrarse con su equipo, que todos tengan participación en la recogida de datos y en la toma de decisiones; voluntad de realización; integridad total y ética; saber descentralizar y compartir la información; incentivar hacia el cambio; delegar y crear un sentido de urgencia, entre otros aspectos.

PROBLEMATIZACIÓN

En el ámbito mundial la población está experimentando una serie de cambios permanentes en todos los escenarios, en lo económico, científico, tecnológico, y en las tecnologías de la información y la

comunicación que afectan e influyen en los diferentes grupos sociales y en las organizaciones que soportan el desarrollo y el bienestar de la población. Todas las instituciones, especialmente las educativas, se deben adecuar a las demandas de esos cambios para satisfacer las necesidades que surgen de las transformaciones.

Los fenómenos sociales en los ámbitos económico, político, social, cultural, entre otros, tales como la globalización, las economías abiertas, la competitividad internacional, la necesidad de universalizar la educación, el desarrollo tecnológico, han llevado a las sociedades al nacimiento de las organizaciones como colectividades que trabajan para el cumplimiento de metas definidas, con todo lo que una organización formal y compleja exige: orden normativo, niveles de autoridad, comunicación, metas y objetivos, manejo de recursos, ya que cada organización o institución cuenta con principios –que como dice Peter Hall (1993)–, capacitan, adoctrinan y persuaden a sus miembros a la adopción de una cultura organizacional que los hacen cumplir con sus tareas, comprometiéndose con el deber que la función les exige.

El autor del presente artículo considera que el Proyecto de las Escuelas Bolivarianas es una de las formas a través de las cuales Venezuela puede incorporarse definitivamente en el sendero del desarrollo económico, social y político; es evidente que es un esfuerzo donde debemos participar todos los venezolanos. En aras de ello se realiza este trabajo investigativo tomando como contexto todo el territorio nacional gracias al trabajo de diferentes autores, quienes realizaron sus trabajos de investigación en distintas zonas del país. A continuación presentamos algunos de ellos:

Tapia plantea: si las instituciones educativas funcionan bajo el principio de una organización compleja, crearán las bases para el desarrollo de una gestión efectiva. Esto exige que se cuide:

- La normatividad vigente en educación.
- Conocimiento de los materiales y auxiliares educativos.
- La creación de un clima laboral que apoye el desarrollo de las acciones en la escuela y las aulas.
- Una cultura interna definida.
- Objetivos y metas comunes.
- Aprovechamiento de recursos humanos, materiales y financieros.

Lo establecido en el párrafo anterior evidencia lo complejo de las funciones que el director de la institución educativa debe realizar; ello exige un nivel de desempeño que no está siendo alcanzado por los directivos en la mayoría de las escuelas bolivarianas del país según lo refleja la revisión bibliográfica realizada por el autor del presente artículo.

Reflejaremos de inmediato algunos de los casos revisados para ejemplificar lo afirmado en el párrafo anterior:

Rosibel Parra (2011), en el Edo. Mérida, señala que según lo planteado en el Proyecto Educativo Nacional (2000), los resultados del proceso de enseñanza reflejan un desfase entre el estilo de liderazgo que se requiere sea asumido por el director en el cumplimiento de sus funciones específicas, y el rendimiento del docente en su desempeño laboral, debido a la inexistencia de políticas de estímulos, falta de comunicación, trabajo repetitivo, ausencia de la delegación de funciones, escaso control, alto grado de autoridad e incluso descontextualización en el proceso educativo. El modelo gerencial sugerido es liderazgo transformacional.

Nacarid Rodríguez (2008), en su investigación en el Edo. Bolívar, concluyó que existen limitaciones en lo referente al proceso de gerencia y al desarrollo del liderazgo porque la misma, de acuerdo a la versión de los docentes, no se aplica en forma efectiva. El modelo gerencial propuesto es la gerencia estratégica.

Haydée Abreu (2009), en el Edo. Zulia, evidenció que los directores medianamente cumplen con las funciones relacionadas con las funciones organizacionales y los procesos gerenciales, esto indica que la debilidad se centra en las orientaciones que se le deben brindar al personal docente durante su desempeño en el aula, la permanente implantación de valores, normas, políticas institucionales y el abordaje del entorno comunitario, incidiendo esto sobre la cultura organizacional, elementos y estrategias que la conforman y desarrollan dentro de los centros educativos. El modelo gerencial es la gerencia por objetivos.

Luzbel Morales (2009), en el Edo. Trujillo: los hallazgos de la investigación revelaron que los niveles de eficiencia y eficacia directiva son bajos, así como la ausencia de las competencias para la sinergia necesaria entre los miembros de la institución y la carencia de liderazgo participativo y transformacional para realizar la visión, misión, objetivos y valores institucionales. El modelo gerencial sugerido es la gestión por competencias.

Onaida Roa (2011), en el Edo. Barinas, determinó que los resultados de la aplicación de los instrumentos permiten llegar a la conclusión de que en los planteles en estudio existe una débil gerencia participativa; por tanto se diseñó un plan estratégico conformado por estrategias de desarrollo institucional, social y cultural, económico local y de desarrollo ambiental, que permitan fomentar la integración de la comunidad con la finalidad de crear un sistema integral social más adaptado a la realidad del proceso productivo y de desarrollo endógeno local. El modelo gerencial propuesto es la gerencia participativa.

Liliana Rodríguez (2009) señala que el proyecto se debilitó y decayó debido a varios factores, entre ellos destaca que durante el período de implementación ni las evaluaciones externas ni las realizadas por el mismo MPPE arrojaron los resultados esperados por las autoridades. El ministro Aristóbulo Isturiz no logró las metas establecidas; luego el ministro Adam Chávez inició el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), el cual en gran medida absorbió las escuelas bolivarianas que pasaron a ser simplemente escuelas de jornada completa.

Como se puede observar, de los planteamientos hechos por los distintos investigadores señalados anteriormente la conclusión es que el Proyecto de las Escuelas Bolivarianas no está siendo implementado de la forma más adecuada en el territorio nacional y que el peso de las deficiencias está cayendo en gran parte sobre la gestión que el director(a) realiza al frente de las instituciones analizadas.

En consecuencia, no debe olvidarse que el éxito organizacional es imposible sin excelencia individual, la cual es requerida hoy, especialmente en puestos gerenciales, pues demanda mucho más que competencia técnica. Demanda un sofisticado tipo de destreza social denominada liderazgo, que capacite y dote al gerente educativo de habilidades y destrezas gerenciales para movilizar grupos de personas y lograr importantes objetivos a pesar de los obstáculos que se presenten.

Son múltiples las competencias que el director debe desarrollar para la buena conducción de la escuela, dentro de las cuales se destacan evidentemente: el liderazgo, la motivación y participación de los docentes, la interacción con la comunidad, entre otras; todas ellas dependientes de la actuación que el ente directivo desarrolle en la ejecución de sus funciones gerenciales.

Una escuela bien organizada y dirigida camina hacia el ofrecimiento de un mejor servicio a la comunidad, hacia una gestión participativa y democrática; lo anterior se menciona porque la nueva gestión requiere de la participación de todos los involucrados delegando tareas emanadas de las altas jerarquías, compartiendo el liderazgo, aprovechando las capacidades individuales de los integrantes de la colectividad completa y con una comunicación asertiva. Por otro lado, democráticamente, porque las decisiones se deben tomar a través de consensos y acuerdos donde todos aporten sus opiniones y puntos de vista, así como sugerencias de solución ante conflictos diversos. Y todas estas tareas se organizan a través de la gestión escolar, como establece Tapia.

INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál ha sido el resultado del proceso de implementación de las escuelas bolivarianas en Venezuela?
- ¿Cómo debe ser el tipo de liderazgo que debe ejercer el director(a) de una escuela bolivariana?

METODOLOGÍA

El estudio se sustenta en una hermenéutica interpretativa, una revisión exhaustiva de documentos en los cuales los diferentes autores consultados registran los resultados de sus investigaciones, donde se han utilizado diferentes enfoques y metodologías.

En los elementos de aproximación al universo de investigación se ha considerado el siguiente eje de análisis:

- Tipo de liderazgo ejercido por el director de la institución educativa.

Con respecto al diseño de la investigación se presentan las precisiones de Fidias Arias (2006), quien señala: “el diseño de investigación es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p. 26); se reitera desde esta estructura la presencia de un diseño como estrategia, es decir, las mecánicas y dinámicas de las que se vale el autor de cara al proceso investigativo, que revelan el rasgo distintivo de su obra atendiendo, claro está, a la naturaleza de la fuente que por su naturaleza le sirve de sustento a sus aportaciones teóricas o argumentos técnicos.

El autor, al seleccionar una postura ontológica, en la cual se aborda la realidad de estudio, con base en los argumentos racionales intelectualmente provistos por otros, se sustenta en una investigación que se relaciona con datos secundarios o fuentes escritas, lo cual le convierte en un estudioso de documentos, lo que por tanto se relaciona con un diseño de pertinencia bibliográfica, perfectamente congruente con la naturaleza de las fuentes tratadas. Del mismo, Santa Pallela y Feliberto Martins (2004) resaltan: se fundamenta en la revisión sistemática, rigurosa y profunda de material documental de cualquier clase. Se procura el análisis de los fenómenos o el establecimiento de la relación entre dos o más variables. Cuando opta por este tipo de estudio, el investigador utiliza documentos, los recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes (p. 96).

TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el caso puntual de esta investigación, el análisis se realiza con base en el análisis documental y análisis de contenido. En lo que concierne al análisis documental, Iván Hurtado y Josefina Toro (2001) señalan: el análisis documental es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades, para recuperar la información en él contenida. Esta representación puede ser utilizada para identificar el documento, para procurar los puntos de acceso en la búsqueda de documentos, para indicar su contenido o para servir de sustituto del documento. El análisis puede tomar la forma de un sumario, un resumen, un índice alfabético de materias o códigos sistemáticos (p. 73).

Se presenta como segunda técnica de análisis de la investigación el concerniente al análisis de contenido, del que Klaus Krippendorff (1980) resalta: “el análisis de contenido es una técnica de investigación (que utiliza un conjunto de procedimientos) para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de un texto (de los datos al contexto de los mismos)” (p. 21).

RESULTADOS

El proceso de la gestión escolar, tal y como está concebido en el sistema educativo nacional, genera en el director de la institución una carga excesiva de tipo administrativo que en muchas oportunidades obstaculiza la relación del directivo con el personal docente, administrativo y obrero de la escuela y, por supuesto, una casi nula relación con la comunidad del entorno en el cual se encuentra la institución.

La falta de horizontalidad de la estructura escolar, definitivamente vertical, genera una comunicación que en muchas ocasiones se limita a la solicitud (exigencia) de los distintos recaudos (demasiados en realidad), lo cual no propicia la empatía entre los integrantes de la institución.

La poca o ninguna asistencia de los niveles superiores en la formación del personal directivo y en el desarrollo del personal docente genera inconformidad y poca motivación en la implantación del proyecto.

RECOMENDACIONES

Propiciar un proceso de empoderamiento en las instituciones educativas. Julian Rappaport (1981), uno de los precursores del empoderamiento, establece que este es el proceso por el cual las personas, las organizaciones y las comunidades van adquiriendo o mejorando su capacidad de control

sobre sus vidas o sobre los asuntos que les conciernen. Así, cuando Paulo Freire entendía la alfabetización como un medio para dar la palabra a quienes estaban inmersos en una cultura del silencio, en cierto modo se estaba refiriendo a estas competencias ineludiblemente necesarias para la participación real. Un liderazgo educativo freiriano es, en este sentido, un liderazgo intrínsecamente empoderador; y por eso no es extraño que al pedagogo brasileño se le cite tan frecuentemente en los discursos sobre empoderamiento.

El liderazgo en los centros educativos debe favorecer, por encima de todo, la posibilidad de reorientar la acción institucional, organizativa y pedagógica en función del aprendizaje que va acumulando la propia organización. Es decir, un centro que aprende es un centro que cambia, que reorienta su acción y que, por tanto, se muestra eficaz y eficiente.

El liderazgo pedagógico debe basarse en un ejercicio de responsabilidad porque al igual que “sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da educación” (Juan José Romero y Víctor Pérez, 2012, p. 104); en el caso del líder pedagógico, sólo cuando su liderazgo se haga responsable de toda la comunidad escolar se podrá ejercer desde la legitimidad de ver reconocido ese liderazgo. Este concepto de responsabilidad obliga a un ejercicio activo de acogimiento del otro, en este caso, de todos “los otros” que forman parte del centro: estudiantes, docentes, familias y el resto de los agentes educativos intervinientes dentro y fuera de la institución escolar.

El establecimiento de unas relaciones sanas entre la institución educativa y la comunidad entorno a la cual se encuentra ubicada es absolutamente necesario; estas relaciones deben favorecer el sentido de pertenencia del entorno hacia la escuela, que la escuela sea el lugar donde se realicen y propongan eventos propios de la comunidad; cuando esto suceda la institución educativa no será considerada como un elemento extraño y tendrá la aceptación de todos.

Es absolutamente indispensable la generación de cursos de actualización para el personal directivo y docente de las instituciones como base para propiciar el proceso de empoderamiento de los mismos; éstos rejuvenecerán la motivación y la participación de los miembros de la comunidad escolar permitiendo el crecimiento y el logro de los objetivos establecidos en el Proyecto de las Escuelas Bolivarianas, y de esta manera enrumbarnos hacia el cambio tal esperado y necesario en la consecución de ese venezolano que tanto necesitamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Haydée (2009). *Acción supervisora y cultura organizacional en las escuelas bolivarianas*. Tesis de pregrado no publicada. Maracaibo: Universidad Rafael Urdaneta.
- Arias, Fideas (2006). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 15 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 36.860. Caracas, 30 de diciembre de 1999.
- Correa, Amanda y Angélica Álvarez (2005). *La función directiva y el gestor educativo*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Hall, Peter A. (1993). «Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain». *Scribd* [documento en línea]. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/73296948/Hall-1993-Policy-Paradigms-1>
- Hurtado, Ivan y Josefina Toro (2001). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas: Episteme.
- Krippendorff, Klaus (1980). *Content Analysis, an introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morales, Luzbel (2009). *Hacia una gestión directiva por competencias en las escuelas bolivarianas del municipio Candelaria del Edo. Trujillo*. Tesis de pregrado no publicada. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Pallela, Santa y Feliberto Martins (2004). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Parra, Rosibel (2011). «Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes». *Revista Científica del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, Barquisimeto, 2 (2), pp. 54-72.
- Rappaport, Julian (1981). *Educational Empowerment*. México: Mc Graw Hill.
- Retamal, Gonzalo (2001). «Hacia el liderazgo de excelencia». *Asociación Internacional de Clubes de Leones* [página en línea]. Recuperado el 11 de noviembre del 2014 de www.leonismoargentino.com.ar
- Roa, Onaida (2011). *Plan estratégico para fortalecer la gerencia participativa en las escuelas bolivarianas en el marco del desarrollo endógeno*. Tesis de maestría no publicada. Barinas: Universidad Nacional Experimental de Los Llanos “Ezequiel Zamora”, Unellez.
- Rodríguez, Liliana (2009). *Modelo de gestión para el desarrollo del liderazgo transformacional y pedagógico en la gerencia educativa en los liceos bolivarianos del Municipio Escolar N° 08 de Roscio, Edo. Bolívar*. Tesis de maestría no publicada. Cumaná: Universidad de Oriente.

- Rodríguez, Nacarid (2008). *Trayectoria del proyecto de escuelas bolivarianas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Romero, Juan José y Víctor Pérez (2012). *Gerencia en la Educación Básica*. Caracas: Centro Latinoamericano de Educación Básica de la Unesco.
- Tapia Moreno, Alma Libia (2010). «Ponencia: El liderazgo efectivo en la gestión eficaz». *Monografias.com* [documento en línea]. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos84/liderazgo-efectivo-gestion-eficaz/liderazgo-efectivo-gestion-eficaz.shtml>

LA EVALUACIÓN CURRICULAR PARA LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL VENEZOLANA

Iliana Marina Lo Priore Infante*

En los actuales tiempos los diversos actores imbricados en los sistemas educativos reconocen la importancia que tiene, para la sociedad y la construcción de una nueva ciudadanía, proteger la infancia, como partícipe y aseguradora del desarrollo sostenido de un país. Son muchas las razones de ese reconocimiento; en primer lugar por la concepción que históricamente se ha venido reconstruyendo de la infancia y, por ende, de la Educación Inicial, con los aportes de las disciplinas científicas respecto al desarrollo y aprendizaje infantil y las contribuciones de los distintos actores involucrados, como docentes, familias, Estado; también porque ya se ha comprendido y explicado en las sociedades, en especial la venezolana, que se deben destinar esfuerzos substanciales, tanto individuales como colectivos, que reconozcan la prioridad absoluta de la infancia, la asunción de los procesos de educación infantil y por ello la urgencia de profundizar sobre la plataforma curricular responsable de dar respuestas a una Educación Inicial, que tiene identidad propia. Se aspira que abone las mejores y más ventajosas oportunidades en los años más trascendentes y decisivos de la vida humana.

Se aspira que en esta investigación cualitativa, de carácter descriptivo evaluativo y documental, contribuya, en sus tres momentos, a objetivar caracterizaciones que conlleven a viabilizar los retos curriculares en este nivel del subsistema de Educación Básica en el marco de la búsqueda de la calidad educativa venezolana.

Esta investigación aspira como intencionalidades las siguientes:

- Evaluar los diseños curriculares de la Educación Inicial en Venezuela desde 1969 hasta el presente en el marco de la calidad educativa.
- Establecer la coherencia interna de los diseños, planes y programas con los otros componentes del diseño curricular.
- Precisar las fortalezas, avances curriculares y debilidades de los diseños curriculares de la Educación Inicial venezolana para la calidad educativa.

Se han desarrollado tres momentos para el logro de las intencionalidades. A saber:

* Doctora en Educación. Investigadora del Centro Internacional Miranda y docente de la Universidad de Carabobo. Participante del Comité Nacional de Calidad Educativa del Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela.

Primer momento: Hilo histórico de los aspectos legales, políticas educativas, curriculares y programáticas de la Educación Inicial venezolana.

Segundo momento: Evaluación de los diseños curriculares de la Educación Inicial venezolana.

Tercer momento: Retos curriculares en la Educación Inicial venezolana en el marco del proceso de la calidad educativa.

Para estas intencionalidades se utilizaron como técnicas de generación de la información la observación documental y la entrevista a profundidad; como instrumentos se emplearon matrices de registro y registros de entrevista; y como técnica de análisis se aplicó el proceso de categorización.

DESARROLLO

Se presentan a continuación los resultados en cada momento del estudio.

Primer momento: Hilo histórico de los aspectos legales, políticas educativas, curriculares y programáticas de la Educación Inicial venezolana.

Para contextualizar los procesos curriculares es pertinente revisar la evolución de los aspectos legales, de las políticas educativas nacionales, de la evolución programática que enmarcan y explican los cambios educativos y pedagógicos característicos de cada diseño curricular en Educación Preescolar e Inicial venezolanas.

Segundo momento: Evaluación de los diseños curriculares de la Educación Inicial venezolana.

Son 12 diseños, reformas e insumos curriculares, desde 1969 a 2014, en la Educación Inicial, de los cuales sólo tres diseños curriculares han sido oficiales.

Por razones de espacio, sólo se describirá esta valoración con el último diseño oficial, es decir, el Currículo de Educación Inicial del año 2005 (Resolución N° 42 del 25/7/2005, publicada en Gaceta Oficial N° 38.237 de fecha 27/7/2005). Es un diseño que surge como respuesta a nuevas concepciones en el estado del arte de la educación infantil mundial; incorporaciones de aportes teóricos con tendencias de perspectivas cognitivas sociales, socioculturales, ecológicas y, a su vez, en respuesta a las contribuciones de los insumos curriculares del Proyecto Educativo Nacional; sistematización de las Propuestas Regionales (1999); y la elaboración de un papel de trabajo, ampliamente discutido a nivel nacional y regional, como el Modelo Normativo de un Currículo Básico Nacional del Nivel de Educación Inicial (2000). Fue un proceso de discusión nacional, estatal y local que contó con la participación amplia de instituciones del nivel Inicial, oficiales como privadas, así como de las universidades, con continuos encuentros de construcción y validación.

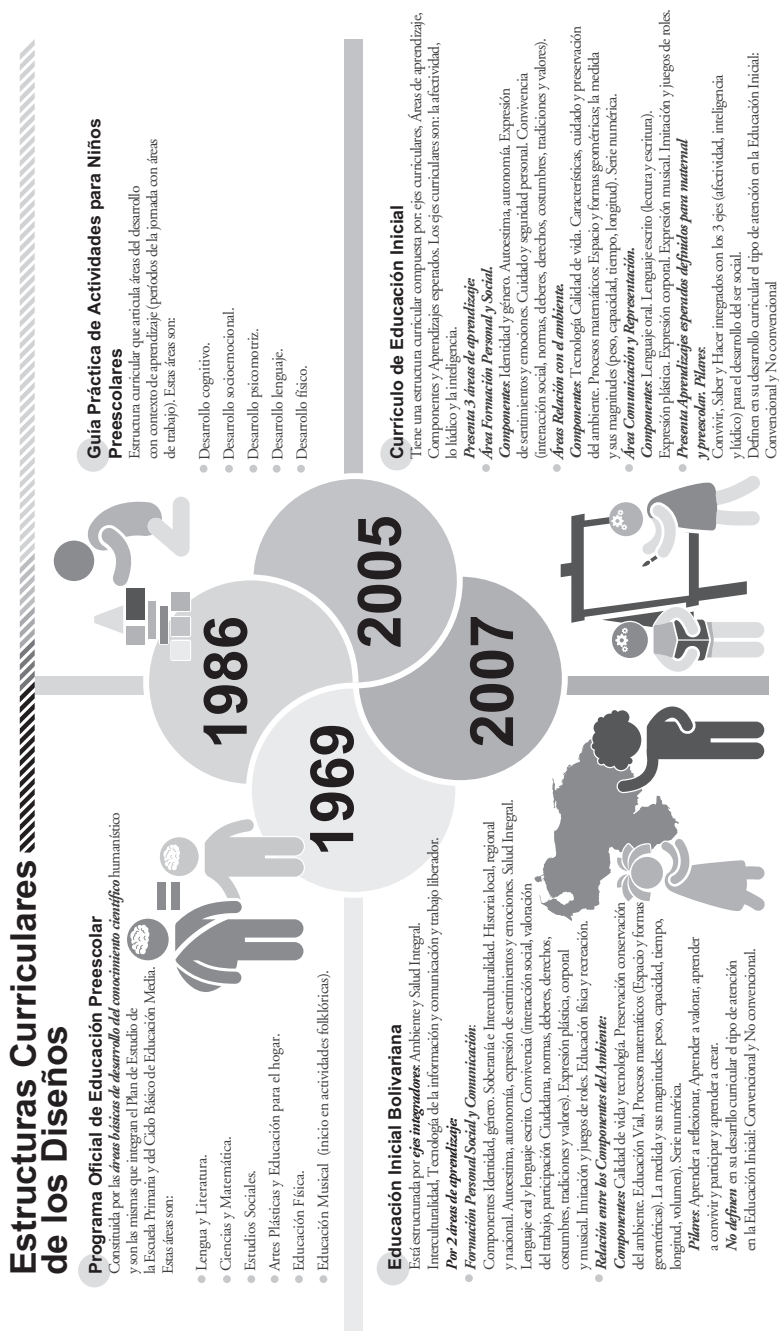
Tiene un fundamento pedagógico basado en la concepción constructiva del conocimiento, la integración de desarrollo y aprendizaje infantil, el aprendizaje significativo, y la globalización y la definición del docente como mediador. Profundiza una serie de referentes teóricos entre las que destacan la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner y la perspectiva cognitiva sociocultural de Lev Vigostky.

Presenta como aspectos relevantes: 1) La incorporación de una concepción del niño/a trascendente, potencial y no diminutiva, desde la gestación hasta el ingreso a Básica, presente en las finalidades del nivel Inicial. 2) La legitimación de la educación en la fase maternal, desde el nacimiento hasta los 3 años, lo que no existía en diseños precedentes. 3) La especificidad de los objetivos del nivel, que muestran un currículo centrado en el niño, la familia y la comunidad. 4) La incorporación en estos objetivos de aspectos significativos como: la educación integral y la educación inclusiva. 5) Se explicita por primera vez un perfil de egreso del niño, acorde con los objetivos y las finalidades. Al mismo tiempo, la incorporación de un perfil docente donde están presentes elementos novedosos como la dimensión del ser y la espiritualidad, además de los propios a los roles y competencias para la acción pedagógica. 6) Lo significativo de considerar en la estructura curricular ejes, áreas y componentes. Ejes con fin globalizador, con noción de transversalidad y propósito preventivo de problemas educativos; resalta que las áreas están basadas en el desarrollo y aprendizaje global e integral, articulando ambos procesos, separados en diseños previos. Otra condición relevante es la incorporación y diferenciación de los dos tipos de atención: la convencional y la no convencional, pues legitima lo que ocurre en la realidad, además de explicitar el sentido familiar y comunitario/local. Es un avance sumamente relevante. Asimismo se resalta la variedad de opciones de planificación en la que se incorpora la participación del niño, la búsqueda de globalización y la incorporación de los proyectos didácticos. Resalta como debilidades no resueltas la incongruencia que apenas se menciona, la expresión corporal como componente y el currículo enuncia una tendencia que debe dar importancia a la mediación corporal.

Emergieron siete infografías con el objeto de avanzar en la precisión de la evaluación de los diseños curriculares de Educación Inicial venezolana, comparando los diseños considerados más relevantes por su oficialidad y/o uso, en cuanto a los siguientes criterios: concepción del niño y niña, concepción del docente, concepción del aprendizaje, perspectivas teóricas que subyacen cada diseño, estructuras curriculares de los diseños, proceso de planificación y proceso de evaluación. Tanto el texto como las imágenes otorgan sentido a cada diseño curricular. Se coloca un ejemplo de lo realizado referido a la malla curricular.

Infografía N° 1

Estructura curricular de los diseños curriculares más relevantes de la Educación Inicial venezolana 1969-2014.



Fuente: Iliana Lo Priore y Griselle Arellano, Evaluación de la calidad educativa (2014).

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La presente evaluación de los distintos diseños e insumos curriculares en el marco del proceso de consulta para la calidad educativa venezolana genera información substancial aplicativa para hacer ajustes en el diseño curricular vigente o para fortalecer aquellos elementos cónsonos e idóneos con las aspiraciones del nivel de Educación Inicial.

Asimismo, la valoración de los aspectos curriculares más resaltantes ofrece la posibilidad reflexiva a los docentes, y a otros mediadores, de verificar cómo se tejen en el currículo estos elementos, los cuales tienen incidencias en el ejercicio de la planificación y evaluación como procesos medulares de la aplicación del currículo.

Esta investigación que tuvo como objeto la evaluación de los diseños curriculares de Educación Inicial venezolana tuvo diversas reflexiones, entre ellas:

- Marca la diferencia entre los diseños, planes y programas, aquellos que presentan la respectiva adecuación para maternal y preescolar, lo que le otorga a esta etapa educativa una entidad con características propias y diferenciadas, articuladas con el conjunto de etapas del sistema educativo; esto se corresponde así con la concepción consensuada del niño y niña en estas edades, lo que incide también en su concepción con entidad propia y no como estado preparatorio y de transición a las siguientes edades. Se pudiera expresar, entonces, que cada diseño en sí refleja la mirada que hay sobre los sujetos de aprendizaje. Esto convierte el diseño curricular en un marco pedagógico que promueve el juego, la participación, iniciativa, creatividad, exploración, observación, lo afectivo, el aprendizaje cooperativo, todas necesidades y características ajustadas y propias de los niños y niñas de esta etapa única y determinante en el desarrollo humano.
- Así, el pasar de ser actores del currículo a ser autores del mismo; esta participación en la construcción colectiva, poco frecuente en la historia de los diseños curriculares, involucra discusión, encuentros y desencuentros, integración, negociación y, en definitiva, posibilidades de apropiación; estos son elementos imprescindibles para que el docente, viabilizador del currículo, se sienta reflejado en el diseño, y por ende con mayores posibilidades de comprometerse desde éste. Esta experiencia, desde la perspectiva de las autoras, sólo se logró en el diseño de 2005.

Estas consideraciones conllevan un reto esencial para los siguientes diseños o reformas que cada comunidad y, por ende, que cada actor/autor reflexione sobre la concepción del niño/a que se expresa en el

currículo, con una actitud abierta, a partir no sólo del “deber ser” sino además de bases más ciertas de posibilidades, recogiendo rasgos del ser propio venezolano, como el sentido del humor, el goce vivencial y otros para, con base en la definición de quiénes son los niños/as de este país, se defina qué se quiere de las nuevas generaciones y de la educación.

Esto servirá de ejercicio para poder ajustar los fines y propósitos de la educación del currículo y la respectiva pertinencia, señalados como aspectos sugerentes a revisar. Es fundamental que todo diseño curricular o reforma de los existentes garantice la integralidad del desarrollo y aprendizaje infantil. Es decir, la integralidad es un criterio no sólo curricular, sino de calidad educativa propuesta para ese nivel educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atención Convencional y No convencional en Educación Inicial (2004, 28 de enero). *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 37.874. Caracas, 6 de febrero del 2004.
- Continuidad de los niveles, autorización de las modificaciones curriculares (2005, 6 de abril). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.160. Caracas, 6 de abril del 2005.
- Creación de la Dirección de Educación Preescolar (1975, 1° de abril). *Gaceta oficial de la República de Venezuela* N° 30.657. Caracas, 1° de abril de 1975.
- Currículo de Educación Inicial (2005, 25 de julio). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.237. Caracas, 27 de julio del 2005.
- Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares (1989, 9 de mayo). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 34.223. Caracas, 19 de mayo de 1989.
- Ley de Educación (1955, 22 de julio). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 24.814. Caracas, 5 de agosto de 1955.
- Ley Orgánica de Educación (1980, 9 de julio). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 2.635. Caracas, 28 de julio de 1980.
- Ley Orgánica de Educación (2009, 13 de agosto). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929. Caracas, 15 de agosto del 2009.
- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998, 3 de septiembre). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela* N° 5.266. Caracas, 2 de octubre de 1998.
- Lo Priore, Iliana y Griselle Arellano (2014). *Evaluación de la calidad educativa*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

- Ministerio de Educación (1969). *Diseño curricular del programa básico de educación preescolar*. Caracas: Publicaciones Ministerio de Educación.
- _____ (1984). *Diseño curricular del nivel preescolar. Modelo operativo - guía curricular*. Caracas: Publicaciones Ministerio de Educación.
- _____ (1984). *Programa familia: Hacia la meta*. Caracas: Publicaciones Suapi.
- _____ (1986). *Guía práctica de actividades para niños preescolares*. Caracas: Publicaciones Suapi.
- Ministerio de Educación-Dirección de Educación Preescolar (1984). *Hacia el nuevo currículum I, II y III*. Caracas: Publicaciones Suapi.
- _____ (1986). *Lecturas complementarias*. Caracas: Publicaciones Suapi.
- _____ (2005). *Currículo de educación inicial*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas: Edición Cenamec.
- _____ (2007). *Educación inicial bolivariana*. Caracas: Autor.
- Programa Oficial de Educación Preescolar (1969, 20 de noviembre). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 29.078*. Caracas, 20 de noviembre de 1969.

EDUCACIÓN-BIOTECNOLOGÍA-SOCIEDAD. VINCULACIÓN CON LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA Y CURRICULAR

Ana Isabel Márquez*

La presente ponencia resume una experiencia de formación, investigación y vinculación social, acciones transformadoras, emprendidas desde el Núcleo Regional de Educación Avanzada Valencia, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, a través de la línea de investigación innovación y transformación de la praxis pedagógica en Educación Inicial, el Programa Especialización de Educación Inicial (en espera por aprobación del CNU) y el Programa Maestría en Biotecnología de Alimentos, áreas de conocimiento que se vinculan interdisciplinariamente, a los fines de emprender acciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y vinculación Social.

El despertar que en Venezuela están teniendo cada vez más las instituciones de educación universitaria hacia lo social se fundamenta en el paradigma de la participación protagónica de los ciudadanos y ciudadanas para la transformación social, expresada en su Carta Magna así como en la Ley Orgánica de Educación; y en la generación de conocimientos socialmente pertinentes y útiles en la educación, como función emancipadora de la democracia dejando atrás, paulatinamente, épocas del individualismo y del colectivismo, que contribuían a la enajenación y opresión del ser en la sociedad. El currículo de Educación Superior tiene el reto de propiciar aprendizajes en la sociedad que involucren las dimensiones del ser, hacer, sentir y el actuar (Alicia Inciarte, 1999, p. 12).

Por cuanto históricamente las universidades se han conducido bajo el paradigma de la tecnocracia caracterizado por el reduccionismo, el enciclopedismo, la pérdida del sentido de totalidad, con poco desarrollo de lo humano y lo ciudadano, lo cual es indudable que ya no resulta muy congruente con las nuevas realidades y demandas sociales. En este sentido, “está aconteciendo un mundo maravilloso, hirviendo en la vida ordinaria de la gente, que no tiene nada que ver con el pensamiento instituido por la moderna universidad, pero ese acontecimiento no es nuestro, no existe para nosotros” (Carlos Lanz, 2004, p. 1).

* Dra. Innovación Educativa. Postdoctorado en Investigación Educativa. Prof. de Educación Inicial. Subdirectora de Educación Continúa e Interacción Comunitaria de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

El sentido de participación ciudadana, expresada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Plan de la Patria, presenta un nuevo modo de construcción social del conocimiento. Racionalidades que se conjugan de forma horizontal en un diálogo de conocimientos, considerando los conocimientos científicos, los populares, tradicionales, urbanos, campesinos que se construyen en la cotidianidad del sujeto sociohistórico, a los fines de cumplir con lo estipulado en el Plan de la Patria en su objetivo 1.5. Desarrollar Capacidades Científico-Tecnológicas vinculadas a las necesidades del pueblo.

Surgen entonces nuevas premisas para la acción social y participación de la universidad en la comunidad; el desafío es ver cómo se puede desarrollar en los futuros profesionales competencias que estimulen su sensibilidad social y valores ciudadanos de convivencia, cuestión que es posible si se planifican curricularmente acciones orientadas hacia el impulso de saberes de programas integrados con la comunidad, un nuevo proceso de aprendizaje, una nueva praxis educativa orientada hacia una educación emancipadora que sea expresión de un nuevo modelo de desarrollo de sociedad que está por construirse. Por cuanto, el país se constituye en el espacio de convivencia y la educación tiene responsabilidades fundamentales en el sentido de su construcción. (Humberto Maturana, 1997, p. 34).

Una acción comunitaria comprometida ética y políticamente que valore los conocimientos y experiencias construidas en las comunidades, buscando el desarrollo local sostenible, que se manifiesta en la construcción de la ciudadanía y la satisfacción de sus necesidades básicas, a fin de generar propuestas innovadoras que atiendan verdaderamente los problemas más urgentes de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Es decir, la construcción de comunidades democráticas ético-políticas fundamentadas en una concepción curricular universitaria con implicaciones sociales-pedagógicas (José Gimeno Sacristan, 1991).

Las acciones de vinculación social desplegadas por las instituciones de educación universitaria, a través de sus distintos programas de formación, implica necesariamente tomar en consideración a las comunas como sistemas de organización popular, por cuanto en ellas se activan las redes necesarias constructoras y transformadoras del conocimiento y de la realidad, fundadas en relaciones de convivencia en una sociabilidad de participación. Al respecto Peter Bergen y Thomas Luckmann (2001) consideran que las instituciones se encarnan en la experiencia de los individuos a través de los roles y al desempeñarlos los sujetos participan en un mundo social y a la vez ese mundo cobra realidad para ellos (p. 30).

Desde el punto de vista curricular, la visión interdisciplinar entre educación y biotecnología emprendida por la investigadora

contribuyó a la creación de una Unidad Curricular Electiva en el Programa Especialización en Educación Inicial, denominada: Familia-Escuela-Comunidad en la promoción de la alimentación nutritiva y balanceada, considerando la importancia de la buena alimentación desde el primer nivel del sistema educativo, por cuanto en Venezuela la prevalencia de la obesidad infantil se ha incrementado en forma alarmante, constituyéndose en la actualidad como un problema de salud pública.

Creación intelectual, mediante el ejercicio de la investigación en las comunidades con apoyo de financiamiento a través del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI) en la Convocatoria de Investigación 2013; en lo específico, un proyecto de investigación acción con participación del Poder Popular en la creación de alimentos libres de gluten y caseína para niños y niñas autistas.

Vinculación social, mediante las experiencias de vinculación-investigación con los sectores del Poder Popular en la Comuna Los 4 Elementos, ubicada en el Sector 1 Ricardo Urriera, Valencia, Edo. Carabobo; presentando así nuevos contextos de indagación para la ciencia, nuevas preguntas y con ello nuevos retos, en la necesidad perentoria del país por alcanzar una ciencia con conciencia, con base en las necesidades sociales.

En este sentido, la biotecnología y la educación deberán articularse interdisciplinariamente a los fines de reflexionar y en forma propositiva comprender desde una visión ontológica y epistemológica el tipo de ser humano que se desea formar para la enseñanza del conocimiento biotecnológico para interpretar, comprender y aproximarse a la naturaleza, su origen, estructura y función, en aquellos que producen, distribuyen y consumen los alimentos. Es necesario incorporar la biotecnología de alimentos como un área científico-social en los pénsums educativos del sistema educativo venezolano, a los fines de promover en los estudiantes un espíritu crítico, analítico, reflexivo, liberador; formar en los estudiantes desde la Educación Inicial hasta postdoctorado una conciencia sobre el tema, así como también para incorporar en los planes de estudio las técnicas y los procesos, la subyacente ciencia y el contexto económico de la biotecnología.

Llevar este conocimiento a las aulas de clase de forma interdisciplinar a los fines de comprender su aplicación en la realidad social actual, problematizar su implicación en la seguridad y soberanía alimentaria, la relación armónica del ser humano en armonía y equilibrio con la naturaleza a las relaciones de producción, los contextos sociohistóricos y determinados valores culturales donde se incluyen la defensa y promoción del cultivo y producción de alimentos mediante alternativas distintas al capitalismo, al consumismo.

La incorporación de la biotecnología a la educación es un compromiso que debe asumir el Ministerio del Poder Popular para la Educación a lo largo de nuestro sistema educativo, por cuanto comprende inicialmente formar al personal docente para que su radiación de acción se difunda en los subsiguientes espacios de socialización familia-comunidad, a los fines de que estos diseñen las estrategias pedagógicas más cónsonas y de fácil comprensión que promuevan aprendizajes significativos y contribuyan a despertar la curiosidad, el interés y la comprensión de los alumnos. Fundamentado en evidencias científicas, dentro de las estrategias didácticas se podrían proponer: el análisis de etiquetas de productos alimenticios; preparación y transformación de alimentos sencillos; y visitas a laboratorios de alimentos, a modo de suscitar el interés, comprensión y utilidad social en el alumnado.

A través del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI) se intenta cambiar la forma tradicional de crear ciencia y hacer tecnología a través de la consagración del Poder Popular y de la generación de conocimiento con pertinencia social, buscando así, más que dar una respuesta efectiva a algunas problemáticas de las comunidades, brindar las herramientas necesarias para que el pueblo mismo asuma los retos necesarios para la transformación de su realidad.

En Venezuela, y siguiendo los aportes de Armando Rodríguez (2009), se tiene experiencia de fortalecimiento del protagonismo de la sociedad civil, la que cada vez toma más conciencia de lo imperioso que se hace su organización con la finalidad de ejercer un activismo social.

En este proceso de protagonismo, Maritza Montero (2006) afirma que los ciudadanos son como actores sociales y constructores de su realidad; “es pertinente la movilización de la conciencia conducente a la transformación de los hombres y las mujeres tanto en su identidad social, como en su valoración de sí mismos como ciudadanos y actores sociales” (p. 23).

Ante este panorama histórico-social que tiene lugar en nuestro país, el Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología viene desarrollando en forma conjunta una serie de políticas institucionales orientadas hacia el accionar comunitario, tomando en consideración el Poder Popular fundamentándose en los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), en la Ley Plan de la Patria 2013-2019, y en la Ley de las Comunas. Un modelo de ciencia en que la investigación y la innovación se visualicen como herramientas para el fortalecimiento del Poder Popular y de los procesos sociales emancipadores y transformadores de la sociedad; una ciencia propia liberadora, adaptada a nuestras realidades sociales y orientada a la concreción de la suprema felicidad social.

En este sentido, se ha venido impulsando un importante programa destinado a cruzar aportes de la Ley Orgánica de Ciencia Tecnología e Innovación (Locti) con las enormes capacidades de investigación que tienen las universidades, haciendo para ello una convocatoria de proyectos de investigación e innovación durante el mes de octubre y noviembre de 2013, tiempo en el que se recibieron 2.141 solicitudes de proyectos de todas las instituciones de educación universitaria del país, de los cuales 1.304 comprenden proyectos de investigación y 837 proyectos de ampliación y fortalecimiento de espacios para aulas y laboratorios.

Dando respuesta en tiempo récord, en el mismo mes de noviembre se otorgó el financiamiento de proyectos de investigación presentados por docentes investigadores de distintas instituciones de educación universitaria del país como: Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado (UCLA), Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Universidad de Carabobo (UC), Universidad del Zulia (LUZ), Universidad de Los Andes (ULA), Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Universidad de Oriente (UDO), Universidad Deportiva del Sur (Udesur), Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez) y del Oeste de Sucre Clodosbaldo Russián, así como el Colegio Universitario de Caracas (CUC) y los institutos de Agroecología Paulo Freire y de Tecnología Alonso Gamero (Iutag) (Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria).

**EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ
(NÚCLEO REGIONAL DE EDUCACIÓN AVANZADA-VALENCIA)
Y LA COMUNA LOS 4 ELEMENTOS**

En atención a lo antes expuesto, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Núcleo Regional de Educación Avanzada Valencia) ha tejido un vínculo social con la Comuna Los 4 Elementos, experiencia inédita de organización popular en Venezuela propuesta por el Presidente Hugo Chávez Frías, e iniciada en la comunidad de Ricardo Urriera; desde el año 2009, integrada por los Consejos Comunales de la Urbanización Ricardo Urriera, Parroquia Miguel Peña: Sector 1, Sector 2 Central, Sector 2 Leander, Sector 3, Sector 41, Sector 4.2, Sector 4.3, Sector 6 Sur, Sector 6 Norte, Comunidad Organizada Sector 7, Comunidad Organizada Sector 8, Bloques 6, 7, y 8, ubicada en una Zona Popular de Valencia, Edo. Carabobo. Donde, desde el año 2012, se viene trabajando en esta comuna de manera mancomunada junto a la Alcaldía de Valencia

en el diseño y la construcción de una Ludoteca Comunitaria para los niños y niñas de la comunidad, considerando el derecho que tiene la población infantil al juego, esparcimiento y recreación en espacios acondicionados para el entretenimiento.

La Comuna Los 4 Elementos tiene su fundación en el año 2009, se encuentra estructurada en un espacio de aproximadamente 600 m². Internamente la comuna está estructurada con los siguientes espacios: Automercado (Pdval), Centro de informática (CBIT), Panadería Comunal, Cine Comunal, Carnicería (Proyecto en Ejecución), Radio Comunitaria (Proyecto en Ejecución), Sala Situacional. En este espacio de organización social hacen vida 12 consejos comunales de la Parroquia Popular Miguel Peña y se puede visualizar la participación protagónica del pueblo en sus distintos espacios, participando en colectivos de formación en cursos de peluquería, repostería, artesanía, cine comunitario, conducción de medios alternativos comunitarios, grupos ecológicos, grupos deportivos, madres del barrio, movimientos sociales, entre otros.

Es importante reseñar que, adicionalmente al proyecto de investigación emprendido entre la Universidad-Alcaldía-Comuna, orientado hacia la construcción de la Ludoteca Comunitaria, se ejecutará el proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación y el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Fonacit) titulado: “Redes de gestión social para garantizar el derecho a la alimentación libre de gluten y caseína a los niños y niñas dentro del espectro autista”.

Es un hecho notorio la ausencia de productos alimenticios en el mercado venezolano libres de gluten y caseína, y sin aditivos químicos, por tanto surge la necesidad de diseñar el presente proyecto, el cual se enmarca en un área de interés del estado: sustentabilidad, seguridad y soberanía alimentaria, y en específico al Plan de la Patria (2013-2019) en su objetivo nacional: lograr la soberanía alimentaria para garantizar el sagrado derecho a la alimentación de nuestro pueblo. Por lo antes expuesto, el presente proyecto tiene como objetivo producir alimentos libres de gluten y caseína para niños y niñas autistas mediante la acción y sinergia entre la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y la Comuna Los 4 elementos. Se aspira la producción de diversos productos con las características antes descritas, los cuales serán realizados por el Colectivo de las Madres del Barrio que hacen vida dentro de la comuna, para que a su vez sean estas multiplicadoras del conocimiento en otros espacios sociales.

Es importante destacar que la Comuna Los 4 Elementos demanda de las instituciones de educación universitaria de la región una

participación activa y corresponsable en la ejecución de las siguientes misiones comunales:

1. Profundizar en acciones que conduzcan hacia la construcción de la paz. Seguridad de la población en la Parroquia Miguel Peña.
2. Plan de economía popular productiva y de empleo para las Madres del Barrio en su propia comunidad.
3. Participación de las instituciones de educación universitaria en proyectos de impacto ambiental: reciclaje del aceite comestible; cartón, vidrio y papel.
4. Vinculación de las empresas de producción socialista con las comunas.
5. Creación de una estrategia comunicacional comunitaria dentro de las acciones previstas dentro de la Comuna Los 4 Elementos.

Las acciones antes descritas presentan experiencias de acción universitaria en atención a sus funciones sustantivas, por tanto urge de ellas un mayor accionar en la vida social, asumir un rol protagónico y compartir sus responsabilidades con el pueblo organizado en la comunas, como instancia básica del Poder Popular, por cuanto tiene en la ley que las regula las definiciones relativas a su funcionamiento, que comprende desde actividades económicas, legislativas y de planificación, hasta las de contraloría social.

En este sentido, la Ley Plan de la Patria será la bitácora que guiará colectivamente el horizonte de una relación dialéctica de lo colectivo y lo individual a construir, mediante la planificación participativa del proceso popular constituyente entre los saberes académicos y los saberes de la vida cotidiana, que contribuya a la formulación de agendas de investigación comunales concretadas en experiencias socioproductivas, en la dinamización de la vida interna en la comuna, en la organicidad de sus procesos, generando de esta forma nuevas relaciones; una investigación colectiva e inclusiva comprometida y consciente de la necesidad de transformación del *status quo*, orientada a la formación del ser social que requiere el país.

En la comuna se valora tanto el saber popular generacional con potencialidades para resolver problemas concretos, como la capacidad creativa contextualizada para transformar la realidad a favor de los sectores oprimidos y más necesitados. La comuna es la forma de organización que representa y entrega el verdadero poder al pueblo, a través de sus asambleas de ciudadanos y es una manera de poner en práctica real la democracia popular participativa; es la forma de autogestión y cogestión de las comunidades organizadas en consejos comunales.

La dinámica de los procesos sociohistóricos y culturales que están teniendo lugar en Venezuela demandan a las instituciones de educación universitaria asumir un rol protagónico y compartir sus responsabilidades con el pueblo organizado en las comunas, como instancia básica del Poder Popular, en atención al Plan de la Patria y a sus cinco objetivos históricos, el horizonte de la patria que se desea construir: continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI en Venezuela, como alternativa al modelo salvaje del capitalismo y con ello asegurar la mayor suma de seguridad social, mayor suma de estabilidad política y la mayor suma de felicidad para nuestro pueblo. Y en la Ley Orgánica de las Comunas, el instrumento que las regula, definiciones relativas a su funcionamiento, actividades económicas, legislativas y de planificación, hasta las de contraloría social.

El desafío presente está en aventurarnos a indagar en estos espacios sociales de coeducación interdisciplinarios y de innovación educativa que tienden a promoverse en la sociedad, conocer cómo se construyen ontológica, epistemológica y axiológicamente los nuevos modelos de producción del saber, del hacer, del convivir en las comunas de nuestro país. En suma, desarrollar la producción y el uso de la ciencia como factor de transformación e inclusión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergen, Peter y Thomas Luckmann (2001). *La construcción social de las realidades*. Buenos Aires: Amorrotu.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5453*. Caracas, 24 de marzo del 2000.
- Inciarte, Alicia (1999) «Necesidad de un proyecto nacional de educación superior». Ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Currículo. Cumaná: Universidad de Oriente.
- Lanz, Carlos (2004). *El desarrollo endógeno y la Misión Vuelvas Caras*. Caracas: Ministerio de Educación Superior.
- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 39.795*. Caracas, 8 de noviembre del 2011.
- Ley Orgánica de Educación (2009, 13 de agosto). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929*. Caracas, 15 de agosto del 2009.
- Ley Orgánica de las Comunas (2010). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.011*. Caracas, 21 de diciembre del 2010.

- Ley Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019 (2014). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N. 6118. Caracas, 4 de diciembre del 2013.
- Maturana, Humberto (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Montero, Maritza (2006). *Hacer para transformar*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, Armando (2009). «Participación ciudadana y desarrollo territorial en Venezuela. ¿Utopía o realidad?». *Revista Visión Gerencial*. Caracas, 9 (1), pp. 134-154 [documento en línea]. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31226/1/articulo11.pdf
- Sacristán, José Gimeno (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.

HACIA UN MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO APLICADO A PROGRAMAS DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Cristóbal Rodríguez-Montoya y Guillermo Yáber-Oltra*

El avance de la sociedad en general y su grado de bienestar son influidos de manera apreciable por el avance del conocimiento científico. Un factor contribuyente a la generación de este conocimiento está constituido por los programas de doctorado en ciencias sociales, por su énfasis en la investigación de alto nivel, que aporta un caudal importante de conocimientos directos (disertaciones y artículos científicos de los doctorandos) e indirectos (formación de capital intelectual que participa y contribuye con procesos de investigación científica y/o procesos de investigación, desarrollo e innovación). Por esto, es pertinente aportar una aproximación a un posible modelo de gestión del conocimiento de aplicación general con el potencial de impactar positivamente la producción intelectual de estos programas.

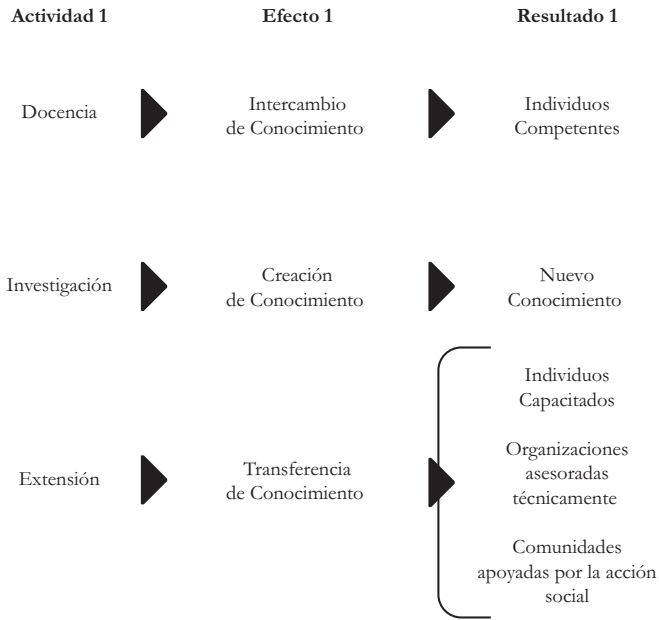
JUSTIFICACIÓN

Los programas de doctorado están dedicados, por una parte, a formar investigadores de alto nivel, y por otra, a la producción de conocimientos. Tanto la formación de sus investigadores como su producción intelectual es de alta relevancia para la sociedad, por lo cual se justifica la pertinencia para el desarrollo y aplicación de modelos de gestión del conocimiento que puedan contribuir a incrementar el aporte a la sociedad de estos programas. En este orden de ideas, las universidades e institutos de educación superior en general y en particular las unidades académicas que coordinan programas de doctorado son organizaciones que prestan servicios de docencia, investigación y extensión. Aunque estas tres actividades están interrelacionadas y se nutren entre sí, en el caso de los programas de doctorado, la actividad de investigación y la generación de conocimientos que ésta produce es la fuente originaria que nutre a los dos actividades restantes, y por ende, la raíz de la contribución de estos programas a la sociedad, como se muestra en la figura a continuación:

* Cristóbal Rodríguez-Montoya: licenciado en Administración. Especialista en Gestión Tecnológica. Doctorante de Ciencias Sociales y Humanidades. Profesor universitario.

Guillermo Yáber-Oltra: psicólogo. Ph.D. en Análisis Conductual Aplicado. Profesor Titular del Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento de la Universidad Simón Bolívar.

Figura 1
La contribución social de los programas de doctorado



Fuente: Elaboración propia.

La figura ilustra cómo la creación de nuevos conocimientos por la actividad de investigación aumenta el conocimiento, que es transmitido y diseminado por los docentes, facilitadores y los mismos investigadores, lo que a su vez permite transferir competencias y capacitar a los individuos, asesorar técnicamente a empresas del sector privado e instituciones del sector público y brindar un mejor apoyo a las comunidades a través de la acción social, lo que al final, en un bucle continuo, beneficia a la sociedad como un todo, nutriéndola de individuos mejor preparados, organizaciones más eficaces y comunidades mejor organizadas y más fortalecidas.

METODOLOGÍA/ENFOQUE/DISEÑO

Partiendo de que los programas de doctorado en ciencias sociales pueden beneficiarse de la introducción de sistemas de gestión del conocimiento, se investiga en primer lugar la proporción de los programas que tienen en uso estos sistemas, mediante la exploración a fondo de sus sitios Web oficiales, para someter a prueba la hipótesis de trabajo que los sistemas de gestión del conocimiento tienen poca penetración a nivel de programas de estudio en nuestras instituciones educativas. En segundo lugar, realizar entrevistas no estructuradas a expertos venezolanos en gestión

del conocimiento en ámbitos académicos a fin de dilucidar factores que puedan obstaculizar la implantación y uso de estos sistemas. En tercer lugar, revisar la literatura para aproximarnos a un modelo de gestión del conocimiento susceptible de ser aplicado a programas de doctorado en ciencias sociales, ajustado a tres premisas: bajo costo, fácil implementación y uso de servicios existentes y herramientas disponibles, para facilitar en lo posible su adopción por programas de doctorado, al menos como solución temporal y/o complementaria mientras se gestan y desarrollan los proyectos institucionales de más largo plazo; todo esto bajo la perspectiva del análisis de la complejidad de estos sistemas.

HALLAZGOS/RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En Venezuela existen a la fecha de la presente investigación, 45 programas de doctorado en ciencias sociales, ninguno de los cuales tiene implementado de manera formal algún sistema de gestión del conocimiento.

Los obstáculos de la implementación y uso de sistemas de gestión del conocimiento obedecen principalmente al elevado costo, gran cantidad de tiempo y complejidad del desarrollo de los sistemas de información necesarios.

Las universidades venezolanas que han tenido iniciativas en cuanto a los sistemas de gestión del conocimiento han abordado el problema de forma similar: contratando o emprendiendo el desarrollo de sistemas de información específicos y a la medida.

Actualmente, el estado de avance de los sistemas de gestión del conocimiento que existen en Venezuela abarcan cada universidad en su conjunto, no se han concebido a niveles organizacionales más desagregados.

Los proyectos de sistemas de gestión de conocimiento de mayor alcance en nuestras universidades no rebasan aún la fase de codificación del conocimiento explícito.

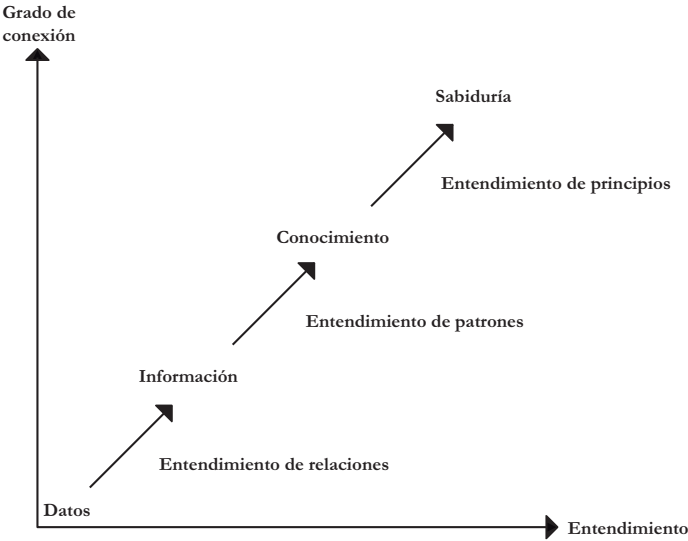
APROXIMACIÓN AL MODELO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Definir y entender el conocimiento es una misión demasiado vasta y sin un final discernible. Dentro de esta premisa, la necesidad de diseñar y proponer un modelo de gestión del conocimiento que sea aplicable, útil y relevante en programas de doctorado exige un esfuerzo de focalización, evitando dispersarse en la inagotable amplitud de la epistemología. En tal sentido, es pertinente adoptar la posición de David G. Schwartz (2006) en el sentido de definir y entender el conocimiento más desde la perspectiva de su relevancia a la gestión del conocimiento que en un sentido epistemológico más amplio. Ciertamente, el origen de las bases

para la gestión del conocimiento puede encontrarse en Aristóteles, en su obra *Ética Nicomaquea*, que describe las cinco virtudes del pensamiento: *epistémé*: conocimiento fáctico o científico; *téchné*: conocimiento que comprende destrezas y habilidades orientadas a la acción y de aplicación práctica; *phrónésis*: conocimiento basado en la experiencia personal y auto-conocimiento de saberes; *noûs*: conocimiento de carácter intuitivo; *sophía*: conocimiento teórico de las verdades universales o principios fundamentales.

La multiplicidad de definiciones existentes nos llevan a proponer definiciones propias, a partir de la cadena “datos, información, conocimiento y sabiduría” (Gene Bellinger, Durval Castro y Anthony Mills, 2004) que se muestra en la figura a continuación:

Figura 2
Datos, información, conocimiento y sabiduría



Fuente: <http://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm>

Sabiduría es la habilidad de reestructurar y expandir el conocimiento previamente adquirido que permite, en ausencia parcial de información, elegir el curso de acción más apropiado frente a situaciones no experimentadas previamente. Conocimiento es el estadio previo a la sabiduría, alcanzado una vez procesadas cognitivamente las unidades de información mínimas relevantes. Información es el conjunto de unidades fundamentales e indivisibles que al ser combinadas entre sí mediante un

proceso cognitivo generan conocimiento. Datos son las unidades fundamentales e indivisibles que sólo combinadas entre sí, en un número suficiente, adquieren sentido de información (sean estos números, letras, símbolos, píxeles, *voxels*, *qubits*, etc., expresados o contenidos en textos, documentos, archivos electrónicos y bases de datos o cualquier medio material o virtual, cosmológico o cuántico).

El conocimiento, a su vez, puede ser tácito o explícito (Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi, 1995). El conocimiento tácito es aquel que reside en cada persona y su contexto específico, por lo cual, no es posible separarlo de quien lo posee para distribuirlo a otros o almacenarlo en medios físicos. Por el contrario, el conocimiento explícito puede ser codificado, extraído, almacenado, distribuido, difundido o divulgado (Martina E. Greiner, Tilo Böhmann y Helmut Krcmar, 2007). Por su parte, ese conocimiento tácito es el que Pedro Conceição (1998) y sus colaboradores denominan *Wetware*, en referencia al “computador húmedo” que es el cerebro humano; mientras que llaman *software* al conocimiento que está codificado fuera del cerebro humano en medios físicos de almacenamiento. Ese carácter personal del conocimiento tácito presenta interesantes desafíos a tomar en cuenta para el desarrollo de un modelo de gestión del conocimiento de aplicación en la academia, y en particular en programas de doctorado en ciencias sociales. No sólo el conocimiento, también la creación del mismo es una actividad de carácter individual (Robert M. Grant, 1996). Parece un contrasentido entonces hablar de conocimiento organizacional dado el carácter cognitivo inherentemente individual del conocimiento, sin embargo, la naturaleza individual de la asimilación de la información y creación del conocimiento se nutre del entorno social de la organización, medio propicio y fuente de estímulo dada la importancia de las interacciones sociales como medio de construcción del conocimiento en las organizaciones. Otros autores consideran que “el conocimiento individual es inseparable del contexto social y las prácticas que ayudan a construirlo” (Peter Berger y Thomas Luckmann, 1967; Jerome Bruner, 1990; John Seely Brown y Paul Duguid, 1991).

Aproximándonos a un modelo básico e implementable de gestión del conocimiento en programas de doctorado en ciencias sociales, cabe la pregunta: ¿qué tipo de conocimientos son los que se deben gestionar? Una manera de responder a esta pregunta es usar una forma de clasificación que permita abarcar tanto el conocimiento tácito como el explícito, para lo cual nos hemos basado en la taxonomía propuesta por Dominique Foray y Bengt-Ake Lundvall (1998), quienes dentro del conocimiento de carácter explícito distinguen entre:

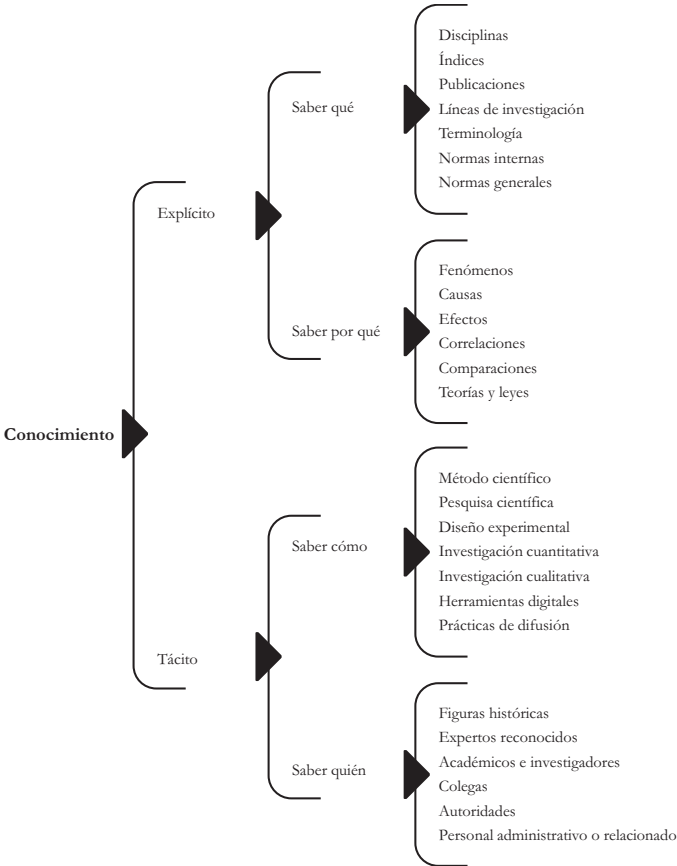
Saber que: conocimiento acerca de hechos en el sentido que se asocia normalmente con la palabra información [y] Saber por qué: conocimiento acerca de los principios científicos y leyes de la naturaleza que sustentan el progreso tecnológico y el desarrollo de productos y procesos

Y dentro del conocimiento tácito, más difícil de medir y codificar, diferencian entre:

Saber-como: conocimiento asociado con habilidades o destrezas y la capacidad de ejecutar o realizar algo, que típicamente se desarrolla y mantiene dentro del cerebro del individuo [y] Saber-quién: conocimiento acerca quién sabe qué y quien sabe cómo, asociado a la formación de relaciones sociales especiales que da acceso a los expertos y usa su conocimiento de manera eficaz.

A manera de ejemplo, se proponen los conocimientos de cada tipo para un programa de doctorado en ciencias sociales de tipo interdisciplinario:

Figura 3
Conocimientos por tipo.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora, es necesario dilucidar las estrategias de gestión del conocimiento que permitan abordar estos conocimientos según su tipo. La revisión de la literatura correspondiente nos lleva a la adoptar para nuestro modelo una estrategia a dos vertientes: a) de codificación y b) de socialización. La vertiente de codificación busca recolectar el conocimiento producido por los investigadores para indizarlo, categorizarlo, almacenarlo digitalmente, actualizarlo y hacerlo conocido y accesible de manera explícita a todos. Por su parte, la vertiente de socialización pretende desplegar los mecanismos necesarios para dinamizar y fomentar comunidades de conocimiento en las cuales los investigadores establezcan vinculaciones sociales entre ellos que resulten en un incremento tangible de la comunicación e intercambio de conocimientos, dado que “el intercambio directo del conocimiento tácito mediante la socialización es crítico para la creación de conocimiento” (Greiner, Böhmman y Krcmar, 2007).

a) Estrategia de codificación

La estrategia de codificación puede implementarse y manejarse desde un portal Web, con concentración de la información relevante y organizada (información curada). Por ejemplo, los tipos de información que podrían codificarse en el portal se muestran a continuación:

El modelo que proponemos se basa casi enteramente en el uso de servicios Web y herramientas digitales disponibles y gratuitas en su mayoría. Por ejemplo, el portal se puede desarrollar utilizando servicios como Google Sites, WordPress e incluso Facebook. Los diversos enlaces a los contenidos relevantes de acuerdo a la categorización esbozada pueden ser bien a sitios externos y a repositorios propios según el caso, con servicios como Google Drive o Dropbox. La actualización automática de contenidos se puede gestionar con un captador de contenidos como scoop.it. La curatela y difusión de los contenidos actualizados podrían ser gestionados con Flipboard.

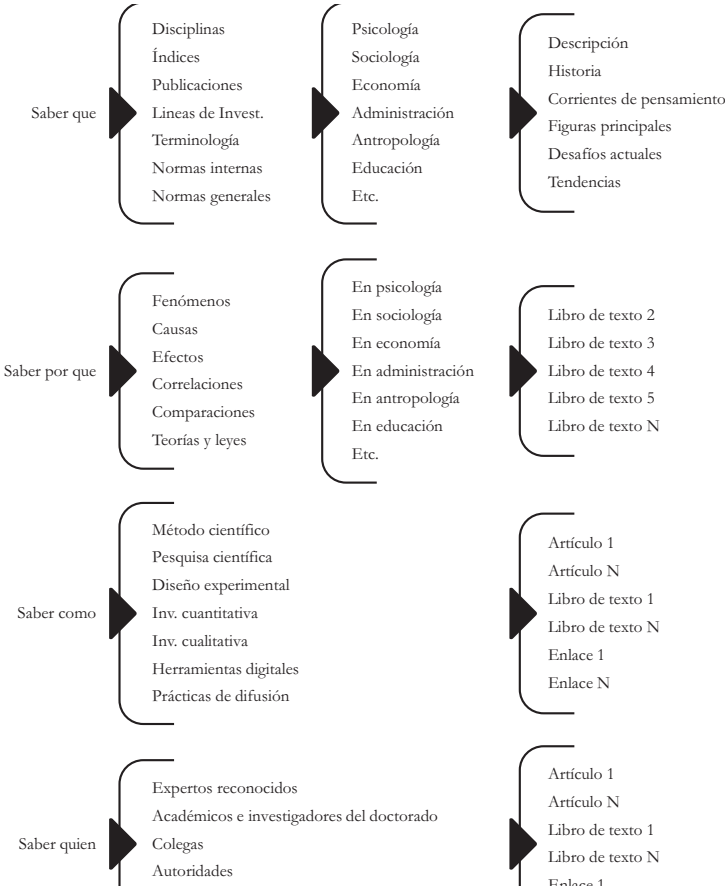
b) Estrategia de socialización

La estrategia de socialización tiene el propósito de fomentar y facilitar la gestación de comunidades de conocimiento en torno a programas de doctorado en ciencias sociales, mediados por servicios Web y herramientas digitales que estimulen y faciliten la formación de capital social, éste como “la suma de recursos contenidos en, disponibles a través de y derivados de la red de relaciones de un individuo o unidad social. Este capital social comprende entonces tanto la red como los activos que pueden movilizarse por dicha red” (Janine Nahapiet y Sumantra Ghoshal, 1998). La estrategia de socialización apunta a la formación de capital social por la relación existente entre éste y el capital intelectual, éste último indispensable en programas de doctorado; pero también por la necesidad

de usar mecanismos de conversión del conocimiento entre los estados tácitos y explícitos. Para esto, nos basamos en la espiral evolutiva de conversión del conocimiento y procesos de auto-trascendencia (Nonaka, Ikujiro y Noboru Konno, 1998) el cual reproducimos a continuación:

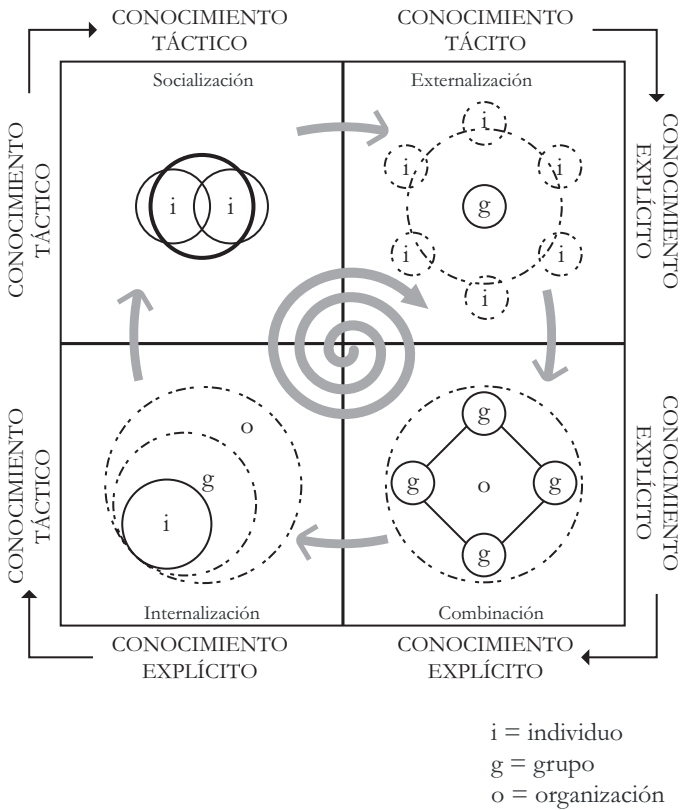
En la espiral de Nonaka y Konno, “las combinaciones de interacciones entre ambas modalidades del conocimiento (explícita y tácita) conducen a cuatro patrones posibles de conversión, denominados socialización, externalización, combinación e internalización” (Daniel Davenport y Clyde W. Holsapple, 2011). Para nuestra estrategia de socialización, partiremos de la base de los cuatro patrones descritos, facilitados e intermediados con servicios Web y herramientas digitales, de forma análoga a la plataforma de codificación, de la siguiente forma:

Figura 4
Tipos de información en el portal



Fuente: Elaboración propia.

Figura 5
Espiral evolutiva de conversión del conocimiento

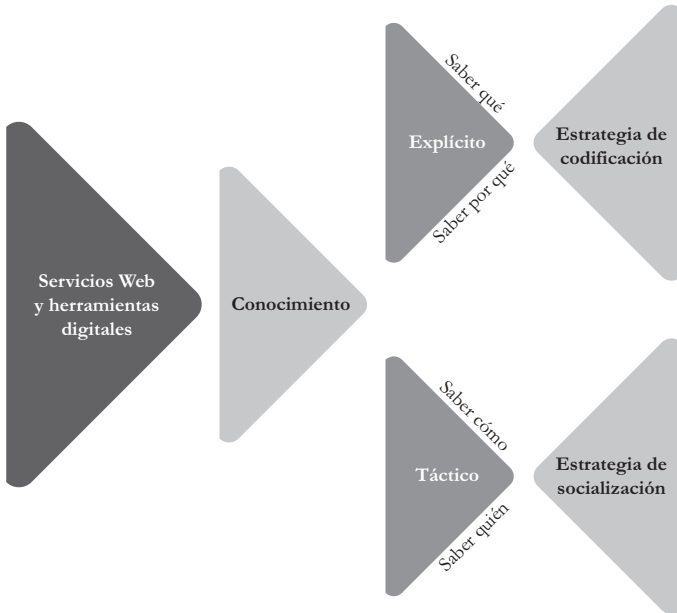


Fuente: Espiral evolutiva de conversión del conocimiento y procesos de auto-trascendencia (Nonaka & Konno, 1998).

1. Patrón de socialización: los espacios para la interacción individuo-individuo, para la transmisión del conocimiento tácito a tácito, pueden estar facilitados por la plataforma digital e integrados en el portal. Herramientas como Google Hangouts, Skype o similares facilitarían las interacciones síncronas, mientras que Facebook y Twitter facilitarían las interacciones asíncronas.
2. Patrón de externalización: la difusión entre los miembros de la comunidad de investigadores para explicitar el conocimiento tácito se puede manejar con servicios Web de redes sociales de afinidad o temáticas como ResearchGate, complementadas con las herramientas de difusión mencionadas en la estrategia de codificación.

- 3. Patrón de combinación: la combinación de conocimientos explícitos de grupos dentro de la organización; por ejemplo, para investigaciones de naturaleza interdisciplinaria, se manejaría vía el portal, con la jerarquización de los enlaces a contenidos organizados en directorios temáticos, de acuerdo con la propuesta ontológica que hemos desarrollado, utilizando las herramientas y servicios Web ejemplificados en los párrafos precedentes.
- 4. Patrón de internalización: el conocimiento explícito que ha de fluir de la organización (programa doctoral) a los grupos que la componen (por líneas de investigación, p.ej.) y de éstos a los individuos que los conforman para su internalización, es decir, la asimilación como conocimiento tácito por el investigador individual, habrán también de ser facilitados por los mecanismos previstos tanto en la estrategia de codificación como en la de socialización descritas, es decir, mediante los servicios Web y las herramientas digitales como las descritas.

Figura 6
Síntesis del modelo propuesto de gestión del conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La contribución a la sociedad basada en la generación de conocimientos por los programas de doctorado en ciencias sociales, como se ha argumentado, es de singular importancia, por lo que es pertinente y relevante el desarrollo de nuevos enfoques y propuestas de modelos asequibles y aplicables de gestión del conocimiento, susceptibles de incrementar la producción intelectual, toda vez que los proyectos institucionales en este sentido toman demasiado tiempo y esfuerzo para cristalizar, por lo que hace sentido servirse de las herramientas digitales y servicios Web disponibles, al menos hasta que dichos proyectos alcancen sus objetivos. Si bien el modelo propuesto puede presentar para algunos ciertos inconvenientes, por ejemplo, estar soportado por servicios Web y recursos digitales que obedecen a intereses comerciales y/o foráneos, que en el futuro pueden ser descontinuados o dejar de ser gratuitos; éstos tienen apreciables ventajas, como la carencia casi total de barreras a la adopción. En todo caso, siempre es posible adoptar herramientas equivalentes de *software* libre o servicios Web similares ofrecidos por comunidades de voluntarios. En una fase posterior, se pretende implementar el modelo propuesto como piloto en varios programas y analizar variables como tiempo de implementación, aceptación e impacto en la producción de conocimientos, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellinger, Gene, Durval Castro y Anthony Mills (2004). *Data, information, knowledge, and wisdom*. Recuperado: <http://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm>
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday and Company, Inc.
- Brown, John Seely y Paul Duguid (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organisation Science*, 2. 40-57.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conceição, Pedro y otros (1998). The emerging importance of knowledge for development: Implications for technology policy and innovation. *Technological Forecasting and Social Change, Volumen 58*, No. 3. 181-202.

- Davenport, Daniel y Clyde W. Holsapple (2011). Social Capital Knowledge. En Murray E. Jennex (Editor). *Knowledge Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. Cap 28. pp. 313-323.
- Encyclopedia of knowledge management (2006). Schwartz, David G. (Ed.). IGI Global.
- Foray, Dominique y Bengt-Ake Lundvall (1998). The knowledge-based economy: from the economics of knowledge to the learning economy. *The economic impact of knowledge*. 115-121.
- Grant, Robert M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, Winter Special Issue. 109-122.
- Greiner, Martina E., Tilo Böhmman y Helmut Krcmar (2007). A strategy for knowledge management. *Journal of knowledge management*, 11(6). pp. 3-15.
- Nahapiet, Janine y Sumantra Ghoshal (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Nonaka, Ikujiro y Noboru Konno (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40 (3). pp. 40-54.
- Nonaka, Ikujiro y Hirotaka Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, NY: Oxford University Press.

CRÍTICA A LOS PLANTEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Elisabel Rubiano Albornoza*

Mucho se habla hoy día de metodología cualitativa como un hallazgo contemporáneo, como una “moda” en la investigación educativa, pero nada más lejos de la realidad histórica. Según el rastreo que hemos hecho, los linajes de esta perspectiva datan de mucho tiempo atrás; aunque desde el punto de vista técnico instrumental se haya visibilizado en tiempos contemporáneos, algunos rasgos de esta forma de conocer se evidencian incluso desde la época de los filósofos de la naturaleza, conocidos como presocráticos. Adjudicar el término “cualitativo”, que asume una manera de ver particular, constituye un equívoco. Por ahora trataremos dos razones para justificar este atrevimiento: 1) Los significados que refiere el término “cualidad” aluden al tratamiento de los “datos” (más bien sería correcto decir “información”), y 2) Los postulados o premisas de este enfoque no les son propias, resultan un compendio de aportes emitidos de varias corrientes filosóficas, métodos o metodologías que comparten algunas características comunes desde el punto de vista epistemológico y que resultan en su mayoría más relevantes en la naturaleza de la construcción del conocimiento que el término “cualitativo”, que tan sólo alude a las cualidades o aspectos característicos de las informaciones que nos dan cuenta del objeto de estudio.

Luego de que podamos deconstruir la forma en que se ha denominado esta corriente, se hace necesario, a la hora de asumir como investigadora la naturaleza del estudio, promover y formar investigadores. Asumir una visión transformadora, multimetódica, que asista la pluralidad científica. ¿Cómo lograr este complejo cometido, para realmente garantizar que podamos poner la investigación al servicio de la calidad educativa una calidad que responda a perfiles propios, contextuales, a secuencias de aprendizaje y finalidades pertinentes, no generadas por multinacionales, tendencias globalizadoras o mega Estados?

Ahora bien, a partir de este marco, hemos intentado defender la idea de una pluralidad científica desde una postura sociocrítica y sus rasgos distintivos con la finalidad de interpretar los caminos epistemológicos, metodológicos y discursivos que permitan construir el conocimiento

* Doctora en Ciencias Sociales en Estudios Culturales. Profesora titular de la Universidad de Carabobo. Miembro del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de Venezuela y del Centro Internacional Miranda.

desde o para una ciencia social comprometida políticamente con la comprensión o transformación de las problemáticas que nos aquejan en Latinoamérica y el Caribe. Cabría preguntarse si este cometido realmente admite pluralidad científica.

LA TESIS EN DESARROLLO

En oposición al positivismo se tiende a legitimar enfoques de naturaleza cualitativa, ya de uso frecuente en el campo de la educación. Ello implica buscar el linaje, seguir el hilo o las redes que se han dado en el tiempo, en la historia del conocimiento. Esta búsqueda puede darse en un falso camino pues partimos de la premisa de que esa etiqueta, significante o término con que se nombra un camino epistemológico, metodología cualitativa, es espuria porque las diferentes acepciones del término no representa un enfoque de investigación que define una postura, una construcción, una forma de hacer ciencia particular; por lo que debería ser renombrada.

El término “cualitativa” refiere al tratamiento de las informaciones: los “datos”; sin embargo, sabemos que desde este punto de vista la investigación trasciende este hecho. Sus características responden a una visión dialógica, interpretativa, inductiva, a una forma de hacer conocimiento que va más allá de la naturaleza de los “datos” y de cómo se traten los mismos. Cuando nos referimos a una forma cualitativa de hacer conocimiento o a una investigación de naturaleza cualitativa, en realidad estamos aludiendo a un proceso de construcción de conocimientos, de referencias o modelos de la realidad, que reconoce la voz de los actores involucrados, es decir, el significado que los sujetos de la investigación le asignan a sus acciones, al rol que el investigador ejerce, la importancia de los contextos del estudio pues determinan el significado particular que se construye gracias a los juegos de lenguaje que se dan en cada mundo de vida, a la dimensión pragmática del lenguaje o a su sentido de uso, y a la relación particular del sujeto-objeto.

El rigor científico de esta corriente implica los procedimientos y técnicas para la recolección de “datos”, descripciones o informaciones, pues éstos apoyarán o no las teorizaciones realizadas. Es el principio de la dependencia el que plantea que toda teorización derivada debe estar sustentada o fundamentada en los datos. El procesamiento de los datos; la lógica (o antilógica) que se activa; la integralidad del sujeto que piensa, que siente, que intuye, que percibe, que asume su subjetividad, tanto para estar consciente de sí mismo como para triangularla con otras subjetividades; y la intersubjetividad como posibilidad para generar conocimiento, también cobran importancia en la científicidad de este tipo de investigación.

Comprender el mundo de vida de una cultura, de un proceso social o educativo, desde una posición inductiva, no está determinado sólo por la cualidad de sus datos. Importa más la manera, la actitud, los lentes con los que se recolecta o se genera la información, el papel que juega el lenguaje simbólico, el cómo se aborda ese lenguaje cualitativo, sí, pero más por las posibilidades interpretativas del mismo. Sin embargo, un dato cuantitativo puede ser visto desde esta postura como si fuera uno cualitativo. Un dato cualitativo también puede ser visto desde una corriente positivista en la que vale la dualidad sujeto-objeto, la deducción, la “verdad” objetiva y la demostración con una visión reducida. Ese abordaje puede transferirse aunque se disfrace bajo la sombra de la cualidad o el lenguaje descriptivo.

De esta manera, el debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación humanística, social o educativa, sólo puede resolverse apelando a la naturaleza epistemológica del investigador, a su concepción del hecho, a cómo aborda la realidad y la investigación. Según Thomas D. Cook y Charles Reichardt (2005) y Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002), el principal dilema es el paradigmático; el cuantitativo puede resultar muy simple para representar la realidad; y el cualitativo poco riguroso y válido de otra manera. No se puede abordar una realidad con paradigmas opuestos mezclados pero sí, desde cada uno, observar una misma realidad, conocerla desde diferentes perspectivas, abordar unos aspectos desde un paradigma y otros aspectos desde otro. Depende un poco de la realidad, de la experticia de los investigadores, de la diversidad, del reconocimiento de los paradigmas y los diseños como insuficientes frente a la pluralización y complejidad de los mundos.

Ahora bien, ya ubicados en un paradigma, ¿se podrían combinar técnicas cualitativas y cuantitativas? No en el plano epistemológico, en la manera de pensar, es la respuesta, pero sí en el técnico e instrumental. Entonces, estamos defendiendo la idea de que el elemento distintivo de este tipo de investigación no es lo cualitativo, son más bien una serie de procesos que se han venido construyendo en la historia, no son tampoco muy recientes, gracias al aporte de diferentes disciplinas o procedimientos metodológicos. En consecuencia, debería ser nombrado de otra manera y no ser considerados como procesos que emergen sólo posteriores al positivismo.

En la búsqueda del origen del mundo, de la *naturaleza* de la naturaleza, podemos observar la génesis de un modelo racionalista del conocimiento, pero también una especie de estrategias protocualitativas del conocimiento, pues en el curso de sus diferentes escuelas se puede vislumbrar relaciones entre la cantidad y la cualidad, se generaron po-

lémicas entre lo dogmático y el perspectivismo y en algún momento se trasciende la visión parcelada de adjudicar al origen de la naturaleza al agua, aire o fuego a una visión total u holística. Aquí vale la pena hacer un inciso: quizás así como se pueden encontrar arquetipos similares entre la mitología griega y la mitología de nuestras culturas indígenas, podríamos localizar formas similares en la búsqueda del conocimiento que caracterizó la Edad Antigua.

Más adelante, con los sofistas y los socráticos podemos identificar el origen del método inductivo, el interés por lo humano, la interpretación como práctica necesaria para la búsqueda del conocimiento. Con Aristóteles se reconoce la realidad, el realismo, la experiencia, el significado y el sentido, el origen de las ideas tiene sus raíces en el mundo sensible, real y experimental. En la Edad Media podríamos hablar del linaje de la hermenéutica con las prácticas de la exégesis de la Biblia, sin embargo el oscurantismo y luego el Renacimiento que privilegió la razón como la luz que acabaría las tinieblas, hace que sea hasta el siglo XVII que no se identifique un enfoque emergente en la construcción del conocimiento. Veamos el origen y transitar de la investigación cualitativa.

Es hasta el año 1600 que se identifica el origen de los métodos cualitativos en estudios antropológicos y sociológicos que respondían a un paradigma positivista, pero que incorporaron técnicas e instrumentos descriptivos que generaron datos cualitativos interpretados bajo parámetros abiertos y divergentes. La etnografía primitiva también manifiesta su carácter cualitativo debido a que pretenden descubrir la cultura en su contexto a través de instrumentos narrativos descriptivos que eran tratados todavía con procedimientos cerrados y bajo el computo de la saturación de evidencias.

Como vimos, aunque existen algunos antecedentes de esta manera particular conocer, no es hasta finales del siglo XIX, principios del siglo XX, que se gestan investigaciones consideradas cualitativas. Es en la antropología, la psicología, la sociología y más adelante en la educación que se observan estudios que ameritaban técnicas como la observación participante, la entrevista en profundidad o la interpretación de documentos que registraban el devenir humano o cultural, instrumentos que daban como resultados “datos” narrativos descriptivos.

La tesis que queremos desarrollar es que a partir de este momento se ensaya otra manera de reconstruir la realidad y que el real cambio de paradigma se da cuando nos reemplazamos los lentes para mirar al mundo y probamos otra manera de pensar. Este hecho trasciende la naturaleza de los datos y las técnicas instrumentales. Esta perspectiva es llamada cualitativa y aparece así como una categoría conceptual propia,

cuando en realidad no lo es. Es una reconstrucción hecha a partir de otras corrientes de investigación. Haciendo cualificación de lo cualitativo abarca un gran repertorio de paradigmas y de diseños que no tratan de una investigación cualitativa sino de múltiples metodologías que asumen las búsquedas en datos cualitativos. Por tanto, no es más que una gran categoría o bolsa conceptual en la que se han echado una serie de principios metodológicos comunes a corrientes, posturas, métodos y metodologías que trascienden lo instrumental.

Así, esa gran categoría que hace intersección con muchas otras categorías que son parte de la anterior, que comparten ideas y acciones en común, tiene algunas de estas características que son, a saber:

- Aborda al mundo subjetivo y asume que el conocimiento se construye no se descubre.
- Realiza estudios intensivos a pequeña escala en los contextos naturales o mundos de vida de las personas o grupos.
- Utiliza descripción detallada de los hechos e incorpora hallazgos no previstos.
- El investigador(a) es un instrumento de medida, toma consciencia de sus saberes, creencia, posición y predisposiciones para intentar diferenciarlos de los que emergen del estudio.
- Es un proceso para generar teorías desde el método inductivo, no impone visiones previas.
- Abarca el fenómeno en su conjunto (holismo) y su comprensión desde el marco de referencia de él mismo.
- Habla la “voz de la gente”.
- Es recursiva y categorizadora por el gran número de datos que maneja.
- Es rigurosa, sistemática y crítica.
- Comparten una posición pluralista, interactiva, reflexiva e interpretativa.
- Se considera humanista porque legítima, reconoce y respeta todos los escenarios y personas como dignos o merecedores de estudio.
- Comprende la visión social de los individuos.
- Se desdibujan las fronteras entre la ciencia y el arte.

Veremos cómo todas estas características surgen o son aportadas por diferentes metodologías que tienen diferentes linajes a pesar de estar unificadas en la gran categoría de cualitativo.

Cuatro de estas ideas o metodologías se encuentran en el emergente-interpretativo. El interaccionismo simbólico que constituye una corriente filosófica que no desarrolló un método y que se puede ver realizado en

la metodología de la fenomenología, es decir, que no desarrolló procedimientos operativos. Pese a ello, se define como un proceso en el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados, en otras palabras, mediante el interaccionismo simbólico adquirimos información e ideas, desarrollamos la consciencia. Las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto que subraya el carácter simbólico de la acción. Las interacciones sociales no obedecen a reglas fijas sino que estas propuestas son revisadas y transformadas por los miembros de la comunidad.

En la fenomenología aparecen como palabras clave “mostrarse” o “aparecer”; se define como la descripción de lo que aparece a la conciencia: lo que implica observar el fenómeno desde adentro del sujeto de estudio y encontrar el fenómeno suspendiendo el juicio, aunque este principio se modifica en el giro hermenéutico de la fenomenología. La hermenéutica, por su parte, significa que alguna cosa es vuelta comprensible o llevada a la comprensión a través del arte y la ciencia de la interpretación. El estudio de caso, historia de vida, la etnometodología y la etnografía han agregado aportes que bien dejan ver otras características de los estudios de naturaleza cualitativa. Específicamente la investigación acción se ubica en el paradigma sociocrítico y tiene toda su fuerza en el trabajo cooperativo y en el compromiso con las transformaciones de las debilidades, a partir de movimientos comunitarios comprometidos con la realidad social.

En conclusión, existen dos maneras de generar conocimiento desde la configuración que nos ocupa; una dirigida a comprender el mundo y otra destinada a intervenir o transformar al mundo. Sin embargo, como ya lo hemos mostrado, son posturas metodológicas diversas en la unidad. Todos imbricados eso sí, como ya hemos dicho, en una visión pluralista, reflexiva interpretativa y abierta que toma como origen sus representaciones culturales y sus significados.

Después de la deconstrucción del término “investigación cualitativa”, qué nos queda, trabajar directamente con los paradigmas y los diseños o renombrar esta perspectiva como investigación inductiva, dialógica o interpretativa en una corriente, e investigación crítica en la otra, que en todo caso refieren a procesos más neurálgicos característicos de esta posición.

A la hora de tomar decisiones se asume un enfoque ideográfico en el que el objeto de estudio supone individuos únicos, sin posible punto de comparación por atributos externos; un método para producir conocimiento de carácter inductivo, un tipo de discurso verbal, poético y subjetivo. Así mismo se plantea, en el plano epistemológico, una acesión con el paradigma sociocrítico. Relacionado, a la vez, con un compromiso social y político. Esto podría significar para algunos una equivocación,

Figura 1
Posturas epistemológicas que constituyeron la perspectiva cualitativa



Fuente: Elaboración propia con apoyo de los aportes de Stevnt Taylor y Robert Bogdan (1990); Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1996); Ezequiel Ander-Egg(2004); Thomas Kuhn (1986).

sobre todo si se piensa que la ciencia es neutral y sin fundamentos epistemológicos y teóricos únicos. He allí el dilema porque, por otra parte, se asume una pluralidad científica justificada de la siguiente manera:

Para evitar confusión, decimos con José Ramón Flecha (1997) que el pensamiento y la acción crítica deben definirse por lo que afirman. De esta manera entenderemos que una investigación es de naturaleza crítica si va tras la búsqueda de un cambio social, si siempre tiene una figuración del futuro que surge de la comprensión del presente, si tiene una actitud cuestionadora, si escudriña las contradicciones –“la crítica procede así desenmascarando ilusiones y apariencias” (Gustavo Leyva y Miriam Sampaio, 2012, p. 322)–, si se asume el problema de la subjetividad como un proceso de dar sentido, si forma parte de la realidad que desea conocer y modificar y simultáneamente se transforma así mismo, si no se puede separar la teoría de la práctica –va con la intención de que los sujetos sean protagonistas de sus formas de vida–, si defiende la

justicia y la igualdad de todas las personas y sus colectivos, si apoya a los movimientos sociales que luchan por la igualdad.

Estos planteamientos serán un avance para crear un modelo dinámico, de referencia, en tanto, no sea tanto un modelo como una ilustración de cómo abordar las ciencias sociales, o los múltiples objetos de investigación que nos ocupan. Por otra parte, revisiones como éstas nos permiten hacer vigilancia epistemológica y encontrar una identidad para nuestro ser como investigador.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación desde un paradigma sociocrítico, tomando en cuenta sus aportes y actualizaciones, propone una ruptura del modelo positivista, como status quo capitalista, neoliberal, antagónico al proceso educativo y su sentido social.

Todo lo anteriormente expuesto involucra un compromiso político y transformador, la pluralidad y diversidad metódica, una relación teórico práctico inseparable, conocer para comprender y para transformar en un procedimiento circular espiral: observación-reflexión-planificación-acción-observación-reflexión-replanificación-acción. Existen diferentes maneras de abordar la realidad, desde una lógica inductiva y transformadora, y ello implica una lógica recursiva que teoriza y genera cambios sociales.

En fin, el paradigma crítico, a diferencia del positivista, requiere de la participación de los afectados por la preocupación temática estudiada. De este modo, los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento e intervención sobre la realidad. Es decir la relación sujeto-objeto desde aquí resultará indivisible.

Las investigaciones que se han venido realizando ilustran cómo, indistintamente del abordaje metodológico, del diseño, del camino, de las fases de trabajo que se asuman, los rasgos distintivos de un paradigma sociocrítico resultan invariables, lo que ya marca un camino para la creación de un modelo que resultará dinámico y crítico permanentemente de sí mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, Ezequiel (2004). *Métodos y técnicas de investigación social I. Acerca del conocimiento y del pensar científico*. Buenos Aires: Lumen.
- Cook, Thomas D. y Charles Reichardt (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- Flecha, José Ramón (1997). Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. *Ensayos de pedagogía crítica*. Goikoetxea, Javier José y Jaione García (Comp.). Madrid: Educación Popular.
- Kuhn, Thomas (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leyva, Gustavo y Miriam Sampaio (2012). Teoría crítica: El indisoluble vínculo entre la teoría social y la crítica normativa inmanente. *Ensayos de pedagogía crítica*. Goikoetxea, Javier José y Jaione García (Comp.). Madrid: Educación Popular.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

¿LA COEDUCACIÓN VA A LA ESCUELA Y A LA UNIVERSIDAD? CONSIDERACIONES DESDE EL CENTRO DE ESTUDIOS DE LA MUJER DE LA UCV

Isabel Zerpa Albornoz*

COEDUCACIÓN EN LA COTIDIANIDAD Y EN LA ESCOLARIDAD

Marina Subirats (2010), catedrática de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, dice que la coeducación se sienta en los pupitres cuando tomamos conciencia de que en el salón de clase están presentes personas de los dos sexos, con distintos intereses, miradas, experiencias, saberes, pasado, circunstancias y formas de expresarse, a los que debemos educar desde el respeto y el reconocimiento de sus derechos y obligaciones. Desde nuestra experiencia en la formación de educadoras y educadores consideramos, además, que deben estar presentes la inclusión de las diferencias y los niveles de participación y de interacción de las personas que forman parte del proceso educativo, tomando en cuenta, por supuesto, todos estos saberes, creencias y experiencias que no necesariamente son y están relacionados en la educación formal y en el currículum oficial y, por lo general, permanecen soslayados en el currículum oculto de género, entendido éste como un “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamientos, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Anny Lovering y Gabriela Sierra, 2007, p. 31).

Es desde el descubrimiento de la diferencia que la coeducación se convierte en experiencia realmente innovadora, puede cobrar sentido y nos permite cuestionar no sólo las situaciones que discriminan a las mujeres, sino también tomar en cuenta las situaciones en las que los hombres que asumen conductas que rompen los estereotipos de género son igualmente cuestionados. Es en este orden de ideas y desde esta premisa que podemos atrevemos entonces y con mayor criterio a habitar el lenguaje con palabras femeninas y masculinas, abrir los espacios para la participación en igualdad, visibilizar los conocimientos y las contribuciones de las mujeres en el currículum, utilizar los espacios desde el respeto, incorporar los saberes necesarios para las relaciones de comunicación, del cuidado por parte de mujeres y hombres, de autonomía y

* Licenciada en Letras. Doctoranda en Humanidades. Directora del Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Venezuela. Docente.

libertad, o de metodologías participativas basadas en la colaboración y el aprendizaje mutuo de niñas, niños y adolescentes, de mujeres y hombres, en medio de las diferencias, valorando a cada ser humano, a cada persona involucrada en los procesos educativos y socioculturales.

Algunos investigadores e investigadoras dicen que la coeducación “es un método de intervención educativo que va más allá de la educación mixta y cuyas bases se asientan en el reconocimiento de las potencialidades e individualidades de niñas y niños, independientemente de su sexo” (Rosario Rizos Martín y Juana Luisa Sánchez, 2012, p. 52). Para otros, “coeducar significa educar en y para la igualdad de oportunidades” (Itxaso Sasiain Villanueva y Sara Añino Villalba, 2006, p. 11).

Pensamos que ambas tendencias se encaminan a lo que consideramos debe ser la coeducación, pues si a ver vamos, en la cotidianidad ésta debería traducirse entre otras cosas, en el respeto y valoración de las diferencias entre hombres y mujeres y debería encaminar a las ciudadanas y ciudadanos a la igualdad de derechos y a una convivencia con verdadera equidad de género y de justicia social.

Aunque sea un lugar común, es bueno recordar que cuando nacemos, mejor dicho, desde la concepción, biológicamente, se determina el sexo de una persona: masculino o femenino.

El sexo es el conjunto de características genotípicas y fenotípicas, presentes en los sistemas, funciones y procesos de los cuerpos humanos, con base en él, se clasifica a las personas por su papel potencial en la reproducción sexual. No hay homogeneidad cultural en la definición de los componentes sexuales ni genéricos (Marcela Lagarde, 1996, p. 182).

Somos niñas o niños y en nuestras tarjetas de identidad pertenecemos al sexo femenino o al sexo masculino y desde ese momento comienzan a desarrollarse nuestras venturas o desventuras, nuestras aventuras o nuestras penurias, nuestro peregrinaje por la vida, según sea el sexo. Estas venturas o desventuras no las determina el sexo, sino el género como construcción sociocultural. Nos visten con ropa de color rosado o azul, nos asignan determinadas experiencias lúdicas, nos enseñan a ser de una forma determinada o de otra. Así, vamos por la vida durante los primeros años de nuestra existencia, en la llamada hace algún tiempo primera infancia, o si queremos, más sensiblemente, “nuestra más tierna infancia”. Entonces jugamos con los juguetes los juegos que socioculturalmente están aceptados para niños o niñas, asumimos los modales que socialmente nos han impuesto. Es decir, se construyen las creencias, se determina cómo debemos ser, actuar, desempeñarnos en la vida y en la sociedad, hombres y mujeres; esto es lo que conforma lo que llamamos construcciones, estereotipos de género.

El género es un principio de organización de la vida social que afecta todo el conjunto de las relaciones sociales. Es también una categoría analítica que cruza transversalmente toda la estructura social y puede ser aplicada a todas las áreas del desarrollo social: lo educativo, lo político, lo económico, lo ambiental, lo social, lo cultural y lo institucional. Es así como la diferencia sexual y su construcción social permean todas las normativas de las sociedades modernas. Todas las relaciones (económicas, políticas y simbólicas) que regulan los intercambios están modeladas por las jerarquías del género, que se expresan en la desigualdad social, económica y política entre mujeres y hombres y entre diferentes grupos de mujeres y de hombres.

Y como somos seres de palabras, el espacio fundamental en el cual expresamos este principio de organización de la vida social es en la comunicación, en los lenguajes verbales fundamentalmente, independientemente de los lenguajes no verbales. Veamos pues sólo unos ejemplos de la expresión de desigualdad y discriminación por razones de género, presentes en el lenguaje coloquial, en ese mundo cotidiano que a veces pasa desapercibido ante nuestros ojos por ser demasiado evidente, así ocurre, y ante el cual muchas veces también tenemos oídos sordos:

«¡Muchacha, bájate de esa mata, esos no son juegos de niña. Deja que los varones tumben los mangos!»

«¡Niña, cierra las piernas! ¡Pareces un macho con esas piernas abiertas y toda esparrancada!»

«Bueno, ¿y a ti qué te pasa? ¿Estás llorando? ¿Tú no sabes que los hombres pujan, pero no lloran?»

«¡Aaay! Mira, eso está sospechoso; no vino porque se quedó en la casa y que ayudando a su mujer en las labores del hogar... ¡Macho que se respete, no lava platos!»

«Mija, tenga un hijo, mire que una mujer sin hijos es como un árbol sin frutos. Tenga un hijo para que no se quede sola, piense en el día de mañana.»

«Ojalá tengas una niña, ya tienes un varón; las niñas son buena compañía y además, a la hora de la verdad, son las que más cuidan en la casa, a su mamá, a sus hermanos...»

«La mujer en la casa, cocinando, y el hombre en la calle, trabajando...»

«Mujer que sabe latín, ni tiene marido, ni tiene buen fin...»

Como apreciamos, el cuidado, la tranquilidad, la sumisión, las actitudes y los juegos en quietud y en serenidad, y la maternidad como norte en la vida son experiencias atribuidas a las mujeres. Por otro lado, la calle, la proveeduría, la dureza, la independencia son propias de los hombres

y ¡ay de aquellos hombres que rompan estos estereotipos!, igualmente son cuestionados por expresar su sensibilidad o por hacer tareas y desempeñar funciones que sociocultural e históricamente se han atribuido a las mujeres.

Son expresiones como éstas las que forman parte de la vida diaria y van a la escuela, al liceo y a la universidad, además de otras actitudes sexistas y realidades sociales, así como otras experiencias académicas, las que nos han llevado a plantearnos en el Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Venezuela (CEM-UCV) el desarrollo de diferentes líneas de investigación y de asignaturas electivas orientadas a profundizar en la experiencia educativa y en las relaciones de género y las prácticas socioculturales. Todo ello nos mueve a hacernos la pregunta: ¿va la coeducación a la escuela y a la universidad? Pregunta que nos hacemos con cada grupo de estudiantes del Programa de Cooperación Interfacultades (PCI) y muy especialmente con las y los alumnos del área de educación, quienes además de cursar algunas de estas asignaturas electivas, también desarrollan prácticas profesionales en el área de educación inicial y en la primera etapa de Educación Primaria.

A partir de los encuentros iniciales, observamos las conductas de entrada y en el desarrollo de estas experiencias, a través de preguntas generadoras, de dinámicas de grupo, de ejercicios individuales y grupales, hemos indagado sobre las creencias de las y los estudiantes sobre género y currículum oculto de género, sobre sus conocimientos del concepto coeducación y su importancia en el desarrollo de la equidad e igualdad de género desde la primera infancia hasta la Educación Universitaria. Muy pocos estudiantes, entre hombres y mujeres, conocen y dan sentido a estos conceptos. Es particularmente preocupante que esto ocurra en la Escuela de Educación, donde somos formadores y formadoras de personas que se dedicarán a la enseñanza en la Educación Inicial y en Educación Primaria, independientemente de las diferentes menciones que forman parte del Plan de Estudios de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Si queremos transformar la realidad, si queremos que la experiencia educativa de la que formamos parte sea una experiencia basada en la igualdad y en la equidad de género, en donde realmente aportemos estrategias y desarrollemos contenidos enmarcados en la coeducación, tenemos que comenzar por revisar nuestras propias prácticas. Rizos y Sánchez (2012) nos dicen que:

la coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en los que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vin-

culadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino (p. 52).

Sin embargo, las personas que formamos parte de estas realidades, mujeres y hombres, no podemos dejar esta responsabilidad en abstracto sólo a las instituciones, a los organismos, a la escuela, a la universidad. Nosotras y nosotros tenemos una cuota personal de responsabilidad en la reproducción de estos estereotipos y debemos comenzar por allí, por reflexionar sobre nuestras propias prácticas. Recordemos, además, que lo personal es político, premisa, reflexión y experiencia que se asume y debate en el feminismo desde los años setenta.

Por mucha teoría y práctica que desarrollemos en la universidad, todavía la coeducación no va a las escuelas, ni a la universidad. Es un morral lleno de buenas intenciones y de proyectos, pero todavía no se sienta en los pupitres de las escuelas, los liceos y las universidades venezolanas. Basta con revisar algunas prácticas y estilos de enseñanza, con revisar algunos libros de texto, con revisar la experiencia lúdica de niñas y niños en la Educación Inicial, en la Educación Primaria y en el prácticamente desaparecido recreo escolar. Probablemente, sería suficiente con transcribir algunas conversaciones en los espacios académicos y administrativos para darnos cuenta del predominio de la desigualdad del androcentrismo y de la inequidad de género galopante en nuestras instituciones y experiencias educativas en todos los niveles y contextos del país. Es necesario revisar y analizar la experiencia escolar, el currículum oficial, los planes de estudio y estrategias pedagógicas para darnos cuenta y corroborar en qué medida persiste el predominio de propuestas androcéntricas y estilos patriarcales. La coeducación todavía no forma parte de nuestra realidad escolar, tenemos mucho que hacer para erradicar esta cultura, para romper los viejos paradigmas. Es necesario superar las barreras de comunicación, generar procesos creativos, incluyentes e innovadores. La coeducación no sólo es una experiencia con enfoque de género, también pasa por la revisión de los estilos de enseñanza, modelos pedagógicos y objetivos de la educación en las diferentes modalidades. Todo ello forma parte de tareas pendientes y desde nuestros ámbitos; desde el Centro de Estudios de la Mujer (CEM-UCV) comenzamos a trabajar en la realización de estas tareas generando, en un primer momento, por lo menos un espacio para la reflexión al crear diferentes líneas de investigación: género, educación y prácticas socio-culturales; género y animación sociocultural; mujeres, educación y teoría feminista; Mujeres, educación y feminismo latinoamericano; entre otras.

COEDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y CONOCIMIENTO VAN TOMADOS DE LAS MANOS

Vamos niños, ¡todos a organizarse! A hacer la fila para entrar a clases.

Isabel Teresa se quedó rezagada a un lado de la fila, inmóvil, como a la espera de otra orden.

La maestra al verla, sorprendida le preguntó:

“¿Qué te pasa Isabel Teresa? ¿Por qué no estás haciendo la fila?”.

“Maestra es que tú dijiste todos los niños ¿Y las niñas?”

¿Dónde, cuándo vamos a hacer la fila las niñas, maestra?

Maestra, ¿cuándo vamos a organizar nosotras las filas después del recreo? Y...

¿Cuándo vamos a ser las primeras?

IZA, Los cuentos de la tía Luna, 2007

Previo al reconocimiento de las diferencias, tenemos que plantearnos la inclusión como un factor fundamental para que la coeducación tenga lugar en el quehacer cotidiano, en los espacios de la educación. Mientras continúe predominando el androcentrismo, ese enfoque que fundamenta las experiencias humanas, el protagonismo de la historia y el desarrollo desde una perspectiva masculina, y la cultura patriarcal, que consiste en el poder de los padres, en ese sistema familiar y social que determina cuál es o no, el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en todas las circunstancias sometidas al varón. Mientras no se realicen los esfuerzos necesarios en el ámbito de la educación formal institucionalizada para la inclusión y visibilización de las niñas y las mujeres, seguiremos reproduciendo esta cultura patriarcal. Hay que formar y sensibilizar a los maestros y a las maestras y además tomar en cuenta, muy especialmente, que para las mujeres no sólo es importante el conocimiento, es necesario adueñarse del conocimiento y ejercer en la vida. Como planteara Simone de Beauvoir (1949/1977), “no se nace mujer, llega una a serlo” (p. 13); y como dice Janet Bastidas (2008), “es indispensable la apropiación de ese conocimiento para transformarse en sujeta social, capaz de decidir sobre su propia vida, como un derecho a la igualdad y a la diferencia, en la perspectiva de la justicia, como redistribución y reconocimiento” (p. 81).

La coeducación se inscribe en un fenómeno universal con base en la necesidad de identificación de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, la consideración de la equidad de género en la enseñanza de niñas, niños y adolescentes, el reconocimiento de estos derechos y las transformaciones de índole social y cultural que imponen un nuevo estilo de vivir y de estar en el mundo al hombre y a la mujer. En todo proceso de coeducación deben estar presentes: el desarrollo de contenidos que sensibilicen y formen a quienes formen parte de estas experiencias, en los temas enunciados anteriormente, además del desarrollo de una práctica congruente con lo que se desarrolla teóricamente en estos temas.

LA COEDUCACIÓN: CAMINO SEGURO PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA HACIA LAS MUJERES Y LAS NIÑAS

¿Cuántas veces nos hemos planteado si la exclusión de las niñas en la educación es una forma de ejercer la violencia basada en género? ¿Nos preguntamos alguna vez, si educamos a las niñas y a los niños, las mujeres y los hombres del mañana, pensando en principio que son personas que tienen derechos y deberes? Y... ¿Cuántas veces nos hemos detenido a pensar sobre la importancia de la educación y específicamente de la coeducación para prevenir la discriminación y la violencia contra las mujeres y las niñas?

Uno de los aspectos más relevantes de la inequidad de género y que debe abordarse desde una experiencia coeducativa se relaciona precisamente con la violencia que padecen las niñas y las adolescentes, no sólo en el mismo entorno escolar, sino en la sociedad en general, además de tomar en cuenta las graves dificultades que deben enfrentar las mismas en la vida adulta, en los diversos espacios donde se desempeñan, especialmente, las jóvenes de los sectores socioeconómicos más vulnerados. En este orden de ideas, queremos hacer hincapié en que la violencia de género tiene sus raíces en la cultura androcéntrica y que sólo priorizando la prevención de la misma y abordándola de raíz en los procesos coeducativos podremos estar en camino de erradicarla. Sólo un trabajo sostenido de concientización para superar progresivamente los estereotipos de género, abordando en el estudio y en la práctica la construcción de las masculinidades, la violencia como fenómeno socio-cultural, la convivencia en medio de las diferencias, podemos acercarnos a un mundo más cercano a la equidad e igualdad entre hombres y mujeres.

Magally Huggins (2005) nos dice que los seres humanos, hombres y mujeres no son violentos por naturaleza, sino que la violencia se aprende y se convierte en una forma de resolver conflictos y de relacionarse y hasta en una forma de vida. Pensamos entonces, que así como se aprende, se puede desaprender, creando espacios y estrategias educativas diferentes. Por ello es muy importante asumir el concepto y el proceso de la coeducación desde los inicios de la formación de niños y niñas hasta las universidades. Partiendo de la importancia de la coeducación como alternativa para la prevención de la violencia hacia las mujeres, niñas, niños y adolescentes nos parece de vital importancia que todas las personas e instituciones que tienen bajo su responsabilidad conducir procesos de formación o ejercer cargos públicos que impliquen la conducción y participación ciudadana, o bien, involucradas con organismos y cargos de gobiernos locales y municipales desarrollen estrategias para conocer,

estudiar y aplicar experiencias socioeducativas en los diferentes espacios de acción, no sólo a nivel escolar; esto es válido también para el ámbito de experiencias comunitarias, de promoción y animación cultural, en las áreas de salud y participación ciudadana. Nos permitimos puntualizar algunos aspectos a continuación y a manera de preámbulo para una propuesta y consideraciones finales, con el propósito de lograr que la coeducación finalmente vaya a la escuela y a la universidad:

Eduquemos para la igualdad de derechos y deberes de niñas, niños y de las y los adolescentes y estaremos formando a las mujeres y hombres del mañana, con conciencia de género, con un sentido crítico y participativo, con respeto por la diversidad sociocultural y por las diferencias. Esto puede ayudarnos a sentar algunas de las bases para la eliminación de la violencia contra las mujeres, haciendo hincapié en la concientización de los hombres del mañana y planteando un ejercicio diferente de la masculinidad.

Incluamos en los planes de estudios de las escuelas de Educación y en sus diferentes menciones, asignaturas obligatorias y electivas, concebidas con lentes de género, para procurar una mirada diferente del mundo, de la participación en la sociedad y del ejercicio de la ciudadanía, así contribuiremos con la transformación de la educación, restándole oportunidades a la cultura androcéntrica y aportando experiencias con miras a la eliminación de la violencia contra las mujeres y las niñas.

Tomemos conciencia, de una vez por todas, de la importancia de la coeducación, que significa educar para la igualdad de derechos y deberes, para la equidad en las oportunidades y en la participación de mujeres y hombres. Tomando conciencia de ello y ejerciéndolo como un derecho, también contribuiremos con la eliminación de la violencia contra las mujeres, a partir del ejercicio de la ciudadanía. En este mismo sentido, luchemos por la permanencia de las niñas y las adolescentes en el sistema escolar, por desarrollar alternativas para un uso creativo y saludable del tiempo libre, por la creación y fortalecimiento de los proyectos de vida de las y los adolescentes y estaremos dando oportunidades de desarrollo y participación; probablemente bajaremos las cifras de embarazos de niñas y adolescentes y sumaremos la cifras de una paternidad responsable, y en consecuencia estaremos contribuyendo con la eliminación de la violencia contra las niñas y las mujeres.

Eduquemos especialmente para el reconocimiento y visibilización de las mujeres, no sólo por parte de los hombres y de todos los sectores de la sociedad; implica también, por parte de las mujeres, el reconocimiento de sí mismas y de otras mujeres, implica la puesta en común de estas subjetividades. Significa, además, crear espacios para la empatía

y la resiliencia, para la puesta en común en un espacio sororal. Con ello, nosotras también contribuiremos a la eliminación de la violencia contra las mujeres, contra las niñas y las adolescentes. Con este reconocimiento y entre nosotras, las mujeres, contribuiremos de manera significativa para que la coeducación vaya a la escuela y a la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastidas Hernández, Janeth (2008). Género y educación para la paz: Tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 13, No. 31. (Julio-Diciembre). Caracas, 2008.
- De Beauvoir, Simone (1949/1977). *El segundo sexo*. Tomo 2 “La experiencia vivida”. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Huggins, Magally (2005). *Género, Políticas públicas y promoción de la calidad de vida*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Lagarde, Marcela (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Cuadernos Inacabados. Madrid: Ediciones horas y horas.
- Lovering, Anny y Gabriela Sierra (2007). *El currículum oculto de género*. Centro de Investigación y Estudios de Género (ITESO).
- Rizos Martín, Rosario y Juana Luisa Sánchez (2012). La coeducación en Primaria. *Temas transversales de currículum*, 2. Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Sasiain Villanueva, Ixaso y Añino Villalva, Sara (2006) Coeducación. Prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas. Madrid: CEAPA (Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos)
- Subirats, Marina (2010). *Igualdad de género y educación. La coeducación hoy. Ideas base*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

CAPÍTULO VI
CALIDAD DE VIDA Y SALUD INTEGRAL

Recopilación a cargo de: Alba Carosio y Luis Jackson.

GÉNERO, SALUD Y TRABAJO. UNA MIRADA A LAS CONDICIONES LABORALES DE LAS MUJERES POLICÍAS

María Cristina González y Doris Marlene Acevedo*

EN CONTEXTO

A partir del 2000 se han abierto las puertas para la inclusión de las mujeres en las fuerzas militares, la policía, los bomberos. Sin embargo, al interior de las unidades de adscripción han sido objeto de discriminación al relegárseles a tareas administrativas, prohibirles realizar misiones operativas, negarles acceso a funciones de dirección o ser objeto de tratos vejatorios. En noviembre de 2010, el Ministro del Poder Popular para Relaciones Interiores y de Justicia aprobó la resolución 286 con el propósito de garantizar la incorporación institucional de los principios de igualdad y equidad de género y el respeto a los derechos de las mujeres en los cuerpos de policía. Se creó el Consejo de Equidad e Igualdad de Género para dar cumplimiento al mandato. El ingreso progresivo de mujeres a los cuerpos de policía (30 % para 2013) ha impulsado la incorporación de la perspectiva de género como variable transversal a fin de promover relaciones laborales que posibiliten la generación de espacios género sensitivos. El incremento de mujeres en los cuerpos policiales ha traído como consecuencia un mayor interés por visibilizar el impacto de roles múltiples sobre la salud física y mental de las mujeres.

La creación del Consejo de Igualdad y Equidad de Género en la Policía Nacional Bolivariana en el año 2012 y la existencia de experiencias académicas en estudios de género en la Universidad de Carabobo confluyeron en la posibilidad de responder a las necesidades de investigación y formación para la constitución de las oficinas de Igualdad y Equidad de Género en los cuerpos policiales del estado Aragua, como política pública para erradicar las discriminaciones de género en esos organismos, generada en la Resolución del Ministerio del Poder Popular para las Relaciones Interiores y Justicia (Gaceta Oficial N° 381.154, 2010).

Se conformó un equipo de trabajo entre el Centro de Estudios en Salud de los Trabajadores (CEST) de la Universidad de Carabobo sede Aragua (UCSA) y la Oficina de Igualdad y Equidad de Género de la Policía de Aragua para desarrollar actividades de investigación y formación con las

* María Cristina González: Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad de Carabobo.
Doris Marlene Acevedo: Doctora en Estudios del Desarrollo. Profesora del Centro de Estudios de los Trabajadores de la Universidad de Carabobo.

y los integrantes de las oficinas de Igualdad y Equidad de Género de las diferentes policías municipales.

EL PROPÓSITO

Visibilizar las condiciones de trabajo y salud de las mujeres policías de Aragua desde una mirada cualitativa, con el propósito de identificar los riesgos laborales, las relaciones laborales y las condiciones de trabajo como aporte fundamental para la implementación de políticas públicas que permitan ir cerrando las brechas de inequidad de género.

LA METÓDICA

Se realizó una pesquisa cualitativa tomando como marco epistémico la perspectiva de género como matriz teórico conceptual. La pesquisa cualitativa se realizó mediante la exploración de historias de prácticas de vida de 19 mujeres vinculadas a la Policía de Aragua. Las mujeres policías elaboraron mapas de riesgo con la finalidad de hacer conscientes la exposición a riesgos. Los encuentros permitieron rastrear lo subjetivo construido en torno a la experiencia laboral de las mujeres funcionarias, quienes socializaron sus vivencias a través de toda una serie de dinámicas grupales. Se elaboraron paleógrafos y se realizaron actividades lúdicas.

El género es una categoría analítica que permite captar el sentido de prácticas y conductas sexistas tanto individuales como institucionales. Esta categoría pone en alto el valor heurístico abriendo interesantes caminos para visibilizar las iniquidades de género. La perspectiva de género nos permite rastrear la estratificación de la sexualidad y la consiguiente valoración social. Para Gloria Comesaña (2004) el género es relacional y normativo, y como categoría de análisis permite develar todo aquello que se esconde bajo la naturalización. Nos permite interpretar el sentido construido, focalizándose en las producciones simbólicas de los significados del lenguaje. Es ir al encuentro de la experiencia vivida de unas actoras que se relacionan a través de su práctica social compartida con otras actoras y actores. Una semiosis social que es necesario interpretar.

LA FIESTA DE LAS PALABRAS. SOCIALIZANDO LA VIDA LABORAL

Dar apertura a esta fiesta de las palabras obliga a desplegar toda una semiosis social que es necesario visibilizar a fin de ir precisando lo subjetivo construido por las mujeres policías para de esta manera poder comenzar a tejer y a destejer las vivencias.

Discriminación de género: negación de permiso familiar, acoso sexual, hostigamiento, discriminación maternal (negación de descanso de

lactancia o de reposo postnatal), negación de dotación de equipamiento adecuado, techo de cristal (negación de ascenso, remuneraciones).

«La vida familiar se ve afectada pues en muchas ocasiones no se reconoce que, además de ser mujeres policías, somos madres, hijas, estudiantes, formamos parte de una familia».

«Un oficial me dijo: lo malo de las mujeres policías es que salen embarazadas, y eso es un problema».

«Las mujeres policías se la pasan la mayor de las veces en permiso; eso de ser madres genera dificultades, están amparadas por la ley. Las prefiero solteras y sin hijos».

«El equipo no está pensando en nuestras necesidades; las botas pesan, los correajes molestan. Nada está pensado para nosotras. Uniforme pesado».

«Cuando uno está haciendo guardia en la calle, con ese sol, sin agua, y con el uniforme que no ayuda, usted puede imaginarse el desespero que una comienza a sentir. Provoca salir corriendo».

«Se nos margina de los puestos de liderazgo; para nosotras los ascensos son difíciles. Nuestro lugar es la oficina, o labores propias de la mujer».

«Para ascender tenemos que trabajar muy duro y aun así no se nos recompensa como merecemos».

De estos trozos de materia textual desplegada en los discursos queda bien claro cómo ha sido el ejercicio de la violencia hacia la mujer. Veamos: la violencia contra la mujer se sella en el pacto social-sexual, es la consecuencia de la separación público-privado. Conminada al espacio de lo privado y a sus funciones en el hogar es excluida del ejercicio de lo público. Cuando es incorporada, se siguen observando sellos patriarcales que la violentan generándose claras iniquidades de género muy a pesar de los logros alcanzados en los espacios policiales (igualdad de jure).

La violencia basada en género en sus diferentes manifestaciones es una circunstancia que está presente en todos los espacios de la vida societal. La violencia hacia la mujer responde a complejos procesos sociales que, en forma de ideología, privilegian determinados valores opacando o postergando otros, proponiendo o difundiendo distintas éticas que se autodefinen como únicas y por ende hegemónicas. El ejercicio de la violencia contra las mujeres se ejerce de dos maneras: simbólica y concreta (Pierre Bordieu, 2000). La simbólica está referida a la transmisión, reproducción y construcción de sellos ideológicos que identifican y configuran la identidad de las mujeres. La violencia simbólica es una violencia amortiguada insensible e invisible, su génesis es socio-antropológica y su perpetuación producto de la socialización. El mundo social construye al cuerpo como una realidad sexuada y como principio de visión y de

división sexuales. No hay poder simbólico sino una simbólica del poder. Esta simbólica del poder queda claramente expresada en los discursos arriba desplegados.

En la Convención Belem Do Para se define la violencia como cualquier acción o conducta basada en su género que causa muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado. Por su parte, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) la precisa como todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad tanto si se produce en la vida pública como en la privada.

Mencionamos otros marcos regulatorios donde la defensa de las mujeres fue el norte de las discusiones a fin de ir consolidando un piso que permitiera lograr la defensa de las mujeres; nos referimos a la IV Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer, Y la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial Sobre la Mujer, instrumentos que profundizaron en el diagnóstico de las áreas críticas para el desarrollo humano de las mujeres y elaboraron medidas a aplicar por parte de los Estados. En 2007 entró en vigencia en Venezuela la Ley sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. La ley es clara cuando señala que toda aquella persona que humille, ofenda, aisle, amenace o atente contra la estabilidad emocional o psíquica de la mujer puede ir a prisión. Todas las mujeres, independientemente de su nacionalidad, origen étnico, religioso o cualquier condición personal jurídica o social, dispondrán de los mecanismos necesarios para hacer efectivo los derechos reconocidos en la ley. Definir la violencia implica describir una gran variedad de actos y hechos que van en contra de los derechos de las humanas. La violencia hacia la mujer es inseparable de la noción de género porque se basa y se ejerce en y por la diferencia sexual.

«Las mujeres policías se la pasan la mayor de las veces en permiso; eso de ser madres genera dificultades, están amparadas por la ley. Las prefiero solteras y sin hijos».

La violencia basada en el género nos conduce a abordarla desde lo individual y desde lo colectivo; es un asunto complejo donde entran en juego una multiplicidad de factores y de miradas (María González y Yamile Delgado, 2007).

Uno de los efectos de la violencia hacia las mujeres es el quebrantamiento de su identidad, lo que deviene en desestructuración psíquica, impidiendo reaccionar frente a la agresión. Imposibilita pensar convirtiéndose en un grave obstáculo para el desarrollo económico-social de un país. La violencia hacia la mujer arrasa con la subjetividad, es decir, con aquello que nos conforma como personas. Una suerte de indefensión, una pasividad sellada por fuertes representaciones que condicionan formas de ser, actuar y sentir.

«Hay una jerarquía que hay que respetar sin que se tomen en cuenta nuestros planteamientos. Órdenes son órdenes y punto».

Como podemos observar, el sexo va a determinar el sometimiento. La mujer asumida como naturaleza debe someterse a la cultura dominante inamovible: el ejercicio del poder (Judith Butler, 1992). Dentro de esta mirada, la mujer confronta un dilema bien grande: si insiste en que hay discriminación, corre el riesgo de ser tachada de manipuladora e incapaz.

«Se nos margina de los puestos de liderazgo; para nosotras los ascensos son difíciles. Nuestro lugar es la oficina, o labores propias de la mujer».

«Para ascender tenemos que trabajar muy duro y aun así no se nos recompensa como merecemos».

«Necesitamos que se hagan valer nuestros derechos a ser respetadas».

El poder patriarcal ha contribuido a consolidar el techo de cristal, existiendo una segregación horizontal (feminización de las tareas) y una segregación vertical (cargos subalternos, convirtiéndose las mujeres en personal de apoyo de sus colegas masculinos siempre mejor posicionados y con mejores salarios) (Linda Wirth, 2004). En este mismo orden de ideas (Mabel Burin, 2008), se define el techo de cristal como una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres difícil de traspasar, lo que les impide seguir avanzando. No olvidemos que la organización policial responde a una ratio racionalista, jerarquizada y lineal en su estructura, contribuyendo a sedimentar relaciones de poder-sumisión. Cuanto más alta es la jerarquía institucional hay menos mujeres liderando. Los cargos de decisión en la organización policial siguen siendo ocupados mayoritariamente por los hombres. Se percibe una segregación vertical en relación con los géneros ya que en la medida en que los cargos van adquiriendo un nivel de responsabilidad directiva mayor es menor la participación femenina (María Cárdenas, 2010). Sin lugar a equivocarnos, la cultura patriarcal, misógina por excelencia, nos ha legado unos sellos que han contribuido a conformar un sistema simbólico donde se considera al hombre como lo humano por excelencia, el universal genérico. Una ética cargada de valoraciones que descalifican a la mujer sellándola como naturaleza, lo inmodificable, lo otro, lo inferior, lo defectivo; justificándose

y naturalizándose la división social y sexual del trabajo. Jerarquización que se ha materializado en cinco elementos constitutivos del sistema de género: lo simbólico, lo normativo, lo político, lo institucional y lo subjetivo.

«Las mujeres policías se la pasan la mayor de las veces en permiso; eso de ser madres genera dificultades, están amparadas por la ley. Las prefiero solteras y sin hijos».

«Ellas para lo que sirven es para parir».

Queda evidenciado en los trozos de materia textual cómo las mujeres policías siguen ahogadas dentro de lo que llamamos ginopia organizacional. Los roles de género se han organizado en dos grandes esferas: la esfera productiva y la esfera reproductiva. La primera, asignada a los hombres, y la segunda a las mujeres. Estas diferencias se transformaron en desigualdades, asignándole a cada sexo valores desiguales (María González, 2013). Construidas como lo débil, las defectuosas, las malignas, las heterodesignadas, es apenas obvio que en la organización policial los puestos de liderazgo y toma de decisiones sigan ocupados en su gran mayoría por hombres, y el ejercicio del poder sea absolutamente jerarquizado. Las mujeres policías, cuando asumen puestos de liderazgo, terminan imitando los modelos masculinos para poder ser respetadas y reconocidas, fenómeno que se conoce como hembrismo. En relación con las condiciones de trabajo las mujeres policías señalaron: contaminación ambiental, calor excesivo, servicios sanitarios deficientes o de difícil acceso, muchas horas de pie, radiaciones solares.

En los cuerpos policiales siguen sin reconocerse las necesidades básicas y las necesidades estratégicas de género. Las necesidades básicas tienen que ver con sus condiciones de vida, sus realidades concretas atravesadas por el género, etnia, clase, ciclo de vida. Las necesidades estratégicas tienen que ver con los procesos de empoderamiento de las mujeres en la vida pública, con los procesos de construcción de ciudadanía. Se hace necesario articular la dimensión política, la dimensión institucional de las prácticas cotidianas y la variable de género a fin de hacer visible las inequidades y repensarlas con lentes de género.

«Los baños no están acondicionados para las necesidades propias de las mujeres; pasamos trabajo cuando, por ejemplo, tenemos la menstruación».

«En la calle se pasa trabajo, especialmente cuando necesitamos usar el baño para cambiarnos».

«Cuando uno está haciendo guardia en la calle, con ese sol, sin agua, y con el uniforme que no ayuda, usted puede imaginarse el desespero que uno comienza a sentir. Provoca salir corriendo».

Medios de trabajo: equipamiento deficiente, negación de uso de medios de trabajo (vehículo, moto, armamento); chalecos, calzado y uniformes no adaptados a las características físicas femeninas; carencias de material de oficina.

«El equipamiento es deficiente para nosotras, y cuando de uso de vehículo, o moto o armamento se trata vemos las diferencias».

«El equipo no está pensando en nuestras necesidades; las botas pesan, los arnés molestan. Nada está pensado para nosotras. Uniforme pesado».

«Los chalecos deberían ser diseñados para el cuerpo de las mujeres: nosotras tenemos senos, no se pensó en eso».

Relaciones sociales laborales: con el público: agresividad, violencia verbal, física y psicológica. Con sus pares: ofensas, hostigamiento, acoso sexual. Con los y las superiores: difícil comunicación, acoso laboral y sexual, chantaje sexual, amenazas.

Las mujeres que trabajan bajo condiciones de stress generan ansiedad y toda una gama de desequilibrios emocionales. Están más predispuestas a experimentar trastornos físicos y emocionales (depresión-insatisfacción; baja autoestima). La violencia psicológica o mobbing es conocida como el acoso moral u hostigamiento psicológico en el trabajo.

«Ellas para lo que sirven es para parir».

«Ven para tocarte; a ver cómo te quedaron».

«Aquí los ascensos dependen de muchos factores. Si no te pones las pilas te quedas. Hablamos».

“Usted debería quedarse en su casa, esto no es para usted».

El estar expuestas a este tipo de impactos emocionales implica para las mujeres lidiar con códigos y sistemas de prioridades diferentes, lo cual exige no sólo prácticas diferentes sino enfrentar situaciones que van dejando huellas en su calidad de vida. Toda propuesta dirigida hacia el establecimiento de políticas de igualdad a través de la institucionalización del enfoque de género supone la construcción de una nueva visión de las realidades institucionales (Evangelina García, 2006). Si se quiere dar cumplimiento a la resolución 286, a fin de garantizar la incorporación institucional de los principios de igualdad y equidad de género y el respeto a los derechos de las mujeres en los cuerpos de policía, se hace imprescindible institucionalizar programas permanentes de formación en servicio. Ello implica desarrollar toda una serie de competencias personales, comunicacionales, emocionales y políticas para lidiar con éxito la compleja trama de interrelaciones que se despliegan en los espacios de trabajo, a fin de potenciar la igualdad dentro de las diferencias. El trato diferencial es lo que posibilita avanzar hacia la equidad y construirle piso a los procesos de empoderamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bordieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Burin, Mabel (2008). «Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización». *Anuario de Psicología*. Barcelona, 3 (2), pp. 75-86.
- Butler, Judith (1992). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cárdenas, María (2010). «Percepción de mujeres directivas en Latinoamérica sobre determinantes de su ascenso». Ponencia presentada en el V Congreso Nacional sobre políticas de equidad de género. Buenos Aires.
- Comesaña, Gloria (2004). «La ineludible metodología de género». *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, Mérida 8 (1), pp. 28-40.
- Consejo General de Policía (2010). *Tras la equidad de género. Igualmente diferentes*. Caracas: Autor.
- ____ (2010). *Equitativamente diferentes. Practiguía para la Igualdad y Equidad de Género en los cuerpos de policía*. Caracas: Autor.
- García, Evangelina (2006). *Institucionalización del enfoque de género en las políticas de igualdad*. (Material mimeografiado). Caracas: Centro de Estudios de la Mujer.
- González, María y Yamile Delgado (2007). «Cotidianidad y violencia basada en género». *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. Caracas, 12 (29), pp. 117-134.
- González, María Cristina (2013). «Mujeres en espacios organizacionales. Viejos desafíos nuevas perspectivas». *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, Valencia, 5 (10), pp. 57-78.
- Resolución mediante la cual se dictan las Normas Relativas a los Derechos de las Mujeres, a la Igualdad y a la Equidad de Género en los Cuerpos de la Policía Nacional Bolivariana y demás Cuerpos de Policías Estadales y Municipales (2010, 19 de noviembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 381.154. Caracas, 19 de noviembre del 2010.
- Wirth, Linda (2004). *Romper el techo de cristal*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

MORBILIDAD Y MORTALIDAD POR MALNUTRICIÓN EN VENEZUELA: ENLACES CON LAS POLÍTICAS DE ALIMENTACIÓN (1996-2011)

Alejandro Rísquez, Luis Jackson, Miguel Balza y Fidel Rodríguez*

La nueva dimensión del problema de la malnutrición abarca desde la desnutrición y las deficiencias de micronutrientes hasta el sobrepeso y la obesidad, así como también las patologías relacionadas con la dieta, conocidas como enfermedades crónicas no transmisibles (cardiovascular, afecciones metabólicas entre otras) (OMS, 2014). La población humana está sujeta a la transición alimentaria y nutricional asociada con los cambios de la estructura poblacional y por las enfermedades no transmisibles, relacionadas con la nutrición (Alexandre Laurentin, 2007).

Casi un tercio de los niños en países en desarrollo tienen peso bajo o están desnutridos, y más del 30% de las personas que viven en los países desarrollados sufren deficiencias de micronutrientes: vitaminas y minerales (OMS, 2014). Las muertes por diarrea, infección respiratoria y malaria se asocian con peso bajo para la edad, mostrando así la enorme importancia de la desnutrición en la mortalidad infantil (Amy Rice, 2001).

Según cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS) cada año fallecen como consecuencia del sobrepeso y de la obesidad alrededor de 3,4 millones de personas adultas, razón por la cual, la obesidad es considerada por muchos como pandemia del siglo XXI a escala global y regional (Leopoldo Briceño-Iragorry y Alexandra Briceño L., 2012).

Las intervenciones dirigidas a prevenir y controlar la malnutrición requieren cambios de estilos de vida, patrones culturales individuales y de grupos o comunidades segmentadas, lo que ofrece un mayor reto para su medición e impacto (Leon Gordis, 2009). Las comparaciones ecológicas proporcionan información acerca de las influencias ambientales, contextuales o sociológicas, o de las políticas sobre los colectivos que no pueden extraerse de datos individuales (Valerie Tarasuk, 1997). Es necesario medir el impacto de los programas sociales y de alimentación, así como las mejorías económicas de las poblaciones (Ernesto Cohen y Rolando Franco, 2005).

El objetivo de esta investigación es conocer las tendencias de la malnutrición tanto por déficit (desnutrición) como por exceso (obesidad), de acuerdo con las estadísticas de morbilidad de la vigilancia epidemiológica

* Grupo de trabajo de la Fundación Centro de Estudios Sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana, Fundacredesa.

y la mortalidad, así como también establecer su relación con las macro-políticas económicas y de alimentación que reflejan los indicadores de los programas más relevantes implantados en Venezuela durante los últimos 16 años.

Esta investigación es de tipo retrospectiva, documental y correlacional, mediante un análisis epidemiológico evolutivo de la frecuencia de la morbilidad y de la mortalidad registrada con causa primaria por malnutrición, en su relación con indicadores relevantes de las políticas socio-económicas y de la alimentación en Venezuela durante el período 1996-2011.

Las principales fuentes de información fueron: a) Anuarios de morbilidad y anuarios de mortalidad del Ministerio del Poder Popular para la Salud (MPPS) desde 1996 hasta 2011. b) Instituto Nacional de Estadística (INE). c) Ministerio del Poder Popular para las Comunas y los Movimientos Sociales. d) Banco Mundial.

El análisis estadístico corresponde a un análisis descriptivo. Fueron considerados edad, sexo, tasa ajustada por el método directo y tasas promedio según entidades federales. Se utilizó un modelo de regresión lineal simple de la tasa de mortalidad ajustada como función del tiempo, y correlaciones de Pearson entre variables cuantitativas, fijado un nivel alfa de significación de 0,05.

POLÍTICAS PÚBLICAS, INDICADORES ECONÓMICOS Y ESTADO NUTRICIONAL

La posición de la desnutrición dentro de las principales causas de muerte en Venezuela pasó de la posición número 13 en el año 1996 a la 23 en 2011. El porcentaje que representa la desnutrición dentro del total de las causas de muerte disminuyó de manera importante, de 1,48 % en 1996 hasta llegar a 0,37 % en 2011.

El descenso relativo de la tasa de mortalidad ajustada entre los años 1996 y 2011 es superior al 72 %. El ajuste de un modelo determinístico de regresión lineal de la tasa de mortalidad como función del tiempo indica una tendencia de la tasa de mortalidad ajustada a una disminución anual promedio de 0,27 por cada 100.000 habitantes ($p < 0,05$).

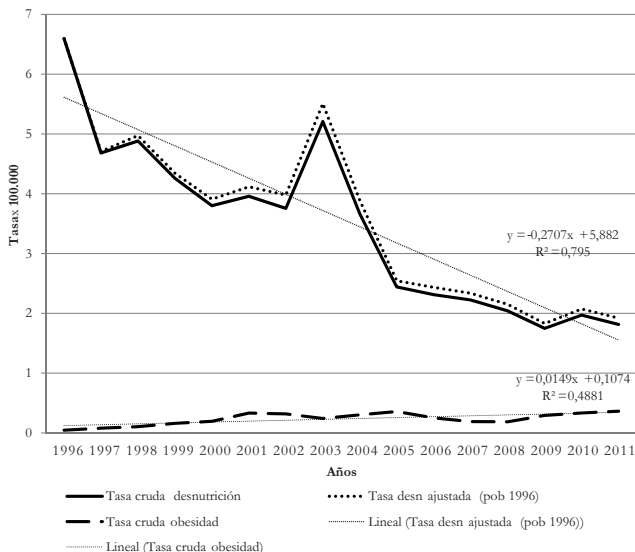
La tasa de mortalidad por obesidad de 0,04 por cada 100.000 habitantes aumentó de forma importante hasta llegar a 0,36 por cada 100.000 habitantes, lo que constituye un incremento del 800 %.

Cuadro N°1
Mortalidad por malnutrición, según desnutrición y obesidad.
Venezuela 1996-2011.

Años	Muertes por desnutrición	Tasa desnutrición cruda	Tasa desnutrición ajustada (pob. 1996)	Muertes por obesidad	Tasa cruda obesidad
1996	1.404	6,54	6,59	10	0,04
1997	1.075	4,68	4,71	18	0,08
1998	1.143	4,88	4,97	24	0,1
1999	1.016	4,26	4,34	38	0,16
2000	924	3,8	3,91	47	0,19
2001	980	3,96	4,12	82	0,33
2002	947	3,75	3,98	80	0,32
2003	1.337	5,21	5,51	62	0,84
2004	957	3,66	3,89	79	0,3
2005	649	2,44	2,54	95	0,36
2006	625	2,31	2,43	68	0,25
2007	611	2,22	2,34	52	0,19
2008	570	2,04	2,15	52	0,19
2009	496	1,75	1,83	83	0,29
2010	568	1,97	2,07	96	0,33
2011	531	1,81	1,92	106	0,36

Fuente: Anuarios de mortalidad del MPPS años 2002 al 2011.

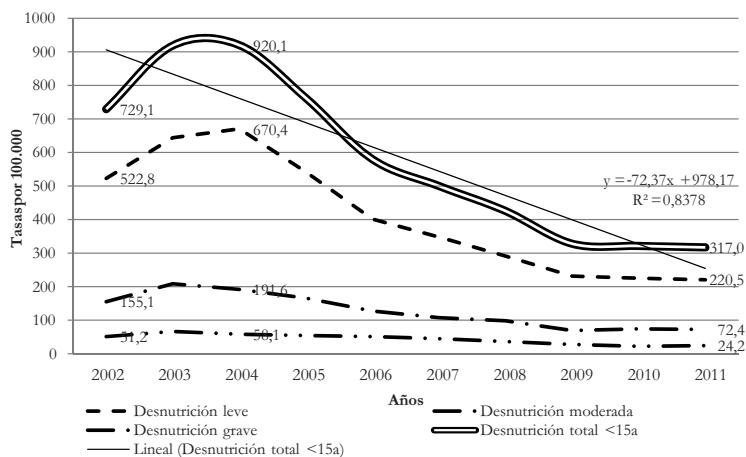
Gráfico N° 1
Tasa de mortalidad por desnutrición cruda y ajustada y mortalidad cruda por obesidad. Venezuela, 2002-2011.



Fuente: Anuarios de mortalidad del MPPS años 2002 a 2011.

Gráfico N° 2

Tendencias de la tasa de morbilidad por desnutrición en menores de 15 años, clasificada según su gravedad. Venezuela, 2002-2011.



Fuente: Anuarios de mortalidad del MPPS años 2002 a 2011.

La morbilidad porcentual por desnutrición en menores de 15 años para el lapso 2002-2011 se distribuye en la desnutrición leve con 71 %. La desnutrición moderada con 22 %, y al otro extremo, la desnutrición grave con 7 %.

Cuadro N° 2

Morbilidad por obesidad. Venezuela, 2002-2011

Año	Caso	Tasa
2002	87.659	347,6
2003	89.021	346,7
2004	93.823	359,1
2005	102.903	387,2
2006	99.579	368,4
2007	97.578	355,0
2008	93.859	336,0
2009	83.022	292,5
2010	85.132	295,3
2011	87.810	299,9

Fuente: Anuarios de mortalidad del MPPS años 2002 a 2011.

En el Cuadro N° 3 se presentan los indicadores disponibles para los años estudiados, correspondientes a programas que podrían tener impacto sobre la economía familiar y la pobreza.

Cuadro N° 3
Indicadores económicos y de las políticas de alimentación.
Venezuela 1996-2011.

Año	PAE (estudiantes)	Casa alimenta(#)	Venta de alimentos (toneladas métricas)	Benef. Mercal (personas)	Calorías/días	Ingreso hogar (Bs)	Ingreso mínimo legal (Bs)	PIB per cápita(US\$ precios 2013)	Pobres (%)	Pobreza extrema (%)
1996					2.379		15	3.026,07		
1997					2.262		75	3.728,79		
1998					2.202	389	100	3.889,61	28,90	10,80
1999	252.284				2.127	335	196	4.091,63	29,30	9,90
2000	212.353				2.255	361	238	4.799,65	30,10	10,50
2001	451.933				2.322	438	270	4.942,00	27,80	9,30
2002	731.541				2.110	450	317	3.666,65	31,20	13,00
2003	973.176		45.661	494.018	2.249	483	412	3.241,52	30,50	12,70
2004	1.203.302	4.052	691.229	5.749.036	2.367	681	532	4.282,02	29,60	12,20
2005	1.483.494	6.004	1.390.903	11.440.071	2.347	926	660	5.444,66	26,70	10,10
2006	1.815.977	5.921	1.316.939	11.184.669	2.462	1.278	804	6.747,76	23,40	9,00
2007	3.996.427	6.075	1.297.587	9.885.917	2.494	1.681	942	8.329,64	23,30	8,40
2008	4.055.135	6.075	1.492.262	11.534.173	2.777	2.239	1198	11.223,21	23,40	8,50
2009	4.055.135	6.000	1.331.354	10.446.045	3.001	2.829	1427	11.524,98	23,60	7,90
2010	4.055.135	5.805	1.445.145	11.440.753	3.014	3.395	2199	13.559,33	23,50	7,70
2011	4.351.576	6.000	1.497.262	11.535.112	3.182	4.289	2505	10.727,98	21,20	6,80

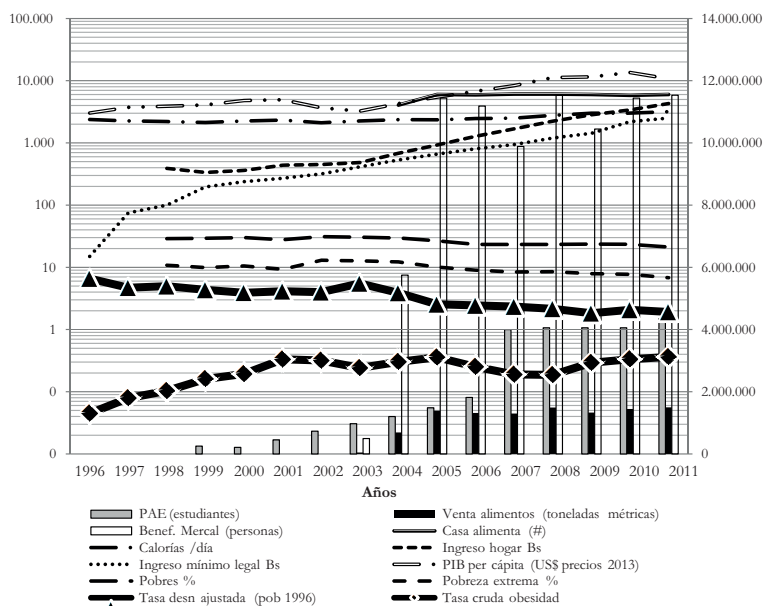
Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Alimentación, Ministerio del Poder Popular para la Educación, Instituto Nacional de Estadística y Banco Mundial.

Cuadro N° 4
Morbilidad y mortalidad general por malnutrición y los indicadores económicos y de las políticas de alimentación. Venezuela 1996-2011.

Variable	N	Desnutrición			Obesidad		
		Correlación de Pearson	Interpretación	P	Correlación de Pearson	Interpretación	P
Desnutrición/obesidad	16	1			1		
PAE	13	-0,85	Muy buena	0,0002	0,13	Escasa	0,6609
Casa_alimentación	8	-0,91	Muy buena	0,0018	-0,17	Escasa	0,6907
Venta_alimento_por_toneladas_métricas	11	-0,68	Moderada a buena	0,0223	0,19	Escasa	0,5839
Benef#_Mercal	9	-0,97	Muy buena	0,0000	0,21	Escasa	0,5909
Calorías	16	-0,70	Moderada a buena	0,0028	0,41	Cierto grado	0,1134
Ingreso_hogar	14	-0,80	Muy buena	0,0005	0,41	Cierto grado	0,1491
Pibbcv	16	-0,78	Muy buena	0,0004	0,19	Escasa	0,5417
Ingreso_mínimo_legal	14	-0,88	Muy buena	0,0000	0,58	Moderada a buena	0,0197
Pobres	14	-0,78	Muy buena	0,0009	-0,23	Escasa	0,4301
Pobreza_Extrema	14	-0,85	Muy buena	0,0002	-0,15	Escasa	0,6034

Fuente: Cálculos propios.

Gráfico N° 3
 Morbilidad y mortalidad general por malnutrición. Indicadores económicos y de las políticas de alimentación. Venezuela 1996-2011



Fuente: Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Alimentación y Ministerio del Poder Popular para la Educación, Instituto Nacional de Estadística y Banco Mundial.

SITUACIÓN DE LA MALNUTRICIÓN

La desnutrición y la obesidad como causas primarias de muerte son subestimadas generalmente por falta de notificación (OPS/OMS, 2011) o por incorrecta clasificación de los médicos u otro personal de salud. Además, la desnutrición puede ser causa subyacente de la muerte registrada como problemas gastrointestinales, respiratorios y otros (Edwin Quiroga, 2012). En Venezuela, los indicadores de mortalidad han sido considerados por la OMS (2003) como información de “Alta calidad” (Mathers Colin y otros, 2005).

En la presente investigación se observó una disminución importante de la malnutrición por déficit, lo cual coincide con la tendencia reportada por diversos estudios realizados donde la desnutrición en Venezuela viene en descenso desde los años setenta del siglo pasado hasta la fecha (Hernán Méndez Castellano y otros, 1986). También se observaron descensos de morbilidad y mortalidad por patologías inmunoprevenibles, infecciones intestinales, influenza y neumonía asociada con la desnutrición (OPS/OMS, 2012; Alejandro Rísquez y Alfonso Rodríguez-Morales, 2013). La

educación sanitaria, la lactancia materna, el control de enfermedades diarreicas, la incorporación de nuevos productos biológicos han contribuido a disminuir las muertes asociadas al estado nutricional.

A partir del año 2002 el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela en el marco del incremento del Producto Interno Bruto per cápita como resultado del aumento importante en los precios del petróleo (Cohen y Franco, 2005; Milaidi García, Alida Bravo y Marlleny Bravo De Ruiz, 2012), realizó un ajuste general de salarios e inició un conjunto de programas y misiones sociales dedicados a la nutrición y alimentación, entre los que resaltan programas generales de subsidios de alimentos como Mercal y Pdval, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y las casas de alimentación encargadas de proveer alimentos de manera gratuita a las familias en condición de pobreza y pobreza extrema. Según los cálculos realizados la implementación de este conjunto de políticas trajo como consecuencia una importante disminución en todos los índices de desnutrición, pobreza y pobreza extrema en el país.

La mejora de estos indicadores implica un substancial aumento en la calidad de vida y la nutrición de la población venezolana y específicamente de los más pobres, ratificando los sustentos teóricos de la vinculación entre pobreza estructural y coyuntural con malnutrición (Liseti Solano y otros, 2011), así como el éxito de las mencionadas políticas en la superación de esta condición.

Por otra parte, se observó un incremento importante en la tasa de muertes por obesidad durante el periodo estudiado (Gráfico N° 1); no obstante, el aumento de dicho valor no presenta una correlación con la ejecución de los diferentes planes y políticas desarrolladas por el Estado venezolano (Cuadro N° 4).

Este contexto, caracterizado por la disminución progresiva de las enfermedades infecciosas y un acelerado incremento de las enfermedades crónicas no transmisibles tales como diabetes tipo II, dislipidemias (hipercolesterolemia e hipertrigliceridemia), síndrome metabólico, entre otras, es el resultado del proceso conocido como transición epidemiológica nutricional (Glida Hidalgo, 2013), el cual se vincula igualmente con la presencia de índices elevados de sobrepeso y obesidad entre las poblaciones.

Dichas patologías son consideradas un problema mundial según la OMS (WHO, 2004), y de las cuales no escapa América Latina, especialmente Venezuela, donde han tenido un gran impacto. En este sentido, las guías de orientación e investigación de Sociedades Científicas Médicas Venezolanas (2010) han advertido sobre el problema del síndrome metabólico (SM), el cual se observó con una prevalencia mayor al 30 %,

inclusive entre los pueblos indígenas, como por ejemplo en el pueblo Warao, donde la prevalencia de síndrome metabólico se sitúa de 30 a 50 % (Nafxiel Brito y otros, 2013).

Estudios del Instituto Nacional de Nutrición con su programa Sisvan (MPPS, 2008) muestran que en niños y niñas entre 2 y 14 años del Distrito Capital, durante el lapso 2001-2007, el porcentaje de sobrepeso alcanzó un 19 %, mientras que la desnutrición aguda se observó en 1 %. Similares resultados presentan los estudios de Cania en la parroquia Antímano de Caracas, donde se halló un aumento de los niños escolares catalogados con sobrepeso para el período 2006-2008 (Acalia Durán y otros, 2012).

Como principales conclusiones se presenta, en primer lugar, que las correlaciones inversamente proporcionales entre el impacto sobre la malnutrición por déficit, la inversión y las mejoras en los programas económicos, sociales y alimentarios medidos cada año durante el lapso estudiado, inducen a considerar una relación determinante entre ambas. En segundo lugar, el aumento importante en las tasas de morbilidad y mortalidad por obesidad ratifican la presencia de una doble carga de malnutrición con los datos epidemiológicos oficiales emitidos por el MPPS.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Briceño-Iragorry Leopoldo y Alexandra Briceño L. «Capítulo Venezuela». En Manuel Serrano (coord.), *La obesidad como pandemia de siglo XXI. Una perspectiva epidemiológica desde Iberoamérica*. Madrid: Real Academia Nacional de Medicina.
- Brito, Nafxiel y otros (2013). «Frecuencia de síndrome metabólico en indígenas de la etnia Warao de Barrancas del Orinoco, estado Monagas: Venezuela». *Revista Venezolana de Endocrinología Metabólica*, Mérida, 11 (3), pp. 110-111.
- Cohen, Ernesto y Rolando Franco (2005). *Seguimiento y evaluación de impacto de los programas de protección social basados en alimentos en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Colin, Mathers y otros (2005). «Counting the dead and what they died from: an assessment of the global status of cause of death data». *Bulletin of the World Health Organization*, 83 (3), pp. 171-177.
- Durán, Acalia y otros (2012). «Estrategias para la promoción de la salud y la nutrición». *Boletín de Nutrición Infantil*, Cania. Caracas, 15 (25), pp. 54-62.
- García, Milaidi; Alida Bravo y Marlleny Bravo De Ruiz (2012). «Evolución histórica de los Programas alimentario-nutricionales en Venezuela». *Agroalimentaria*, Caracas, 18 (35), pp. 43-59.

- Gordis, Leon (2008). «Epidemiology and public policy» En *Epidemiology*. (4ª ed.), pp. 333-334. Filadelfia: Elsevier Saunders.
- Hidalgo, Glida (2013). «Epidemiología Nutricional». En Luis Echezuría Marval y otros, *Temas de epidemiología y salud pública*. Caracas: UCV, Ediciones de la Biblioteca.
- Laurentin, Alexandre y otros (2007). «Transición alimentaria y nutricional. Entre la desnutrición y la obesidad». *Anales Venezolanos de Nutrición*. Caracas, 20 (1), pp. 47-52.
- Méndez Castellano, Hernán y otros (1986). «Estudio Transversal de Caracas». *Arch. Venez. Pueric. Pediatr.* Caracas, 49(3/4), pp. 111-55.
- Ministerio del Poder Popular para la Salud (2008). *Anuario del Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional. Información Preliminar*. Caracas: Instituto Nacional de Nutrición.
- ____ (2013). *Anuarios de Mortalidad 1996 al 2011. República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Dirección de Epidemiología.
- ____ (2013). *Anuarios de Morbilidad 2007 al 2011. República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Dirección de Epidemiología.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Nutrición*. Autor [página en línea]. Recuperado el 3 de marzo del 2014 de http://www.who.int/nutrition/about_us/es/
- Organización Panamericana de la Salud/ Organización Mundial de la Salud (2011). Unidad 4: Vigilancia en salud pública. Módulos de Principios de Epidemiología para el Control de Enfermedades. *Serie PALTEX N° 24*.
- ____ (2012). *Proyecto de Información y Análisis de Salud (HSD/HA) y Oficina de Apoyo Centrada en los Países (CFS)*. Salud en Sudamérica. Washington DC: Autor.
- Quiroga, Edwin (2012). «Mortalidad por desnutrición en menores de cinco años, Colombia, 2003-2007». *Biomédica*, Bogotá, 32 (4), pp. 499-509.
- Rice, Amy (2001). «Global burden of disease due to childhood undernutrition». En Robert Black, y Larry K. Michaelsen, *Public Health Issues in infant and child nutrition, Nestlé Nutrition Workshop Series Pediatric Program Volume 48*, pp. 1-3. Vevey: Les Presses de la Venoge.
- Rísquez, Alejandro, Luis Echezuría Marval y Alfonso Rodríguez-Morales (2013). «Epidemiología de la mortalidad general e infantil de Venezuela». En Luis Echezuría Marval, Mariano Fernández Silano, Alejandro Rísquez Parra y Alfonso Rodríguez-Morales, *Temas de epidemiología y salud pública*. Caracas: UCV, Ediciones de la Biblioteca.

- Solano, Liseti y otros (2011). «Pobreza estructural y déficit nutricional en niños preescolares, escolares y adolescentes del Sur de Valencia Estado Carabobo-Venezuela». *Salus*, Valencia: Universidad de Carabobo, 15 (1), pp. 18-22.
- Tarasuk, Valerie (1997). Epidemiología de la nutrición. Conocimientos actuales sobre nutrición. En Ekhard Ziegler y L. J. Filer (ed), *Conocimientos actuales sobre nutrición*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- WHO (2004). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation on obesity*. Geneva: World Health Organization.

DESCRIPCIÓN NUTRICIONAL DE FAMILIAS UBICADAS EN LOS SECTORES MÁS VULNERABLES DEL TERRITORIO NACIONAL

Naylet Bello y Carlos Yabichella*

La salud es un tema altamente difundido entre diversos investigadores, gracias a la importancia que representa para el desarrollo físico y mental de cualquier ser humano. Constituye una de las áreas de mayor interés para el Estado por lo que los gobiernos invierten gran parte de su presupuesto en crear condiciones favorables para mantener a la población en condiciones óptimas de salud.

En los últimos años el sistema de salud en Venezuela se ha transformado con el diseño de propuestas que facilitan el acceso de este servicio a los sectores de la población más vulnerables y con menos recursos. Las políticas sociales que se han implementado se dirigen a la atención de diversos aspectos relacionados con la salud; así se pueden mencionar las que corresponden a medidas terapéuticas, como las de prevención.

La sociedad venezolana pone de manifiesto pautas que se encuentran concertadas con las prácticas culturales por las cuales se rige la alimentación de las familias, tales como: el modo de preparación de alimentos, la frecuencia de consumo, la disponibilidad alimentaria, la presencia o ausencia de platos típicos, que son algunas de las razones que contribuyen de manera integral a evaluar y proyectar información concerniente al estado nutricional de los individuos.

Para fines de esta investigación, el estado nutricional es la relación que existe entre los alimentos consumidos por un individuo o un grupo de éstos, y los diversos eventos fisiológicos que ocurren en el organismo tras el aprovechamiento de los nutrientes (Manuel Bueno y Antonio Sarría, 1995). En este sentido, la evaluación del estado nutricional a nivel personal y/o poblacional es de vital importancia para lograr conocer la condición de salud en la que se encuentran las familias venezolanas.

Hay múltiples factores que generan, indican o imponen un “riesgo nutricional”, ya sea por déficit o por exceso; entre ellos, patrones de consumo alimentario y de nutrientes, factores psicosociales, estados físicos relacionados con patologías y trastornos específicos, anormalidades bioquímicas y regímenes de medicación (Council on Practice Quality Management Committee, 1994).

* Coordinadores del estudio “Descripción nutricional de las familias venezolanas ubicadas en los sectores más vulnerables del territorio nacional” en la Fundación Centro de Estudios sobre Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (Fundacredesa).

Es por ello que esta investigación asume la evaluación nutricional como una herramienta apropiada para identificar la presencia, origen e incidencia de condiciones nutricionales inadecuadas que se expresan en situaciones de déficit o de exceso. Este estudio aporta información importante relacionada con mediciones corporales (antropometría), determinaciones hematológicas y bioquímicas (nivel de hemoglobina, glicemia y perfil lipídico). Aunado a estas mediciones, se genera información concerniente a los hábitos y consumo de alimentos, indicadores necesarios para evaluar el estado nutricional.

En consecuencia esta investigación se planteó el siguiente objetivo general: describir el estado nutricional de las familias venezolanas ubicadas en el sector Plan B, parroquia de Coche, Distrito Capital.

Para ello fue necesario plantearse los objetivos específicos señalados a continuación:

1. Caracterizar el estado nutricional a través de indicadores antropométricos, bioquímicos, hematológicos y patrón de consumo de alimentos.
2. Clasificar el estado nutricional de acuerdo al sexo y grupo etario.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de campo, tipo transversal y descriptivo. La muestra se obtuvo de forma aleatoria dividiendo al sector en tres segmentos. A través del método aleatorio se obtuvo la muestra de viviendas; a partir de ahí, las familias, el hogar y finalmente el individuo. Se consiguió el consentimiento informado por familia para autorizar la recolección de las evaluaciones:

Evaluación antropométrica: se realizó por el personal debidamente entrenado y estandarizado en mediciones antropométricas de acuerdo con los métodos establecidos por el International Biological Program (IBP), todas descritas en el manual de procedimientos para la evaluación nutricional antropométrica en Venezuela (Mercedes López y Maritza Landaeta, 1991). Se midieron las variables peso (kg) y talla (cm) que permitieron construir los indicadores Peso-Edad (PE), Talla-Edad (TE), Peso-Talla (PT) y el Índice de Masa Corporal (IMC). Para su categorización se utilizaron las referencias del primer Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humano (Hernán Méndez Castellano, 1996), y para el IMC del adulto mayor, el propuesto por la Organización Panamericana de Salud y la Organización Mundial de la Salud (OPS-OMS, 2002).

Evaluación Bioquímica: la extracción de las muestras sanguíneas se realizó, con previo ayuno de 12 horas, por punción venosa mediante tubos al vacío de 6ml, siguiendo los lineamientos de la Clinical and Laboratory

Standards Institute (CLSI), donde se cuantificó hemoglobina, glicemia y perfil lipídico (colesterol total, LDL-C, HDL-C y triglicéridos). Para determinar prevalencia de valores alterados en la comunidad se utilizaron los puntos de corte de concentraciones de hemoglobina para diagnosticar anemia al nivel del mar (g/dl) (OMS, 2011); para el perfil lipídico los recomendados en el Consenso Venezolano de Lípidos (ILIB-Venezuela, 2000); para la glicemia los recomendados por el Consenso Venezolano de Diabetes Tipo II (CVD'II, 2013); y para proteínas totales y albúminas los puntos de corte de Wiener Laboratorios publicado en el año 2000.

Evaluación dietética: se aplicó un instrumento diseñado para evaluar la frecuencia de consumo de alimentos y hábitos alimentarios de las familias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

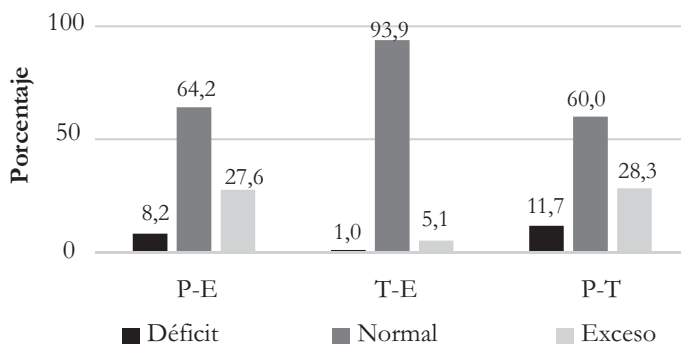
Caracterización de la muestra:

De las 655 personas (134 familias) que habitan en la comunidad del Sector Plan B de la Parroquia de Coche, Distrito Capital, según el censo realizado por el Consejo Comunal en el año 2011, se evaluó a 78 familias (58,2 %), para un total de 270 sujetos (176 femeninos y 94 masculinos).

Indicadores antropométricos:

En el gráfico 1 se observó que un alto porcentaje (≥ 60 %) de los evaluados se encuentran en normo-peso según los datos obtenidos para los indicadores PE y PT, resultados semejantes a los reportados por el Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional para el Distrito Capital (Sisvan, 2007). Además, se reflejó exceso de peso en las niñas, niños y adolescentes en este estudio determinado por los resultados de los indicadores de PE (27,6 %) y PT (28,3 %). La prevalencia del sobrepeso infantil ha aumentado en los años recientes: 23,5% de sobrepeso reportado en el estudio de Mariela Paoli y otros (2009), frente al 16,96% reportado por el Sisvan (2007). El exceso de peso en esta población incrementa el riesgo de padecer Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT) tales como diabetes, hipertensión y enfermedades cardiovasculares en la adultez.

Gráfico N° 1
Categorización de los Índices de Crecimiento Dimensional
en niñas, niños y adolescentes del sector Plan B,
parroquia de Coche, Distrito Capital, 2014.



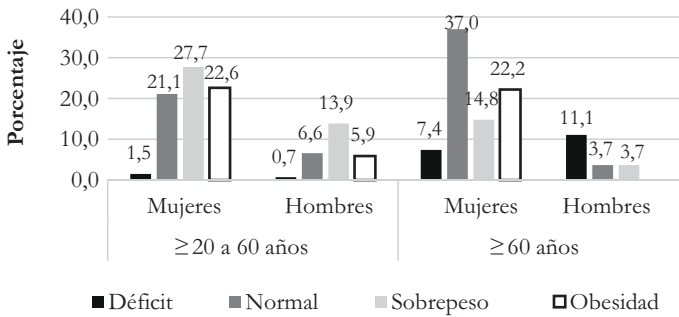
Fuente: Fundacredesa.

El indicador TE arrojó que el 93,9 % de los evaluados se encontraron en la categoría de normal; el 5,1 %, obtuvo una talla alta para su edad y el 1 % presentó talla baja, lo que evidenció una mejoría con respecto a los resultados presentados por el Sisvan para el Distrito Capital (2007).

El gráfico 2 presenta la categorización del Índice de Masa Corporal (IMC) en adultos ≥ 20 y $\leq 59,99$ años y en adultos mayores ≥ 60 años. Es un indicador útil para definir los grupos de riesgo de enfermedades cardiovasculares o de enfermedades por alteración del metabolismo, ya que se ha conseguido relación entre IMC alto y aumento de la prevalencia de enfermedades cardiometabólicas (Javier Aranceta, 2001; Elena Rodríguez y otros, 2007).

Los resultados obtenidos en la población adulta arrojaron que 70,1 % de la muestra se consiguió en exceso de peso según la clasificación del Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humano (ENCDH); mientras que 27,7 % se encontró en la categoría de normal y apenas el 2,2 % en la categoría de déficit. Los adultos mayores presentaron 40,7 % de sobrepeso y obesidad, 40,7 % normal y 18,6 % de déficit.

Gráfico N° 2
Categorización del Índice de Masa Corporal en adultos
y adultos mayores, 2014.



Fuente: Fundacredesa.

Se observó que hay una mayor prevalencia de malnutrición por exceso en la población femenina, tanto en adultos como en adultos mayores. En estos últimos se demostró una mayor proporción de individuos en déficit de peso según su IMC. Se puede evidenciar la tendencia existente al aumento de los índices de malnutrición por exceso, debido a que los resultados obtenidos en el presente estudio superan a los reportados para el Distrito Capital por el Instituto Nacional de Nutrición (INN) en el 2013.

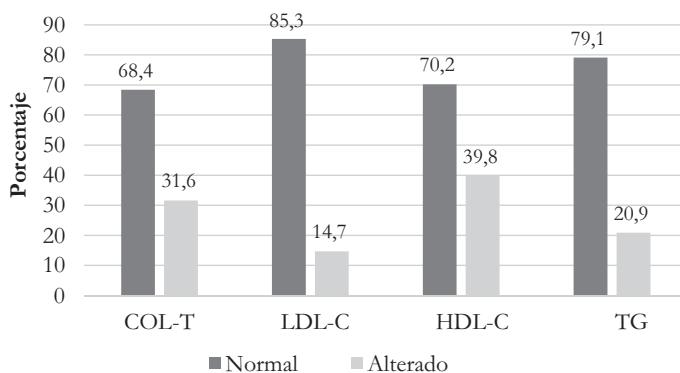
Indicadores hematológicos y bioquímicos:

Más de 99 % de las familias evaluadas exhibieron concentraciones dentro de los rangos de normalidad para la hemoglobina; 1 % presentó concentraciones de hemoglobina bajas correspondientes a anemia, categorizada como anemia leve. En este caso la prevalencia de anemia encontrada no representa un problema de salud pública, porque se encuentra por debajo de los parámetros propuestos por la OMS.

El 3 % de los sujetos evaluados presentó valores de concentraciones altas de glucosa. El mantenimiento de esta concentración incrementaría la probabilidad de padecer diabetes mellitus tipo II. El 97 % evidenció niveles normales de glicemia.

El gráfico 3 muestra la categorización del perfil lipídico en las familias evaluadas. Los resultados demostraron que 68,4 % presentó concentraciones normales de colesterol total, 85,3 % de LDL, 70,2 % de HDL y 79,1 % de triglicéridos. Las alteraciones del perfil lipídico están asociadas a enfermedades cardiometabólicas, en especial el incremento del LDL Colesterol y la disminución de las HDL Colesterol en sangre, porque conllevan a la predisposición de formación de placas aterogénicas.

Gráfico N° 3
Categorización del Perfil Lipídico de las familias evaluadas
en el sector Plan B, parroquia Coche, Distrito Capital, 2014.



Fuente: Fundacredesa.

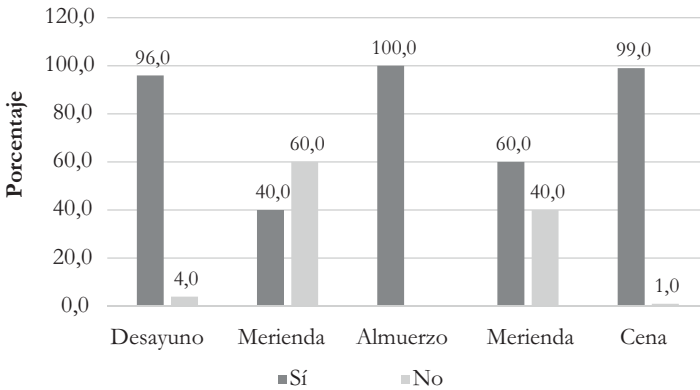
Frecuencia de comidas realizadas:

En el gráfico 4 se puede observar que más de 95 % de las familias evaluadas realizan las tres comidas principales del día; así mismo, 60 % consume una merienda en las tardes, en cambio sólo 40 % presenta el hábito de consumir meriendas en la mañana. Estos resultados demuestran que la mayor parte de los miembros de las familias evaluadas de la comunidad de Coche llegan a consumir más de tres comidas al día; además, se puede presumir que no presentan el hábito de omitir alguna comida, lo que se asocia a que no permanecen en largos periodos de ayuno. Las recomendaciones actuales promueven el consumo de tres comidas principales y una o más meriendas al día, para que de esta manera el consumo de alimentos sea equilibrado.

CONCLUSIÓN

Al describir el estado nutricional de las familias evaluadas del Sector Plan B, parroquia de Coche, Distrito Capital, se observó que presentan factores de riesgo que se asocian con la aparición de ECNT, debido a la alta prevalencia de sobrepeso y obesidad encontrada, con mayor incidencia en la población femenina, además de los valores alterados del perfil lipídico, especialmente relacionados con los valores de HDL-Colesterol. Por el contrario, se observaron bajos porcentajes de hiperglicemia y anemia en la población evaluada. Entre otros aspectos resaltantes se destaca una mayor proporción de niñas, niños y adolescentes que presentaron una talla adecuada, demostrando una disminución de individuos con una TE baja. Por último, se encontró que gran parte de la población evaluada consume tres o más comidas al día, lo que se considera como base para una alimentación adecuada.

Gráfico N° 4
Frecuencia de comidas realizadas en los hogares evaluados de la parroquia Coche, sector Plan B, Distrito Capital, 2014.



Fuente: Fundacredesa.

RECOMENDACIONES

- Promover el consumo de alimentos de origen natural, a través de sesiones educativas que permitan el enriquecimiento de conocimientos acerca de una alimentación saludable.
- Darle continuidad al hábito de alimentarse en su entorno familiar, para solidificar el vínculo afectivo dentro del hogar.
- Diseñar un plan de actividad física adaptada a las necesidades de esta comunidad, con el fin de mejorar su capacidad física y calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranceta, Javier (2001). *Evaluación del estado nutricional en poblaciones*. Barcelona: Masson.
- Bueno, Manuel y Antonio Sarria (1995). *Exploración general de la nutrición. Tratado de exploración clínica en pediatría*. Barcelona: Masson.
- Consenso Venezolano de Diabetes Tipo II (2013). *Factores de riesgo de desarrollo de la Diabetes Tipo II*. Caracas: Autor.
- American Dietetic Association (1994). «Council on Practice Quality Management Committee. Identifying patients at risk: ADA's definitions for nutrition screening and nutrition assessment». *Journal of the American Dietist Association*, Chicago, 94 (10), pp. 838-839.
- International Lipid Information Bureau, ILIB-Venezuela (2000). *Consenso venezolano de lípidos*. Caracas: Autor.

- Instituto Nacional de Nutrición (2007). *Sistema de Vigilancia Alimentaria y Nutricional* (Sisvan). Caracas: Autor.
- ____ (2013). *Sobrepeso y obesidad en Venezuela (Prevalencia y Factores Condicionantes)*. Caracas: Gente de Maíz.
- López, Mercedes y Maritza Landaeta (1991). *Manual de crecimiento y desarrollo*. Caracas: Serono.
- Méndez Castellano, Hernán (1996). *Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humanos de la República de Venezuela*. Caracas: Fundacredesa.
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Concentraciones de hemoglobina para diagnosticar la anemia y evaluar su gravedad*. Ginebra: Autor.
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud (2002). «Módulos de valoración clínica. Valoración nutricional del adulto mayor». En *Guía clínica para atención primaria a las personas adultas mayores*, pp. 58-70. Washington: Autores.
- Paoli, Mariela y otros (2009). «Obesidad en escolares de Mérida, Venezuela: asociación con factores de riesgo cardiovascular». *Endocrinol y Nutrición*, México, 56 (5), pp. 218-226.
- Rodríguez, Elena y otros (2007). Hábitos alimentarios y su relación con los conocimientos, respecto al concepto de dieta equilibrada, de un colectivo de mujeres jóvenes con sobrepeso/obesidad. *Revista Nutrición hospitalaria*, Madrid, 22 (6).
- Wiener Laboratorios S.A.I.C. (2000). *Proti 2. Método colorimétrico para la determinación de proteínas totales y albúmina en suero (870830022)*. Buenos Aires: Autor.

POBREZA Y CUIDADO. LA CORRESPONSABILIDAD IMPRESCINDIBLE

Alba Carosio*

*El capitalismo ha cargado sobre los hombros
de la mujer trabajadora un peso que la aplasta;
la ha convertido en obrera, sin aliviarla de sus cuidados
de ama de casa y madre.*
Alexandra Kollontai (1921).

LAS REALIDADES DEL TRABAJO FEMENINO EN EL SIGLO XXI

Durante el siglo xx fue aumentando en todo el mundo la participación de las mujeres en la población activa, es decir, la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, ya sea por empleo o por cuenta propia. El empleo femenino ha crecido en forma más acelerada que el masculino, respondiendo a necesidades económicas, sociales y subjetivas. Ha sido una necesidad del desarrollo del capitalismo incorporar mujeres a la producción, y aprovechar la discriminación sexual para segregar los empleos femeninos y remunerarlos menos. El capitalismo sacó ventaja del trabajo femenino en dos sentidos: a) considerando el trabajo femenino como ocasional e irrelevante, puesto que su mandato genérico las ubica en el trabajo doméstico y por lo tanto, se puede pagar menos a la mano de obra femenina; y b) utilizarla como ejército de reserva, para manipular el mercado de trabajo flexibilizando sus condiciones. Se suele acusar a las mujeres de ser más costosas para sus empleadores, de ser más indisciplinadas y emocionales en sus relaciones de trabajo y de estar inadecuadamente socializadas como trabajadoras y ciudadanas.

Desde principios del siglo xx, las luchas feministas por derechos laborales en igualdad de condiciones buscaron igual salario por igual trabajo, protección a la maternidad, jornada laboral de 8 horas, trabajo con seguridad social y eliminación del trabajo infantil. Sin embargo, la discriminación continúa, ahora no declarada, disimulada bajo motivos de eficiencia y productividad, que valoran a la mano de obra femenina como menos productiva. En todo el mundo persiste la desigualdad salarial entre mujeres y hombres, que es mucho más grande en las ocupaciones con menor calificación y es especialmente inequitativa para las mujeres que

* Doctora en Ciencias Sociales. Profesora titular de la Universidad Central de Venezuela. Coordinadora de Investigación del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (Celarg).

son madres de niños menores. El castigo económico a la maternidad está ampliamente difundido en la sociedad (las madres con hijos pequeños tienen muchísimas menos oportunidades laborales y económicas en general), y constituye una limitación importante para las posibilidades de desarrollo de las mujeres en las sociedades del capitalismo patriarcal.

Ocurre que la organización social del trabajo y su segregación genérica deriva de la división sexual del trabajo, que desde hace miles de años ha asignado el trabajo del hogar y el cuidado de la prole exclusivamente a las mujeres. A las mujeres se ha asignado culturalmente el trabajo de reproducción, que es concebido como “natural” para su sexo, como inherente a la femineidad. Por eso, el tipo de empleo femenino es habitualmente una extensión del trabajo reproductivo y el camino hacia el trabajo remunerado a menudo lleva a desempeñar más trabajo doméstico. El trabajo remunerado en empleos domésticos y de cuidado es la nueva servidumbre femenina, es el sector que absorbe principalmente la emigración femenina de la ciudad al campo y la emigración globalizada desde las periferias hacia el primer mundo.

El servicio doméstico ocupa a más de la mitad de las mujeres pobres. Las ventajas relativas de esta ocupación son bien conocidas: facilidad de acceso, remuneración diaria, flexibilidad de horarios y, en muchos casos, transferencias no monetarias en forma de comidas en el lugar de trabajo y bienes reciclables. Esta inserción laboral implica sin embargo una alta desprotección: la mitad de las trabajadoras pobres no cuentan en su empleo con ningún beneficio social, en tanto dos terceras partes de las no pobres cuentan con todos los beneficios (Asha D’Souza, 2010).

Es claro que las mujeres se topan con serias dificultades para lograr independencia económica en estas condiciones socio-culturales de acumulación, que además significa que la incorporación al trabajo remunerado implica asumir dos cargas laborales, la familiar y la pública. Y en sociedades movilizadas donde la participación es parte del mejoramiento de las condiciones de vida en el campo o en la ciudad, a esto se agrega una tercera jornada de trabajo voluntario comunitario. En todas partes del mundo son las mujeres quienes hacen la mayor parte del trabajo comunitario, como una extensión de sus responsabilidades de cuidado de otros y otras.

En resumen, una revisión del trabajo femenino en el siglo XXI nos lleva al reconocimiento de la indiscutible inserción desigual de varones y mujeres en el trabajo remunerado y no remunerado, al reconocimiento de la centralidad de la división sexual del trabajo como mecanismo generador de desigualdad y al reconocimiento de la complejidad de la vida de las mujeres que asumen tres jornadas de trabajo: remunerada, familiar

y comunitaria. Estudios empíricos (encuestas de uso del tiempo, actividades domésticas y otras) han demostrado claramente que:

- La carga global de trabajo femenina es mayor a la masculina, sumando actividades domésticas y extra domésticas.
- Los hombres tienen menor participación e invierten menos tiempo en las actividades domésticas y de cuidado.
- Las mujeres destinan en promedio más del doble de tiempo semanal que los varones al cuidado de niños, niñas y otros miembros del hogar.
- Las actividades domésticas y familiares sin apoyo son limitantes para el desarrollo laboral y personal de las mujeres y se relaciona con la pobreza.
- Han ido en aumento –especialmente en América Latina– los hogares monomarentales que no reciben apoyo económico de los padres no presentes.
- Cuando llegan los hijos las madres disminuyen su participación en el trabajo remunerado.
- Las mujeres están más frecuentemente en ocupaciones informales y a tiempo parcial que son más inseguras y peor remuneradas porque les permiten compaginar mejor tiempo de trabajo remunerado y tiempo de cuidado familiar.
- La provisión de servicios de cuidado infantil y otros vulnerables no ha llegado a configurarse como un derecho social.
- Hay una profunda desarticulación entre la vida laboral y familiar.

El tema de los cuidados es central en la agenda de la igualdad porque es central para la discriminación, se entronca con la discriminación laboral y tiene efectos en la participación social, política y la violencia de género. El cuidado designa a la acción de ayudar a un niño o a una persona dependiente (ancianos, capacidades especiales, enfermos, etc.) en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Comprende el conjunto de acciones integrales ejercidas para preservar la vida en sus aspectos básicos (afecto, alimentación, salud, protección, etc.) en función de favorecer su sano y adecuado crecimiento y desarrollo, y vivir bien. Engloba hacerse cargo del cuidado material que implica un trabajo, de la provisión económica o costo de cuidar, del cuidado psicológico que implica un vínculo afectivo, emotivo, sentimental, el cuidado educativo que implica la estimulación del desarrollo. Todos y todas necesitamos cuidados en algún tramo de nuestra vida, implica el reconocimiento de la vulnerabilidad de la vida humana, y es un derecho humano universal su protección.

CUIDADOS Y POBREZA

Cercadas por la carga de cuidados familiares, por la discriminación laboral consecuente, por las condiciones precarias en las que se realizan las tareas de cuidado, y determinadas por imperativos culturales que las hacen responsables del bienestar de su grupo, las mujeres se han convertido en sinónimo de pobreza. La feminización de la pobreza es un problema social que expresa el conflicto de lógicas económicas (la subordinación de la lógica del cuidado de la vida a la de acumulación) que conlleva a la producción de la riqueza/pobreza (el enriquecimiento/empobrecimiento). Mujeres y hombres viven la pobreza de diferente manera.

La economía dominante fomenta el individualismo, y el mito patriarcal de independencia y la autosuficiencia, como si no se necesitara cuidado y no hubiera vulnerabilidad. Insiste en una dicotomía entre ser independiente (normal) y ser dependiente (anormal), en donde las personas en la primera categoría no necesitan de nadie para sobrevivir y las de la segunda son incapaces de existir sin ayuda (Progressio El Salvador, 2007). Al negar el hecho de que la condición humana es de interdependencia, la economía dominante promueve la ilusión de que el individuo “normal” sale adelante solo en un ámbito económico competitivo, sin apoyos. Esta lógica oprime a todas las personas, y discrimina especialmente a las mujeres.

Hay un círculo vicioso del cuidado en la pobreza de las mujeres. En un hogar pobre el cuidado tiene que ser provisto por las mismas mujeres del hogar, y como una buena parte del tiempo es usado para el cuidado, no es fácil disponer de tiempo para la generación de ingresos, lo que conlleva mayor pobreza. Los hogares más pobres, con mayor número de niños, mayores demandas de cuidado, cobertura pública insuficiente y escaso acceso a la cobertura privada, limitan seriamente la posibilidad de las mujeres de insertarse en el mercado laboral. La manera en que las sociedades abordan y organizan la provisión de cuidados impacta en la inserción laboral y afecta en forma desventajosa a las familias de menores recursos. Es patente la desigualdad de cuidado: las y los pobres reciben menos y dan más, éste es uno de los factores más determinantes de la pobreza. Pobreza y descuido son las dos caras de la injusticia social.

La escasa y fragmentada oferta pública de cuidados no afecta a todas las mujeres por igual. Las mujeres no pobres tienen la opción de contratar servicios domésticos remunerados para solucionar parte de sus cargas de cuidado directo e indirecto, entre las cuales puede hallarse el cuidado de niños y niñas de 0 a 6 años. Las mujeres en situación de pobreza, sin embargo, no cuentan con esta alternativa siendo parte de ellas probablemente quienes prestan el servicio que contratan mujeres de mayores

ingresos. En este contexto surge la interrogante de si la demanda, cuidados y conflicto entre los trabajos de mercado y no mercado es simplemente transferida de las mujeres no pobres a las pobres o de menores ingresos, siendo éstas las que tienden a concentrarse en trabajos de provisión de cuidado, los cuales a su vez tienden a ser mal remunerados, poco protegidos y poco valorados socialmente.

La carga de cuidados no remunerados cambia según el nivel socioeconómico, el grupo étnico, la región de la residencia de la familia y las condiciones de los dependientes. Las menores posibilidades de obtener trabajos de buen nivel de ingresos hacen que con facilidad las mujeres pobres se desincorporen del trabajo remunerado para dedicarse al cuidado de familiares, y así se reproduce el círculo de la pobreza.

La opción por un trabajo remunerado está determinada por el equilibrio que mujeres y hombres puedan establecer entre el trabajo remunerado y el no remunerado del cuidado en el hogar, lo que demuestra la importancia de los apoyos de servicios para la integración de hombres y mujeres, pero de mujeres en especial, a la vida social.

Tanto la baja capacidad de generación de ingresos de la madre como la falta de aporte económico del padre aluden a una característica que marca la diferencia básica y fundamental entre los hogares pobres encabezados por mujeres y los hogares pobres encabezados por hombres. Se trata de la frecuente presencia de un único perceptor de ingresos real y potencial entre los primeros, lo que torna clave el problema del nivel de ingresos personales de la jefa, quien se constituye así en el determinante principal o único del nivel de ingresos totales del hogar y en uno, fundamental, de los ingresos per cápita. Los hogares con jefe varón cuentan, en su enorme mayoría, con al menos un perceptor adicional: la cónyuge. Si ésta no desempeña un trabajo para el mercado, la familia puede optimizar sus posibilidades de división del trabajo dentro del hogar y así el jefe trabajador puede, en caso de encontrar oportunidades, maximizar su dedicación al desempeño remunerado con la finalidad de acrecentar los ingresos familiares. Estas posibilidades le están, por definición, negadas a la gran mayoría de los hogares con jefa mujer.

Los hogares encabezados por mujeres son generalmente hogares donde hay un solo responsable por la manutención del hogar; las mujeres jefas de familia son mujeres solas, cosa que no ocurre con los jefes varones quienes tienen cónyuges. Por esto, postulamos el término monomarentales” para referirnos a estos hogares, puesto el término habitualmente usado oculta la problemática real. Se trata de hogares que enfrentan la maternidad en solitario. Los hogares monomarentales han venido aumentando su proporción en toda

América Latina, por el aumento de las separaciones y reconstituciones familiares; en Venezuela, según el último Censo 2010, tenemos un 40 % de hogares monomarentales. En Argentina –según el Observatorio de la Maternidad– los hogares monomarentales son el 20 %, de los cuales, la mitad de jefas tienen un trabajo no calificado y más de un tercio no son alcanzadas por los beneficios de un empleo registrado (Boletín de la Maternidad, 2012).

Las mujeres pobres comparten con sus pares masculinos las dificultades para conseguir empleo capaces de generar recursos suficientes que aseguren niveles adecuados de calidad de vida, pero además su dificultad se ve agravada por las cargas que supone el cuidado de hijos y otros dependientes. La vida familiar impone cargas y restricciones al trabajo de las mujeres, limita su movilidad y uso del tiempo.

Magros ingresos de la madre no sólo comprometen la calidad de vida actual de todos los miembros del grupo familiar, tienen también efectos de mediano y largo plazo, como la escasa capacidad de generar ahorros que permitan acceder a viviendas dignas, y la reproducción de las condiciones de pobreza estructural, a través de la transmisión intergeneracional de la pobreza a los hijos. La frecuente ausencia de otro adulto en el hogar empobrece aún más la calidad de vida de la familia “femenina”, pues disminuye las horas de atención brindada a los niños por un adulto custodial y representa una sobrecarga física y psicológica para la madre, quien debe asumir sola las responsabilidades y trabajos domésticos y extradomésticos, y muchas veces un entorno más inseguro.

La ausencia física del padre no conviviente se acompaña por lo general del abandono de las obligaciones económicas y afectivas para con los hijos y entraña para las jefas problemas no sólo económicos y psicológicos sino también de orden legal. Las carencias de todo tipo que enfrentan las familias de las jefas pobres determinan una baja calidad de vida actual y comprometen las oportunidades que sus hijos, como adultos, tendrán en el futuro. La mayoría de las carencias y problemas descritos en estas páginas son comunes a todas las familias pobres con una mujer a cargo. Todas ellas necesitan del auxilio de políticas sociales destinadas a: mejorar su capacidad de generar ingresos, acompañarlas en su deber de proveer a sus hijos del nivel de educación suficiente para salir del círculo vicioso de pobreza.

Las mujeres en situación de pobreza viven cercadas por la carga de cuidados familiares, por la discriminación laboral consecuente, por las condiciones precarias en las que se realizan las tareas de cuidado, y determinadas por imperativos culturales que las hacen responsables del bienestar de su grupo. La feminización de la pobreza es un problema

social que expresa el conflicto de lógicas económicas (la subordinación de la lógica del cuidado de la vida a la de acumulación) que conlleva a la producción de la riqueza/pobreza (el enriquecimiento/empobrecimiento).

La tensión entre las responsabilidades familiares y el trabajo fuera del hogar impacta a las mujeres en forma perversa, produciendo limitaciones que las empujan a la pobreza y constituye una vulneración de derechos (Irma Arraigada, 2010) El derecho al cuidado es universal y requiere medidas sólidas para lograr su efectiva materialización y la corresponsabilidad por parte de toda la sociedad, el Estado y el sector privado. El trabajo doméstico no remunerado constituye una carga desproporcionada para las mujeres y en la práctica es un subsidio invisible al sistema económico, que perpetúa su subordinación y explotación. Es imposible romper el círculo de la pobreza femenina mientras no se promueva responsabilidad social por los cuidados.

SOBRE CORRESPONSABILIDAD

Todo esto impone la necesidad de avanzar hacia esquemas de corresponsabilidad social en materia de cuidado. Es necesario que tanto el cuidado, en sus múltiples aristas, como de modo crucial y prioritario, el cuidado infantil, alcancen mayor importancia para la agenda pública. Significa construir una responsabilidad colectiva en torno a los cuidados, transitar de su consideración exclusivamente privada a considerarlo un tema de responsabilidad colectiva y, por tanto, lograr el acceso universal a cuidados dignos. Universalidad, igualdad, solidaridad y corresponsabilidad son principios rectores para el diseño de las políticas en este campo.

Se trata de hacer conciencia de que la reproducción y cuidado de la vida, lejos de ser una actividad más o menos residual efectuada por mujeres, debe ser una tarea política y social fundamental, que la reconozca como una dimensión principal del buen vivir. La centralidad del cuidado será así puerta a otro sistema social, a otro modo de civilización.

La corresponsabilidad mujeres-hombres-sociedad no solamente es una cuestión de equidad y justicia hacia el género femenino sino también una necesidad de organización social centrada en la vida y en su cuidado, un sistema en el que las sociedades sean más humanas y protectoras. Mediante la corresponsabilidad es posible poner en práctica el derecho humano al cuidado que es universal.

La corresponsabilidad social se materializa en la inversión pública. En programas, proyectos y servicios para el cuidado de la familia (protección, recreación y cuidado de la niñez, adolescencia, tercera edad y personas con capacidades diferentes); permitiendo compartir obligaciones tradicionalmente asignadas a las mujeres, y liberar su tiempo para ampliar

sus oportunidades de ejercicio de los Derechos Humanos. El cuidado debería estar en el centro de los Derechos Humanos porque los viabiliza.

En América Latina se ha avanzado en el reconocimiento del trabajo doméstico como actividad que produce valor agregado social, todavía falta una mayor elaboración sobre los trabajos de cuidado en toda su integralidad, y aún más sobre la relación con la protección social y el buen vivir. Hasta el momento, ese reconocimiento ha producido las políticas de transferencias monetarias que han sido parte del combate de la pobreza, procurando romper con su transmisión intergeneracional; en este sentido estas políticas han sido un apoyo muy importante y concreto para las mujeres latinoamericanas en situación de pobreza, y esto ha indudablemente tributado al mejoramiento general de la vida social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arraigada, Irma (2010). *La organización social de los cuidados y vulneración de derechos en Chile*. Santo Domingo: ONU Mujeres.
- D'Souza, Asha (2010). *Camino del trabajo decente para el personal del servicio doméstico: panorama de la labor de la OIT*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Kollontai, Alejandra (1921/2002). «El comunismo y la familia». Archivo Kollontai [documento en línea]. Recuperado el 26 de abril del 2015 de <https://www.marxists.org/espanol/kollontai/comfam.htm>
- Observatorio de la Maternidad (2012). *Boletín de la Maternidad N° 14*. Buenos Aires: Observatorio de la Maternidad.
- Progressio El Salvador (2007). *Politiizando la pobreza: hacia una economía solidaria del cuidado*. El Salvador: Progressio.

CONDICIONES DE VIDA DE LA COMUNIDAD WARAO DE PLAYITA DEL VOLCÁN, ESTADO DELTA AMACURO

Luis Jackson y Fidel Rodríguez*

El estudio de las condiciones de vida de una población debe, necesariamente, partir del análisis de las relaciones objetivas y subjetivas que se establecen en el proceso de producción y reproducción de la vida material y la dinámica social, entendiendo que ambas dimensiones se estructuran como un todo (Karl Marx y Friedrich Engels, 2013). Estas premisas sirven de orientación teórica y metodológica al presente estudio, que tuvo como objetivo caracterizar las condiciones de vida de la comunidad warao de Playita del Volcán, a partir del trabajo de campo realizado entre los meses de septiembre y octubre de 2014.

La palabra warao significa gente de canoa y hace referencia al pueblo indígena que tradicionalmente ha habitado en las regiones del Delta del Orinoco y en las adyacencias de la Guayana Esequiba, los estados Bolívar, Monagas y Sucre (Dierter Heinen, 2011). De acuerdo con el XIV Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en 2011, la población warao consta de aproximadamente 48.771 habitantes, representando 6,73 % de la población indígena en Venezuela y es el segundo pueblo indígena más numeroso después del wayuu, que representa aproximadamente el 57,06 % de la población indígena en el país (INE, 2013). Algunos autores (Heinen, 2011; Wernwe Wilbert y Cecilia Ayala, 2007) plantean para el pueblo warao una filiación lingüística independiente, las descripciones etnohistóricas y etnográficas destacan formas de vida caracterizadas por un conocimiento extensivo y minucioso de los territorios del Delta, especialmente de los grandes ríos del Orinoco, sistema de caños, morichales¹, temichales², manacales³, fauna y ciclos ecológicos. Estos recursos desde hace mucho tiempo han representado la principal fuente de sustento de la población warao, dado que sus dinámicas determinan las actividades de subsistencia tradicionales de este pueblo como lo son: la caza, la pesca y la recolección (Heinen, 2011).

* Luis Jackson: Antropólogo. Director de Investigación en Ciencias Biológicas en Fundacredesa. Coordinador de Campo de la Región Oriental.

Fidel Rodríguez: Antropólogo. Doctorante en Ciencias Sociales. Director de Investigación en Ciencias Sociales de Fundacredesa.

- 1 Ecosistema formado principalmente por palmas de moriche (*Mauritia flexuosa*).
- 2 Ecosistema formado principalmente por palmas de temiche (*Manikaria saccifera*).
- 3 Ecosistema formado principalmente por palmas de manaca (*Euterpe oleracea*).

CARACTERIZACIÓN ETNOGRÁFICA DE LA COMUNIDAD

La comunidad Playita del Volcán fue fundada aproximadamente en 1985 y está integrada en su totalidad por miembros del pueblo warao que provienen principalmente de algunas rancherías situadas en el Municipio Antonio Díaz, destacándose Santa Rosa y San Francisco de Wayo de la Parroquia Padre Barral; Bonoina, Siawani, Winikina, Ojidu Sanuka (Morichito) y Nabasanuka de la Parroquia Manuel Renaud; Amacuro de la Parroquia Francisco Aniceto Lugo; Jobonoko Sanuka y Curiapo de la Parroquia Curiapo; así como también otras dos comunidades conocidas como Mariusa y La Tortuga pertenecientes a la Parroquia Juan Millán del Municipio Tucupita.

Entre las razones que motivaron la migración desde estas comunidades, muchos de sus habitantes mencionan el poco acceso a la educación y a los servicios de salud en sus caños de origen, así como pocas oportunidades para ejercer sus actividades económicas tradicionales, difícil acceso a los alimentos, hambre e inaccesibilidad a los programas y políticas sociales llevadas adelante por el gobierno nacional, lo cual favoreció una paulatina proliferación de asentamientos warao en las zonas cercanas del centro político del estado Delta Amacuro (Municipio Tucupita).

El contrabando de gasolina constituye la principal actividad económica realizada por los miembros de la comunidad. Este procedimiento ilegal se realiza fundamentalmente con gasolina que proviene de la estación de servicio que se encuentra ubicada en sus adyacencias. Este tipo de práctica es común en los estados fronterizos venezolanos. Delta Amacuro limita por el este con Guyana Esequiba, y por el norte con el Océano Atlántico, a través del cual puede accederse fácilmente a la isla de Trinidad y Tobago y al resto del Caribe. Por tanto, el contrabando de gasolina representa un negocio atractivo debido a los elevados márgenes de ganancia que provee, producto de su alta valoración en el extranjero.

El tráfico del combustible tiene un impacto importante en la comunidad debido al ingreso constante de personas en busca de participación en esta actividad, por lo que algunos reportan que la vida diaria en Playita del Volcán se circunscribe a actividades que faciliten el acceso y comercialización del combustible. Es común que las personas pasen entre dos y tres días haciendo fila para poder acceder a la gasolina.

Otra actividad económica en la que participan miembros de la comunidad es el trabajo asalariado que se realiza fundamentalmente en la Alcaldía del Municipio Tucupita y en la Gobernación del estado; otra pequeña parte se dedica a la venta de productos generalmente asociados al campo alimentario en bodegas, quioscos y puestos ambulantes ubicados en la comunidad; y una minoría se dedica al trabajo artesanal debido a

la escasez de material, especialmente la palma de moriche. Se observó la existencia de algunos hogares que vivían de la elaboración de cestería, sombreros, bolsos, calzados y otros artículos con fibra de bora; así como collares, zarcillos y pulseras con mostacilla.

La caleta también es frecuentemente realizada por los miembros de la comunidad, especialmente por los jóvenes. Caletero es el término designado a aquella persona dedicada a la carga o transporte de material o mercancía desde el puerto o la vía principal, a algunos sitios cercanos a la comunidad (RAE, 2014). También se destacaron “oficios de momento” relacionados con la mecánica, albañilería y carpintería, los cuales suelen ser una alternativa económica para algunas familias. El cuidado de las embarcaciones atracadas a orillas de los ríos es otra de las actividades observadas como fuente de ingreso familiar, no obstante, al igual que el caleteo, su remuneración depende de las consideraciones del dueño de la embarcación. La pesca y la siembra no son actividades económicas predominantes en Playita del Vólcan, algunas de las familias que poseen pequeñas lanchas o curiaras dedican parte de su tiempo a la pesca de morocoto⁴, coporo⁵, curvinata⁶ y rayado⁷; sin embargo, generalmente los volúmenes no son lo suficientemente abundantes para la venta y son destinados al consumo familiar.

Las viviendas de la comunidad generalmente albergan entre dos y tres familias, compuestas por 4 o 5 personas, de acuerdo con la información proporcionada por un vocero del Consejo Comunal y otros dos habitantes de la comunidad. En la mayoría de las viviendas que pudieron observarse, habitaban varios miembros con edades considerablemente disímiles entre sí, podría decirse que una parte de las familias se encuentran compuestas por abuelos(as), hijos(as) y nietos(as). En cuanto a la infraestructura, no poseen servicio directo de abastecimiento de agua por acueducto o tubería, sin embargo en sus adyacencias cuentan con un tanque público que surte de agua a las comunidades circundantes; sus miembros deben trasladarse con recipientes y transportar el agua a pie o en carretilla hasta sus hogares. Por otra parte, también se reporta que un sector importante de la comunidad ingiere agua del caño ubicado al costado de la comunidad, la cual se encuentra en condiciones no apta para el consumo humano.

Se observó una importante presencia de desechos sólidos en la arena, predominantemente chapas, latas, botellas de plástico y empaques de

4 *Piaractus Brachypomus*.

5 *Prochilodus mariae*.

6 *Plagioscion squamosissimus*.

7 *Pseudoplatystoma fasciatum*.

comida. Esto indica que los desechos de menor tamaño, producto del consumo cotidiano de algunas chucherías y otros alimentos son arrojados en los espacios de la comunidad. Así mismo, en la entrada existe un punto mayor de acumulación de basura; donde además de pequeños desechos pueden visualizarse grandes bolsas de basura que indican que este sitio se ha configurado como un vertedero de basura a gran escala.

La deposición de excretas generalmente se realiza en el caño que se encuentra en la comunidad; las personas las depositan en el agua o en cualquier otro lugar cubriendo los desechos con la arena. Voceros del Consejo Comunal también señalaron que muchas personas acudían a la isla que se encuentra frente a la orilla de la playa. Para la alimentación se reporta la existencia de diversidad en los métodos utilizados para cocinar; muchas de las viviendas poseen cocinas que funcionan con gas, otras familias cocinan a leña. El servicio de gas generalmente acude a la comunidad los fines de semana y no se reportaron mayores problemas.

No poseen servicio médico en la comunidad, por lo que en caso de presentar alguna complicación médica asisten al Centro Diagnóstico Integral (CDI) ubicado en el Sector Palomo, mientras que para las emergencias médicas de mayor magnitud asisten al Hospital Materno Infantil Dr. Oswaldo Ismael Brito. Por otra parte, en el Sector Volcán (a pocos minutos de la comunidad) cuentan con un dispensario de medicinas; sin embargo, tanto algunos voceros del Consejo Comunal como algunos vecinos indicaron que este dispensario tenía importantes dificultades para lograr su abastecimiento de medicamentos.

Muy cerca de la comunidad, se encuentra la Escuela Básica Luisa Cáceres de Arismendi donde acuden gran parte de los niños y niñas que habitan en Playita del Volcán. Voceros del Consejo Comunal indicaron que una parte importante de esta población acude a esta escuela por su cercanía y fácil acceso, para la educación media diversificada y universitaria sí deben recorrer grandes distancias.

ALIMENTACIÓN Y ESTADO NUTRICIONAL

El estado nutricional de los individuos evaluados en Playita del Volcán se encuentra en una situación de riesgo importante, debido a la presencia simultánea de malnutrición tanto por déficit como por exceso, junto a una proporción importante de anemia, hiperglicemia y obesidad abdominal, así como también, a un consumo de alimentos caracterizado por ser rico en grasas y azúcares.

Entre los habitantes de la comunidad Playita del Volcán participantes, se observó que de manera general éstos realizaban los tres principales tiempos de comida: desayuno, almuerzo y cena; siendo el almuerzo la

comida diaria realizada con mayor frecuencia por todos los individuos encuestados (100 % manifestó almorzar diariamente).

Por su parte, el patrón de consumo observado en la comunidad Playita del Volcán corresponde con los ya descritos para una segmento importante de la población warao a inicios de la segunda mitad del siglo pasado: “El warao ha sustituido el almidón de sagú (carbohidrato) (...) por el ocumo chino y los alimentos industrializados que compra en el mercado: harina de trigo, arroz y pasta (...) aceite y bebidas gaseosas” (Wilbert y Ayala, 2011, p. 1.130). En este sentido, se evidenció una ingesta muy frecuente de harina de maíz precocida, pan de trigo y arroz, así como de aceite, margarina, mayonesa, azúcar refinada y sal, al tiempo que, leguminosas, frutas y hortalizas son consumidas de manera ocasional.

Se encontró, además, una importante ingesta de los alimentos clasificados en el grupo de las azúcares y una variedad importante de alimentos industrializados como bebidas gaseosas, jugos pasteurizados, helados, bebidas achocolatadas y dulces, los que representan alimentos de alta densidad calórica y baja calidad nutricional debido a la poca cantidad de nutrientes esenciales que aportan, lo que afecta el funcionamiento adecuado del organismo y el cumplimiento de los procesos de crecimiento y desarrollo físico e intelectual.

Así mismo, se observó que la ingesta de productos cárnicos es poco variada y está representada sólo por siete productos, entre los que se destaca la carne de res, quesos blancos, pescado fresco, huevos y pescado enlatado; todos éstos consumidos de manera frecuente durante la semana.

El consumo frecuente de alimentos que aportan cantidades elevadas de grasas saturadas, colesterol, sal y azúcares representa un hábito que puede influir negativamente en el funcionamiento adecuado del organismo, incrementando así los riesgos sobre la salud al facilitar el desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles, hecho que se pone de manifiesto al observar los valores bioquímicos, hematológicos y antropométricos encontrados en los individuos participantes, a partir de los cuales es posible caracterizar su estado nutricional.

PREVALENCIA DE ANEMIA

De manera general, la prevalencia de anemia en esta comunidad representa un problema severo de salud pública (según los puntos de corte propuestos por la OMS). El grado observado (47,4 %), es mayor en aproximadamente 30 puntos porcentuales que la que se reportada a escala nacional por el segundo Estudio de Crecimiento y Desarrollo Humano (Fundacredesa, 2014).

Así mismo, cuando se analizan estos datos según los grupos de edad, se observa que la prevalencia de anemia se considera también un problema de salud pública severo en todos los grupos de riesgo establecidos por la OMS en el 2011, a saber: niños en edad preescolar de 0 a 4 años 11 meses (56,0 %), mujeres embarazadas (86,0 %) y mujeres en edad fértil (54,2 %).

NIVELES DE GLICEMIA

El 72,0 % de los individuos evaluados presentó concentraciones de glucosa en sangre mayores a 100 mg/dl, es decir, por encima del valor máximo de normalidad establecido (99 mg/dl), según la Asociación Americana de Diabetes (Rosario Iglesias González, 2014). Para la OMS, la diabetes tipo 2 es un problema sanitario a nivel mundial, que en la mayoría de los países se ha originado en paralelo a los rápidos cambios culturales y sociales, como el envejecimiento de la población, cambios en los patrones alimentarios, reducción de la actividad física y otros comportamientos poco saludables.

EVALUACIÓN ANTROPOMÉTRICA

A partir de la combinación de los indicadores de peso-edad y talla-edad, se encontró que el 76,6 % de los niños, niñas y adolescentes evaluados poseen un estado antropométrico nutricional acorde con lo esperado, con base en los valores de referencia nacionales (Fundacredesa, 1996); sin embargo, un 21,9 % de este grupo presenta diferentes tipos de déficit nutricional, entre ellos, el 14,0 % tiene un déficit de tipo crónico (3,1 % déficit global y 10,9 % déficit compensado), lo que podría repercutir directamente en la estatura final del sujeto una vez culminado su proceso de maduración biológica; al tiempo que un 7,8 % presenta déficit de tipo agudo, situación que de prolongarse durante un periodo considerable de tiempo aumentaría el porcentaje de la categoría crónica. Así mismo, a partir de la evaluación de los indicadores de composición corporal, se encontró una proporción importante de sujetos con déficit en sus reservas tanto proteicas (20,3 %) como calóricas (17,2 %).

En los adultos, por su parte, el 57,5 % de los evaluados presentaron un Índice de Masa Corporal (IMC) superior a los parámetros recomendados según la OMS, distribuyéndose un 35,0 % en sobrepeso y un 22,5 % en obesidad, con porcentaje equivalentemente para cada sexo, inclusive entre las embarazadas, quienes en un 20,0 % presentaron exceso de peso en relación con su estatura y semanas de gestación.

Además, el 32,3 % de los evaluados presentó una circunferencia de cintura mayor a los parámetros recomendados, hecho que se relaciona directamente con el desarrollo de enfermedades de tipo metabólico y

de tipo cardiovascular, debido a la vinculación entre estas patologías y la presencia de niveles elevados de adiposidad abdominal.

Por otra parte, el 35 % de los adultos evaluados presentaron un IMC dentro de los valores recomendados. Únicamente individuos del sexo femenino presentaron valores de IMC por debajo de la norma establecida, el cual representó el 7,5 % del total de la muestra.

EVALUACIÓN COPROPARASITOLÓGICA

La prevalencia de infecciones parasitarias intestinales es en extremo alta. Solo 11,1 % de los sujetos a quienes se les evaluaron muestras de heces no se encontraban parasitados, el restante 88,9 % de la población presentó infección parasitaria bien sea por helmintos, por protozoarios o por ambos.

Entre las características observadas en la comunidad se destacan: una alta densidad poblacional por metro cuadrado (observada, no calculada), falta de mecanismos de deposición de excretas y desechos sólidos, carencia de vías de abastecimiento de agua potable y pocos conocimientos sobre la práctica de hábitos saludables; todos éstos entendidos como factores que inciden en la distribución de la prevalencia de parasitosis observada.

CONCLUSIONES

Las redes de apoyo constituyen un importante mecanismo de cohesión social entre los miembros de la comunidad Playita del Volcán y los parientes asentados en las rancherías ubicadas en los caños del Delta.

Se detectó la incursión de una parte importante de la población indígena warao de Playita del Volcán en el mercado del contrabando de extracción de gasolina a la isla Trinidad y Tobago. Las iniciativas económicas por cuenta propia responden a un modelo de trabajo/producción sostenido por la familia. La actividad pesquera representa un importante potencial productivo en la comunidad Playita del Volcán; sin embargo, no es explotado sustancialmente debido a la falta de recursos materiales.

El acceso a los servicios de salud y a las instituciones educativas (especialmente en el sector universitario) aún está condicionado por el grado de cercanía respecto al centro urbano del estado. Las condiciones del agua para el consumo y los mecanismos de deposición de excretas son determinantes del estado de salud de las personas que habitan en la comunidad, especialmente en la proliferación de parásitos en el organismo.

El estado nutricional de la comunidad de Playita del Volcán se encuentra en una situación de riesgo elevado de presentar enfermedades asociadas tanto a la malnutrición por déficit como a la malnutrición por exceso.

La malnutrición por déficit observada en los niños, niñas y adolescentes ha podido influir en el proceso de crecimiento y desarrollo adecuado de estos individuos. Mientras que la malnutrición por exceso encontrada en los adultos, en conjunto con la prevalencia de obesidad abdominal e hiperglicemia, se asocia al posible padecimiento de enfermedades crónicas no transmisibles como el síndrome metabólico.

Los habitantes de Playita del Volcán representan una población vulnerable a diversas patologías, debido a los diferentes factores de riesgos asociados con una afectación tanto en el desarrollo humano como psicosocial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fundacredesa (1996). «Proyecto Venezuela. Tomos I, II y III». En *Estudio Nacional de Crecimiento y Desarrollo Humanos de la República de Venezuela*. Caracas: Fundacredesa.
- ____ (2014). *Evaluación de la Concentración de Hemoglobina y Anemia en Niñas, niños y Adolescentes*. Caracas: Méndez Castellano.
- García-Castro, Álvaro (2000). «Mendicidad indígena: los warao urbanos». *Boletín Antropológico*, Mérida, 1 (48), pp. 79-90.
- Heinen, Dierter (2011). «Los warao». En Walter Coppens (comp.), *Los aborígenes de Venezuela*, pp. 966-1113. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales.
- Iglesias González, Rosario y otros (2014). «Resumen de las recomendaciones de la American Diabetes Association (ADA) 2014 para la práctica clínica en el manejo de la diabetes mellitus». *Diabetes Práctica*, Tegucigalpa, 5 (2), pp. 1-24.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2013). «La población indígena de Venezuela Censo 2011». *Venescopio* [documento en línea]. Recuperado el 10 de diciembre del 2014 de <http://www.venescopio.org.ve/web/wp-content/uploads/BoletinPoblacionIndigena.pdf>
- Marx, Karl y Friedrich Engels (2013). *La ideología alemana*. Caracas: El perro y la rana.
- Organización Mundial de la Salud, WHO (por sus siglas en inglés) (2004). *Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Ginebra: Autor.
- ____ (2011). *Concentraciones de hemoglobina para diagnosticar la anemia y evaluar su gravedad*. Ginebra: Organización Mundial para la Salud.
- Real Academia Española (2014). «Disquisición». *Diccionario de la lengua española* (22a ed.) [diccionario en línea]. Recuperado el 10 de diciembre del 2014 de <http://lema.rae.es/drae/?val=caleta>.

Wilbert, Werner y Cecilia Ayala (2007). «Los warao». En Germán Freire y Aimé Tillet (comps.), *Salud indígena en Venezuela*, pp. 331-396. Caracas: Ediciones de la Dirección de Salud Indígena del Ministerio del Poder Popular para la Salud.

——— (2011). «Los warao. Notas sobre su situación presente y actualización bibliográfica». En Walter Coppens (ed.), *Los aborígenes de Venezuela*, pp. 1115-1157. Caracas: Fundación la Salle.

ESTUDIO DE VIH EN POBLACIONES WARAO Y SUS DETERMINANTES SOCIALES

Dilsy Santander y Julimar Mora*

Desde hace aproximadamente 8.000 años antes del presente, el pueblo warao ya habitaba en los actuales territorios del Delta del Orinoco. La configuración geográfica-ambiental de estos espacios denotó un proceso de superespecialización de los modos de vida, caracterizado por un importante grado de movilidad, el cual también se constituyó como un elemento central en la forma de entender el mundo. Las travesías a través del Orinoco y sus vertientes representaron tradicionalmente una de las actividades cotidianas con mayor relevancia en la vida del pueblo warao desde mucho antes de la llegada de los primeros europeos al continente americano. Algunos registros dan cuenta de importantes actividades comerciales de estos grupos con la isla de Trinidad desde que ésta se hallaba unida al continente por un puente de tierra (Love Eriksen, 2011). Según Cecilia Ayala y Werner Wilbert (2008) las habilidades de navegación de este pueblo le permitieron atravesar continuamente los límites de los ecosistemas que coexisten en la región deltaica, entiéndase ambientes fluviales, manglares, herbazales, playas, morichales y bosques inundados, abiertos, de galería y de albardón.

En la actualidad, se han acrecentado los desplazamientos de una parte importante de la población warao como consecuencia de profundos procesos históricos de exclusión y aculturación. La representación epicéntrica del Delta como territorio proveedor de recursos se ha visto comprometida, producto de situaciones puntuales como el cierre del Caño Manamo o la implementación de diversas políticas a lo largo de muchos años, como por ejemplo la instalación e institucionalización de las misiones religiosas en el Delta del Orinoco (Cisor, 2008) y las campañas de campesinización que tuvieron lugar durante el pasado siglo (Álvaro García-Castro, 2000). Esta realidad se ve reflejada a través de la conformación de localidades asentadas en basureros (refiriendo el caso de la comunidad de Cambalache ubicada en Ciudad Guayana) y por la proliferación de asentamientos en extrema pobreza ubicados en Tucupita y Barrancas. Estas condiciones han conducido a la movilización de grupos warao en espacios de marginalidad donde recurren a la venta de artesanía,

* Dilsy Santander: Psicóloga, licenciada en Educación, máster en Diseño de la Instrucción. Coaching organizacional con certificación Internacional. Directora General de Investigación en Fundacredesa.

Julimar Mora: Antropóloga. Doctorante en Ciencias Sociales. Coordinadora del área de estudios en diversidad cultural y dinámicas comunitarias de Fundacredesa.

el mendigaje y en algunos casos la prostitución (Ayala y Wilbert, 2008). Estas transformaciones posiblemente guarden una relación con la prevalencia del VIH en poblaciones warao, la cual data oficialmente desde los años noventa (Julián Villalba y otros, 2013a).

La configuración de los acontecimientos históricos iniciados a partir de la colonización ha condicionado la gesta de profundas transformaciones en los patrones de desplazamiento y asentamiento que han repercutido de forma importante en los estados de salud de este pueblo. La prevalencia de parasitosis, tuberculosis, VIH y otras enfermedades empezaron a hacerse cada vez más frecuentes. Recientemente, investigaciones reportan una importante prevalencia de infección por el virus del VIH en poblaciones warao ubicadas en el Delta, específicamente en los poblados de Ibuirina, Jeukubaka, San Francisco de Guayo, Jobure de Guayo, Isla de Jobure, Usidu, Ibute y Jobotoboto, donde los porcentajes respecto a la población total para cada una de estas comunidades oscila entre el 4,35 % y el 21 % (Héctor Rangel y otros, 2012; Julián Villalba y otros, 2013a y 2013b). Tales proporciones representan un severo problema de salud pública, incluso cuando se les compara con las cifras oficiales para el África subsahariana (5,2 %), donde se concentra aproximadamente dos tercios de los infectados del planeta.

Se debe tener en cuenta que la enfermedad, en términos de Stanford Zent y German Freire (2011), se configura como un producto de la economía política de la salud, en donde se ven reflejadas las relaciones de poder y las condiciones materiales que dan pie a su aparición. La estructuración del sistema económico, político y socio-cultural imperante ha hecho vulnerable al pueblo warao desde todos los puntos de vista. La inequidad social y la exclusión se reflejan en las altas tasas de morbilidad/mortalidad registradas en este grupo, principalmente a causa de las denominadas enfermedades olvidadas y otras de carácter infecto-contagiosas tales como la tuberculosis, la malaria, el cólera y el VIH. No en vano estas afecciones han sido catalogadas como enfermedades desatendidas; de hecho, la producción de medicamentos para su cura es considerablemente menor a la producción de medicinas para otro tipo de patologías, situación que se atribuye a su aparición en los contextos en mayor desventaja social a nivel mundial.

Para el año 2012, el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida (Unaid) reportó un aproximado de 40 millones de personas infectadas por VIH a nivel mundial. Tal como ya se mencionó, las regiones del África subsahariana y el sur de Asia representan las áreas que presentaron el mayor número de casos hasta el momento (25,4 millones y 7,1 millones de individuos respectivamente). Para América Latina la

prevalencia estimada es de 0,5 %, mientras que para el Caribe se han reportado prevalencias que oscilan entre el 1 % y el 3 % (Unaid's 2004, 2007 y 2010; Mark Gilbert y otros, 2007; Yuka Nadai y otros, 2009).

La infección por VIH se configura como uno de los más alarmantes problemas de salud a nivel mundial; se ha extendido por más de 150 países y tiene presencia en los cinco continentes. Sin embargo, los porcentajes de prevalencia guardan importantes diferencias que responden a diversos aspectos de orden social asociados a las dinámicas de poder que dinamizan las relaciones entre los diversos sectores de la sociedad (María Turner y Ronald Summers, 1999; Unaid's, 2004; Francine McCutchan, 2006). Desde la segunda mitad del siglo pasado, diversos organismos e instituciones internacionales reconocieron que las diferencias existentes entre los estados de salud de las naciones consideradas potencias mundiales y los mal llamados países del tercer mundo obedecían a una configuración desigual de los recursos que desfavorece a una parte importante en el último grupo de países. La inclusión de la población local en los procesos de planificación e implementación de políticas públicas en los sectores vulnerables es importante, a fin de garantizar la masificación de los esfuerzos por prevenir la aparición y difusión de las enfermedades, garantizando de manera más efectiva el derecho a la salud (Freire, 2011).

En función de lo planteado, la realización de futuras investigaciones que permitan lograr una aproximación a los causales de las altas prevalencias de VIH en poblaciones warao se constituye como una necesidad. Las cifras presentadas sugieren catalogar la situación como un estado de pandemia y ameritan una inmediata y efectiva intervención que aborde más allá de los aspectos relacionados directamente al área de la salud; es decir, que centre su atención en aquellos aspectos de orden social (desigualdad social, exclusión y el grado extremo de pobreza) que afectan la situación del pueblo warao y repercuten indirectamente sobre los estados de salud (Ayala y Wilbert, 2008; Álvaro García-Castro y Dieter Heinen, 1999).

La distribución del virus a nivel mundial tiene un carácter complejo; existen casos donde las prevalencias dentro de una misma región presentan variabilidad y otros casos donde predomina una de las treinta y dos cepas identificadas hasta la actualidad. El virus del VIH representa uno de los virus con mayor variabilidad; se tiene conocimiento de la existencia de aproximadamente ochocientos genomas secuenciados para dos grandes tipologías del virus: VIH-1 y VIH-2. Tales diferencias inciden sobre los grados de prevalencia, así como en la distribución de las infecciones sobre un territorio dado. Los tipos más comunes en todo el planeta son el VIH-1A, el VIH-1B, el VIH-1C y el VIH-1D (McCutchan, 2006). La variante VIH-1 es el tipo más difundido a nivel global y se considera el

más contagioso de las dos vertientes principales; mientras que el VIH-2 se distribuye fundamentalmente al oeste del continente africano y se le atribuye un menor grado de transmisibilidad que el tipo 1. Los subtipos A y B son dos de los que tienen una mayor distribución; el primero se concentra en algunos de los países al este de África y las zonas de la antigua Unión Soviética, mientras que el B suele encontrarse en algunas zonas del extremo oeste de Europa, Australia y América. Igualmente los subtipos C y D se hallan en el este de África para ambos tipos y en la India para el primero.

En América Latina y el Caribe el tipo predominante es el VIH-1B, situación que se proyecta al caso venezolano. Se ha reportado la presencia de otras variantes de virus del tipo 2, C, BC, BF, AG; sin embargo, el VIH-1B sobrepasa en proporciones a los ya mencionados. Para las poblaciones warao se reportó la existencia de dos tipos de virus VIH-1B y VIH-1C, predominando la primera variante en casi el total de las muestras, a excepción de un solo individuo para el cual se diagnosticó una infección del segundo tipo. Para explicar la situación se proponen dos teorías respecto a las fuentes de procedencia del virus, una de ellas atribuye la aparición de estas frecuencias a dinámicas de tipo social que favorecen los intercambios entre las poblaciones warao con el Caribe, específicamente con la isla de Trinidad. Una segunda propone la procedencia del virus de alguna región del país, específicamente de algún centro urbano posiblemente visitado de forma regular por miembros del pueblo warao (Héctor Rangel y otros, 2009).

En cuanto a la primera teoría, Nadai y otros (2009) señalan que la variable del virus VIH-1B predominante en las áreas del Caribe guarda ciertas diferencias con el virus encontrado en Suramérica. El predominante en la región Caribe se asocia a vías de transmisión sexual de corte heterosexual; mientras que el encontrado en la región deltaica ha sido vinculado a relaciones homosexuales. Las relaciones numéricas de las infecciones de VIH entre hombres y mujeres a nivel mundial son similares; sin embargo en el Delta esta proporción tiene un importante desequilibrio, la prevalencia es sustancialmente mayor en hombres (15,6 %) que en mujeres (2,6 %). Para Villalba y otros (2013a) esta distribución podría estar relacionada con determinadas prácticas sexuales; McCutchan (2006) agrega que también podría operar la generación de un cierto tipo de resistencia al virus por parte de las mujeres. Este último argumento se refuerza por el reporte de tres casos de mujeres, esposas de tres hombres infectados con VIH, sexualmente activas y con más de tres años de relación no infectadas con el virus; sin embargo, el caso debe ser estudiado con mayor detenimiento.

En el pasado se ha reportado la existencia de una figura denominada *tida-wina* entre miembros del pueblo warao, los cuales representan un equivalente a lo que en la cultura occidental se conceptualiza como un individuo transgénero (Ángel Turrado Moreno, 1945). Para Esteban Monsonyi (1984) y Oliver Allard (2013) era común el establecimiento de relaciones sexuales entre *tida-winas* y hombres warao. Villalba y otros (2013b) expresan que el 64 % de los infectados con el virus confirmaron haber mantenido relaciones sexuales con *tida-winas* o con otros hombres.

Chris Beyrer y otros (2012) señalan que el mayor riesgo de infección asociado al virus VIH-1B en relaciones sexuales entre hombres responde a razones de índole biológica. Es de conocimiento que esta variante del virus se caracteriza por tener una mejor compatibilidad con el tejido mucoso del ano respecto al de la vagina; de esta manera puede ser atribuible una mayor frecuencia del contacto anal en relaciones sexuales homosexuales entre hombres y por tanto mayores posibilidades de infección. Debe aclararse que tal razonamiento hace hincapié en el riesgo producto del contacto sexual a través del ano y no en la homosexualidad propiamente dicha.

Ayala y Wilbert (2008) respecto al pueblo warao señalan haber encontrado frecuentemente una iniciación sexual temprana entre los jóvenes; también refieren un comportamiento abierto a la sexualidad, especialmente en los *tida-winas* (Villalba y otros, 2013b). Sin embargo, esta afirmación contrasta con lo referido por Monsonyi en 1984, quien describe comportamientos sexuales conservadores. Para Turrado Moreno (1945) este contraste podría responder a cierta permeabilidad a algunas conductas y principios de origen criollo, producto de la interacción acrecentada durante los últimos años.

El impacto de las misiones religiosas en el Delta del Orinoco trajo consigo un proceso de censura, prohibición e invisibilización de la figura del *tida-wina* en la sociedad warao. Hasta entonces, el *tida-wina* venía a desempeñar el rol de una segunda esposa; especialmente en los hogares de aquellos hombres con cierto poderío en la comunidad, de hecho, en algunos casos asumía el rol de ayudante de la primera mujer del grupo familiar. La occidentalización de la figura del *tida-wina* trajo consigo su exclusión, el imaginario que refería a su papel en la sociedad warao adquirió un carácter de pecado que condujo a su declive y la marginación (Allard, 2013). La representación de esta figura antiguamente enaltecida y con un importante papel en la sociedad warao (especialmente en los espacios de poder), hoy día se relaciona a la causalidad de la propagación del VIH en muchas de las poblaciones warao.

La figura del *tida-wina* actualmente se constituye como uno de los principales factores de riesgo para la contracción de la enfermedad del VIH y son asociadas a los hebu¹. Uno de los testimonios narrados por una informante del pueblo warao relata que la llegada del VIH a su comunidad es producto del contagio de seis *tida-winas* provenientes de la población de Koberuna que posteriormente se involucraron con algunos miembros de la comunidad donde residen y esparcieron la enfermedad a muchos de quienes allí habitan. La rápida extensión de la enfermedad se atribuye al sincretismo de la tradicionalidad y la occidentalidad expresas en la figura del *tida-wina*.

Respecto a la segunda teoría planteada anteriormente, en la ciudad de Maracay se registró un caso de infección por el tipo virus VIH162 perteneciente al grupo VIH-1B, encontrado también entre miembros del pueblo warao. Inicialmente se manejó la posibilidad de establecer una red de transmisión por esta vía; sin embargo, no pudo evidenciarse alguna relación o vínculo entre el infectado de Maracay y los warao del Delta (Nadai y otros, 2009). Por otra parte, el único caso del virus en su tipología VIH-1C encontrado en una de las mujeres warao del Delta puede estar relacionado al contacto con algún poblador del continente asiático. El virus no presentó ninguna asociación con el mismo tipo encontrado en Brasil; sin embargo los análisis filogenéticos muestran importantes similitudes con secuencias provenientes de Asia; probablemente pudo darse un intercambio por parte de algún poblador warao y alguna de las embarcaciones provenientes de este continente que transportan cargas procedentes de la actividad minera en Venezuela, las cuales atraviesan vías cercanas al Delta del Orinoco (Rangel y otros, 2012; Villalba y otros, 2013b).

Con la presente investigación no se pretende catalogar las altas prevalencias del VIH como un problema de corte étnico exclusivo a la población warao. Conversaciones con el personal de salud del estado Delta Amacuro también reflejan que esta pandemia ha logrado esparcirse de forma importante en una proporción considerable de la población criolla; sin embargo, las alarmantes cifras obtenidas a partir de estudios pequeños y focalizados refieren la necesidad de ampliar el alcance de las investigaciones a fin de conocer de forma más precisa las dimensiones del contagio. De igual manera, se considera necesario profundizar sobre las dinámicas sociales que han facilitado el esparcimiento de la enfermedad con el propósito de impulsar políticas que contribuyan a detener este proceso.

1 Fuerzas espirituales relacionadas con la naturaleza que pueden ser benignas o malignas. Las mismas son controladas por varias figuras chamanicas, como el Wisiratu, el Hoarotu y el Bahanarotu. Los hebu se asocian al contagio de ciertas enfermedades en su naturaleza maligna (Emanuel Amodio, Yelitza Ribas y Clever Dox, 2006).

CONCLUSIONES

A pesar de los esfuerzos realizados por muchos organismos nacionales e internacionales, la enfermedad del VIH continúa esparciéndose a pasos agigantados. Investigaciones recientes como las realizadas por Rangel y otros (2012) y Villalba y otros (2013b) reflejan un dramático escenario en ocho comunidades warao ubicadas en la zona de San Francisco de Guayo, encontrándose una importante prevalencia de la enfermedad. Para la población nacional (1 % de acuerdo con la República Bolivariana de Venezuela, 2012; Rangel y otros, 2009) las cifras registradas para la población warao del Estado Delta Amacuro es exagerada. Igualmente, es mucho mayor a las tasas registradas para los países del Caribe, las cuales rondan el 3 % de la población y las del África subsahariana, donde la prevalencia es de aproximadamente un 5 % (Unaid, 2004, 2007 y 2010; Gilbert y otros, 2007; Nadai y otros, 2009).

Esta situación se ve profundamente agravada por las incipientes campañas de prevención (Rangel y otros, 2012; Villalba y otros, 2013b), la marginación étnica de los sistemas oficiales de salud (Charles Briggs y Clara Mantini-Briggs, 2002; Briggs, 2008) y las crecientes migraciones de algunas familias warao a los centros urbanos de todo el país. La propagación de esta enfermedad parece guardar una estrecha relación con los procesos migratorios, ya que se tiene conocimiento de que el origen del agente patógeno es exógeno a los territorios del Delta. Todas las vías de contagio posibles (relaciones sexuales, trasplante de órganos, transfusiones sanguíneas y uso de jeringas/aguja infectadas) implican necesariamente la movilización de al menos un portador. No se pudo concluir de forma determinante la procedencia de la infección; sin embargo, los estudios de Rangel y otros (2012) y de Villalba y otros (2013a; 2013b) demuestran que el virus alcanzó a las poblaciones warao aproximadamente en la década de los noventa.

Una proporción importante de los contagiados (64 %) indicaron haber mantenido relaciones sexuales con *tida-winas* (Villalba y otros, 2013b) y asocian su propagación a los mismos. Los *tida-winas* se conceptualizan a través de la figura de los *hebus*, los cuales representan una especie de demonios responsables de la propagación de la epidemia. También puede concluirse que la epidemia no ha sido abordada con la emergencia y las estrategias que amerita. No existe una política que adecue los tratamientos a las concepciones culturales asociadas a esta enfermedad; muchos de los afectados no reciben los tratamientos y cuando lo hacen presentan serias dificultades para cumplir lo prescrito debido a la inexistencia de indicaciones traducidas al idioma warao. De igual manera, el personal encargado de la aplicación de los medicamentos desconoce las concepciones

tradicionales de la salud en el pueblo warao donde no existen mecanismos de sanación que contemplen el consumo de múltiples medicamentos al día y por prolongados periodos de tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allard, Oliver (2013). «Pueblos indígenas e identidades de género: el dualismo sexual sometido a discusión». *Sexología y sociedad*, La Habana, 19 (1), pp. 64-73.
- Amodio, Emanuel, Yelitza Rivas y Clever Dox (2006). *Las pautas de crianza del pueblo warao de Venezuela*. Caracas: Unicef.
- Ayala, Cecilia y Werner Wilbert (2008). *La mujer warao de recolectora deltana a recolectora urbana*. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales.
- Beyrer, Chris y otros (2012). «Global epidemiology of HIV infection in men who have sex with men». *The lancet*, Londres, (380). pp. 367-77.
- Briggs, Charles (2008). *Poéticas de vida en espacios de muerte. Género, poder y estado en la cotidianidad warao*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Briggs, Charles y Clara Mantini-Briggs (2002). *Stories in the time of cholera: racial profiling during a medical nightmare*. Los Ángeles: University of California Press.
- Centro de Investigación Social, Cisor (2008). *Informe Final - Línea base del Proyecto (CHV-EFM 11) sobre condiciones de vida de los warao del Delta Amacuro*. Caracas: Cisor.
- Eriksen, Love (2011). *Nature and Culture in Prehistoric Amazonia. Using G.I.S. to reconstruct ancient ethnogenetic processes from archaeology, linguistics, geography, and ethnohistory*. Lund: Media-Tryck Lund University.
- Freire, German (2011). *Perspectivas en salud indígena: cosmovisión, enfermedad y políticas públicas*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- García-Castro, Álvaro y Dieter Heinen (1999). «Planificando el desastre ecológico: impacto del cierre del Caño Mánamo para las comunidades indígenas y criollas del Delta del Occidental (Delta del Orinoco, Venezuela)». *Antropológica*, Caracas, (91), pp. 31-56.
- García-Castro, Álvaro (2000). «Mendicidad indígena: los warao urbanos». *Boletín antropológico*, Mérida, (48), pp. 79-90.
- Gilbert, Mark y otros (2007). «The emergence of HIV/AIDS in the Americas and beyond». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Boston, 104 (47), pp. 1-5.
- McCutchan, Francine (2006). «Global epidemiology of HIV». *Journal of medical virology*, Washington, D.C., (78), pp. 7-12.

- Monsonyi, Esteban (1984). «La sexualidad indígena vista a través de dos culturas: waraos y guajibos». *Boletín americanista*, Barcelona (España), (34), pp. 179-191.
- Nadai, Yuka y otros (2009). «HIV-1 Epidemic in the Caribbean is Dominated by subtype B». *Plos one*, San Francisco (CA), 4 (3), pp. 1-5.
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida, Unaiids (2004). «*Report on the global*». Onusida [página en línea]. Recuperado el 21 de abril del 2014 de www.unaids.org
- ____ (2007). «*Caribbean*». Recuperado el 21 de abril del 2014 de http://data.unaids.org/pub/report/2008/jc1528_epibriefs_caribbean_en.pdf
- Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/sida, Unaiids y Organización Mundial de la Salud, WHO (2010). «*Global report: Unaiids report on global AIDS epidemic*». Onusida [página en línea]. Recuperado el 14 de abril del 2014 de http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/naidspublication/2010/20101123_globalreport_en%5B1%5D.pdf
- Rangel, Héctor y otros (2009). «HIV diversity in Venezuela: predominance of HIV type 1 subtype B and genomic characterization of non-B variants». *AIDS research and human retroviruses*, 25 (3), pp. 347-350.
- ____ (2012). «Evidence of at Least Two Introductions of HIV-1 in the Amerindian Warao Population from Venezuela». *Plos one*, San Francisco (CA), (7), pp. 1-7.
- República Bolivariana de Venezuela (2012). *Informe nacional de avances en la implementación de la declaración de compromisos sobre VIH/Sida (2001) y la declaración política sobre VIH/Sida (2006 y 2011)*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Salud / Ministerio del Poder Popular para Relaciones Exteriores.
- Turner, Maria y Ronald Summers (1999). «Structural Biology of HIV». *Journal of molecular biology*, La Jolla (CA), (285), pp. 1-32.
- Turrado Moreno, Ángel (1945). *Etnografía de los indios guaraúnos*. Caracas: Litografía Vargas.
- Villalba, Julian y otros (2013a). «Low child survival index in a multi-dimensionally poor amerindian population in Venezuela». *Plos one*, San Francisco (CA), 8 (12), pp. 1-13.
- ____ (2013b). «HIV-1 epidemic in warao amerindians from Venezuela: spatial phylodynamics and epidemiological patterns». *AIDS*, San Francisco, 27 (11), pp. 1783-1791.
- Zent, Stanford y German Freire (2011). «La economía política de la salud: la enfermedad y la cura entre los piaroa». En German Freire (ed.), *Perspectivas en salud*, pp. 327-383. Quito: Ediciones Abya Yala.

EL BIENESTAR SOCIAL EN VENEZUELA: UNA CONSTRUCCIÓN COTIDIANA

Zulay Valentina Trejo*

CONTEXTUALIZACIÓN TEMÁTICA

La agitación política y social experimentada en la sociedad venezolana en los últimos años requiere de esfuerzos en la búsqueda de su entendimiento, así como también en la demanda de un liderazgo eficaz y éticamente informado. Es diario, cotidiano, en todos los ámbitos, tanto internos como externos, escuchar y leer sobre Venezuela y sus cambios políticos y sociales en los últimos 14 años.

Este movimiento político y social se materializa, notoriamente, en el desplazamiento de una élite política en el poder por otra, al asumir la presidencia el Teniente Coronel Hugo Chávez Frías en 1999, tras unas elecciones democráticas. Una vez en el gobierno, Chávez impulsó un referéndum consultivo para convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, aprobada el 25 de abril de 1999 por más del 80 % de los votos. Luego, promovió un segundo referéndum consultivo que ratificó, el 15 de diciembre de 1999, la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela con 71,78 % de los votos. En el inicio de su tercer período presidencial (2007-2013), Chávez anunció ante la Asamblea Nacional que llevaría a Venezuela hacia el denominado socialismo del siglo XXI. Con lo cual traza el camino del cambio de una economía capitalista dependiente a una economía calificada como socialista interdependiente.

A la vista de los cambios políticos y la nueva propuesta económica podríamos conjeturar que la tranquilidad y satisfacción humana en la vida colectiva de la sociedad venezolana se ha visto también conmocionada. Algunos grupos sociales, por un lado, esperanzados por el alcance de un mayor bienestar social. Y otros grupos insatisfechos y molestos por la pérdida del poder político y económico. Es importante recordar que el manejo de la renta que produce el negocio petrolero en Venezuela lo tiene el poder político. Esto debido a la peculiaridad de la administración del petróleo en el país denominada en la Ley de Hidrocarburos de 2001, que entró en vigencia en enero de 2002. Al respecto, la ley señala que

* Mcs. y doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de Carabobo. Investigadora en Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales. Profesora Ordinaria (retirada) de la Universidad Arturo Michelena.

toda la producción de petróleo y las actividades de distribución deben ser del dominio del Estado venezolano.

En otras palabras, el bienestar social, que incluye elementos tanto subjetivos como objetivos que dan lugar a la tranquilidad y satisfacción humana en la vida colectiva, no escapa de esta turbulencia. Usaré la siguiente metáfora para pintar el proceso del bienestar social de la Venezuela de hoy: se mueve entre luces y sombras. Es importante destacar que una de las promesas electorales esenciales de los partidos políticos aspirantes al poder en las naciones democráticas es el bienestar social.

En estas circunstancias, nos preguntamos en especial, frente a las dos alternativas políticas en pugna: ¿cuáles son las representaciones sociales del bienestar social de los partidos políticos Mesa de la Unidad Democrática (MUD) y Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV)?

LA INVESTIGACIÓN

La estrategia de investigación utilizada para este momento de desarrollo de carácter cualitativo fue la teoría fundamentada; método que permite construir teoría a través de la interacción con las publicaciones de los participantes. El corpus de la investigación estuvo constituido 90 publicaciones en medios de comunicación y redes sociales de los miembros de los partidos políticos, entre julio y octubre de 2014. El análisis fue asistido con el programa Atlas-ti versión 6. La perspectiva epistemológica asumida en esta investigación es concebida en dos vertientes; primero, la del sujeto cognoscente, el construccionismo social, y segundo, la del sujeto y evento conocido, la teoría integral holónica de Ken Wilber (2001).

El construccionismo social, punto de vista del sujeto cognoscente, asume que el conocimiento de la realidad es una construcción de la mente humana. El construccionismo social, o la construcción social de la realidad, es una teoría del conocimiento que examina el desarrollo de la comprensión de la construcción conjunta del mundo (James Jaccard, 2010). Supone que la comprensión, el significado y sentido se desarrollan no por separado en el individuo, sino en interacción con los demás seres humanos. Los elementos más importantes de la teoría son: (1) el supuesto de que los seres humanos racionalizan su experiencia mediante la creación de un modelo del mundo social y cómo funciona y, (2) que el lenguaje es el sistema más importante a través del cual los seres humanos construyen la realidad (Wendy Leeds-Hurwitz, 2009).

Más sobre el segundo elemento, el lenguaje, se reconoce su naturaleza constructiva —ya sea éste natural o artificial y formal— y la del pensamiento, en la creación de cómo vemos e interpretamos el mundo. En cuanto a los lenguajes artificiales y formales, como las matemáticas y la informática,

a diferencia de los naturales, implican una creación consciente, metódica, determinada por acuerdos arbitrarios entre especialistas. Éstos requieren un aprendizaje intencional, no natural, y planificado para utilizarlos con algún propósito.

Sin embargo, siguiendo a Larry Hickman (2009), el construccionismo social reconoce que hay “un mundo más allá de nuestras construcciones”. De hecho, no hacerlo llevaría al construccionismo social a un callejón sin salida solipsista. En este sentido, se utiliza la distinción entre la realidad (como se construye) y lo real (como un evento). Nuestras construcciones de la realidad nunca pueden ser completamente impermeables en contra de las experiencias, las que el construccionismo social llama las intrusiones de lo real.

Desde el punto de vista del sujeto y evento conocido, se asume el enfoque integral holónico de la realidad de Wilber (2001). Este enfoque concibe que cualquier interrogante puede ser abordado desde una perspectiva que integra los aspectos subjetivos y objetivos, individuales y colectivos.

Para Wilber (1995), las ciencias de la complejidad, las que generaliza como las teorías dinámicas de sistemas, han unificado una visión del mundo en la que todo está conectado con todo lo demás. La realidad, según Wilber (2001), se compone de holones. Un holón es una parte de un todo más grande, y está compuesto a su vez de totalidades más pequeñas. Cuando Wilber (1995) asevera que un holón es una parte de un todo más grande (otro holón), este más significa jerarquía y elementos en común que se unifican en otro holón, lo que hace intercambiables a las palabras jerarquía y totalidad.

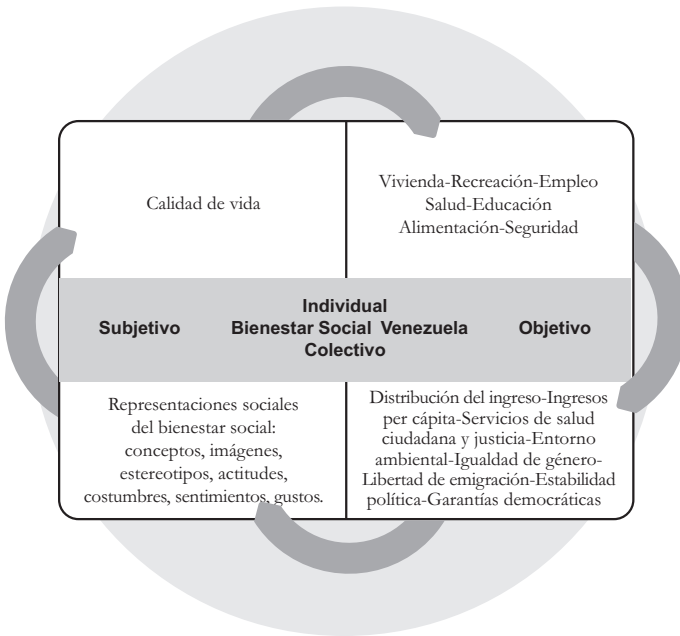
En resumen: la realidad y el universo en todas las etapas, tienen un interior (lo espiritual, lo ideacional) y un exterior (el comportamiento, lo material), así como una dimensión individual y una dimensión colectiva. Así pues, hay cuatro cuadrantes: el interior-individual, o el yo; el interior-colectivo, o el nosotros; el individual-exterior, o el ello; y el exterior-colectivo, o el estos.

El concepto de bienestar social, según Amartya Sen (1991), es multidimensional, comprende elementos tanto subjetivos como objetivos que dan lugar a la tranquilidad y satisfacción con la vida humana en colectivo. Para Sen entonces, el bienestar no es sólo una cuestión de la riqueza o el placer que una persona tiene y siente; se trata también de cómo las personas resuelven sus vidas y la capacidad que tienen de hacer ciertas cosas que son importantes para ellos. En palabras de Sen (1989), el desarrollo de una sociedad debe ser visto como:

una combinación de distintos procesos, más que la expansión de alguna magnitud aparentemente homogénea, tal como el ingreso real o la utilidad. Las cosas que la gente valora hacer o ser pueden ser muy diversas y las capacidades valorables varían de libertades tan elementales como estar libres de hambre o de subalimentación hasta habilidades tan complejas como las de alcanzar el autorespeto o la participación social (p. 54).

La matriz epistémica escogida para abordar el bienestar social, la integral-holónica de Wilber, permite incluir las dimensiones individual y colectiva, tanto subjetiva como objetiva del sujeto-evento conocido. A continuación una figura que esquematiza este abordaje:

Cuadro N° 1
Matriz integral-holónica del bienestar social



Fuente: Elaboración propia con base en la matriz integral-holónica de Wilber (2001).

El cuadrante superior-izquierdo, el subjetivo-individual, incluye el concepto de calidad de vida que involucra, además del bienestar subjetivo que refiere al equilibrio dinámico entre los retos y recursos psicológicos, físicos y sociales (Bruce Headey y Alex Wearing, 1991, en Rachel Dodge, 2012), la consideración del sujeto en su percepción de bienestar, del sistema cultural y de valores en el que se encuentra inmerso como individuo.

La Organización Mundial de la Salud (Grupo WHOQOL, 1996) define calidad vida como la percepción del individuo de su posición en la vida en el contexto de los sistemas cultural y de valores en los que vive y en relación con sus metas, expectativas, normas y preocupaciones. Agrega que esta percepción es afectada, de manera compleja, por el estado psicológico, la salud física de la persona, sus creencias personales, relaciones sociales, y su relación con los aspectos más destacados de su entorno.

En este sentido, podríamos establecer paralelismos entre el concepto de calidad de vida y la representación social del bienestar social; ambos comprenden creencias personales, expectativas culturales, valorativas y normativas. Sin embargo, la representación social del bienestar social no es personal o individual como el concepto de calidad de vida. La representación social del bienestar social (RSBS) tiene la peculiaridad de ser compartida por un colectivo. Las RSBS se constituyen de los conceptos, imágenes, costumbres, actitudes, estereotipos, sentimientos y gustos compartidos por un colectivo. Es pertinente subrayar, al hacer referencia a las RSBS, al cuadrante inferior-izquierdo, el subjetivo-colectivo, en la matriz integral-holónica, la que guía, en relación al sujeto-evento conocido, esta indagación. Las representaciones sociales son determinadas por Serge Moscovici (1961/1979) como:

una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp. 17-18).

Moscovici (1961/1979) distingue tres condiciones en las cuales es posible calificar de social una representación. Primero, cuando se trata de señalar su extensión en una colectividad, el criterio adoptado en este caso es cuantitativo. Segundo, cuando se quiere considerarla como la expresión de una organización social: el criterio es un criterio de producción. Y tercero, cuando analizamos su contribución propia en el proceso de formación y orientación de las conductas y comunicaciones sociales: el criterio es un criterio funcional. Las representaciones sociales, entonces, se constituyen tanto proceso como resultado de la construcción social. En la actividad socio-cognitiva de la representación que produce representaciones, las representaciones sociales son constantemente convertidas en una realidad social, mientras la realidad continúa siendo reinterpretada, re-pensada, re-presentada.

En relación con los cuadrantes derechos (objetivos –individual y colectivo– de la matriz integral-holónica, es decir, los componentes

objetivos materiales del bienestar social) es muy importante destacar que son motivo de discusión continua en los ámbitos tanto académico, como económico y político. Mucho se ha escrito y discutido sobre cuáles son los indicadores materiales del bienestar social idóneos, éticos y posibles desde el punto de vista económico, social, político y humano.

Se considera, desde esta perspectiva objetiva, el bienestar social como un constructo complejo o compuesto, al que sólo se le puede aproximar a través de la definición operacional de sus componentes de tal manera que sean susceptibles de observación, registro y medición. El lenguaje matemático es el mediador en la aproximación al conocimiento del bienestar social a través de estadísticas, funciones matemáticas, índices.

Los principales enfoques metodológicos utilizados en la medición del bienestar social, según Zahily Rodríguez, Francisco Becerra Lois e Irán Alonso Hernández (2008), han sido tres: el de las funciones de utilidad, el contable y el de indicadores sociales. El enfoque de funciones de utilidad parte de una teoría racional de la conducta del consumidor en la que entre todas las alternativas de consumo posibles, el consumidor elige aquella que le proporciona mayor satisfacción o utilidad. El concepto de la utilidad ha sido objeto de gran controversia a lo largo de la historia de la economía, con diversas y cambiantes interpretaciones.

El enfoque contable estableció conceptualmente una fuerte equivalencia entre crecimiento económico, desarrollo y bienestar, utilizando al producto nacional bruto (PNB) como medida del bienestar social. Este paralelismo ha sido fuertemente cuestionado desde mediados de los años sesenta del siglo xx, reconociéndose la no correspondencia entre PNB y el bienestar; la no correspondencia entre lo económico y lo social. Sin embargo, sigue vigente la idea de utilizar el marco contable, ahora ampliado, para solucionar el problema de la medición del bienestar social. En el marco contable ampliado se plantea una cadena de igualdades a través de la cual es posible medir el bienestar social. La cadena se puede resumir de la siguiente manera: el flujo de satisfacción de necesidades = flujo de bienes y servicios que satisfacen esas necesidades = flujo del valor monetario pagado para la adquisición de esos bienes (Rodríguez, Becerra Lois y Alonso Hernández, 2008). En la actualidad, existe una línea de concurrencia entre los enfoques contable y de indicadores sociales denominada contabilidad social.

El enfoque de indicadores sociales surge a mediados de los años sesenta del siglo xx como crítica al desarrollismo o economicismo que correspondía el desarrollo económico con el desarrollo social. Esta perspectiva considera los aspectos sociales en la medición del bienestar. El Sistema de Estadísticas Sociales y Demográficas de la Organización de

las Naciones Unidas define un indicador social como: “series resumidas relativas al estado y las tendencias de las condiciones de vida y a la disponibilidad y desempeño de los servicios sociales conexos” (Rodríguez, Becerra Lois y Alonso Hernández, 2008, p. 8). El cuadro N° 2 resume el compendio de indicadores sociales por áreas temáticas utilizadas en Venezuela:

Cuadro N° 2
Compendio de indicadores sociales por áreas temáticas en Venezuela

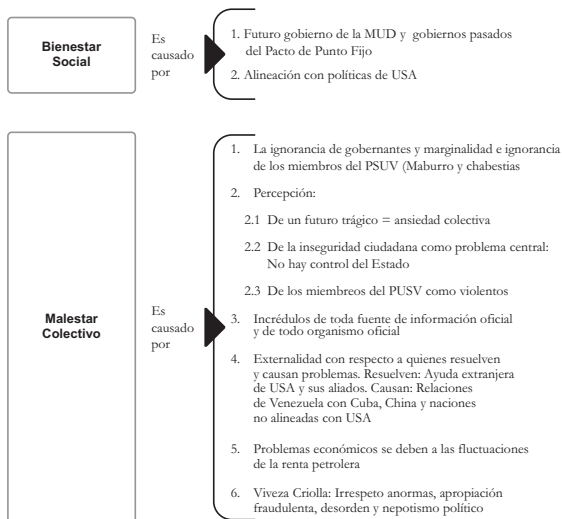
Área temática	Sub-áreas temáticas	
1.- Educación	1.1. Cobertura del sistema 1.2. Oferta del sistema 1.3. Educación de la población	1.4. Calidad de la educación 1.5. Inversión pública en educación
2.- Salud	2.1. Salud de la población 2.2. Salud de la niñez 2.3. Salud reproductiva	2.4. Saneamiento ambiental 2.5. Inversión pública en salud
3.- Nutrición y alimentación	3.1. Déficit Nutricional 3.2. Disponibilidad Alimentaria	3.3. Morbilidad y mortalidad 3.4. Recursos y condiciones socioeconómicas
4.- Inversión social	4.1. Total 4.2. Educación 4.3. Salud 4.4. Vivienda	4.5. Seguridad social 4.6. Desarrollo social 4.7. Cultura y comunicación social 4.8. Ciencia y tecnología
5.- Producción, empleo y precios	5.1. Empleo y remuneraciones 5.2. Producción	5.3. Precios
6.- Población	6.1. Población según grupos de edad 6.2. Tasa específica de fecundidad 6.3. Población por entidad federal 6.4. Tasa de crecimiento interanual de la población 6.5. Densidad de población	6.6 Índice de feminidad 6.7. Tasa general de fecundidad 6.8. Tasa bruta de natalidad 6.9. Tasa bruta de natalidad por sexo 6.10. Tasa global de fecundidad
7.- Vivienda y sus servicios	7.1. Características de la vivienda 7.2. Inversión pública en vivienda	7.3. Servicios básicos
8.- Desarrollo humano y desigualdad	8.1. Pobreza por ingreso 8.2. Desarrollo humano	8.3. Métodos de desigualdad 8.4. Tasa de desocupación por quintiles de ingreso
9.- Seguridad Social	9.1. Cobertura	9.2. Inversión pública en Seguridad Social

Fuente: Elaboración propia con base en el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2014).

ALGUNOS RESULTADOS

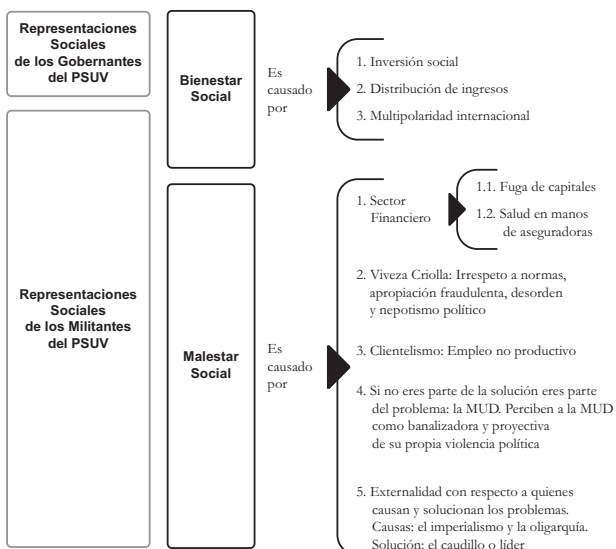
Los resultados obtenidos, esquematizados en los cuadros 3 y 4, nos aproximan a las representaciones sociales del bienestar social de los grupos políticos en la Venezuela de hoy.

Cuadro N° 3 Representaciones sociales del bienestar social de la Mesa de la Unidad Democrática



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 4 Representaciones sociales del bienestar social del Partido Socialista Unido de Venezuela



Fuente: Elaboración propia.

La conciencia del bienestar social y su vinculación con la distribución del ingreso, distribución de la renta petrolera y la inversión social aparece presente en los miembros del PSUV, en ambos, miembros en función de gobierno y militantes. Los militantes del PSUV que no están en función de gobierno cuestionan públicamente la realización de la distribución de la renta petrolera, al señalar como factores generadores de malestar social al sector financiero en vinculación con el Gobierno y al empleo no productivo o clientelismo político.

Los dirigentes de la MUD en unión con sus seguidores refieren el bienestar social como algo que se perdió por la ignorancia de los miembros y gobernantes del PSUV y puede ser recuperado cuando se reposicionen en el poder político. En público, los líderes de la MUD no se refieren a la distribución de ingresos, distribución de la renta petrolera y la inversión social como factores vinculados al bienestar social. Para la MUD, dirigentes y seguidores, el malestar social está asociado a la inseguridad, oscilaciones del monto de la renta petrolera (no en su distribución), a la angustia colectiva generada por la violencia del PSUV (gobierno y seguidores) y un futuro incierto. Una vez ellos posicionados en el poder político todo mejorará, tal como era antes, cuando eran gobierno con el Pacto de Punto Fijo.

Ambos grupos políticos externalizan la solución de los problemas de malestar social en el país, la diferencia radica en quién o quienes tienen en sus manos la solución. Para los miembros del PSUV la solución la tiene el liderazgo o caudillo, para los miembros de la MUD la solución está en la ayuda extranjera. También, ambos grupos políticos comparten la creencia de que la viveza criolla, constituida por la apropiación fraudulenta, el nepotismo político, el irrespeto a las normas y el desorden, generan malestar social.

Por último, salta a la vista que ambos grupos políticos venezolanos reconocen creencias y prácticas culturales que deterioran lo colectivo al amparo de lo individual. Primero, el favorecer a lo grupal familiar en detrimento de lo colectivo, en términos de Rafael Carias (1982), se alienta el nepotismo político; y segundo, el propiciar la viveza criolla en sus otros elementos constitutivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dodge, Rachel (2012). «The challenge of defining wellbeing». *International journal of wellbeing*, Auckland, 2 (3), pp. 222-235.
- Grupo WHOQOL. (1996) *Evaluación de la calidad de vida. ¿Por qué calidad de vida?* Ginebra: Foro Mundial de la Salud, OMS.

- Hickman, Larry (2009). *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*. Fordham University Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2014). «Indicadores». *Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela* [página en línea]. Recuperado el 16 de septiembre del 2014 de <http://sisov.mppp.gob.ve/indicadores/>
- Jaccard, James (2010). *Theory construction and model building skills: a practical guide for social scientists*. New York: The Guilford Press.
- Leeds-Hurwitz, Wendy (2009). «Social construction of reality». En *Encyclopedia of communication theory*, pp. 892-895. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Moscovici, Serge (1961/1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Rodríguez, Zahily, Francisco Becerra Lois e Irán Alonso Hernández (2008). «Bienestar social y desigualdad de ingreso: diferentes enfoques para su medición». *Oidles*, Málaga, 2 (5).
- Sen, Amartya (1989). «Development as Capability Expansion». *Journal of development planning*, (19), pp. 41-58.
- ____ (1991). «Welfare, preference and freedom». *Journal of econometrics*. Oxford, 50 (3).
- Wilber, Ken (1995). *Sex, ecology, spirituality. The spirit of evolution*. Boston/ London: Shambhala.
- ____ (2001). *Una teoría de todo. Una visión integral de la ciencia, la política, la empresa y la espiritualidad*. Barcelona (España): Kairós.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS DE LOS MODELOS DE MEDICIÓN DE LA POBREZA EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE

Néstor L. Villegas L.*

Los trabajos de investigación referidos al fenómeno de la pobreza han arrojado desde sus inicios variadas formas de definirla. A partir de estas conceptualizaciones han sido desarrollados múltiples métodos para medirla, obteniendo resultados que son insumos para alimentar los sistemas de diseño, planificación y ejecución de las políticas públicas de cada gobierno o país.

Tal como lo indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la cuantificación precisa de la pobreza es un instrumento necesario para que los países logren evaluar el impacto o el alcance de sus políticas públicas dirigidas a la erradicación o atención de este fenómeno. Sobre todo cuando se destinan recursos en forma de bienes y servicios prestados a la sociedad, que redundan en una mejor calidad de vida donde las consideraciones monetarias no tendrían cabida (Cepal, 2013a, 2013b).

Además de lo anteriormente planteado, es necesario tomar en cuenta que el fenómeno de la pobreza no debería ser presentado de forma absoluta o mantenerlo en un estado estático (Peter Townsend, 1962). Por el contrario, dado el avance de las nuevas y progresivas demandas sociales, así como el desarrollo de nuevos enfoques en políticas sociales, la conceptualización del término pobreza ha presentado matices que deben ser medidos con métodos diferentes al economicista que tradicionalmente se viene usando (Francois Bourguignon y Satya Chakravarty, 2003).

En el presente trabajo se muestran algunos antecedentes que dan luces respecto a las diversas conceptualizaciones y metodologías empleadas para medir la pobreza, así como su uso en América Latina y el Caribe, detallando algunas de las características y observaciones más resaltantes, para luego ser contrastadas a la luz de las últimas tendencias en cuanto a medición e indicadores de pobreza.

ACERCA DEL FENÓMENO DE LA POBREZA

A partir de los estudios iniciales de la pobreza, realizados por Charles Booth en el año de 1892 y Seboohm Rowntree en 1901, fue tomado como premisa que la pobreza era una situación de carencia material,

* Doctorando en Ciencias Sociales y Humanidades. Planificador en la Universidad Nacional Experimental de las Artes.

producto de una insuficiencia de ingresos familiares que impedía la adquisición de los bienes y servicios necesarios para estar en condiciones de trabajar y procurar un sustento al hogar (David Gutiérrez, 2013); por ello a esta manera de abordar el estudio se le denomina “enfoque economicista” (Amartya Sen, 1997; Juan Feres y Xavier Macero, 2001; Osvaldo Larrañaga, 2007). Sin embargo, la interpretación social de la pobreza ha ido variando a través de los años en la misma medida que los derechos inherentes a la condición del ser humano han ido evolucionando, pasando de ser una condición inevitable a una situación intolerable por la sociedad.

Para lograr un nivel de medida que permitiera la comparación de la condición económica de la población, tanto Booth como Rowntree promovieron el establecimiento de una Línea de Pobreza (LP) que luego de continuas mejoras es usada aun hoy en día. Este método establece una Canasta Normativa Alimentaria (CNA) compuesta por los alimentos que cubren los requerimientos nutricionales del individuo y luego es comparado con el ingreso del hogar, permitiendo clasificar como pobres a toda la población cuyos ingresos del hogar estén por debajo de dicha línea (Rafael Suárez, 2005).

Desde entonces fue institucionalizada la LP como un medio de identificación al grupo de personas en situación de carencia, aunque sólo se debiera tomar en cuenta como indicador del fenómeno y no como una medición precisa, ya que la falta de ingreso no es condición suficiente para la medición de la pobreza (Paul Spicker, 2009).

Para tener una idea del fenómeno a medir, es necesario tener una clara idea de su definición; por esta razón, para ampliar la perspectiva del fenómeno en cuestión se mencionarán algunos conceptos a continuación:

De acuerdo a Oscar Altimir (1979):

La pobreza es, por lo pronto, un síndrome situacional en el que se asocian el infraconsumo, la desnutrición, las precarias condiciones de vivienda, los bajos niveles educacionales, las malas condiciones sanitarias, una inserción inestable en el aparato productivo o dentro de los estratos primitivos del mismo, actitudes de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social, y quizás la adscripción a una escala particular de valores, diferenciada en alguna medida de la del resto de la sociedad (p. 1).

Tal definición muestra las dimensiones involucradas en el problema y que deben ser consideradas al elaborar un método para cuantificarla de forma precisa mediante un índice. Esta definición también genera un llamado a reflexionar acerca de concebir una sola forma de medir la pobreza, dada la tradición economicista de tomar como referencia los ingresos del hogar (Julio Boltvinik, 2013).

De igual manera, el término pobreza fue definido atendiendo doce tipos de enfoques: necesidad, patrón de privaciones, limitación de recursos, nivel de vida, desigualdad, posición económica, clase social, dependencia, carencias de seguridad básica, ausencia de titularidades, exclusión y como un juicio moral; a su vez, éstas ha sido agrupadas en las dimensiones de pobreza material, pobreza económica y pobreza social (Spicker, 2009). Estos factores, que de alguna manera presentan semejanza con la definición aportada por Altimir (1979) y a todas las aproximaciones a conceptualizarla, están asociados a la carencia de algo.

En el mismo sentido, Peter Townsend (1979) define este fenómeno desde el punto de vista de privación relativa:

Se puede decir que los individuos, familias y grupos poblacionales se encuentran en una situación de pobreza cuando carecen de los recursos para obtener el tipo de dieta, participar en las actividades y tener las condiciones de vida y las comodidades que se acostumbran, o que al menos son ampliamente fomentadas o aceptadas en las sociedades a las que pertenecen. Sus recursos están tan significativamente por debajo de los del individuo o familia promedio que resultan, en efecto, excluidos de los patrones ordinarios de vida, costumbres y actividades (p. 31).

Esta definición introduce otra perspectiva para mirar a la pobreza, ya que la entiende como una carencia material que lo excluye de las formas de participación ciudadana socialmente aceptadas.

En virtud de las diferencias conceptuales del fenómeno, en la reunión Cumbre sobre Desarrollo Social de la ONU del año 1995, los países acordaron adoptar dos definiciones de pobreza: *absoluta*, como una condición caracterizada por una carencia en las necesidades llamadas básicas (alimentación, agua potable, instalaciones sanitarias, salud, vivienda, educación e información) y que no sólo depende del ingreso, sino también del acceso a los servicios; y *total*, referida a la falta de ingresos y recursos necesarios para asegurar una existencia sustentable, morbilidad y mortalidad por causa de enfermedades y vivir en un entorno inseguro, por citar algunas formas (Edgar Gutiérrez, 2002; David Gordon, 2004).

Por otra parte, el abordaje economicista empieza a cambiar a partir de los aportes de Sen (1979, 1983 y 1997), que con su visión de la pobreza desde la perspectiva del enfoque de las capacidades, realiza críticas a las metodologías de medición que sólo toman en cuenta los recursos que dispone el hogar, ya que no ofrecen información sobre el desempeño de las personas con esos recursos. Asimismo, este enfoque mostraría el nivel de libertad que poseen los individuos para realizar ciertas habilidades como alimentarse, educarse, efectuar algún trabajo laboral o vivir plenamente sin sentir culpa o vergüenza por su condición económica.

MEDICIÓN DE LA POBREZA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE EN LA ACTUALIDAD. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA REGIÓN

En todos los países de la región existe un interés por conocer los índices de pobreza que sufre la población en condiciones de vulnerabilidad, por ello se han apoyado en organismos internacionales cuya función primordial es el manejo de datos e información para determinar los indicadores del fenómeno, aunque cada uno de los gobiernos deciden la metodología a emplear.

La medición de la pobreza mundial ha sido liderada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de tres organismos: el Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA), el Banco Mundial (BM) (Gordon, 2004) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

La FIDA es un institución financiera que provee fondos a proyectos de desarrollo agrícola, se especializa en la medición de la pobreza rural, y para ello diseñó cuatro índices para medir tanto la pobreza como las carencias rurales: Índice de Seguridad Alimentaria, Índice de Pobreza Integrado, Índice de Necesidades Básicas y, por último, Índice de Bienestar Relativo.

De igual forma, el Banco Mundial estimó una línea internacional de pobreza en el año de 1991, cuyo valor era USD \$1 diario a precio equivalente al dólar de paridad del poder adquisitivo (PPA) correspondiente al año 1985. Posteriormente, en el año 2000, esta LP fue recalculada a \$1,08 PPA del año 1993; además el BM instó a los países miembros a extrapolar sus datos tomando como base ese mismo año. Finalmente, se determinó un nuevo índice de USD \$1,25 diarios tomando en cuenta los nuevos índices de PPA generados por el Programa de Comparación Internacional del año 2005.

De manera semejante, el PNUD elaboró, a finales de los años setenta, una metodología donde se identificaba como pobres aquellos hogares que no lograban cubrir algunas de las necesidades (la alimentación, vestido, vivienda, salud, educación, entre otras), estableciendo una relación entre el bienestar y la satisfacción posterior de las necesidades básicas (Feres y Mancero, 2001; Oscar Fresneda, 2007; Boltvinik, 2013). Este método, denominado de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), ha sido usado en muchos países de América Latina desde el principio de la década de los años ochenta y es considerado como precursor del método de medida multidimensional ya que evalúa varias necesidades (educación, vivienda, servicios básicos, por citar algunos). Aunque el método

de NBI posee la ventaja de caracterizar a los hogares pobres de forma más adecuada que el método de LP (porque ofrece información detallada sobre el tipo de carencias que presentan), una de sus principales críticas está enfocada en las limitaciones para expresar la magnitud de la pobreza y en la de coincidir con los resultados de la LP.

Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) como una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas, adopta la metodología de NBI para medir el fenómeno de la pobreza en nuestra región sobre la base de los datos en informaciones emanadas de cada uno de los gobiernos, independientemente de la metodología empleada en el país. Vale la pena mencionar que las mediciones de la Cepal están basadas en indicadores propios de la región, y las ponderaciones de éstos son mayores a las del resto de los países pobres del mundo, esto origina que la estimación de los niveles de pobreza varía cuando se compara con lo publicado por el BM.

En América Latina durante el período comprendido entre 1970 y 1992, los métodos más usados para determinar la pobreza eran LP y NBI. Sin embargo, a principios de la década de los años noventa, el PNUD emitió un informe incorporando el bienestar como una dimensión a incluir en sus trabajos de investigación, así como también se enfocó en el término desarrollo humano. De esta manera incorporaba dimensiones sociales y se alejaba de la visión economicista que imperaba en la región para medir la pobreza en países desarrollados, el BM y la Cepal; por ello desarrolló el Método de Medición Integral (MMI), el cual identifica a la población pobre como el resultado de la unión de los conjuntos de LP y NBI, clasificándolos en cuatro grupos: pobres crónicos, pobres recientes, pobres inerciales e integrados socialmente (Boltvinik, 2013).

En virtud del criterio generalizado referido a que la dimensión monetaria o enfoque economicista no representa la totalidad de los factores que intervienen en la consideración del estado de pobreza de una unidad de estudio (familia, hogar o individuo), el PNUD, en el informe sobre desarrollo humano presentado en el año 2010, incorpora el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) usando la metodología de medición multidimensional, impulsada por la Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI) y desarrollada por Sabine Alkire y James Foster (César Amores, 2014). Este índice toma en consideración tres dimensiones: educación, salud y nivel de vida; y diez indicadores asociados a éstos.

En nuestra región, solamente México y Colombia han adoptado esta metodología, y aunque las dimensiones tomadas en cuenta varían en atención a los intereses de cada país, el denominador común es la incorporación de dimensiones relativas a derechos sociales y bienestar

económico establecidos en las normativas legales de ambos países, lo cual no ha sido exento de críticas por los expertos debido al carácter arbitrario en la selección de dimensiones e indicadores que impiden la estandarización y comparación entre países (Pierre Delice, 2014).

HACIA LA MEDICIÓN MULTIDIMENSIONAL DE LA POBREZA EN LA REGIÓN

Como ha podido observarse a lo largo de todo este trabajo, la justificación para la incorporación de indicadores multidimensionales para medir la pobreza está argumentada sobre la base de que los métodos que usan el ingreso o los recursos para la medición no evalúan de manera integral la calidad de vida del individuo.

Muchos autores explican que para incorporar un método de medición multidimensional de la pobreza es necesario solventar ciertas dificultades, como son: falta de datos, escasez de recursos, debilidad institucional o políticas de gobierno, por citar algunas. Así mismo, es indudable que los indicadores de pobreza de un país reflejan en gran medida la calidad de la gestión pública gubernamental, por ello la sensibilidad de éstos ante cualquier señalamiento al respecto. En nuestra región, los estudios hacia la implementación de las diversas metodologías para medir los niveles de pobreza han supuesto grandes desafíos, sin obviar las pugnas entre los diferentes sectores involucrados en el fenómeno (académico, ONG y entes oficiales), por la aparición de nuevos marcos conceptuales sobre los derechos humanos, desarrollo social y bienestar (Cepal, 2013a, 2013b).

Sin embargo, en los últimos años se ha podido observar en nuestra región importantes reuniones de trabajo, tendentes a una mayor profundización del conocimiento del fenómeno de la pobreza y nuevas consideraciones para su medición:

- En el año 2010 se estableció un convenio de cooperación entre la Unión Europea (UE) y los países que conforman el Mercado Común del Sur (Mercosur). El objetivo de este convenio fue mejorar e integrar la producción y difusión de las estadísticas sociales, enfatizando en una propuesta de indicadores que permitiera la comparabilidad entre los miembros de Mercosur y de una metodología común para la medición de la pobreza.
- En el año 2013, los 33 países miembros de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (Celac) participaron en la reunión denominada Consenso de Montevideo (Cepal, 2013a, 2013b), en el cual los países miembros se comprometieron a cumplir y tomar medidas prioritarias, entre otros acuerdos, a: mejorar las fuentes de datos, promover la independencia de los sistemas nacionales de estadísticas

y la homologación de la metodología de medición de la pobreza para lograr la contrastación entre países.

- De igual manera, en abril de 2013, autoridades y expertos estadísticos de los 41 países miembros de la Cepal se reunieron en Pucón (Chile), donde se debatió acerca de los factores que intervienen en la implementación de un método multidimensional para medir la pobreza. Entre las conclusiones alcanzadas se pueden mencionar: el acuerdo sobre la necesidad de mejorar los sistemas de recolección de datos (las encuestas de hogares) y profundizar los encuentros entre instituciones y actores sociales para darle validez y evitar cuestionamientos.

CONSIDERACIONES FINALES

A pesar del consenso referente a las bondades que conlleva implantar un sistema de medición multidimensional de la pobreza en nuestra región, es imprescindible alcanzar un acuerdo general entre los actores involucrados referente a la conceptualización y comprensión del fenómeno de la pobreza. Ya es un gran avance que en América Latina y el Caribe el enfoque esté centrado en los aportes de Sen (referido al derecho humano del uso de sus capacidades y habilidades). Sin embargo, a pesar de las particularidades propias de cada país o región, resulta obligatorio incluir indicadores que consideren la zona rural, las condiciones de vida del adulto mayor, la igualdad de género, uso del tiempo, por citar algunos que muestren el avance del desarrollo humano.

De cualquier forma, el tránsito de un sistema de medición de la pobreza de forma unidimensional a otro multidimensional debe pasar por estimar las nuevas dimensiones e indicadores, así como sus ponderaciones, umbrales y los métodos de agregación; cuestión que ha generado críticas entre los expertos por el carácter arbitrario al considerar cada una de ellas, ya que coinciden en que no hay argumentos contundentes que demuestren la fortaleza de un método multidimensional sobre otro.

Finalmente, lo esperable es que nuestra región cuente con una metodología única que sea sencilla, transparente y replicable que permita alcanzar la comparación de resultados entre los países de la comunidad latinoamericana y caribeña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altimir, Oscar (1979). «La dimensión de la pobreza en América Latina». *Cuadernos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal)*, Santiago de Chile (27).

- Amores, César (2014). «Medición de la pobreza multidimensional: el caso ecuatoriano». En *Research paper: 40ª*. Londres: Oxford Poverty & Human Development Initiative.
- Boltvinik, Julio (2013). «Medición multidimensional de pobreza. América Latina de precursora a rezagada». *Revista sociedad & equidad*, (5).
- Bourguignon, Francois y Satya Chakravarty (2003). «The measurement of multidimensional poverty». *Journal of economic inequality*, 1 (1), pp. 25-49.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2013a). «Consenso de Montevideo sobre población y desarrollo». *Acta LC/L.3697 de fecha 5 de septiembre de 2013*. Montevideo: Autor.
- _____ (2013b). «La medición multidimensional de la pobreza». *Acta LC/L.3615 (CE.12/5) de fecha 17 de abril de 2013*. Pucón: Autor.
- Delice, Pierre (2014). «Hacia la oficialización del enfoque multidimensional de pobreza en América Latina y el Caribe». En Julio Boltvinik y otros, *Multidimensionalidad de la pobreza: propuestas para su definición y evaluación en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Colección Clacso-CROP.
- Feres, Juan y Xavier Mancero (2001). *Enfoques para la medición de la pobreza. Breve revisión de la literatura*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Fresneda, Oscar (2007). *La medida de necesidades básicas insatisfechas (NBI) como instrumento de medición de la pobreza y focalización de programas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Gordon, David (2004). «La medición internacional de la pobreza y las políticas para combatirla». En Julio Boltvinik y Araceli Damián. *La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos*. México: Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, David (2013). «Pobreza humana». En Sergio Tezanos, Ainoa Quiñones y David Gutiérrez, *Desarrollo humano, pobreza y desigualdades*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Gutiérrez, Edgar (2002). «Indicadores sociales: una breve interpretación de su estado de desarrollo». En *Desarrollo social en América Latina: temas y desafíos para las políticas públicas*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Larrañaga, Osvaldo (2007). *La medición de la pobreza en dimensiones distintas al ingreso*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

- Sen, Amartya (1997). «From income inequality to economic inequality». *Southern economic journal*, Richmond, 64 (2).
- Spicker, Paul (2009). «Definiciones de pobreza: doce grupos de significados». En Paul Spicker, Sonia Álvarez y David Gordon, *Pobreza. Un glosario internacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Suárez, Rafael (2005). «Pobreza y nivel socioeconómico. El desencuentro de las mediciones». *Temas de coyuntura*, Caracas (51), pp. 7-42.
- Townsend, Peter (1962). «The meaning of poverty». *British journal of sociology*, Londres, (8).
- Townsend, Peter (1979). *Poverty in United Kingdom. A survey of household resources and standard living*. Londres: Penguin Books Ltd.

CAPÍTULO VII
SUBJETIVIDADES, PODER, MULTICULTURALISMO

DEL DISCURSO A LOS CUERPOS. ANOTACIONES SOBRE «BIOLINGÜÍSTICA», PROPÓSITO DEL CASO VENEZOLANO

Celiner Ascanio*

Michel Foucault (2002), en *Vigilar y castigar*, establece una genealogía de los modos de castigo y “disciplinamiento” en occidente, los cuales sitúa a partir de una “anatomopolítica” en la que el cuerpo recibía, literalmente, las inscripciones del poder mediante el suplicio y el castigo. El recorrido histórico de Foucault nos lleva hasta los medios sutiles de “disciplinamiento” a través de los cuales el poder ya no opera de manera visible y directa sobre los cuerpos, sino que ejerce un gobierno de la vida, un control cuya manera de inscribirse se articula con los procedimientos del Estado moderno. La noción de población viene entonces a ser determinante en la lectura sobre los “nuevos” mecanismos de control que Foucault “historiaba” en sus conferencias de 1975 y en las que ya se anunciaba, desde su pronunciamiento por primera vez en 1974, la noción de biopolítica. A partir de esa genealogía del castigo, el “disciplinamiento” y la vigilancia se hace visible la “naturalización” de los medios de control dentro de la sociedad; es decir el ejercicio del poder sobre los cuerpos, enfocado ahora sobre la vida. Esto es, la presencia de la biopolítica:

El control de la sociedad sobre los individuos no sólo se efectúa mediante la conciencia o por la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista es lo biopolítico lo que importa ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una entidad biopolítica (Foucault, 1974).

A partir de Foucault, varios teóricos han planteado el problema de la biopolítica a la luz de los mecanismos contemporáneos: Giorgio Agamben, Roberto Esposito, Michael Hart y Antonio Negri, entre otros. No nos detendremos aquí en cada una de las lecturas de estos filósofos sino en la relación que existe entre la biopolítica y esa otra materialidad del pensamiento que es el lenguaje como facultad fundamental de los sujetos. Hemos de resaltar que no trataremos el problema del discurso ni de los enunciados. Nos referiremos más bien a un funcionamiento que pareciera moverse de manera invisible, permeando las esferas de la vida política, económica, social e individual; es decir de la vida en sí. Por lo que pasaremos del problema del discurso (político, disciplinar...) a trabajar el problema del lenguaje como constitutivo de un funcionamiento que atañe a los cuerpos, a las subjetividades.

* Magíster en Literatura Latinoamericana. Profesora del Departamento de Lengua y Literatura y miembro del Centro de Investigaciones Críticas y Socioculturales de la Universidad Simón Bolívar. Autora de numerosas publicaciones.

Ese funcionamiento cuya presencia aparentemente imperceptible abarca el Estado, el mercado y demás esferas relacionadas con la vida tiene, como plantea Paolo Virno (2003), su principal modo de producción en el lenguaje y en su doble complejidad. Por una parte, en el lenguaje como actividad social, como lengua. Por otra, en el lenguaje dentro de su espectro más subjetivo, en lo privado del pensamiento, en la “trama de la mente” que se concreta en el habla.

Cuando Virno (2003) plantea la relación entre lenguaje y modos de producción, lo hace centrándose en un concepto fundamental, la fuerza de trabajo:

¿Qué significa “fuerza de trabajo”? Significa potencia para producir. Potencia, es decir, facultad, capacidad, dynamis. Potencia genérica, indeterminada. En ella no está prescrito un tipo de actividad laboral, sino que alude a tareas de cualquier tipo, desde la fabricación de una cortina hasta la cosecha de peras; desde el paloteo incesante de un fanático del chat hasta la corrección de un libro de texto. Fuerza de trabajo es la suma de todas las aptitudes físicas e intelectuales que residen en la corporalidad (p. 83).

Esa potencia para producir involucra, insistimos, no sólo el trabajo propiamente dicho sino la capacidad del ser humano para realizarlo. Y en este sentido valdría la pena preguntarse: ¿Cuál es la facultad primera del ser humano, su capacidad intrínseca? Pues, si atendemos a la noción planteada por Ferdinand de Saussure (1945) del lenguaje como una facultad que posee un lado individual y uno social que no pueden concebirse el uno sin el otro (p. 50), sería el lenguaje entonces la facultad universal por excelencia, aquello que relaciona al ser humano con el mundo, pero también con su propia subjetividad. La potencia del lenguaje y su relación con el concepto de fuerza de trabajo en Karl Marx es el punto de partida para que Virno (2003) establezca una conexión con la noción de biopolítica:

El lenguaje es a la vez, el terreno del conflicto y lo que está en juego (...) Decir “lenguaje” significa decir cuerpo y vida específicamente humanos. Es muy idealista, por su parte, contraponer a la fisicalidad de la carne una mente lingüística reducida no se sabe por qué a algo exangüe e impalpable (...) El discurso verbal es voz, boca, tráquea, pulmones, respiración. Metáforas, juegos de palabras, frases de amor son manifestaciones biológicas de nuestro organismo corpóreo (p. 17).

A todos los efectos somos animales lingüísticos. Narrar, conmovir, mentir, calcular, negar, formular hipótesis, elegir: de eso es de lo que está hecha la historia natural de nuestra especie (...) Antes de hablar –en orden de tiempo y de importancia–, de “biopolítica” habría que poner a punto una biolingüística (p. 18).

Cuando hablamos de biolingüística no se trata entonces del problema de las ideologías, ni siquiera del problema del discurso. Se trata de un funcionamiento “abarcante” del que se valen esos binomios que durante

el “fordismo” se mostraban como opuestos: Estado y mercado. Cada uno, a pesar de representar actividades distintas, se encuentran conectados por el hilo, a veces imperceptible, del funcionamiento biolingüístico”. Porque la noción de biolingüística, insistimos, alude a un funcionamiento aparentemente imperceptible, sutil y cotidiano, pero en definitiva, material. Tanto la vida de la mente, ese modo lingüístico del pensamiento de estructura no lineal que constituye el aspecto subjetivo del lenguaje, como su carácter social, sirven de base a un funcionamiento que toma del hablante –es decir, del individuo como cuerpo dotado de subjetividad– su más íntima facultad para desarrollar formas de sumisión que se originan en su capacidad de lenguaje y retornan al sujeto lingüístico desde del poder. El problema al que nos referimos no es entonces el de los discursos sino el del funcionamiento que los abarca, es el problema del lenguaje como capacidad, es decir el problema del lenguaje en relación con los cuerpos:

[E]l principal aspecto de la sociedad globalizada, aquel del que derivan todos los demás, es la simbiosis entre lenguaje y trabajo (...) En la metrópolis (...) el proceso de trabajo material se puede describir empíricamente como conjunto de actos lingüísticos, secuencia de aserciones, interacción simbólica. En parte, porque la actividad del trabajo vivo se sitúa ahora al lado del sistema de las máquinas, con tareas de regulación, vigilancia y coordinación. Pero sobre todo porque el proceso productivo tiene como “materia prima”, el saber, la información, la cultura, las relaciones sociales [cursivas mías] (Virno, 2003, p. 98).

El lenguaje como materia prima del proceso de producción de la sociedad globalizada a la que se refiere Virno, abarca “la actividad sin obra”, es decir, esas producciones que no necesariamente se evidencian en un producto acabado sino en la permanente capacidad de producir lenguaje. De manera que el hablante común resulta el sujeto desde donde se produce la actividad sin obra que es el lenguaje. Su “virtuosismo” se basa en el habla, esa actividad material desde donde se produce hoy en día la totalidad de la industria cultural; producción que ya no le pertenece de manera exclusiva, por cierto, sino que se expande hacia la vida general, en su esfera pública y privada.

La vida de los sujetos, su facultad de pensar y hablar forman parte de esa “fábrica locuaz” a partir de lo que en un principio se generó con la industria cultural, cuya materia prima y mercancía es el lenguaje. El virtuosismo del hablante común, su capacidad para producir lenguaje, será ahora el centro de una dinámica en la que prevalecerá la intermitencia, en la que el discurso ya no es representación de un referente sino lo arbitrario concebido como verdad y en la que la infinita “novedad” es en realidad pura repetición. En fin, el lenguaje como modo de producción.

Dos fenómenos de la vida cotidiana que han derivado en funcionamiento, según Virno (2003), son las habladorías y la avidez de

novedades. Estos aspectos que conciernen al lenguaje y cuyo modo de expresión surge en los espacios más informales y menos estructurados de la comunicación, se expanden hoy como funcionamiento sobre la vida de los sujetos:

[Q]uisiera detenerme en dos fenómenos notables —y con muy mala fama— de la vida cotidiana, a los cuales Martin Heidegger ha conferido el rango de temas filosóficos. Primero, las *habladurías*, es decir un discurso sin estructura ósea, indiferente a los contenidos que de vez en cuando destila, contagioso y proliferante. Luego, la *avidez de novedades*, es decir la insaciable voracidad lo nuevo en cuanto a nuevo (p. 92).

De los aspectos que resalta el autor sobre las *habladurías*, nos interesan sobre todo dos que intentaremos desarrollar más adelante. En el primero de ellos se señala que:

En las *habladurías* se disuelve la correspondencia denotativa entre palabras y cosas. El discurso ya no reclama una legitimación externa (...) que sería provista por los *acontecimientos* que las *habladurías* refieren (...). La crisis de este paradigma está en el origen de los *mass media*. Una vez emancipados del deber de corresponder punto por punto al mundo no lingüístico, los enunciados pueden multiplicarse indefinidamente, generándose el uno en el otro. Las *habladurías* son infundadas (Virno, 2003, p. 94).

Por lo tanto, y más allá del problema de la representación y el referente, es decir de la diferencia entre acontecimiento y discurso, en el caso de las *habladurías*, no se representa el acontecimiento sino que se suprime, quedando sólo la producción de significantes —en la mayoría de los casos vacíos— como acontecimientos en sí mismos.

El segundo aspecto que nos interesa resaltar se refiere al hecho de que “las *habladurías* constituyen la materia prima del *virtuosismo*. El virtuoso (...) es aquella persona que produce algo que no es distinguible, ni mucho menos separable, del acto mismo de producir [una actividad sin obra]. Virtuoso por excelencia es el simple locutor/hablante” (Virno, 2003, p. 95).

Por lo que en este caso no cuenta el “qué cosa dice” sino más bien el puro y simple hecho de “poder decir” (Virno, 2003, p. 96). Virno se refiere así a la facultad de producir enunciados sin referentes tan predominante en nuestros tiempos, a la continua repetición anónima sobre un acontecimiento que se “anula” en el discurso para que prevalezca sólo el hecho de “comunicarlo”, lo que se podría relacionar con la producción de significantes vacíos que parten de la reproducción que realiza la “comunidad de la información” —los hablantes comunes— y que establece un puente entre las *habladurías* y la *avidez de novedades*. En esta última, la curiosidad juega un papel fundamental que surge, según Heidegger (citado por Virno, p. 31), en los momentos de ocio, ya que para el filósofo, el trabajo es una actividad con obra y mientras se está ocupado no hay posibilidades de saciar la curiosidad.

Desde nuestra lectura y más allá de la perspectiva laboral, se puede afirmar que la curiosidad y la avidez de novedades surgen con la ausencia de obra, es decir, cuando la praxis se suspende, cuando el sujeto/hablante deja de “ocuparse”, ya no sólo del trabajo sino de la política entendida como praxis y no como adhesión a un partido político: el liberarse del mundo de las obras permite que la “visión se nutra de cualquier cosa, hecho, evento, reducidos eso sí, a otros tantos espectáculos” (Virno, 2003, p. 96).

En la curiosidad los sentidos usurpan las prerrogativas del pensamiento: son los ojos del cuerpo, no aquellos metafóricos de la mente, los que observan, hurgan, todos los fenómenos. La ascética *theoria* se transforma en el “afán de probar, de conocer” del voyeur.

La mirada ya no distingue entre el “primer plano” y “el fondo”. Cuando todas convergen en una proximidad indiferenciada —como le sucede, según dice Heidegger, al curioso—, se va perdiendo la estabilidad de un centro desde el cual observarlas [...] Los *mass media* adiestran los sentidos para *considerar lo conocido como si fuese desconocido* (Virno, 2003, p. 97).

De allí, que la avidez de novedades genere una ausencia de praxis en el sujeto/hablante que lo llevan a tomar el lugar del espectador/virtuoso que se dedica a mirar para reproducir, desde las habladurías, aquello que se repite como una verdad novedosa, aunque ausente de contenido.

Queremos reafirmar que aunque este funcionamiento tiene como origen la industria cultural, permea en la actualidad las esferas públicas y privadas de la sociedad. La “fábrica locuaz” que tiene como punto de partida al lenguaje como materia prima, opera tanto en la estructura estatal como en la del mercado. Particularmente en el caso venezolano, aun cuando se pretende establecer una separación tajante entre estas dos esferas, la actividad biolingüística, ese modo de producción “abarcante” que toma del sujeto su facultad humana de hablar/pensar, aparece como un hilo “invisible” que los une. Tanto las habladurías como la avidez de novedades que se multiplican a través de los sujetos/hablantes funcionan para ambos. Ya sea para “vender” productos o discursos, el carácter vacío de los enunciados significa más allá de la convención que se establece con los referentes y aísla de la praxis a los individuos, es decir de la política.

El objetivo del discurso no es ya promover una verdad: su contenido no tiene otro valor que el mismo que proponen las habladurías y la avidez de novedades; ese carácter vacío, impersonal que sólo promueve la repetición y la intermitencia y en el que ya nada vale más que el propio funcionamiento, es decir la mera producción. El Estado se mueve hoy entre los discursos y las noticias y promueve el consumismo a través de formas de “mercado estatal”. El periodismo no vende ya noticias sino “opiniones”, dependiendo de cada uno de los sectores involucrados en lo

que ellos mismos denominan política. Los consultores emiten estadísticas y añaden a estas su propio análisis político y todo esto se reproduce a través de los sujetos/hablantes, quienes son a su vez fuente y recipiente del funcionamiento. No se trata, en este caso, de un intercambio discursivo, de una movilización “democrática” de los usos del lenguaje, de una relación dialógica. Se trata más bien de una presencia en la que ciudadano y productor se conectan de tal modo que pierden la capacidad de atención sobre los acontecimientos para asumir el papel de espectadores distraídos y sumisos ante la permanente intermitencia que resulta de la producción de acontecimientos lingüísticos. Intermitencia por lo demás engañosa, angustiante, productora de incertidumbre y de creencias en falsos discursos que aunque tengan apariencia real, funcionan sólo como una red de significantes vacíos en la que lo único que predomina es el acontecimiento de “poder decir”, sin importar la relación convencional de la lengua, es decir la asociación del significante con el referente.

El funcionamiento biolingüístico abarca así, tanto el lenguaje como a las tecnologías del poder: Estado, mercado, medios de comunicación, redes sociales. Dicho funcionamiento parte de la facultad del individuo en su doble función, social e individual, para reproducir modos de sumisión y control, cada uno en su esfera, los cuales se muestran como contrarios, cuando resultan apegados a una misma lógica. Tal como los antónimos, las diferentes esferas de poder funcionan, dentro de nuestro contexto, dependientes la una de la otra, y esa dependencia está condicionada por el lenguaje. Y no hay lenguaje sin hablantes. De manera que el problema de los poderes no se lee aquí como el problema de los discursos ni de las ideologías, sino como algo que va más allá de las formas hegemónicas tradicionales, condicionando de manera casi absoluta la subjetividad de los hablantes. Hará falta entonces pensar, más allá del simple hecho de “poder decir”, el lugar de la praxis por encima de la política de adhesión y de los modos de producción que propician la repetición sin sentido y el discurso vacío, por encima de la distancia absoluta entre las palabras y las cosas, de la distracción que nos aleja del acontecimiento real. Hará falta entonces pensar la praxis como esa relación compleja que permita distinguir entre “primer plano” y “fondo” para recuperar así, “la estabilidad de un centro desde el cual observar...”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Foucault, Michel (1974/2014). «El nacimiento de la medicina social». *Nouveau millénaire, Défis libertaires* [página en línea]. Recuperado el 21 de noviembre del 2014 de <http://1libertaire.free.fr/MFoucault112.html>
- ____ (2002/2010). «Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión». *Uruguay de las ideas* [página en línea]. Recuperado el 17 de septiembre del 2008 de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/592.pdf>
- Virno, Paolo (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.

PERSPECTIVAS INSTITUCIONALES E INDÍGENAS EN TORNO A LOS CONSEJOS COMUNALES YANOMAMI DEL ALTO ORINOCO¹

Hortensia Caballero Arias, Yheicar Bernal
Rodríguez y Javier Carrera Rubio*

La apertura a las políticas multiculturales, enunciada en las últimas dos décadas en la mayoría de las constituciones latinoamericanas, ha generado un nuevo marco en el orden normativo inter-societario que ha permitido la creación de nuevos escenarios para el reconocimiento de las diversidades étnicas y culturales en los diferentes países de la región. En el caso venezolano, la declaración explícita formulada en el preámbulo de la Constitución de 1999 que alza como principio “establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia” (CRBV, 1999) ha sido decisiva en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en nuestro país. Al mismo tiempo, las continuas demandas en las reivindicaciones étnico-culturales exigidas por las organizaciones indígenas han propiciado ciertos acercamientos por parte de las estructuras del Estado y sus políticas públicas para acceder e intervenir en las formas de vida y dinámicas culturales propias de estas poblaciones. Desde una perspectiva socio-cultural diferente, el Estado venezolano ha reconocido y celebrado la convivencia de conglomerados culturalmente diversos, en especial de los pueblos indígenas, suscribiendo la multiculturalidad como un fenómeno social e históricamente palpable.

Sin embargo, el advenimiento de la multiculturalidad ha exigido no sólo aceptar la diversidad cultural como algo dado y que es parte de la realidad social, sino también ha requerido concebirla como un proceso y proyecto de organización social más complejo debido a la participación de diversos actores sociales e instancias públicas. En tal sentido, vemos que el multiculturalismo, como referente conceptual, refiere a esa propuesta de

¹ Este trabajo presenta resultados preliminares del proyecto *Diagnóstico participativo sobre el impacto de los consejos comunales entre las comunidades indígenas yanomami del Alto Orinoco, estado Amazonas* (PEII-Fonacit, 2013-2014).

* Hortensia Caballero Arias: Ph.D en Antropología. Investigadora Asociada en el Laboratorio de Antropología del Desarrollo, Centro de Antropología, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC).

Yheicar Bernal Rodríguez: Licenciado en Artes, Magíster en Estudios Culturales. Profesional Asociado a la Investigación en el Centro de Antropología del IVIC.

Javier Carrera Rubio: Doctorado en Antropología. Investigador sobre lengua y socialidad yanomami.

organización societaria que reconoce y regula la coexistencia entre culturas dentro de los Estados-naciones y contempla las diferencias culturales, la equidad y las identidades sociales. Como perspectiva filosófica y política, el multiculturalismo ha sido enarbolado como una manera de reconocer la pluralidad cultural ante las tendencias homogeneizadoras, por ejemplo, de la globalización. Ahora, como modelo normativo se ha constituido para establecer políticas públicas de reconocimiento que respondan a los proyectos económicos, ideológicos y políticos de los Estados. Entonces, mientras la multiculturalidad es un término de carácter descriptivo que da cuenta de la diversidad cultural, el multiculturalismo se inscribe en un ámbito más normativo de esa pluralidad cultural (Miriam Hernández Reyna, 2007).

En nuestro caso, la apertura de una sociedad venezolana plural y multiétnica se inserta dentro de este marco general del multiculturalismo. De manera más concreta, este marco de pluralidad cultural aboga por la inclusión e inserción de poblaciones que tradicionalmente habían sido asimiladas, invisibilizadas o excluidas de los procesos de formación del Estado-nación venezolano como son los pueblos indígenas.

Tomando como caso de estudio los efectos de las recientes políticas indígenas en Venezuela en estos contextos multiculturales, este trabajo tiene el propósito de evaluar el aspecto normativo del multiculturalismo a partir de las implicaciones que tiene la creación de los consejos comunales (CC) entre los indígenas yanomami del Alto Orinoco. Por un lado, proponemos examinar los puntos de coincidencia donde se generan los diálogos y articulaciones, es decir, si desde las instancias públicas se han establecido mecanismos para adecuar los CC a las dinámicas indígenas propias. Por el otro, desde una perspectiva etnográfica, damos cuenta de las visiones y perspectivas que tienen los mismos yanomami en torno a los CC y su relevancia para la comunidad. Con ello, además de señalar los retos y limitaciones en la implementación de los CC entre poblaciones indígenas de acuerdo con lo establecido en el marco legal existente que avala la pluralidad cultural, también advertimos sobre los puntos de vista que tienen los mismos indígenas, en este caso los yanomami, sobre lo que consideramos es el multiculturalismo desde la comunidad. Es decir, la conformación de espacios de entendimiento transculturales en torno a la institucionalidad y a las políticas públicas indígenas desde las prácticas, acciones y toma de decisiones por parte de los indígenas para el acceso a los recursos y bienes que ofrece el Estado.

IDENTIFICACIÓN DE LOS ACTORES SOCIALES E INSTANCIAS PÚBLICAS

Los indígenas yanomami constituyen el pueblo indígena más numeroso del estado Amazonas. Habitan en un área ecológica de selva de bosque tropical. Desde el punto de vista político-administrativo residen en el Municipio Alto Orinoco y parte del Municipio Río Negro. Su población aproximada es de 12.500 individuos que se distribuye en unas 200 comunidades. La unidad residencial y sociopolítica básica es la comunidad, llamada shapono, la cual puede albergar desde 20 personas hasta superar los 200 habitantes. Este pueblo indígena amazónico mantiene una organización socio-política relativamente igualitaria, una economía de subsistencia que aún se sustenta principalmente en la agricultura, la caza, la pesca y la recolección, y su cosmogonía está indiscutiblemente vinculada con los seres vivos y míticos que habitan en la selva (*uribi*). En las últimas décadas, los yanomami han experimentado diversas transformaciones culturales. Entre ellos, sus patrones de subsistencia han cambiado como resultado de la influencia criolla y el acceso sostenido a productos manufacturados. De igual forma, los patrones de asentamiento también se han modificado, al congregarse un número mayor de comunidades en áreas focales en busca de acceso a servicios de educación, salud y asistenciales. Tal es el caso de las comunidades de Mavaca, Ocamo, Platanal y Mavakita, las cuales comparten una cotidianidad social que gira alrededor de las escuelas y los puestos de salud, entre otros (Hortensia Caballero Arias, 2012).

Como contraparte, en la identificación de los agentes e instancias públicas, tenemos que el consejo comunal es una figura institucional y organizativa para la participación comunitaria. Su ley fue oficialmente decretada en abril del 2006 por el Estado venezolano en el marco de las políticas que promueven el ejercicio del Poder Popular dentro del proyecto bolivariano que busca la consolidación de un nuevo modelo político, económico e institucional.

Como antecedentes de los CC, encontramos que la Constitución de 1999 ya prevé en algunos de sus artículos la configuración de un tipo de organización comunitaria. Asimismo, otra referencia temprana para la conformación de los CC se ubica en el año 2001 con la formulación de los círculos bolivarianos (María Pilar García Guadilla, 2008). Sin embargo, lo que hoy conocemos como consejo comunal se cristaliza definitivamente en la Ley de los Consejos Comunales de 2006. Esta entidad organizativa será, posteriormente, incluida en la propuesta formulada por el fallecido presidente Hugo Chávez a comienzos del 2007 cuando planteó la “explosión del poder popular comunal” como el quinto motor

dentro de los llamados cinco motores constituyentes. De igual forma, fue insertada en el Proyecto de Reforma Constitucional de finales de 2007. A la Ley de los Consejos Comunales (LCC, 2006) le sigue, a finales de 2009, la promulgación de la Ley Orgánica de los Consejos Comunales que los define como:

Artículo 2. Los consejos comunales, en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica, son instancias de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social (LOCC, 2009).

Como podemos apreciar se trata, entonces, de organizaciones comunales para la participación y articulación ciudadana, creadas dentro de una cultura política en transformación que tiene como eje político construir la democracia participativa y protagónica venezolana. Este tipo de ley busca promover el ejercicio del poder popular a través de la formulación, ejecución, y gestión de las políticas públicas y proyectos a fin de dar respuestas a las necesidades y aspiraciones de las comunidades, en las cuales se incluyen colectividades urbanas, campesinas e incluso indígenas.

El alcance de los CC puede apreciarse mediante los datos que ofrece el Censo Comunal 2013, realizado por el Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Movimientos Sociales (MPPCMS, 2013). Este censo indica que para finales de 2013 existían 40.035 consejos comunales en todo el país, de los cuales 2.337 eran indígenas. Para el estado Amazonas, el mencionado censo registró 609 consejos comunales y específicamente en el Municipio Alto Orinoco se reconocieron un total de 46.

En cuanto a las instituciones locales, regionales y nacionales del Estado venezolano que tienen vinculación directa con los CC yanomami del Alto Orinoco constatamos un alto número de entes públicos, tales como: el Consejo Federal de Gobierno, el Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas, la Alcaldía del Alto Orinoco, Fundacomunal, el Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Movimientos Sociales, la Misión AgroVenezuela, y CorpoAmazonas, entre otros. Esto evidencia la complicada trama inter-institucional por la que deben transitar los proyectos indígenas en Amazonas. En relación con la vinculación entre estas instituciones y los CC indígenas, Luis Fernando Angosto (2008) también resalta que el exceso de requisitos formales para la conformación de los CC entre poblaciones indígenas complica en demasía los trámites que

ellos deben realizar para poder acceder a recursos económicos y asistenciales dentro de estos proyectos.

Si bien el impacto de los CC en las comunidades ha sido abordado y estudiado de acuerdo a variables como: tipos de asentamientos (rurales y urbanos), tradición histórica de la organización comunitaria, trayectoria de sus líderes relaciones de género, conflictos con organizaciones indígenas preexistentes, y características específicas de los proyectos ejecutados (Angosto, 2008; Richard Sarmiento, 2011; Laboratorio de Paz, 2014); lo cierto es que este tipo de formato organizativo institucionalizado resulta externo y foráneo para las estructuras sociales y tradicionales de poblaciones indígenas como la yanomami del Alto Orinoco. Cabe entonces preguntarse, ¿de qué manera la configuración de los CC en comunidades indígenas, que son culturalmente diferentes, puede ser considerada una instancia acorde con el desarrollo de su organización social y política, tal como lo estipula la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (Lopci, 2005) dentro del marco del multiculturalismo?, ¿es posible que las comunidades indígenas, a través de los CC realmente puedan gestionar de manera directa las políticas públicas y proyectos orientados a responder a sus necesidades, potencialidades y aspiraciones, de acuerdo a la definición de los CC en su ley?

A partir del trabajo de campo etnográfico y participativo realizado durante tres meses (2014), en comunidades yanomami del Alto Orinoco, presentaremos algunos datos que nos permiten esbozar algunas reflexiones iniciales ante estas interrogantes en los contextos de pluralismo cultural.

BREVE DIAGNÓSTICO DE LOS CC ENTRE LOS YANOMAMI

Actualmente, entre las comunidades yanomami del Alto Orinoco en los sectores de Mavaca, Mavakita y Platanal, se han conformado un total de 20 CC siguiendo principalmente el criterio de la comunidad (*shapono*) como unidad organizacional. En algunos casos, para la conformación del consejo comunal se han reunido familias de varias comunidades para así poder alcanzar la base poblacional mínima exigida por la ley. La mayoría de estos CC yanomami se encuentran activos o vigentes, y su estructura funcional ha seguido las normas para la adecuación establecidas en los lineamientos en la ley de los CC de 2009.

Durante los talleres participativos sobre los CC que realizamos con los yanomami entre los meses de abril y junio de 2014, fueron muchas las opiniones, experiencias y críticas sobre las grandes dificultades que entraña la conformación de los CC. Sin embargo, a pesar de las dificultades, los yanomami ven en los CC un nuevo camino para conseguir recursos del Estado y hacen todo lo posible para conformarlos. A pesar

de lo complejo que resulta, desde el punto de vista burocrático, para los yanomami seguir las pautas establecidas en la ley referidas a la conformación de las asambleas de ciudadanos, las asambleas constitutivas, la elaboración de censos, la elección de los voceros, y la organización de todos los requisitos técnicos y administrativos que solicita la oficina ejecutora de los CC (taquilla única) en Puerto Ayacucho, los yanomami se adaptan y acomodan como mejor pueden a estos criterios de organización foráneos.

Los tipos de proyectos más comunes que han sido solicitados por los yanomami por medio de los CC son: socio-productivos y agrícolas (requiriendo machetes, hachas, limas, picos y palas, carretillas, ralladoras de yuca, podadoras, etc.), de transporte fluvial (compra de motores fuera de borda, bote-tanques, falcas y lanchas), construcción y reparación de viviendas no tradicionales (casas, escuelas, materiales de construcción, láminas de zinc o acerolit, etc.), plantas e instalaciones eléctricas, sistemas solares, entre otros. También se han dado casos en los que los proyectos de los CC se han orientado a hacer compras de dudosa utilidad para las comunidades, como por ejemplo un camión 350, postes de luz que nunca se utilizaron, motores de gran potencia que consumen mucha gasolina y que son prácticamente imposibles de mantener por sus altos costos. En estos casos, los recursos del CC terminaban siendo malvendidos a criollos en La Esmeralda, con lo cual todo el esfuerzo generado terminaba en una mera transacción comercial que dejaba pocos beneficios a la comunidad.

También hay que señalar que la formalización técnica y administrativa de estos CC les exige a los yanomami realizar tareas y actividades que ponen a prueba su alta capacidad de adaptación en el establecimiento de relaciones con las instituciones del Estado. Para mencionar de manera breve algunos aspectos, el registro de los CC sólo se puede realizar en Puerto Ayacucho, capital del estado Amazonas, por lo cual los voceros de cada comunidad o grupo de comunidades yanomami que quieren crear un CC tienen que trasladarse por vía fluvial o, en el mejor de los casos, en avión, unos 700 km desde sus comunidades, para realizar estos trámites. Así, los voceros han de pasar semanas e incluso meses en Puerto Ayacucho realizando diligencias burocráticas y bancarias, lo cual redundaba en innumerables gastos de estadía, transporte y alimentación y grandes dificultades para mantenerse durante tanto tiempo fuera de sus comunidades de origen. Estas dificultades quedan bien reflejadas en las fuertes críticas que un yanomami dirigía a los voceros de los consejos comunales durante el taller:

“Si los yanomami quieren trabajar de verdad (en los CC) ustedes tienen que administrar su plata del consejo comunal, ustedes mismos. Pero ustedes inventan,

agarrando ingenieros, pensando que esa gente sabe manejar. Claro que sabe manejar, y sabe robar a la gente también (...) Ustedes dicen: “¡con este consejo comunal vamos a comprar motor, comprar voladora para la comunidad, vamos a comprar planta!” (...) [Pero] ustedes no lo traen, ustedes van y se callan la boca sin decir nada. ¿Por qué? Ustedes ya saben que gastaron la plata (...) ¿Cómo gastan ustedes la plata? Ustedes gastan la plata así: alquilando habitaciones en los hoteles, para dormir ahí (...) Y ustedes, para hacer su trabajo, prestan plata. En vez de prestar 2.000 bolívares, ustedes piden prestado Bs. .15.000, 20.000, 50.000 (...) Así ustedes gastan la plata, en vez de agarrar lo más importante para la comunidad, ustedes regresan después de haberlo pasado bien (...) Ustedes se tienen que reunir de verdad con el capitán de la comunidad, porque el capitán es el capitán que dirige ahí (...) Ustedes, lo que dice el capitán, tienen que cumplirlo de verdad (...) Otra gente trajo su televisor, [para su] uso personal, trajeron su DVD [para su] uso personal, trajeron su maya [para su] uso personal, y así fue, así sucedió (...) Ustedes gastan plata así también, a la loquera (...)”.

Estas críticas se repetían en varias de las experiencias que los yanomami contaban del proceso para la conformación y la administración de los recursos obtenidos de los CC. En muchos casos se hablaba de robos, o bien de los contratistas que se aprovechaban de los yanomami, o bien de algunos yanomami que se aprovechaban de los recursos obtenidos de los CC para sus intereses personales. En varios casos, relataban cómo los robos han sido denunciados en la Fiscalía, y al día de hoy hay varios casos abiertos para esclarecer estas irregularidades. A las dificultades para la conformación de los CC se suman las dificultades para la administración de los recursos, que también es un denominador común de la mayoría de los CC. Las palabras finales sobre la experiencia del yanomami que mencionamos antes lo reflejan de la siguiente manera:

“Algunos CC se han robado la plata (...) Entre los ye’kuana, entre los piaroa, entre los yanomami se ha perdido también mucha plata, y todavía se sigue perdiendo (...) y nosotros aquí sufriendo de enfermedades (...) ¿Ven? Bueno, esa es mi experiencia (...)”.

Sin embargo, a pesar de las críticas que reconocen las grandes dificultades y los muchos errores, debemos señalar que la gran mayoría de los yanomami ven en los CC un camino nuevo que asumen como un reto más en sus relaciones con el mundo criollo. Los CC han supuesto una nueva forma de relación con el Estado que pone a prueba muchas de las capacidades aprendidas en sus relaciones con el mundo criollo durante las últimas tres décadas (Javier Carrera Rubio, 2011). Así, un yanomami comenzaba su presentación recalcando orgulloso cómo él, con gran tesón y no pocos sufrimientos, había abierto el camino de los CC entre los yanomami de la siguiente manera:

“Yo soy el primer fundador de los CC, ¡primero! Cuando ustedes no sabían nada todavía”.

Otro yanomami veía en los CC una forma de reclamar cierta igualdad de saberes con los criollos, recordando cómo los yanomami, como los demás venezolanos, también sabían realizar obras, construir casas, echar piso de cemento, hacer pozos profundos, y administrar bien los recursos. Estos reclamos de igualdad, a la hora de compararse con los criollos, eran también una manera en la que ellos reflejaban críticamente sus malas experiencias a la hora de contratar los servicios de contratistas e ingenieros que no tenían un interés real por la gente de las comunidades, y sólo buscaban sus beneficios particulares. En muchos casos, varios voceros acusaban a los contratistas de engañarles y quedarse con toda la plata.

Al hacer una revisión general tanto desde el marco de la ley de los CC como de las respuestas y acciones de los yanomami podemos adelantar las siguientes consideraciones finales:

- 1) A pesar de las enormes barreras socio-culturales y lingüísticas, los yanomami hacen todo lo posible para adaptarse a los largos y tediosos procesos burocráticos a fin de conseguir los recursos disponibles en los CC para el beneficio de sus comunidades.
- 2) Estas actitudes por parte de los yanomami para acomodarse a los procesos burocráticos contrastan con el proceder de las instituciones, las cuales han realizado muy pocos esfuerzos para establecer mecanismos más compatibles con los modos de vida indígena desde una perspectiva de pluralidad cultural. Los procesos burocráticos para la conformación de estas nuevas formas de organización comunitaria son vistos como una carrera de obstáculos, que en muchos casos impide que se configuren los CC donde más se necesitan.
- 3) La disímil distribución de los recursos ofrecidos por los CC existentes entre los yanomami ha creado fuertes desigualdades entre comunidades, dejando fuera a aquellas comunidades que no tienen suficiente número de personas con cédulas y que no cumplen con los requisitos establecidos en la ley, que al día de hoy son la mayoría de las comunidades yanomami.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Más allá del aspecto instrumental de los CC como política pública de empoderamiento local que ha penetrado los más alejados rincones del territorio nacional, el principio jurídico e ideológico de los CC dispuesto en su Ley Orgánica de 2009 refiere al desarrollo y configuración de un nuevo modelo de “sociedad socialista” que proclama la igualdad, equidad y justicia social. En este sentido, estos valores parecieran, a primera vista, contribuir con la propuesta de una sociedad pluriétnica y multicultural instituida en la Constitución bolivariana; sin embargo, al posicionarnos

desde el multiculturalismo, desde la comunidad, el establecimiento de este tipo de formas foráneas de organización comunitaria (los CC) entre poblaciones culturalmente diferentes como las indígenas requiere de mayor apertura y adaptación por parte de estas entidades públicas a los contextos culturales, territoriales y ecológicos de estas sociedades indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angosto, Luis Fernando (2008). «Pueblos indígenas, guaicapurismo y socialismo del siglo XXI en Venezuela». *Antropológica*, Caracas, (110), pp. 9-33.
- Caballero Arias, Hortensia (2012). *Los Yanomami*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Carrera Rubio, Javier (2011). «Participación política y cambios culturales en el pueblo Yanomami». En Luis Jesús Bello (ed.), *El Estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural: políticas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999 – 2010)*, pp. 218-227. Caracas: Wataniba/IWGiA.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 15 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 36.860. Caracas, 30 de diciembre de 1999.
- García-Guadilla, María Pilar (2008). «La praxis de los consejos comunales en Venezuela: ¿Poder popular o instancia clientelar?» *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, Caracas, 14 (1), pp. 125-151.
- Hernández Reyna, Miriam (2007). «Sobre los sentidos del “multiculturalismo” e “interculturalismo”». *Ra Ximhai*, (2), pp. 429-442.
- Laboratorio de Paz (2014). «Diagnóstico sobre el derecho a la asociación indígena en Venezuela». *Laboratorio de paz* [página en línea]. Recuperado el 5 de diciembre del 2014 de <http://laboratoriosdepaz.org/manual-basico-sobre-el-derecho-a-la-asociacion-indigena/diagnostico-sobre-el-derecho-a-la-asociacion-indigena-en-venezuela/>
- Ley de los Consejos Comunales (2006, 7 de abril). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.806. Caracas, 10 de abril del 2006.
- Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009, 23 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 39.335. Caracas, 28 de diciembre del 2009.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005, 8 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.344. Caracas, 27 de diciembre del 2005.

- Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Protección Social (2013). *Resultados Censo Comunal 2013* [página en línea] Recuperado el 8 de enero del 2015 de <http://censo.mpcomunas.gob.ve/>
- Sarmiento, Richard (2011). «El impacto de los consejos comunales en las comunidades indígenas. La Experiencia del estado Amazonas». En Luis Jesús Bello (Ed.), *El Estado ante la sociedad multiétnica y pluricultural: políticas públicas y derechos de los pueblos indígenas en Venezuela (1999-2010)*, pp. 228-233. Caracas: Wataniba/IWGIA.

REPRESENTACIONES DEL CAMBIO SOCIAL. LAS VOCES DE RESISTENCIA EN EL DISCURSO DE TELESUR

Liliana Buitrago Arévalo*

Los estudios del discurso son un campo de convergencia de metodologías diversas, enfoques y teorías que hoy se constituyen como un espacio de construcción epistemológica que propicia el trabajo interdisciplinario. Es imperante la necesidad del cambio sustancial en la lingüística y en el análisis del discurso hacia interpretaciones de los discursos que den cuenta del cambio social, de las tensiones y confrontaciones producto de las estrategias de dominación y de resistencia.

En este sentido señala Norman Fairclough (2008) que “si los estudios lingüísticos tienen que conectarse con las realidades del uso lingüístico contemporáneo, entonces debe producirse un giro histórico, social y crítico” (p. 177). Ello implica una visión crítica que involucre las explicaciones de la relación discurso-sociedad con base en la relación poder, hegemonía e ideología, y un enfoque histórico-político debido a que “la relación entre el discurso y otros aspectos de lo social no es una constante transhistórica, sino una variable histórica, de manera que existen diferencias cualitativas entre diferentes períodos históricos en relación con el funcionamiento social del discurso” (Fairclough, 2008, p. 177). De esta manera, las variables culturales y políticas dominantes se construyen dialécticamente con el discurso.

Una de las características fundamentales de la sociedad actual es la mediatización¹ de las prácticas sociales. Los medios de comunicación se han constituido en determinantes de una gran parte de las prácticas sociales y esto es notable en las prácticas político- discursivas.

El discurso² mediático ha sido herramienta para la dominación y producto de esta dominación de manera preferente por las élites (Teun Van Dijk, 2003). En el ejercicio y configuración del poder mediático, el abuso de poder ha sido, de manera simbólica, ejercido por diversos

* Magister Scientiarum en Lingüística y enseñanza del lenguaje, formada en estudios del discurso. Investigadora del Instituto de Estudios Avanzados.

1 Es importante acotar la distinción entre el término mediación y mediatización. El primero refiere a la comunicación llevada a cabo utilizando como canal los medios de comunicación con el fin de acortar distancia, comunicarnos con el otro distante. El segundo caso refiere a la intersección producida entre dos campos, por ejemplo el político y el mediático en donde las lógicas de la esfera mediática permean otras como la política (Jasper Strömbäck, 2008); por ejemplo: cómo practicas discursivas de lo mediático migran a la esfera política (Fairclough, 1995, 2006).

2 La noción de discurso se asume como texto en contexto y acción social (Van Dijk, 1997, 2003, 2011; Fairclough, 2010).

mecanismos discursivos y semióticos. Como casos emblemáticos del siglo XXI se puede hacer referencia a los diversos golpes de Estado en la región latinoamericana: movidas políticas violentas en donde el mensaje articulador de los medios en manos de las élites, medios privados, ha sido determinante hasta llegar a hablar en términos de la política mediatizada de *golpes de Estado mediáticos*³.

Sin embargo, la escena latinoamericana mediática ha sido reconfigurada a partir de la vuelta a los discursos latinoamericanistas desde gobiernos antisistémicos de la región como Venezuela, Bolivia y Ecuador, que llaman a la unión, la resistencia y la integración latinoamericana ante la amenaza del modelo dominante económico-mediatizado. Por una parte se ha avanzado en la consolidación de marcos legales para la regulación del espacio radioeléctrico y, por otra, desde los Estados se materializó operativamente el proyecto interestatal de integración mediática TeleSUR.

Pero, ¿qué es TeleSUR? Como red de distribución para contenido de televisión es una compañía multistatal pública suramericana que inició transmisiones en el año 2005 en convenio con Uruguay y posteriormente se sumaron Nicaragua, Ecuador, Argentina, Bolivia, y Cuba; con cobertura en Latinoamérica, Europa, Oriente Medio y parte de África, y más recientemente, en 2014, se abrió la posibilidad de señal en México y el sur de los Estados Unidos, China y Rusia. Hace uso de seis servicios satelitales que garantizan esta amplia cobertura. Es una canal de 24 horas de programación cuyo centro focal es el género informativo con frecuencia de espacios culturales diversos.

Ante la necesidad de una comunicación desde Latinoamérica para el mundo, TeleSUR se presentó en sus años iniciales como “único canal informativo cien por ciento latinoamericano, que se ha consolidado desde 2005 como referencia comunicacional de nuestra América hacia el mundo, con la transmisión de contenidos noticiosos las 24 horas del día”⁴. Hoy en día, ante la predominancia de los discursos multimodales en la sociedad contemporánea, se presenta como “multimedia de comunicación latinoamericano de vocación social orientado a liderar y promover los procesos de unión de los pueblos del sur”⁵.

Se han realizado investigaciones y análisis sobre TeleSUR con el propósito de medir su posible impacto, evaluar su relación con la política de los gobiernos que conforman la interestatal e incluso para evaluarlo

3 Para análisis detallados consultar investigaciones sobre el rol de los medios de comunicación privados en el golpe de Estado en Venezuela de 2002 (Villegas, 2012; Liliana Buitrago, 2012) y el golpe de Estado en Honduras de 2009 (Katuska Nuñez y Buitrago, 2011).

4 <http://www.telesurtv.net/pages/sobrenosotros.html>.

5 Ídem..

como política comunicacional (Marcelino Bisbal, 2009; Andrés Cañizales y Jairo Lugo, 2007; Suhail Avendaño y Joel Morales, 2008; Luz Parra, 2009; Virginia Mileto, 2010; Ximena González Broquen, 2014). Las investigaciones y análisis políticos hasta ahora revisados contemplan o bien un marco referencial de la política venezolana que apunta a la deslegitimación de TeleSUR por su vínculo político con los gobiernos del bloque de integración antisistémico del ALBA o una posición a favor del potencial de TeleSUR como estrategia de integración cultural. Existen por lo tanto dos visiones contrapuestas de tipo evaluativas sobre la interestatal.

El estudio en desarrollo busca explorar el discurso a través del cual TeleSUR se autopresenta y cómo éste a su vez es representado en el medio partiendo de la premisa de que hay una función cohesionante en la lógica mediática que permite la creación de vínculos sociales y que en el caso de TeleSUR estos vínculos apuntan a la visibilización de una realidad invisibilizada en los medios hegemónicos que podría vehicular prácticas discursivas emancipadoras⁶.

En el marco de la construcción de una integración otra que trascienda lo economicista, la región latinoamericana entendió el rol fundamental de democratizar el espacio público mediático y la necesidad de integrar los valores identitarios de la región, desde y para el conocimiento y promoción de las diferencias, como forma de promover y construir la participación popular. De esta manera, en el marco de la deconstrucción de las formas de dominación mediáticas a las que el mundo está resistiendo, surge TeleSUR como un proyecto multilingüe⁷ desde la resistencia al modelo mediático hegemónico corporativista⁸.

Esta resistencia se plantea desde el reconocimiento y deconstrucción en el plano simbólico del bloque histórico imperialista utilizando elementos mediáticos a través de tres estrategias identificadas hasta ahora: en primer lugar, la representación de la identidad, historia y memoria latinoamericana desde las diversidades; en segundo lugar, la cobertura de hechos políticos noticiosos, enmarcados en conflictos sociales, que en la práctica discursivo-mediática-hegemónica serían invisibilizados o discursivamente mitigados y deslegitimados; y tercero, la inclusión de las voces de los discursos en resistencia al poder dominante de las élites.

La representación de la identidad latinoamericana a nivel simbólico, luego de un análisis del discurso de autopresentación de TeleSUR, revela

6 La noción de emancipación en el plano discursivo deviene de la irrupción de discursos contrahegemónicos que son enunciados desde fuerzas transformadoras sociales que rompen con las prácticas discursivas instauradas hegemónicas a raíz de procesos creativos de empoderamiento.

7 Recientemente se ha lanzado la versión en inglés de la plataforma.

8 Hoy en día, el monopolio mediático se encuentra en manos de unas pocas pero poderosas corporaciones entre las que se encuentran con fuerte presencia en Latinoamérica grupos o conglomerados mediáticos como el Grupo Prisa, el Grupo Clarín, Cisneros o Televisa.

elementos identitarios de una colectividad diferenciada del *ellos* (quienes imponen el orden comunicacional actual) que se representa de manera sintética, crítica y compleja en la noción del sur. Esta noción central es definida por el medio como una noción geopolítica: el “sur, concepto geopolítico que promueve la lucha de los pueblos por la paz, respeto a los Derechos Humanos y la justicia social”⁹. Las estrategias discursivas varían desde la utilización de logos e imágenes en alusión a referentes territoriales de Latinoamérica (como el logo-mapa), hasta la evocación de los discursos emancipadores latinoamericanistas de Bolívar, Martí, Allende, entre otros interdiscursos¹⁰.

En ese sentido los lazos emotivos, el sentimiento representado, mediado, que une a los usuarios-televidentes está enmarcado o se representa enmarcado en una alusión clara a la unión política que caracteriza las nuevas formas de integración latinoamericana y las nuevas formas de relacionamiento con el sur como región geoestratégica. La importancia estratégica de la representación de este sentimiento de unión política (Chantal Mouffe, 2007), hacia un destino común –con el peso ideológico y el carácter movilizador de la política democrática– radica en la conformación de un imaginario movilizador que conlleve a la participación y su democratización¹¹.

Por otro lado, la hegemonía comunicacional neoliberal es confrontada con prácticas políticas que contribuyen a la emancipación, en tanto apuntan a transformaciones de las relaciones de poder instauradas. Tal es el caso de la visibilización del conflicto social que se expresa en la cobertura de hechos noticiosos invisibilizados por el bloque mediático dominante. Ejemplos que inclusive son identificados por TeleSUR como hitos consolidadores son las coberturas a los golpes de Estado del siglo XXI recientes (casos Honduras y Ecuador), la cobertura al conflicto Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC)-Estado colombiano y los análisis multimediales a conflictos sociales diversos resultantes de la aplicación de políticas coercitivas como el caso de Trípoli en 2011 o el caso reciente de Ayotzinapa en 2014.

Las voces en resistencia también han tenido espacios de visibilidad mediática de manera directa o indirecta en TeleSUR. En el primer caso, la presencia de actores políticos de los movimientos sociales como fuentes directas en la construcción de la noticia es un elemento a destacar. El caso Ayotzinapa nuevamente es un buen referente: la puesta en escena de

9 Ver <http://www.telesurtv.net/>.

10 Para el análisis de las diversas estrategias de autopresentación se seleccionó un corpus ampliado de prensa en el marco de lanzamiento de TeleSUR en 2005 y documentos oficiales como la página Web del canal informativo.

11 Para una análisis ampliado consultar Buitrago (2014) <https://www.youtube.com/watch?v=FI3KsMsjj0>.

la noticia desde las voces de los familiares y grupos sociales afectados, en lugar del uso únicamente del recurso excluyente del experto como único referente y posible fuente de información, contribuiría a la construcción de un imaginario cercano e inclusivo al caso Ayotzinapa.

Igualmente, a través de discurso de otros actores políticos como expertos, o figuras de autoridad contrahegemónicas, las apuestas políticas de los movimientos sociales y actores políticos en resistencia son visibilizadas indirectamente. Un caso emblemático en el caso de la lucha de los movimientos sociales ambientalistas mundiales en resistencia a las políticas sobre el cambio climático. La cobertura de la XV Conferencia Internacional de la Organización de Naciones Unidas sobre cambio climático en Copenhague, en el año 2009, hizo posible la visibilización de estos movimientos a través del discurso del presidente Hugo Chávez (2009) cuando en referencia a estos movimientos citó la frase que se encontraba pintada en las calles de Dinamarca: “no cambiemos el clima, cambiemos el sistema”, frase que adjudicó a los movimientos presentes en esa ocasión y que tienen acceso restringido a los espacios de decisión de políticas climáticas en la ONU. Esta frase, el gesto político mediatizado, no sólo se transformó en frase emblema de la lucha mundial de estos movimientos, cohesionándolos aún más, sino que además contribuyó, en la esfera política, a la materialización de una reunión histórica de estos movimientos con los gobiernos del mundo en la preCOP social en el año 2014¹².

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El surgimiento de TeleSUR es consecuencia de las tensiones entre el poder y la resistencia en lo social que dieron paso a las nuevas integraciones impulsadas desde el sur. La emergencia de TeleSUR es producto de tensiones en el ámbito geopolítico y reflejo del paso de un mundo unipolar a uno multipolar como respuesta y en resistencia a las hegemonías también mediáticas del bloque del norte. De esta manera, TeleSUR es un referente en la reconfiguración del orden comunicacional contribuyendo en la multipolarización del poder mediático. Tal es el caso de la emergencia de polos diversos de poder mediático como RT (Canal Russia Today) con estrategias similares a las aquí planteadas. Esta reconfiguración posibilita el empoderamiento para los pueblos de la representación de su propia realidad a nivel simbólico y a nivel concreto.

El marco de integración en el que surge TeleSUR pertenece al tipo de integraciones políticas del nuevo siglo cuyo fin último trasciende la visión economicista, y rescata el ideario martiano y bolivariano

¹² <http://www.precopsocial.org/>.

de la integración nustramericana; el ejemplo de TeleSUR plantea una integración de tipo cultural cuyo locus es la identidad latinoamericana¹³.

La existencia de TeleSUR contribuye a la diversificación del espacio público mediático. Las estrategias que emplea para la puesta en escena de lo latinoamericano vehiculan espacios simbólicos de resistencia y cohesión necesarios para la movilización, la participación y la emancipación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, Suhail y Joel Morales (2008). «Biblioteca Ayacucho y TeleSUR como proyectos de integración cultural del Estado venezolano hacia América Latina. Caso: Brasil». *Boletín Antropológico*, Mérida, 26 (74), pp. 287-311.
- Bisbal, Marcelino (2009). «TeleSUR: ¿concreción de un proyecto comunicacional-político regional?». *Revista Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación*, Caracas, (146), pp. 66-75.
- Briceno, José (2013). «Ejes y modelos en la etapa actual de la integración económica regional en América Latina». *Estudios Internacionales* [revista en línea], Santiago de Chile, (175), pp. 9-39. Recuperado el 3 de marzo del 2013 de <http://www.revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/viewFile/27352/30148>
- Buitrago, Liliana (2012). «La puesta en escena de la realidad sociopolítica venezolana en los medios: la construcción de un modelo del país». *Revista Nuestra América*, 2 (2), pp. 27-49.
- ____ (2014). «Lanzamiento Programa Democracia Participativa». *Youtube* [video en línea]. Recuperado el 4 de julio del 2014 de <https://www.youtube.com/watch?v=FI3KsMsjcJ0>
- Cañizales, Andrés y Jairo Lugo (2007). «TeleSUR. Estrategia política con fines integracionistas». *Confines* [artículo en línea]. Recuperado el 3 de marzo del 2013 de <http://confines.mty.itesm.mx/articulos6/CanizalesA-Lugo.pdf>
- Chávez, Hugo (2009). «Discurso del presidente Chávez en Copenhague “No cambiemos el clima, ¡cambiemos el sistema!”». XV Conferencia Internacional de la Organización de Naciones Unidas sobre Cambio Climático». *Rebelión* [periódico en línea]. Recuperado el 1º de noviembre del 2013 de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=97198>

13 Para diversos autores (Consuelo Silva y Carlos Martins, 2013; José Briceno Ruíz, 2013; entre otros y otras) el modelo integracionista que surge desde las propuestas como la ALBA se contraponen a formas de integración rígidas como el TLC. Estas nuevas formas de integración antisistémicas/contrahegemónicas plantean vías de integración político-social profundas y contrapuestas a lógicas economicistas.

- Flairclough, Norman (1995). *Media Discourse*. Gran Bretaña: Edward Arnold.
- _____ (2006). *Language and Globalization*. Gran Bretaña: Routledge.
- _____ (2008). «El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades». *Discurso y Sociedad*, 2 (1), pp. 170-185.
- _____ (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Reino Unido: PearsonEducation.
- Gonzalez Broquen, Ximena (2014). «La chaîne internationale sud-américaine TeleSUR: l'intégration comme infostratégie internationale». *Revista Cetri* [revista en línea]. Recuperado el 3 de noviembre del 2014 de <http://www.cetri.be/spip.php?article3631&lang=fr>
- Mileto, Virginia (2010). «Análisis del Discurso del noticiero TeleSUR noticias. Tesina, Universidad Nacional de la Matanza». *SlideShare* [página en línea]. Recuperado el 3 de marzo del 2013 de <http://es.slideshare.net/virginiamileto/anlisis-de-discurso-del-noticiero-telesur-noticias>
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, Katuska y Liliana Buitrago (2011) «Estrategias de legitimación y deslegitimación en el discurso de prensa sobre el golpe de Estado en Honduras». *Memorias del IX Congreso Latino-Americano de Estudios do Discurso ALED, Discursos da América-Latina: vozes, sentidos e indentedades*. Brasil. 1 al 4 de noviembre.
- Parra, Luz (2009). «Hacia la instauración de una nueva política comunicacional del Estado venezolano». *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica, Redalyc* [artículo en línea]. Recuperado el 3 de marzo del 2013 de <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520297023.pdf>
- Silva, Consuelo y Carlos Martins (2013). *Nuevos escenarios para la integración en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Strömbäck, Jasper (2008). «Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics». *The International Journal of Press/Politics*, Oxford, 1 (3), pp. 228-246.
- Van Dijk, Teun (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.

MASCULINIDAD HEGEMÓNICA, ¿UN REQUISITO EN LA PRÁCTICA DE LOS ÓRGANOS DE SEGURIDAD CIUDADANA DEL ESTADO VENEZOLANO?

Ana Castellanos*

Parece obvia la respuesta a la pregunta que titula este artículo, ¿es la masculinidad hegemónica un requisito en la práctica de los órganos de seguridad ciudadana del Estado venezolano? Sin embargo, vale la pena cuestionarse al respecto para conocer cuáles son las consideraciones que se tienen actualmente, teniendo en cuenta que, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, movimientos sociales feministas y de género, por una parte, se han pronunciado en la lucha y defensa de los derechos humanos, por la igualdad de condiciones sociales, etc.; y por otra parte, distintos gobiernos han promovido con fuerza políticas y leyes que exaltan los principios de igualdad, equidad y de derechos humanos como mecanismos garantes de justicia, paz y armonía en todas las esferas de la sociedad.

No obstante, es preciso señalar que las líneas que aquí se presentan constituyen un planteamiento de ideas sobre una propuesta de investigación exploratoria y descriptiva que proyecta desarrollarse durante el primer semestre de 2015 por la Dirección Nacional de Creación Intelectual de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, bajo la línea de investigación matriz “Convivencia ciudadana y cultura preventiva”, atendiendo específicamente a la línea de investigación potencial “Violencia de género y masculinidades hegemónicas”. Entre otras razones, esta línea de investigación matriz busca indagar en los aspectos simbólicos, en los entramados valorativos y los imaginarios sociales relacionados con la violencia y la criminalidad. Busca además generar propuestas o acciones para la reducción de los factores de riesgo e inquietudes que garanticen inclusión en una comunidad simbólica y política, en círculos de participación y reconocimiento¹.

Con este estudio se pretende conocer cómo se expresan actualmente las masculinidades en la práctica y oficios de los órganos de seguridad ciudadana del Estado venezolano que hacen vida en el Municipio Libertador del Distrito Capital. Consideramos que en nuestra sociedad actual se expresan y manifiestan variadas formas de masculinidad, por

* Socióloga, magister en Estudios Sociales de la Ciencia. Investigadora de la Dirección Nacional de Creación Intelectual de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad.

1 Para más detalles sobre las líneas de investigación de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad ver: Acuerdo N° 000094 del Consejo Universitario de fecha 16 de septiembre de 2014.

ello lo referimos en plural. La finalidad de este objetivo consiste en nutrir los estudios sobre masculinidades y de género, pues éstos han sido poco abordados en el país incluso atendiendo el tema de seguridad ciudadana más que al de violencia de género. También tiene el propósito de generar procesos de reflexión y de debate que puedan aportar recomendaciones al diseño y aplicación de planes y políticas transformadoras dirigidas a la igualdad y equidad de género.

Particularmente nos interesa caracterizar el concepto de masculinidad o masculinidades que tienen las y los servidores activos de los órganos de seguridad² ciudadana del Distrito Capital; describir las consideraciones que ellas y ellos tienen sobre la masculinidad o las masculinidades en el ejercicio de sus funciones y roles. Y también nos interesa analizar y comprender cómo interactúa el sistema patriarcal con el sistema de valores que rige actualmente a los órganos de seguridad ciudadana del Estado venezolano, donde prevalecen los principios sociales y humanos de igualdad, solidaridad, respeto, entre otros.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su Artículo 332 identifica a los órganos de seguridad ciudadana en cuatro áreas:

- Un cuerpo uniformado de policía nacional de carácter civil.
- Un cuerpo de investigaciones científicas, penales y criminalísticas.
- Un cuerpo de bomberos, bomberas y administración de emergencias de carácter civil.
- Una organización de protección civil y administración de desastres.

Por lo que, para este estudio, serán considerados todos los órganos de seguridad ciudadana de Venezuela contemplados en nuestra Carta Magna. Vale decir que, a diferencia del resto de los países del mundo, en Venezuela los servicios penitenciarios no se encuentran regidos por una cartera ministerial de interior y justicia o de seguridad ciudadana, por lo que se puede afirmar que el sistema penitenciario no es considerado un órgano de seguridad ciudadana del Estado venezolano. No obstante, dicho sistema penitenciario sí está considerado dentro de la política pública integral de seguridad ciudadana como lo es la Gran Misión ¡A Toda Vida Venezuela!

Ahora bien, bastante se conoce que el oficio ejercido por los órganos de seguridad de Estado ha sido tradicionalmente una práctica masculinizada. Lo podemos afirmar no sólo por la alta presencia de hombres en su matrícula sino también por sus valores y principios empleados en sus prácticas, a saber: uso de la fuerza física, rudeza corporal y gestual,

2 En este estudio se entenderá como servidoras y servidores activos de los órganos de seguridad ciudadana al personal que integra actualmente los cuerpos de seguridad del Estado, específicamente del Distrito Capital, que cumple funciones como policía, bombero o bombera, investigador científico, penal y criminalístico (CICPC) y de protección civil y de administración de desastres.

precisión, inteligencia, entre otros. Prácticas que aluden a características socialmente asignadas a los hombres, las cuales les proporcionan cualidades o atributos que se expresan bajo una lógica de normas y creencias establecidas y referidas a formas de ser y actuar del “hombre de verdad”. Son características que definen la masculinidad tradicional, relacionada con el buen desempeño, la racionalidad, la agresividad, la independencia, la excelencia, eficacia y competencia. También esta masculinidad es relacionada con el ejercicio del poder, dirección y definición de reglas, la valentía y la invulnerabilidad. Es una demostración de hombría. De acuerdo con este patrón, el hombre no debe sentir ni expresar dolor ni afecto, tampoco debe pedir ayuda aunque ello lo conduzca a la soledad.

En el caso particular del cuerpo de policía, la Ley del Estatuto de la Función Policial (2009), en sus Artículos 3 y 6, señala que un funcionario o funcionaria policial será aquella persona natural que “se desempeñe en el ejercicio de función pública remunerada permanente, siempre que comporte el uso potencial de la fuerza física (...) Son condiciones para el desempeño de la Función Policial, (...) poseer aptitudes de control personal, equilibrio emocional, disposición vocacional de servicio y rendimiento, aprendizaje y corrección”.

Las frases subrayadas en la cita anterior las resaltamos para identificar la masculinización del oficio policial desde sus propios fundamentos y basamentos legales. Esos requisitos hacen referencia a características socialmente asignadas a los hombres, pero no a todos los hombres en general. Se refieren a aquellos que son considerados importantes, capaces, racionales, vacíos de sentimientos, viriles, agresivos; identificados a partir de una visión dominante, de superioridad y de naturalidad (Josep-Vicent Marqués, 1997; Antonio Boscán, 2012) propia además de nuestras sociedades occidentales.

Esta visión dominante define y sustenta la masculinidad hegemónica, llamada también masculinidad patriarcal, masculinidad dominante, masculinidad tradicional (Luis Bonino, s/a; Pierre Bourdieu, 2000; Boscán, 2008, 2012; Alba Carosio, 2012; Robert Connel, 1997). Son sinónimo o expresiones de machismo, hombría, patriarcado o androcentrismo.

Connel (1997), siguiendo el análisis de Antonio Gramsci sobre hegemonía y considerando las relaciones de género como proceso sociohistórico, define la masculinidad hegemónica como “la configuración de práctica genérica que encarga la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p. 39). Es una masculinidad que existe en contraste con la feminidad. Dice Bonino (s/a) que esta masculinidad

“no es sólo una manifestación predominante, sino que como tal queda definida como modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades” (pp. 7-8). Se caracteriza por ser básicamente sexista y homofóbica (Boscán, 2008).

La masculinidad hegemónica legitima entonces lo importante de ser hombre, legitima lo importante de sus prácticas en una cultura androcéntrica que valora al hombre por el hombre y desprestigia o no reconoce a la mujer. Vale la pena citar un ejemplo que expone Márquez (1997) en su texto *Varón y patriarcado*:

la sociedad patriarcal ha venido prohibiendo ciertas actividades a las mujeres y autorizándolas a los hombres independientemente de lo fuerte que fuese una mujer o lo débil que fuese un hombre (...) Lo que hacen las mujeres es interpretado siempre como femenino y lo que hacen los hombres es interpretado siempre como masculino. Así ha habido casos de mujeres que al hacerse cargo de la corona han manifestado excelentes cualidades de gobierno, pero la historia androcentrista no suele decir de ellas que tenían aguda visión política o excelentes dotes de mando –cualidades oficialmente masculinas– sino que “supieron preservar el trono de su hijo” –actitud maternal o femenina– (...) La rutina de la percepción patriarcal atribuirá el primer significado a un actor femenino y el segundo a uno masculino, pues las mujeres son tenidas como inestables emocionalmente y los hombres como serenos (pp. 18-19).

En este sentido, nos preguntamos si el oficio de los órganos de seguridad ciudadana se ejerce todavía a partir de prácticas fundamentadas en el modelo dominante de la masculinidad o si, por el contrario, se asumen otras prácticas con otros significados de masculinidad. Es decir, se expresa la masculinidad tradicional o se manifiestan diferentes masculinidades en las prácticas de las y los servidores activos de los órganos de seguridad ciudadana en Venezuela. Actualmente, ¿se presenta uno u otros tipos de masculinidad distinta a la hegemónica en las prácticas de estos órganos de seguridad ciudadana? ¿Cómo se expresan estas masculinidades? ¿Son aceptadas con naturalidad?

Cotidianamente se dice que hombre que no sea macho es afeminado y por tanto homosexual. Afirma Boscán (2008, p. 94) que el modelo de masculinidad predominante se ha caracterizado por ser sexista y homofóbico. Reformular esta concepción de la masculinidad, mantenida hasta ahora, implica reconocer la existencia de otras expresiones o manifestaciones masculinas, algunas de las cuales se presentan como opuestas y alternativas al modelo hegemónico.

El deseo actual de muchos varones de encontrar otras formas más positivas de expresar su masculinidad no tiene nada que ver ni con el interés de seguir asumiendo modelos únicos y hegemónicos, ni con la propuesta de hacer que los varones se

vuelvan pasivos, como lo fueron y aún siguen siéndolo muchas mujeres. Tampoco desprecian el desarrollo de actitudes humanas tan nobles y deseables como la sensibilidad, el amor, la receptividad y la solidaridad. [...] Lo que se proponen realmente es contribuir a forjar identidades –femeninas y masculinas– abiertas, versátiles y antiexclusivistas (Boscán, 2008 p. 96).

El ingreso y participación de mujeres en los órganos de seguridad ciudadana ha sido significativo. En este sentido, es preciso preguntarse: ¿cómo es considerada la presencia femenina en el contexto y dinámica de los órganos de seguridad ciudadana? ¿Su presencia ha quebrantado la dinámica tradicional del ejercicio de estos órganos? ¿Cómo sus propios actores, en este caso servidoras y servidores activos de cada uno de los órganos de seguridad ciudadana, consideran la masculinidad en el ejercicio de sus funciones? ¿Cómo se reproducen las masculinidades dentro del contexto de dichos órganos? ¿Cómo se reproducen las masculinidades desde lo femenino dentro de este contexto? Y, ¿cómo se reproducen las masculinidades desde lo propiamente masculino en este contexto?

En cuanto a las relaciones de poder, ¿existe una marcada división y/o asignación de responsabilidades entre las mujeres y los hombres pertenecientes a los órganos de seguridad ciudadana? ¿De qué manera el patriarcado interactúa con el modelo o sistema de valores que rige a los órganos de seguridad ciudadana del Estado venezolano?

Estas interrogantes intentarán guiar el desarrollo de esta propuesta de investigación, a la vez que sus respuestas podrían poner en tela de juicio al sistema patriarcal. Donde además, las reflexiones resultantes podrán abarcar la problemática de la seguridad ciudadana no sólo como un asunto exclusivo de los cuerpos policiales, sino de todos los cuerpos de seguridad del Estado venezolano. Se ha tendido a identificar el problema de seguridad ciudadana como sinónimo de asuntos de policía.

Como técnicas para el abordaje se tiene previsto combinar diferentes perspectivas teórico-metodológicas para enriquecer el estudio, de manera que los datos obtenidos/construidos, las explicaciones e interpretaciones se aproximen a la realidad lo más posible. Se utilizarán técnicas cualitativas como las entrevistas semiestructuradas, grupos focales o de discusión, la observación. Será necesaria la utilización de la teoría feminista y de género; así como también la perspectiva de Derechos Humanos para el análisis y comprensión de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonino, Luis (s/f). «Masculinidad hegemónica e identidad masculina». *Revistes Catalanes amb Accés Obert* [artículo en línea]. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/viewFile/102434/153629>
- Boscán, Antonio (2007). «Algunas consideraciones críticas sobre la aplicación de la metodología de género al estudio de las masculinidades». *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Caracas, 12 (28). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-37012007000100008&script=sci_arttext
- (2008). «Las nuevas masculinidades positivas». *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*. Maracaibo, 13 (41).
- (2012). «La violencia masculina: una idea de la masculinidad hegemónica». En *Seminario Internacional Masculinidad y Seguridad Ciudadana. Aproximaciones críticas a la dominación y las prácticas violentas contra sí mismo, otros hombres y las mujeres*. Caracas: Producción Editorial Vicerrectorado de Creación Intelectual y Vinculación Social de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, UNES.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. (Joaquín Jordá, trad.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Carosio, Alba (2012). «Teorías feministas y estudios sobre varones y masculinidad. Una mirada a la seguridad ciudadana». En *Seminario Internacional Masculinidad y Seguridad Ciudadana. Aproximaciones críticas a la dominación y las prácticas violentas contra sí mismo, otros hombres y las mujeres*. Caracas: Producción Editorial Vicerrectorado de Creación Intelectual y Vinculación Social de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, UNES.
- Connel, Robert (1997). «La organización social de la masculinidad». *Cholonautas* [documento en línea]. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0079>
- Llorens, Manuel (2012). «Masculinidad precaria. Entre la resistencia y la autodestrucción». En *Seminario Internacional Masculinidad y Seguridad Ciudadana. Aproximaciones críticas a la dominación y las prácticas violentas contra sí mismo, otros hombres y las mujeres*. Caracas: Producción Editorial Vicerrectorado de Creación Intelectual y Vinculación Social de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad, UNES.
- Marqués, Josep-Vicent (1997). «Varón y patriarcado». *Cholonautas* [documento en línea]. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0079>

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Caracas: República Bolivariana de Venezuela.
- Decreto N° 1.453 con Fuerza de Ley de Coordinación de Seguridad Ciudadana (2001, 20 de septiembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 37.318. Caracas, 6 de noviembre del 2001.
- Decreto N° 1.557 con Fuerza de Ley del Sistema Nacional de Protección Civil y Administración de Desastres (2001, 9 de noviembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.557. Caracas, 13 de noviembre del 2001.
- Decreto N° 1.533 con Fuerza de Ley de los Cuerpos de Bomberos y Bomberas y Administración de Emergencias de carácter civil (2001, 8 de noviembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.561. Caracas, 28 de noviembre del 2001.
- Ley del Estatuto de la Función Policial (2009, 1 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.940. Caracas, 7 de diciembre del 2009.
- Decreto N° 5.895, con Rango, Valor y Fuerza de la Ley Orgánica del Servicio de Policía y del Cuerpo de Policía Nacional (2008, 26 de febrero). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N°. Caracas, 9 de abril del 2008.
- Ley de Reforma Parcial del Decreto N° 1.511, con Fuerza de Ley de los Órganos de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (2006, 5 de septiembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.598. Caracas, 5 de enero del 2007.

LOS CUERPOS DEL GOCE Y LA IMPOSIBILIDAD DE LA POLÍTICA (II)¹

Eleonora Cróquer Pedrón*

El presente ensayo es producto de un ejercicio desquiciado de lectura. Propongo la disposición sucesiva de una serie de imágenes heterogéneas, que bien podrían generar y sostener preguntas, dudas, zonas de incertidumbre diversas, y contradicciones, aporías, indeterminaciones varias... para una reflexión más acuciosa, una reflexión aún pendiente en torno al goce —ese exceso de indecible definición— y a sus relaciones complejas, problemáticas y obscenas con la política. Así, pues: los desbordamientos subjetivos que supone su irrupción en el ámbito de lo social; las formas históricas, materiales, en las que una y otra vez se manifiestan como malestar; los problemas epistémicos, éticos y estéticos que suscita su representación —o cualquier otro intento de captura de su sentido por la vía del significante—; los asuntos económicos, mercantiles y libidinales, que involucra; y la conmoción que genera —o el goce suspendido en ella— cuando se produce sobre el cuerpo (individual y/o social) que padece su violencia cada vez —es decir, cuando encarna; cuando se materializa en la carne y el hueso de una víctima humana—. Todo ello, sin perder de vista los extremos que rozan su *banalización* en este presente líquido en el cual precariamente vivimos inmersos.

Una distancia significativa media entre estas imágenes. Por una parte, ellas trazan un recorrido que va desde la eclosión del pensamiento crítico postestructuralista de las últimas décadas del siglo pasado —último momento heroico de lo moderno en Occidente, si se quiere— hasta nuestro tiempo, con el énfasis victorioso en el espectáculo que implica, y los fantasmas que libera. Por otra, se desplazan de la ficción cinematográfica al reportaje de sucesos, con lo que ello significa respecto de los grados de proximidad y distancia entre la imagen, el tipo de

* Doctora en Filología Hispánica. Profesora del Departamento de Lengua y Literatura y directora del Centro de Investigaciones Críticas y Socioculturales de la Universidad Simón Bolívar.

1 Quiero dedicar este trabajo a la memoria de Sonia Mattalia, porque la involucra en muchos sentidos. Por una parte, fue ella —una mujer paradójicamente vitalista y melancólica, hiperlúcida y lunática, como algunos de sus colegas del latinoamericanismo crítico de los años ochenta y noventa— quien puso en mi mirada por primera vez *Hiroshima, mon amour*. Por otra, recuerdo una de sus frases enigmáticas a propósito de mi fascinación respecto a la ética de una renuncia plena a cualquier función fálica del lado de lo femenino, que se continuaría luego en una fascinación equivalente por la locura y la plena suspensión de cualquier lógica del sentido. Dijo: “no se puede renunciar del todo a la función fálica, porque eso es incompatible con la vida”. La investigación que apenas inicio con esta escritura no tiene aún un objeto definido. Podría decirse, incluso, que tiene más bien una finalidad: una razón de ser, contenida en aquella sentencia que ahora recuerdo. Intento generar una secuencia visual para poder hablar del goce y de sus múltiples y polimorfos relaciones con la política, así como de lo que sucede hoy entre nosotros al respecto, allí donde ese goce se ha convertido en el espectáculo de su puesta en acto obscena y banal, ante un público ávido de “suceso”.

acontecimiento con el que dialoga, el efecto de sentido que la circunscribe y los cuerpos en cuya humanidad se inscribe, de nuevo, ese sentido.

Más allá de esto, sin embargo, la sintaxis que va proponiendo su aparecer sucesivo en el presente desarrollo abre caminos hacia indagaciones futuras. De hecho, es de entre ellas, y desde la intensa sesgadura crítica –la mía– que las reúne aquí –o desde la fe que profeso, aun, en cierto tipo de intervención “sanadora” (Deleuze, 1993/1996) de lo simbólico en la cultura– que la premisa fundamental de ese trabajo por venir despunta. Una premisa que no deja de reconocer sus deudas y sus diferencias tanto con el Sigmund Freud de *Más allá del principio del placer* (1920), como con los Max Horkheimer y Theodor Adorno de *Dialéctica de la Ilustración* (1969/2001). Sobre todo en sus expresiones más banales, allí donde el poder cifra las claves de su administración en el goce de y sobre los cuerpos, ninguna ficción de vínculo político puede consolidarse ya como tal, ni ninguna causa verdaderamente emancipadora; y ninguna posibilidad de cambio, en consecuencia, ni ninguna narrativa de futuro que no sea la de la venganza, ni de pasado, que no sea la de la nostalgia, puede venir a quebrar el pulso monótono y vacío de la repetición. Un pulso incompatible con la vida humana y con los devenires del deseo –esa energía cifrada en una economía del gasto, del derroche que puede devenir creador– que le son propios.

Dos observaciones de inicio me acompañan. La primera de ellas, en torno a la vida humana, la formula Georges Bataille al interior de su ensayo de 1933, *La noción de gasto* –ese texto en el que se arriesga, muy cerca de Freud y de Marcel Mauss, a definir lo social como atravesado por una fuerza económica, consustancial a su naturaleza, incontenible y potente, fundada no en el comportamiento controlado y controlador de la producción sino en los ritmos epilépticos e impredecibles del “abandono”, el “desbordamiento” y la “tempestad”; una economía libidinal–. “La vida humana”, afirma Bataille, “distinta de su existencia jurídica, y tal como tiene lugar, de hecho, sobre un globo aislado en el espacio celeste, en cualquier momento y lugar, no puede quedar, en ningún caso, limitada a los sistemas que se le asignan en las concepciones racionales” (1933/1987, p. 42). Y continúa:

El inmenso trabajo de abandono, de desbordamiento y de tempestad que constituye podría ser expresado diciendo que la vida humana no comienza más que con la quiebra de tales sistemas. Al menos, lo que ella admite de orden y de ponderación no tiene sentido más que a partir del momento en que las fuerzas ordenadas y ponderadas se liberan y pierden en fines que no pueden estar sujetos a nada sobre lo que sea posible hacer cálculos. Sólo por una insubordinación semejante, incluso, aunque sea miserable, puede la especie humana dejar de estar aislada en el esplendor incondicional de las cosas materiales. De hecho, de la forma más universal, aisladamente o

en grupo, los hombres se encuentran constantemente comprometidos en procesos de gasto. La variación de las formas no entraña alteración alguna de los caracteres fundamentales de estos procesos cuyo principio es la pérdida.

La segunda es casi una consigna que Judith Walkowitz (1995) atribuye al Michel Foucault de *Historia de la sexualidad*, en su libro imprescindible *La ciudad de las pasiones terribles. Narraciones sobre el peligro sexual en el Londres victoriano*: “No debemos creer que al decir sí al sexo, decimos no al poder” (p. 34).



La mano de una mujer afincándose sobre la espalda de un otro que apenas ahí, en la presión que ejercen sobre la piel los dedos crispados de esa mano, comienza a definirse como parte del cuerpo de un otro. Se trata de un fotograma de *Hiroshima, mon amour* (dirección de Alain Resnai (1958), con guion de Margueritte Duras), extraído de la larga secuencia inicial de la película: el anónimo encuentro entre los amantes. Recordemos: los dos cuerpos distintos van emergiendo del orgasmo, van haciéndose imagen identificable, reconocible, troceados por el escorzo de la cámara, a veces más y a veces menos nítidos, próximos y distantes, al tiempo que un polvillo luminoso (radioactivo, hay que suponer) los va cubriendo y desnudando de manera acompasada.

Un doble discurso acompaña la fascinante composición de esa imagen, que se va definiendo en blancos, negros y platinos desde la mancha en la que se origina: un discurso visual (el del documento) y otro verbal (el de la

elaboración poética) que, en su conjunto, la vuelven terrible. Al mismo tiempo todo: las escenas del estallido atómico en Hiroshima, los cuerpos desechos y deshechos por el estallido, el dolor lacerante de esos cuerpos, la impotencia frente a ese dolor, la imposibilidad ética de olvidarlo... Y la conmoción: efecto de la voz en off de una mujer que repite la letanía de su propia y personal incapacidad de olvido: olvido de la muerte de un amante anterior, sabemos luego, asesinado por la bala del enemigo político; y de la humillación en Anvers, durante la guerra; y de Hiroshima (mon amour). Esa voz anuncia el otro estallido brutal que ocurre entre las subjetividades involucradas en la relación clandestina en que se gesta este encuentro –razón de ser del relato–; y la violencia de ese estallido. Conocemos el final de la película –melancólica, donde las haya–: ninguno de los amantes consigue deslastrarse del significante que lo marca y determina, porque ninguno es capaz de renunciar al goce que produce allí la servidumbre respecto del objeto –la parálisis–, ni de superar el trauma en el que ese goce ancla –el solipsismo ante el horror de la catástrofe individual y colectiva–. “Nada puede ya el amor allí, donde la subjetividad ha quedado arrasada, devastada por la intensidad de una pérdida enorme” –eso parece decirnos, entre otras cosas, esta película–.



El cuerpo de un hombre cubierto de sal, un asalariado que cuenta el valor de su trabajo, cesta a cesta en la salina de Araya, tal como lo registra el ojo incisivo de Margot Benacerraf en su película venezolana homónima de 1958². La sal viste y endurece la piel de este hombre anónimo de

2 La cercanía entre la película a cuyas secuencias pertenece esta imagen, Araya, y la película de la cual extraje la imagen anterior es, en sí misma, otro tipo de exceso –cara amable del gasto que se produce como sorpresa, como el milagro de un hallazgo–: no sólo ambas cintas fueron mencionadas en Cannes (1959), sino que ambas fueron ensambladas por el mismo editor. Esa coincidencia entre dos películas que han sido subjetivamente relevantes para mí, la descubrí en el diván del analista.

la salina de Araya, en Venezuela, que pronto abandona el primer plano para volver a integrarse a la interminable columna que viaja del agua hacia la tierra y de la tierra hacia el agua, con su cesta por cabeza, llenada y vaciada, y vuelta a llenar y a vaciar, y de nuevo con la sal extraída. Pocas imágenes de proximidad hay en la película de este anonadante enjambre humano, él mismo producto de la explotación, que va como tejiendo la red de su propia captura, entre el tiempo ritual de lo que sólo se llena para ser vaciado, y la mecánica desigual de las monedas arrojadas a cambio del gasto físico del minero. Los hombres de la extracción no tienen rostro, ni otra piel que la sal que los cubre, ni otra experiencia de vida que la de la precariedad.

Las monedas recibidas por el trabajo apenas pagan el pescado que extraen otros del mar; y el agua dulce llega de la ciudad eventualmente y cada tanto a suavizar la aridez aniquilante del sol en la salina. La aridez de ese desierto de sal, ese derroche de belleza, encandiladora, en el cual los hombres anónimos venden su fuerza de trabajo y gastan su aliento, termina convirtiendo lo humano en sal: una suerte de resto, de excedente social que entrega su cuerpo a la economía salvaje y descarnada de la minería –y se consume materialmente en ella–, para terminar un día desplazado por la llegada, mucho más cruenta desde cierto punto de vista, de las máquinas. La imagen hermosa de esta película termina siendo desoladora, entonces; “conmocionante”: ninguna redención posible hay para esos cuerpos tan blancos como la piel mineral que los recubre: extraños espectros de la explotación sin redención –ni inscripción en el futuro– posible.



Una extraña Ofelia postmoderna y pornográfica (Lars von Trier, *Nymphomaniac*, 2013), atravesada por el discurso psiquiátrico, el psicoanálisis, la historia de las imágenes, la teoría crítica y la anorexia... Una Ofelia obscena, desnuda y yerta en el agua, con la rigidez propia del cuerpo “desubjetivado” del “puro-goce”; “amo” absoluto de esa materia inerte, sobre el azul “sobresaturado” de la “sólo-belleza” minimalista del cuerpo (en) blanco que flota, abandonado en el agua. El esquema invariable, como en todas las películas de Lars von Trier, ese “dogma” que no deja de ser duplicación del mandato de un amo demasiado severo, espartano casi, “inclemente”, duplica la sentencia del inconsciente representada en la película: “goza tu síntoma ante mí” (para que pueda yo gozar el mío).

Durante cuatro horas de un primer y un segundo volumen, corre la cinta en la intensificación de ese estado de goce que la película exhibe, y en el que nos involucra; puro gasto excesivo y excedente al interior del cual “flota” esta imagen, como imagen de un resto material anonadante: un puro resto de lo consumido hasta más allá del límite, arrojado afuera de la subjetividad, y absolutamente vulnerado y vulnerable, despojado de cualquier voluntad de poder: esclavo. A fin de cuentas, la mujer desinhibida y tan osada, tan convencida de su “deseo” a lo largo de toda la película, termina consumida por ese goce; como Ofelia en su momento: por el goce del otro. Allí el sujeto padece; y su padecimiento cuenta. De hecho, habría que agradecerle a Lars von Trier el señalamiento: más allá de la belleza que pueda revestirlo, o de la indiscutible intensidad que adquiere en él el problema de la vida, pulsando más y hacia más allá del límite, el padecimiento es una forma de la esclavitud humana —o, cuando menos, una de las formas capaces de crear las condiciones materiales para que esa esclavitud se produzca como “verdad” entre los cuerpos—. Una película anterior de este director, *Rompiendo las olas* (1997), es aún más explícita respecto a los usos políticos de semejante estado de goce encarnado, en el marco de una comunidad desarrollada en torno a la extracción petrolera.

Una de las tres fotografías que tomara el neoyorquino Spencer Tunick en la Avenida Bolívar de Caracas, el 19 de marzo de 2006: la fotografía de un conjunto de hombres y mujeres desnudados a los pies de la estatua del Libertador en el Palacio de Justicia de la ciudad, y en el marco de las demostraciones de un poder de Estado al mismo tiempo “liberal” y “liberador”, según las declaraciones que diera en su momento el entonces Ministro del Poder Popular para la Cultura, Farruco Sesto (Cróquer, 2011). En el fuera de campo de la estatua de Simón Bolívar, fuera de campo que señala también la posición privilegiada del ojo de la cámara, una anónima

masa de esclavos se arrodilla, voluntariamente desnudada. La pose no deja de tener resonancias visuales significativas con la del musulmán que ora en dirección a La Meca —ni con esa otra, que le debía tal significante a los cuerpos despojados de subjetividad de los campos de exterminio, según apunta certero Giorgio Agamben (1999/2000) —. Al fondo, un grupo de desnudados de pie presta su espalda erguida a los oradores, como creando una enorme muralla humana, dispuesta a salvaguardar la privacidad de ese espacio de convencida entrega y obediencia plena.

Las crónicas que acompañaron la noticia de las fotografías de Tunick en Caracas, y los testimonios de quienes participaron en la acción de calle de la cual son registro, no dejan de sugerir la compleja relación entre liberación y “sojuzgamiento” que la envolvió; esa relación paradójica que la postmodernidad banaliza, y que los modelos llegaron a establecer con el acto de donarse a las fantasías visuales de Tunick (que, por otra parte, se realizaron sobre el cuerpo social venezolano con la venia del Estado y el apoyo de sus cuerpos represivos): así lo expresa, por ejemplo, Ana María Hernández (2006):

Desnudarse ante desconocidos no fue lo más difícil de la experiencia Tunick en Caracas, sino caminar a las 5:00 a.m. por los alrededores del sitio del encuentro, zona rojísima, hambrienta de sucesos. Entramos al verdadero punto de reunión de los participantes: la explanada muerta de tedio y desidia que media entre los edificios que anteceden las emblemáticas Torres de El Silencio. *De pronto vino a la mente un campo de concentración o una fábrica de Soyent Green, tan cercanos y a la vez tan ajenos a nuestros recuerdos. Incertidumbre, todo el mundo a la sin café, con hambre, con sueño.*

Vinieron los arrieros y nos organizaron en dos grandes grupos, y cada uno en cinco filas [...]

De pronto Tunick interrumpió nuestras conversaciones para dar sus instrucciones, entre las cuales recordó que no era el tiempo para desnudarse todavía. Venezuela al fin y al cabo, el chaleco, los gritos, vítores, abucheos de toda índole se hicieron sentir.

A una seña, supimos que aquellos sueños repetidos donde usualmente aparecemos desnudos frente a otros se hicieron realidad: la orden de Tunick fue impartida y como si fuera lo más normal, todos prescindimos de nuestras vestimentas. Fue el momento de la sinceridad y del darse cuenta, el instante en el cual cada quien mostró sin empacho su verdadera identidad.

Salimos, caminamos, saludamos a la prensa, llegamos al pavimento y la avenida Bolívar nos recibió despejada y bonita, con un amanecer poético (pp. 3-14; énfasis mío).

El estudiante desnudado, amarrado y obligado a atravesar la Plaza del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela, en Caracas, como uno de los hechos que convulsionaron la vida social del país, a principios de 2014. Un hecho en el que los cuerpos represivos del Estado —no hay Estado que no los tenga— se revelaron en su más profundamente perverso comportamiento “político”; y en el que el ímpetu de la protesta estudiantil se dejó capturar por la banalización mediática del espectáculo de su propia impotencia.



Se trata, esta vez, de una fotografía documental acerca de un episodio de violencia obsceno, verdaderamente ocurrido en el campus universitario de la primera universidad del país. Más allá de la fantasía que ella parece documentar en el in situ/en acto de su realización —una fantasía sádica, pero también masoquista; y en cualquier caso esópica—, no es el suyo el registro de una ficción narrativa. Es la fotografía de un acontecimiento, que rasgó visualmente el imaginario nacional, develó el fondo perverso de la lógica del “enemigo político” y los estragos que causa en las subjetividades que la padecen, y produjo una respuesta aún más vergonzante: memoria de los frívolos devaneos de Spencer Tunick respecto del desnudamiento humano y la esclava liberación de los cuerpos... Luego del desconcertante suceso, miles de personas comenzaron a desnudarse y a deambular por distintas calles y avenidas del país. Personas relevantes de la farándula nacional también se desnudaron; y el propio Tunick tomó algunas fotografías de cuerpos desnudados con la bandera de Venezuela como rostro, única señal de identidad.

Después vino la burla despiadada de José Roberto Duque. Y luego, el olvido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer (1964/2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Agamben, Giorgio (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos.
- Bataille, Georges (1933/1987). La noción de gasto. *La parte maldita*. Barcelona: Icaria.

- Cróquer, Eleonora (2015). «“Formar figuras con cuerpos vivos”: Spencer Tunick y el obsceno espectáculo del desnudamiento». En Luis Duno-Gotberg (Coord.), *La política encarnada. Biopolítica y cultura en la Venezuela bolivariana*. Caracas: Equinoccio.
- Deleuze, Gilles (1993/1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Halfon, Samy (productor) y Alain Resnais (director) (1959). *Hiroshima, mon amour*. [Película]. Francia y Japón: Argos Films, Como Films, Daiei Studios, Pathé Entertainment.
- Hernández, Ana María (2006, 20 de marzo). «Spencer pierde la paciencia». *El Universal*, Caracas, p. 4-B.
- Marie Cecilie Gade, Louise Vesth (productores) y Lars Von Trier (director) (2013). *Nymphomaniac*. [Película]. Dinamarca, Bélgica, Francia y Alemania: Zentropa Entertainments, Heimatfilm, Film i Väst, Artificial Eye, Les Films du Losange.
- Margot Benacerraf (directora) (1959). *Araya*. [Película]. Venezuela: Milestrones Films.
- Walkowitz, Judith (1995). *La ciudad de las pasiones terribles*. Madrid: Cátedra.

EL DESAFÍO INTERCULTURAL EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA LATINOAMERICANA

Nancy Farías y Franklin León*

Tiempo de globalización, de interconexión, de acercamiento comunicacional; tiempo de redes, mensajes instantáneos, conexiones lejanas a través de la Red; tiempo de transnacionales, de productos masivos, de culturas acercadas. ¿Dejaremos de ser quienes somos o reafirmaremos nuestra personalidad en la diferencia? ¿Cómo conservar nuestras tradiciones, nuestras prácticas, nuestras cosmovisiones? Encerrarse no es la solución, además, ya hemos visto cómo desde hace mucho tiempo hemos podido subsistir ante culturas dominantes, en la crueldad y hegemonía de la conquista.

Estas reflexiones se plantean como objetivo general aclarar, desde el pensamiento, cuál es el lugar —el de Nuestramérica— en tiempos de globalización, lo que nos permitirá prepararnos para el encuentro y la convivencia en un mundo de interacción y asimetrías. Para tal fin, escucharemos varias voces provenientes de destacados pensadores actuales de nuestro continente. Como objetivos se pretende: 1. Plantear la propuesta de la interculturalidad como opción para la convivencia de distintas culturas en un mundo globalizado; 2. Proponer pautas para un diálogo más simétrico entre las distintas culturas en el escenario internacional actual; 3. Fomentar la comprensión de las distintas formas de vida.

CULTURAS Y GLOBALIZACIÓN

Uno de los exponentes de la interculturalidad en Latinoamérica es Raúl Fornet-Betancourt (2001), quien plantea algunas pautas para el diálogo entre las distintas culturas de la humanidad. Para ello es indispensable promover una transformación radical de la filosofía desde y mediante el diálogo entre las distintas culturas filosóficas de la humanidad. Se trata de un cambio o conversión personal, marcado por la disposición a asumir la interculturalidad como estilo de vida y de pensamiento.

Esto nos llevaría a cambiar nuestros hábitos de pensar adquiridos de manera monocultural en nuestro proceso de formación universitaria, pues éstos están destinados a producir y reproducir homogeneidad cultural. Se trata de un cambio que nos llevaría a replantear el pensamiento. Y este

* Nancy Farías: Investigadora del Centro de Investigaciones Populares, Valencia. Profesora de la Universidad de Carabobo. Directora de Cole Consultores, C.A.
Franklin León: Jefe del Departamento de Filosofía de la Universidad de Carabobo.

replanteamiento es el comienzo de un aprender a pensar de nuevo en el diálogo con el otro.

Esta tarea implica un proceso de contextualización o el reconocimiento de filosofías contextuales. Se trata de devolver a las filosofías a sus mundos originales, donde la humanidad, encarnada en hombres y mujeres concretos, escribe su historia plural. De allí que nuestro autor afirme que “sin pluralidad cultural-contextual no tiene sentido hablar de interculturalidad. Sin diversidad lo que reina es la tautología o el eco reproductor resultado de algún proceso de colonización” (Fornet-Betancourt, 2001, p. 17).

La globalización representa un enorme desafío de reorganización modernizante al estilo occidental para muchas culturas en África, Asia y América Latina. Pudiera traer la desaparición de las culturas tradicionales. Pero aún en el contexto de globalización, las culturas se nos ofrecen como prácticas de vida que generan dinámicas específicas para reflejar la relación que mantienen con lo que consideran sus tradiciones, con aquellas fuentes de reconocimiento mutuo como miembros de determinada cultura.

La modernización de las culturas tradicionales puede suceder de forma plural, no necesariamente por la vía occidental. Los proyectos de mundos alternativos que se unen en ese resurgimiento y reactivación de posibilidades culturales permiten esperar que la era de la globalización no sea la época de la pérdida de las culturas tradicionales.

La cultura no puede ser el espacio donde se rinde culto a ciertas tradiciones, debe considerarse un proceso social complejo. Sometida siempre a posibles transformaciones. De allí la necesidad de la investigación constante, pues la práctica de cierta tradición implica un continuo ajuste a los cambios contextuales que se puedan producir en el mismo mundo de vida de las personas que se orientan en dicha tradición. Por eso Fornet-Betancourt (2001) insiste en desmitificar la imagen estática que se tiene de la cultura.

En el contexto de la globalización, la interacción entre las culturas sólo puede conducir a un mayor enriquecimiento del ser humano y al mejoramiento de la vida en general si se corrige la asimetría de poder que caracteriza hoy a las relaciones internacionales. Prueba de esta asimetría la encontramos en el discurso que afirma como verdad irrefutable que el encuentro entre las culturas debe darse en torno al desafío de la modernización en su sentido occidental. Esto sólo refleja que el diseño del mundo ya está elaborado de antemano y que el encuentro de culturas que se promueve es el de ajuste a los procesos de modernización de lo distinto a las propuestas de Occidente.

¿Qué perspectivas filosóficas nos ofrece esta asimetría cultural en este contexto de globalización? La respuesta nos la da Rao Srinivasa (2003): quienes promueven la globalización están convencidos de que este modelo puede ser aplicado universalmente. Se trata de una visión predominantemente materialista de la vida que caracteriza a todas las sociedades desarrolladas.

Hay necesidades básicas de la vida que tienen que ser satisfechas en cualquier sociedad, plantea Srinivasa, como lo son la alimentación, el vestido y el techo. Sin ellos, el discurso sobre calidad de vida carece de significado. Pero no basta con satisfacer estas necesidades físicas, los seres humanos tenemos el potencial de desarrollar una vida interior propia.

La protección y promoción de la diversidad de culturas, ¿forma parte del proceso de globalización que se está implantando y promoviendo?, se pregunta Srinivasa (2003). Su respuesta es no, pues las sociedades “desarrolladas” son persuadidas para pensar que estas sociedades son atrasadas por sus tradiciones culturales.

Las sociedades llamadas atrasadas –tribales– son comunidades con estilos de vida caracterizados por la auto-suficiencia, señala Srinivasa (2003). El individualismo no existe en ese estilo de vida, pues más bien mantienen formas de vida comunitarias, en las que la vida de cualquier miembro del grupo se vive al interior del mismo. Otras de sus características son:

sus querer son pocos y se satisfacen sin mucha dificultad y sin ayuda externa. Sus mitos, creencias y leyendas se encarnan en una tradición oral viviente. Tienen sus propios festivales, celebraciones, canciones y bailes. Están totalmente integrados con el ambiente en el que viven, y utilizan dicho ambiente sin dañarlo. De acuerdo con las sociedades civilizadas, estas tribus tienen una cultura primitiva (Srinivasa, 2003, p. 55).

Esta es la estructura de pensamiento que está en el concepto de globalización, del desarrollo, de la modernización y del progreso, mantiene Srinivasa (2003). Basados en el éxito de la Revolución Industrial han hecho un mandato universal para todos los males que padecen las sociedades “atrasadas”. Y como el atraso es el resultado de las culturas tradicionales primitivas, el reemplazo de todas las culturas tradicionales primitivas por una única cultura moderna sería la cura segura para todo atraso, sostienen.

Se mantiene la creencia en una jerarquía de culturas, mientras las sociedades así llamadas “desarrolladas” no se dan cuenta de que cada cultura representa la vida interior y psíquica de un pueblo. Y que cualquier intento de reemplazo “es una invasión del espacio interior de la comunidad, un intento por alterar la estructura básica de la psique de un pueblo” (Srinivasa, 2003, p. 56).

La dinámica interna de la globalización busca la destrucción de toda auto-suficiencia, para reemplazarla por la dependencia, afirma Srinivasa (2003). Los intereses económicos prevalecen, así se crean las condiciones para el consumo globalizado. La globalización es también una ideología unida a nociones de monoculturalidad y dependencia.

Lo que intenta la globalización es reemplazar a estas culturas tradicionales por la cultura moderna. Se requiere con urgencia una transformación fundamental en la visión de Occidente con respecto a otras culturas tradicionales; en vez de concebir en éstas inferioridad, debiera aprender de ellas. La existencia de otras visiones debería llevarles a una revisión de su propia visión de la naturaleza. ¿Estarán dispuestos? Antes que querer transformar las culturas tradicionales desde sus propios caminos, Occidente necesita reformarse.

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA GLOBALIZACIÓN

La humanidad entró al siglo XXI bajo la bandera de la globalización, lo que pareciera que ha marcado el triunfo del modelo occidental del desarrollo. La concepción cientificista-tecnocrática presenta el progreso económico determinado por la tecnología. De allí que Edward Demenchonok (2003) analice el impacto de la globalización sobre las culturas y el papel de la interculturalidad como alternativa a los efectos homogeneizantes de la globalización. De sus reflexiones nos servimos para entrever cómo subsistir ante tal pretensión de aniquilamiento cultural, pero que a su vez puede servir para reafirmarnos en el encuentro y la convivencia con la otredad de varias culturas.

Hoy en día la cultura y la política se consideran determinadas por la economía y la tecnología. Quienes defienden la globalización afirman que la economía está dominada por las empresas transnacionales y que el Estado nacional, las culturas y las economías nacionales se disuelven, afirma Demenchonok (2003). Se trata de un súpermercado global y un bazar mundial de culturas, que usa los medios de comunicación para crear una cultura de masas.

“Una máquina global comercial con su efecto homogeneizante lleva a la estandarización cultural y a una devaluación de las tradiciones y culturas autóctonas. Para mucha gente desarraigada de su tierra y de su tradición, la globalización es un reto (Demenchonok, 2003, p. 83). Como reacción contra esta globalización de las corporaciones surge la tendencia hacia lo local, se agudizan los nacionalismos y los conflictos étnicos.

El aspecto que más preocupa de la globalización es la polarización que se produce entre países ricos y pobres. Lo que debería terminar con el triunfo del modelo occidental resulta para los países del mal

llamado Tercer Mundo un empeoramiento de su situación económica y socio-cultural.

Se nos presenta una lucha entre la globalización homogeneizante contra la pluralidad de las culturas. Se ha pasado del determinismo racial, que en el siglo xx defendía la supremacía biológica de una raza sobre otras, al determinismo tecnológico y económico. Con la globalización resurge el problema entre lo universal y lo particular. Universalismo y particularismo es uno de los temas principales de la filosofía contemporánea. Por ejemplo, en el campo antropológico: ¿existe un solo hombre, el ser humano, o existen diversidad de seres humanos?, ¿el hombre es igual en todas partes?, ¿la diversidad cultural nos impide hablar de rasgos generales de la raza humana?

Aquí se ha apostado por la coexistencia de ambas tendencias. La particularidad de las culturas no elimina la posibilidad de diálogo en una condición humana compartida, pero que se hace tangible por caminos culturales distintos, sin afirmar la supremacía de unos sobre otros.

Todos somos parte de la raza humana, todos estamos vinculados en el mismo planeta, necesitamos hacer esfuerzos conjuntos. El diálogo resulta ser hoy en día una necesidad vital para la humanidad, un imperativo para la sobrevivencia y el mejoramiento de la calidad de vida de todos, y no de unos pocos. “Hoy en día se descubre la gran ventaja del diálogo, después de la caída del muro de Berlín, de las barreras sociales y raciales, y de otros obstáculos para la comunicación humana” (Demenchonok, 2003, p. 88).

El diálogo es clave para comprender las culturas en un mundo globalizado. Las culturas no representan entidades metafísicas o identidades fijas. Hay quienes reconocen la existencia de los otros, afirmando lo multicultural desde la posición de una supuesta superioridad de su cultura o su verdad, defendida como absoluta.

El nivel más elevado de las relaciones con los otros y su cultura, afirma Demenchonok (2003), necesita del reconocimiento del pluralismo como norma de vida; el respeto a los otros como iguales, junto a una comprensión mutua, de la mano con la solidaridad y la colaboración. Esto es interculturalidad, que implica el reconocimiento del otro como otro y el compromiso ético por su promoción desde la diferencia. “La interculturalidad es una categoría mental y moral, la actitud hacia los otros, el espíritu que aprueba los valores del pluralismo, de diversidad y diferencias” (Demenchonok, 2003, p. 91).

El inter significa la interrelación o la interacción, el diálogo entre las distintas culturas y maneras de filosofar. Lo cultural indica que la cultura es la base del diálogo filosófico, porque expresa los valores humanos universales de la vida humana. La filosofía intercultural quiere responder a la

crisis filosófica actual de la modernidad, en tiempos de posmodernidad. En esta variedad de voces culturales, destaca la voz de la filosofía norteamericana, pues ha producido una serie de ideas fundamentales que abrieron el camino a la interculturalidad.

La filosofía renovada servirá a la gente para orientarse mejor en el mundo contemporáneo y para buscar una solución a los problemas globales. Desde ahí que ya no se considere a las culturas latinoamericanas, africanas y asiáticas como meros objetos de estudio, sino como sujetos activos de la autoconciencia y la creatividad cultural. Esta variedad de culturas desafía la concepción esencialista y estática de las culturas como tradiciones concluidas con identidades fijas.

Hay que romper el monólogo de la tradición hegemónica occidental. Hay que des-monologizar la filosofía y la investigación; es un paso necesario para abrir el diálogo intercultural. “El pensamiento nuevo parte del reconocimiento de la pluralidad de las filosofías con sus respectivas matrices culturales y sus formas de argumentación y de fundamentación. La filosofía sería plurivisional, polilógica y polifónica” (Demenchonok, 2003, p. 99). Se trata de rehacer el trabajo filosófico con base en la consulta y el intercambio de todas las distintas culturas filosóficas.

Al aceptar el diálogo intercultural, la filosofía se ve encauzada a un proceso de transformación profunda, que exige la reconstrucción de su historia, métodos y formas de organización.

En vez de pensar en asimilar lo diferente a lo universal, hay que buscar un nuevo tipo ecuménico de relación entre las culturas, sin perder la universalidad que surge de ese diálogo. “Este diálogo de los universos culturales de la humanidad, en el que se comunica lo propio y se participa en lo diverso, es la gran oportunidad para que la filosofía logre una verdadera universalidad” (Demenchonok, 2003, p. 100). Se trata de crear un nuevo horizonte, tejido por la comunicación de las distintas visiones del mundo.

CONDICIONES NECESARIAS PARA UN VERDADERO ENCUENTRO Y UNA ARMÓNICA CONVIVENCIA

Se ha planteado la necesidad de un verdadero encuentro entre culturas, de forma simétrica, desde el respeto, el diálogo, el reconocimiento del otro, para que nuestro pensamiento y nuestra realidad sean capaces de generar conocimiento e investigación.

A continuación se señalan ciertas condiciones necesarias para la promoción de nuestras culturas, de nuestras identidades, cosmovisiones, prácticas de vida, tradiciones, para que a la hora de hacer investigación, se parta de nuestra realidad, de nuestros problemas, de nuestras necesidades. Ahora se recogen, a manera de conclusión, para

dejar abierto el camino del reconocimiento de lo propio y el compromiso por la conservación de nuestras formas de existencia. ¿Qué nos hace falta para existir y marcar pauta en el escenario mundial que se nos presenta? He aquí algunas sugerencias ya asomadas.

La simetría de poderes en las relaciones internacionales: hasta que los países más poderosos no entiendan que no habrá confort ni vida digna para nadie; mientras casi la mayoría de la humanidad sufra de pobreza, exclusión, ignorancia, aniquilación cultural; este diálogo ha de ser promovido desde las bases, con acciones y propuestas concretas que partan de las comunidades.

Un proyecto educativo que fomente la interculturalidad, donde se estudie el propio contexto, se parta de la cultura reconocida como oficial, para contrastarla con la propia vivencia cotidiana. Deben integrarse a los saberes de nuestros currículos las cosmovisiones de nuestras culturas americanas, no vistos sólo como tradiciones exóticas que hay que conservar, sino como epistemes, matrices, que generan un lugar propio de pensamiento y que conforman otras visiones de mundo, tan válidas como la occidental.

El diálogo intercultural: ampliamente desarrollado. Necesitamos producir pensamiento en contacto con nuestras comunidades, desde el compromiso ético con la causa de los más desposeídos. Diálogo filosófico que lleva a tomar conciencia de formas sutiles pero poderosas que nos hacen afirmar la superioridad de otras culturas, en menosprecio de lo nuestro. No se trata de ser nacionalistas, sino de sospechar de todo lo que no sea vida nuestramericana. Hacer filosofías desde nuestros contextos, desde el trabajo comunitario, en franca conversación y acción con las necesidades de las poblaciones concretas que han de ser promovidas desde la participación.

Reconocimiento de otras filosofías, cosmovisiones, pensamientos distintos: ese diálogo filosófico será posible si tenemos la disposición de creer en otras concepciones del mundo distintas a lo producido por Occidente. Creer que Nuestramérica puede dar qué pensar a los filósofos y que las soluciones están aquí, entre nosotros. Ha de incluirse en los pénsums de estudio de nuestras universidades las filosofías nuestras, desde las tradiciones indígenas hasta las cosmovisiones actuales, de un mundo en su mayoría urbano y mestizo.

El diálogo: respetuoso, flexible, sin intenciones de dominación, con actitud de escucha, reconociendo al otro como distinto. Diálogo intercultural que expone lo suyo y acepta lo distinto, para tomar lo que le enriquece y brindar al otro lo que pudiera ayudar, siempre y cuando sea el otro quien lo tome desde su propia conciencia, sin imposición. Habrá

que crear los espacios para este diálogo desde la consulta local, regional y nacional, tomando a los líderes comunitarios como punto de referencia.

Liberación del pensamiento: todo un camino por hacer. Nuestras universidades americanas siguen siendo europeas: desde sus pênsums de estudio hasta la didáctica con que se enseña. Tomar conciencia del contexto cultural en que fue producido ese pensamiento que estudiamos y tratar de producir desde nuestras realidades otro pensamiento y otras formas de investigar es el camino de liberación y concientización que necesitamos. Mientras sigamos repitiendo, imitando, copiando, en nada cambiarán las relaciones asimétricas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Demenchonok, Edward (2003). *Diálogo intercultural y las controversias de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2003). *Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Srinivasa, Rao (2003). *Las perspectivas filosóficas de la asimetría cultural y los retos de la globalización*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

LA IDENTIDAD SUBALTERNA EN EL IMAGINARIO DE LAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Mitzy Flores*

¿QUÉ SIGNIFICA SER MUJER O SER HOMBRE?

En un plano analítico me interesa elucidar cómo se legitiman, en el imaginario social, los discursos que invisibilizan la asimetría en la asignación de valores que imponen hegemonía a lo masculino y subalternidad a lo femenino. Más concretamente, cómo las mujeres que se desempeñan como docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo obvian, niegan, admiten/se, resisten/se, resignan/se a esta realidad, para con ello aportar una interpretación alternativa a los significados que comparten respecto de su propia identidad.

Para responder a la interrogante ¿qué significa y cómo se valora lo femenino en el imaginario social de las mujeres que se desempeñan como docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo?, me propuse aportar una interpretación alternativa a los significados que ellas comparten respecto a su propia identidad¹. Para ello, su discurso (recogido en relatos sobre sí mismas) se constituye en el objeto de nuestro estudio. Su hermenéutica –del griego *hermeneuein* y *hermeneia*, alude a significados referidos a llevar el mensaje, hacer comprensible algo, aclarar su sentido, o hacer acto de interpretación (Javier Recas Bayón, 2006; Maurizio Ferraris 2005; Miguel Martínez 2008)– implicó desde mi persona una postura de horizontalidad –en tanto que nos consideramos como pares para entablar conversación– y de escucha comprensiva de los relatos de quienes participaron como protagonistas y orientó la elaboración de posibles explicaciones como aporte a la construcción teórica que ofrezco al cierre.

Mario Bunge (2000) y Jacqueline Russ (1999) definen la epistemología como la teoría del conocimiento; doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento humano, así como el estudio crítico del conocimiento científico, de sus principios y resultados. Estas precisiones me ayudan a comprender que para dar respuesta a las inquietudes iniciales se requiere un ejercicio de deconstrucción que, como bien expone Eli Bartra (2002), implica revisar, analizar y reconstruir el conocimiento de manera

* Doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesora e investigadora de la Universidad de Carabobo. Ganadora del premio Programa Promoción al Investigador 2011.

1 Extenso en Flores, Mitzy (2014). *Aproximación a la identidad de género en Venezuela desde el imaginario femenino*. Tesis Doctoral. FCS-UC. Valencia.

meticulosa con la finalidad de “descubrir rasgos sexistas e intentar corregirlos” (p. 146). Al principio no fue tan obvio, pero ahora me resulta evidente que la episteme de la que nos valemos para pensar el mundo y para estudiar en él a la mujer/las mujeres en tanto sujetos/as de conocimiento, está muy lejos de ser asexual, neutra y universal.

El aporte de Wilhelm Dilthey (2000) resulta fundamental porque coincide con nuestra mirada contextual e histórica tan necesaria para la comprensión de las mujeres que participan del estudio; lo que en términos teóricos es posible porque entendemos el problema de la construcción de identidad desde la vertiente socioconstruccionista que nos permite esta perspectiva de lo incompleto, tan necesaria para sentar las bases de una transformación de las identidades. Al atreverme a interpretar su imaginario femenino mediante la reconstrucción y deconstrucción de su discurso sobre sí mismas (con la ayuda del análisis crítico del discurso como estrategia que se reconoce hermenéutica en tanto comprensiva), expongo los posicionamientos propios, lo que ha quedado implícito en el afrontamiento de nuestra figura de investigadora desde la horizontalidad entre pares.

Para el acercamiento a las protagonistas del estudio resultó de gran utilidad seguir los lineamientos de Barney Glasser y Anselm Strauss (1967) y Steven J. Taylor y Robert Bodgan (1987), quienes describen lo que hicimos como un acercamiento informal y por conveniencia. Se trata, según escriben, “de hacer un ‘muestreo’ con un buen criterio es decir, de departamento en departamento, de persona en persona, hablando y observando a quien esté disponible” (pp. 305-306). En cuanto a la participación de las protagonistas de la investigación, debe decirse que en el marco en que se realizó esta escogencia constituye una elección intencionada—como expone José Ruiz Olabuénaga (2007)—; no existieron condicionamientos para participar, más que ser docentes en ejercicio en esta facultad y manifestar su voluntad de hacerlo.

En este sentido y siguiendo la pauta de saturación para la escogencia del grupo de Glasser y Strauss (1967), hay que agregar que la misma dinámica de participación dejó en quince (15) la cantidad de personas que sistemáticamente aportaron sus relatos: manifestaron en el tiempo su disposición de mantenerse como informantes recurrentes de esta investigación y mostraron interés por conversar repetidas veces sobre el tema de interés que se propuso. Sus edades oscilaron entre los 26 y 61 años.

El corpus que compone todos los relatos que aquí estudiamos se generó en situaciones reales de conversación. La frase que centró la conversación fue: “háblame un poco de lo que significa para ti ser mujer”.

El corpus es el total de los relatos que se consideraron para el análisis. Tales relatos fueron recogidos en grabaciones sonoras que se editaron para aprovechar más consistentemente cada *verbatim*. Siguiendo a María del Pilar Perdomo (2002), el verdadero valor de los relatos se encuentra en el modo en que las mujeres sujetos/as del estudio realizaron sus narraciones, comprendidas en espacio-tiempos particulares, que dieron cuenta de las relaciones entre significados y cultura, y revelaron la compleja variedad relacional, simbólica y axiológica, en lo que a simple vista pudiera aparecer como una cultura homogénea.

En cuanto al análisis, éste se ciñó a la propuesta tridimensional de Norman Fairclough (1989) que, siendo distinto del enfoque empleado por Teun Van Dijk (quien aborda sólo dos dimensiones), propone tres que son generalmente las más usadas. La primera se corresponde con las formas del texto o lingüística textual; la segunda con la práctica discursiva propiamente —que trata de la producción e interpretación del texto— y, como tercera dimensión, centra la atención en la práctica sociocultural. En nuestro caso nos referiremos a las dos últimas que consideran el discurso como práctica social y que dejan ver la lucha por la hegemonía y el poder. Ambas dimensiones permiten identificar las relaciones entre lenguaje y sociedad e implican, en cita del propio autor, “moverse entre la interpretación y la explicación de los patrones que a nivel institucional presentan los discursos en el campo social, unidos al contexto y a la intertextualidad” (Van Dijk, 2000, p. 196).

En una abrumadora mayoría de los relatos pudo apreciarse que las mujeres se definieron como seres distintos. La percepción de sí mismas se refiere como especial con respecto a lo no especial o “normal” representada por lo masculino; lo que confirma la existencia de un ser “otro” que es, sin necesidad de diferenciarse, y deja claro que el elemento de comparación por excelencia es la categoría hombre. A pesar de que éste no aparece definido explícitamente, sus atributos son asimilados bien sea desde la diferencia o la igualdad.

Se vive lo femenino como superlativo y excepcional, que aparentemente muestra una relación de superioridad con respecto al hombre. Surge una valoración de algo intangible que no sólo viene dado por el cuerpo (¿la sexualidad femenina?), sino por algo más etéreo, tal vez de carácter espiritual, asociado al relato mítico-religioso de la *creación* como responsable de “hacerla mujer”, superior en tanto más compleja o de mayor dificultad que lo masculino en otra franca comparación. Esto también podría estar asociado a la idea de sacralización del cuerpo y de la arquetípica junguiana que mitifica lo femenino y otorga un “halo

de misterio” que se asimila en el inconsciente colectivo a la mujer con la muerte, la “matria”, lo que da y quita la vida.

Se expresa también una percepción de que lo femenino se ha actualizado socialmente y de que el hecho de jugar diversos roles lo equipara con la categoría hombre en un plano de comparación como si se hubiese alcanzado una meta (tal vez en lo profesional) que le permite exponerse a la vida social (espacio público), pero contradictoriamente asumiendo de manera paralela el trabajo del hogar como exclusivamente suyo en tanto obligación (lo privado). La idea de aparecer como las más dotadas por la naturaleza abriga la existencia de una esencia femenina en un sentido darwinista que propone una superioridad de las mujeres que queda implicada en la maternidad y la atención de la familia en un tiempo simultáneo, lo que supondría un esfuerzo mayor para la subsistencia, y que puede interpretarse como sacrificio.

La reproducción (embarazo y parto) entendida como hecho natural, propio y exclusivo de las mujeres, arguye nuevamente en comparación positiva la superioridad del cuerpo femenino y deja claro que la reproducción marca la identidad. Además, la expresión de emocionalidad que acompaña tales relatos parece reforzarlo. Reiteradamente aparecen la “habilitación y capacidad” supuestamente implícitas en la posibilidad de reproducción como recurso para la resolución de problemas cotidianos y se muestra claramente una diferenciación en el sentido de que los hombres serían incapaces de enfrentar las adversidades sin las respuestas que ofrecen las mujeres, lo que parece un recurso de autoafirmación y un mecanismo de compensación.

La diferencia sexual es transformada en desigualdad y subordinación social para nosotras, mientras que para los hombres es el argumento de la dominación. Para Pierre Bourdieu (2005) esta lógica es ejercida en nombre de un principio simbólico y admitido tanto por el dominador como por el/la dominado/a y así la violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el/la dominado/a se siente obligado/a a conceder al dominador y que hace que la relación parezca natural.

Por su parte, la justificación viene dada por la naturalización y “esencialización” del cuerpo femenino que, como hemos explicado, son fenómenos culturales que cumplen la misión de asignarnos atribuciones fijas como propias e inmutables. Mientras, la resignación queda sujeta a esta identificación con el propio sexo que es leída como desventaja. Si bien ello nos refiere a la obra de Victoria Sau (1993; 2004) cuando apunta que el sexo es una clave diferenciadora que nos permite hacernos juicios sobre nuestros/as semejantes y que es uno de los primeros criterios que se consideran para la vida en sociedad, también hay que exponer que, según

la reflexión de Sara Tapia (2009), las capacidades, aptitudes o actitudes de las personas no quedan determinadas por él. Por tanto, entendemos, como Purificación Mayobre (2007), que la feminidad se adquiere en el complejo proceso de socialización, por lo que sería erróneo creer que es sólo un derivado o una consecuencia de nuestra naturaleza biológica.

La casi totalidad de los recursos utilizados por las mujeres del estudio fueron formaciones discursivas “naturalizadoras” que, como podemos deducir, legitiman la dominación masculina. Éstas se oponen a las formaciones “desnaturalizadoras”, en tanto estas últimas desmontan con la confrontación y los recursos personales, respectivamente, los mandatos hegemónicos androcéntricos inscritos en el imaginario colectivo. De estas formaciones apareció la negación polémica en uno –y sólo uno– de los relatos, como opción de resistencia ante el discurso normalizador. De modo que a grandes rasgos puede afirmarse que el cuerpo de la mujer es en sí mismo la justificación de las obligaciones que debe cumplir bajo el argumento de que así nacimos (sea por designio divino o de la naturaleza) y por tanto su sexo las obligaría a ello. Quedan así expresas las relaciones sociales de asimetría que actúan como mecanismo de poder y que asignan una identidad hegemónica a lo masculino y una subalterna a lo femenino, lo que termina por asimilarse como condición permanente y que eventualmente puede conducir a la resignación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Batzán, Ángel (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.
- Arráez, Morella, Josefina Calles y Liual Moreno de Tovar (2006). «La hermenéutica: una actividad interpretativa». *Scientific Electronic Library Online* [artículo en línea] Recuperado el 10 de noviembre del 2014 de http://www2.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&nrm=iso
- Bachelard, Gaston (1978). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartra, Eli (2002). «Reflexiones metodológicas». En *Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bourdieu, Pierre (2005). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bunge, Mario (2000). *Filosofía y sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, Judith (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

- _____. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Dilthey, Wilhelm (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Madrid: Istmo.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- _____. (1992a). «Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within a Discourse Analysis». *Discourse and Society*, 3 (2), pp. 193-217.
- _____. (1992b). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- _____. (2003). *Análisis crítico del discurso como método de investigación en las ciencias sociales*, en *Métodos de análisis crítico del discurso* (Wodak Ruth y Meyer). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, Norman y Ruth Wodak (2000). «Análisis crítico del discurso». En Teun Van Dijk, *El discurso como interacción social*, Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Ferraris, Maurizio (2005). *Historia de la hermenéutica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Freud, Sigmund (2000). *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza.
- Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967). «The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research». En Judith Goetz y Margaret Le Compte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- _____. (2002). «¿Existe un método feminista?». En Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Íñiguez, Lupicinio y Charles Antaki (1994). «El análisis del discurso en psicología social». *Fundación Dialnet* [documento en línea]. Recuperado el 10 de noviembre del 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=3457>
- Martínez, Miguel (2008). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos. Métodos fenomenológicos. Métodos etnográficos*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Mayobre, Purificación (2006). «La formación de la identidad de género: una mirada desde la filosofía». En Esteve Zarazaga, José Manuel y Julio Vera Vila (comps.), *Educación social e igualdad de género*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.
- Perdomo, María del Pilar (2002). «Socioconstruccionismo y cultura. Relaciones, lenguaje y construcción cultural». *Biblioteca digital Icesi* [documento en línea]. Recuperado el 10 de noviembre del 2014 de http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/3767/1/Socioconstruccionismo_cultura_2002.pdf

- Recas Bayón, Javier (2006). *Hacia una hermenéutica crítica: Gadamer, Habermas, Apel, Vattimo, Rorty, Derrida y Ricoeur*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruíz Olabuénaga, José (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Russ, Jacqueline (1999). *Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas*. Madrid: AKAL.
- Sau, Victoria (2000). *Diccionario ideológico feminista*. Barcelona: Icaria.
- Scott, Joan (1990). «El género: una categoría útil para el análisis histórico». *Instituto Universitario Puebla* [página en línea]. Recuperado el 10 de noviembre del 2014 de http://www.iupuebla.com/tabasco/Maestrias/M_E_GENERO/MA_EGENERO/olamendi/EL%20GENERO%20UNA%20CATEGORIA%20UTIL%20PARA%20EL%20ANALISIS%20HISTORICO%5B1%5D.pdf
- Shotter, John (1989). «Social accountability and the social construction of “you”». En Shotter, John y Kenneth Gergen (Coord.), *Texts of identity*. Londres: Sage.
- Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valcárcel, Amelia (1997). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, Teun (2000). «El Discurso como interacción social. Vol II». *Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario* [página en línea]. Recuperado el 10 de noviembre del 2014 de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/06/13el-discurso-como-interaccion-en-la-sociedad-teun-van-dijk/>
- Wodak, Ruth y Norman Fairclough (2003). *Métodos y análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

TRADICIONES: LAZO DE UNIÓN ENTRE LOS PUEBLOS

Sonia García*

El acercamiento a las tradiciones, más que juego de evasión y nostalgia, como se suele creer, es un modo de adentrarse en la memoria de los pueblos, puesto que es capaz de congregar una visión de mundo, creencias, valores, querencias, mentalidades y mucho más. Y, si bien esa particular memoria, como todo producto social, es susceptible de cambios a través del tiempo, en el fondo preserva claves identitarias, esencialidades y trazos reveladores de un contexto espacio-temporal, de aspectos evolutivos de las comunidades practicantes y de otros tantos elementos.

Así, por definición, los nexos presentes en las tradiciones parten de la existencia de un colectivo donde ejercen la virtud de poner en juego valores afectivos, habilidades de organización, sentido de participación y de pertenencia, entre muchos factores aglutinantes. Ese contexto implica un acto comunicacional destinado, en espontánea forma, a captar, preservar y difundir arraigados saberes que han llegado a conformar un lenguaje cargado de símbolos, un imaginario. En síntesis, partiendo ahora de una definición de la tradición, veremos ciertas incidencias de sus componentes básicos en comunidades de celebrantes, modo de ejemplificar nexos que unen a los pueblos.

DEFINICIÓN

El estudio de las tradiciones, disciplina de relativa juventud, se inicia en Venezuela a fines del siglo XIX y, en su enorme riqueza, guarda aún muchas vetas por descubrir. Pero antes de abordar el tema es necesario dar una definición –aunque perfectible– del término tradición: Tradición es transmisión –de una generación a otra–, de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., que preservan los pueblos en forma oral.

Vemos entonces cómo destaca un tejido de conceptos –memoria, creencias, costumbres, prácticas, usos, creación, narración, música, fiesta, juegos, comidas, bebidas asociadas y otros– que a su vez abren nuevas relaciones que llegan a establecer amplias redes. Narración, por ejemplo, evoca leyenda, cuento, fábula, conseja, etc. La música, por su parte, sugiere canto, voz, coro, baile, instrumentos... Se evidencia entonces cómo el tramado de asociaciones dificulta la individualización de

* Licenciada en Letras, PHD en Estudios Iberoamericanos. Profesora jubilada de la Universidad Simón Bolívar e investigadora en Historia de la Región Oriental venezolana, tradiciones del país y del Caribe.

conceptos, puesto que encadena diversos elementos, entre ellos memoria, creencias, rituales, etc.

De entrada, hay que reiterar, la definición misma del término tradición implica la existencia de nexos dentro de un conglomerado. En estos inicios se impone, además, la revisión de una terminología, no como acto ocioso, sino para satisfacer necesidades de una disciplina que aún tiene muchas tareas pendientes. Esta actuación tiene sentido de difusión y no de estrenar productos elaborados para un cenáculo. Así, un concepto básico como tradición oral exige precisión de matices pues con frecuencia tiene por base la comunicación no verbal, es decir, excluye mediación de palabras. Dicho de otro modo, el término oral suele emplearse en oposición a escritura, como equivalente de tradición no escrita, como precisa el profesor Ricardo Szikora (entrevista personal, 2014).

Así, hay que reiterar, con frecuencia la transmisión de saberes no se da propiamente a través de canales de oralidad, de palabra dicha, sino mediante comunicación no verbal. Es decir, en muchos casos la apropiación de conocimientos pasa a través de formas, colores, gestos, movimientos, de modo que la observación directa, vivencias y percepción sensorial, privan sobre la palabra. Ejemplos encontramos en la danza, en la música tradicional o en la confección de trajes, máscaras y otros objetos de la tradición que adquieren carácter icónico.

COMPONENTES DE LA TRADICIÓN

Las modalidades de transmisión de saberes muestran con frecuencia de qué modo elementos como observación y vivencia privan sobre la palabra. Y, si bien no es descartable allí el uso de la descripción, resulta imprescindible la experiencia directa, presencial. El trazado espacial de formas dancísticas, por ejemplo, destaca la importancia del lenguaje visual. En el caso específico de la danza ritual, gestos y movimientos destinados a expresar creencias, ponen en juego un trasfondo simbólico, un imaginario. Así, los pies del diablo danzante, por ejemplo, trazan en el aire el signo de la cruz en busca de protección. Y algunas cofradías adoptan en la danza una posición corporal ligeramente contraída, no erguida, en actitud de sumisión, como subrayaba el capataz Ramón Fancite (2007). Por otra parte, la pluralidad de significados, formas, color, pasos, gestos, estilos y otros componentes de estas danzas añaden valores estéticos (Sonia García, 2007).

En suma, la apropiación de saberes exige la captación de significados a partir de actuaciones, signos y palabras que configuran un lenguaje. La transmisión de saberes exige captación de significados, apropiarse de ellos a partir de múltiples elementos: palabra, actuación y signos

que configuran un lenguaje, por ejemplo. De ahí parte una cadena de elementos que comienza con el compromiso del sujeto-aprendiz por hacer suyos los saberes preservados a través de generaciones por individuos y grupos que conectan a su vez con otros núcleos sociales hasta llegar a cubrir espacios de mayor o menor amplitud. Ese compromiso de apropiación y difusión a través de los siglos es lo que asegura el arraigo de tradiciones compuestas por estructuras que conducen al hombre universal.

Dada la amplitud del tema, dirigimos la atención a la tradición festiva religiosa, valioso patrimonio constituido por aportes ancestrales de las tres etnias que sembraron el sincretismo religioso en el continente mestizo. Componentes festivos básicos –motivo de la fiesta, espacio, tiempo, ritual, vestimenta– dan cuerpo a un soporte que funciona como un todo convergente en el sujeto celebrante y que enriquece la urdimbre de nexos entre las comunidades (García, 2012). Veamos detalles de cada uno de esos elementos:

- Motivo: la fiesta religiosa suele sustentarse en una promesa, en un compromiso de conciencia establecido por el sujeto activo, el cultor, con un conglomerado.
- Espacio/ ambiente: La celebración de un ritual festivo congrega a cultores, colaboradores y visitantes en un ambiente –abierto o cerrado– que genera una atmósfera espiritual y física. La presencia de figuras y objetos complementarios (imágenes religiosas, altares temporales) sugiere actividades de preparación que incentivan la creación de diversos nexos, pues se mueve sobre el compromiso de unos cuantos ayudantes y de redes de apoyo.
- Tiempo: fecha y extensión de la festividad, importante faceta del ritual, llegan a constituir puntos referenciales de las comunidades. Para muchas es su más destacada actividad.
- Ritual: la celebración, enmarcada en espacio y tiempo, suele acompañarse de música y de eventuales expresiones –canto, danza, particular vestimenta, comidas y bebidas asociadas–, lo que contribuye a configurar un lenguaje, un imaginario. Así, bajo el tamiz del mestizaje arraigaron en el continente elementos constitutivos de expresiones de religiosidad popular, a pesar de la oposición de la iglesia (García, 2007). Así, en el siglo XVIII Pedro Martínez de Oneca, obispo de la Diócesis de Puerto Rico, observó en la isla de Margarita una celebración religiosa popular que llamó “fandangos del demonio” pues juntaba “por las noches hombres y mujeres (en) bailes, comedias y comidas” bajo pretexto de “devoción de algún santo”. También el obispo Mariano Martí, en su visita, a mediados de 1660, criticó “la pésima costumbre de ciertas danzas y fandangos en que concurren de ordinario por las

noches hombres y mujeres. Además de “hermandades que sin legítima autoridad se juntan y congregan tomando por pretexto la devoción de algún santo, pero en realidad (...) se reducen a la holgazanería, pues con todo descaro (...) hacen bailes y comedias y comidas” (En Jesús Manuel Subero, 1987, pp. 59-62).

En sus fuertes críticas, ambos religiosos –como otros tantos viajeros– ofrecen caracteres de la religiosidad popular sin llegar a comprenderla, sin tener conciencia de que se trataba de un fenómeno que se expandía por el continente entre hilos de común mestizaje. Igual observación es aplicable a muchos testimonios de viajeros a través del tiempo (Mariantonia Palacios, 1999; Vince De Benedittis, 2002). Y, si bien abundan variantes locales, tras ellas subsiste un valioso patrimonio de esencialidades que suscitan emocionado reconocimiento de identidad a quienes observan esas expresiones en distintos países de la América hispana (Patricia Alegría, entrevista personal, 2011; García, 2012).

- La vestimenta, por su parte, suele recoger cambios a través del tiempo, pues las circunstancias van incorporando novedades, de modo que lo que en los orígenes de la fiesta fue modesto hábito llega a alcanzar notables niveles de lujo a medida que crecen las exigencias estéticas y surgen nuevas posibilidades de elaboración y capacidad adquisitiva de materiales. En todo caso, los cambios aceptados por los seguidores de la tradición tienen fuente válida en los propios cultores, no en imposiciones externas. La confección de la vestimenta suele ser ocupación de ayudantes que contribuyen al enlace grupal. Así, un núcleo encargado de actividades organizativas genera un abanico de nexos entre las comunidades.

El sujeto celebrante, a la vez cultor, emisor y receptor de una memoria integradora, interactúa con la(s) comunidad(es), así como con visitantes y colaboradores. De este modo el promesero de la tradición religiosa protagoniza en la festividad una suerte de comunión que concentra la apropiación, reproducción y transmisión de saberes. Y, al volcar su intimidad –creencias, querencia, gustos, sueños–, contribuye a ahondar, desde la celebración misma, el sentido de pertenencia gracias a la carga emocional que suscita y que suele impregnar la atmósfera. La percepción sensorial confluye en imágenes visuales y auditivas (danza, músicas); gustativas y olfativas (comidas, incienso, flores) y táctiles (menos evidentes, textura de objetos del ritual, por ejemplo).

De este modo, los preparativos, la atmósfera festiva y el imaginario donde se inserta la representación simbólica suman elementos unificadores. Muy a propósito viene la máscara del diablo danzante, integración de formas y colores representativos que ofrece varios niveles

de significación. En primer lugar se trata de un objeto que simboliza el mal, de ahí que el danzante se proteja antes de adoptar la fachada del personaje invocado —el diablo—. Señala Pablo Asuaje (entrevista personal, Yare, 2009), capataz de los Diablos de Yare, que, en caso de llegar a un altar donde se apaguen las velas durante la procesión de Corpus Christi, él laga la careta y parte en carrera, pues la repentina oscuridad del altar corresponde al personaje aludido y no al celebrante que lo representa, que es un ser de luz. Por otra parte, la máscara de algunas cofradías indica jerarquías en el número de cuernos, como también otros elementos de la vestimenta. La máscara tiene, además, sentido estético, lo que podría denominarse estética del horror, pues se trata de una imagen cuidadosamente elaborada con el propósito de aterrorizar. Y se convierte en recuerdo turístico.

Entonces, ¿qué sentido tiene la tradición en términos tanto individuales como colectivos? ¿Por qué se afirma que constituye un lazo de unión entre los pueblos?

LA TRADICIÓN, DEPOSITARIA DE RASGOS DE LAS COMUNIDADES

Las tradiciones recogen múltiples rasgos de las comunidades, desde el contexto de los orígenes y evolución de una festividad, por ejemplo, y su correspondencia con etapas del colectivo celebrante. En Venezuela —y en todo el continente— preservan elementos materiales y espirituales del tejido constitutivos de las naciones, indicadores de nuestro mestizaje. Lazos vitales —creencias, lengua, alimentación, vestimenta, rituales— inciden en la conservación y transmisión de saberes, así como en la integración de las comunidades, en la medida en que invocan un espíritu de identidad y pertenencia (García, 2007).

La mesa, por ejemplo, clave de civilizaciones, legó al mundo la cultura de la papa, del maíz, del cacao, del tabaco y de otros muchos productos que incluso han dejado iconos en el Caribe (arepa y hallaca, en sus variantes —pupusa, tamal, pastel—), además de utensilios y técnicas de preparación que identifican al continente mestizo. Los aportes de la mesa indoamericana, por ejemplo, en su proyección pueden haberse fundido en un panorama planetario, pero siguen siendo marcas de origen de una civilización. Y lazos de unión entre comunidades de primigenios usuarios.

Además de la elaboración y consumo de platos y de otros haberes de la tradición —objetos, vestimenta, etc.—, la organización y realización de festividades, además de crear una dinámica que genera nexos entre las comunidades, por otro lado, la elaboración y venta de productos tradicionales contribuye a mantener la tradición y puede aportar beneficios económicos a individuos o familias.

- En el contexto festivo, espacio y elementos rituales compartidos –cantos, danza, rezos– ofrecen nuevas facetas de relación.
- Tanto los orígenes como la evolución de las tradiciones enlazan claves de orden histórico, social, geográfico, religioso, económico, además de otras facetas fundamentales de los pueblos. Así la ubicación geográfica de los diablos danzantes de Venezuela, por ejemplo –centro-norte del país– corresponde a la región que sostuvo la dinámica agrícola y portuaria del país durante la Colonia, pues las cofradías de Corpus Christi arraigaron entre descendientes de la población esclavizada, que laboraba en ese espacio.

Contundente testimonio del sentido unificador de la tradición ofrece la experiencia de Turiamo (estado Aragua), pues la población, que fue expulsada de su espacio, enfrentó la dispersión resultante en torno a sus dos principales festividades: diablos danzantes y tambores. En efecto, en 1957, el régimen de Marcos Pérez Jiménez sacó a los habitantes del lugar para construir allí un apostadero naval, como recordaba en emotivo testimonio el Capataz Ramón Fancite (entrevista personal, Turaimo, 2007). Entonces, la gente, venciendo la confusión y la traumática experiencia, logró conectarse a partir de sus tradiciones, y así el pueblo que dejó de ser un punto en el mapa, ha perpetuado su nombre, durante casi medio siglo, a través de sus diablos y tambores, que establecieron sede en Maracay, capital del estado. Pero aún allí siguen siendo representantes de Turiamo.

Por otro lado, la actualidad está sumando nuevos fenómenos a muchas expresiones tradicionales que han salido de sus lugares de origen para mostrarse en escena a un público que en su mayoría las desconoce, lo que permite establecer diferencias entre la atmósfera que se crea durante la genuina celebración y una presentación didáctica, una exhibición, por ejemplo, por darles algún nombre. Además estos encuentros propician el acercamiento de cultores de una misma tradición que mantienen variantes. Fenómeno, relativamente reciente, que conjuga difusión, organización, socialización y entretenimiento en espera de una investigación que permita conocer aristas de la tradición inserta en el mundo actual.

CONCLUSIONES

Las tradiciones preservan múltiples rasgos de los orígenes de los pueblos; en tal sentido, recogen claves sociales, de historia, economía y de otros aspectos vitales, al tiempo que nutren el sentido universal del hombre. Y, basadas en creencias y en una lengua común, las tradiciones llegan a configurar un lenguaje simbólico que nutre el sentido de identidad y pertenencia de las gentes a un grupo humano. Además, representan hitos de la memoria material y espiritual de las comunidades.

Por otro lado, la apropiación y transmisión de saberes, elaboración de objetos representativos, de platos y de otros haberes de la tradición, al tiempo que tienden a nutrir diversos lazos entre las comunidades, estimulan el sentido de organización, socialización y entretenimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calcaño, José A. (1980). *La ciudad y su música*. Caracas: Fundarte.
- De Benedittis, Vince (2002). *Presencia de la música en los relatos de viajeros del siglo XIX*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades y Educación de la UCV.
- García, Sonia (2007). *Diablos danzantes de Naiguatá*. Caracas: Imprenta Miguel Ángel García e Hijo.
- ____ (2012). «Un intercambio de experiencias». En *Folklore latinoamericano. Vol. XIII*. Buenos Aires.
- ____ (2014). «Diabluras de Carnaval». En *Carnavales y Nación*. Bogotá: Ediciones Antropos / Intercultura.
- Gerner, Vera (2014). «Las comparsas limonenses: música, contexto social e identidades». En *Carnavales y Nación*. Bogotá: Intercultura.
- Palacios, Mariantonia (1999). *Noticias musicales en los cronistas de la Venezuela de los siglos XVI-XVIII. 2 Vols*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades y Educación de la UCV.
- Peñín, José y Walter Guido (Coord.) (1998). *Enciclopedia de la música en Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott.
- Pérez Vila, Manuel (Dir.) (1988). *Diccionario de Historia de Venezuela, 3 Vols*. Caracas: Fundación Polar.
- Subero, Jesús Manuel (1987). *Orígenes de la cultura margariteña*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

TRANSFORMACIÓN Y PRAXIS EMANCIPADORA.
INVESTIGACIÓN SITUADA Y MILITANTE:
EXPERIENCIAS DESDE EL PROYECTO CIENCIA ADENTRO

Ximena González*

El Centro de Estudio de Transformaciones Sociales, Ciencia y Conocimientos del IVIC surge en 2012 como voluntad por acompañar y participar desde el IVIC a la gesta nacional en los procesos de cambio social impulsados desde 1999 en Venezuela.

Dejando a un lado la observación de la práctica científica en las llamadas ciencias naturales o básicas como elemento central de nuestra investigación, para involucrarnos en el estudio crítico de las transformaciones sociopolíticas del país y de la región, el Centro se enfoca en el abordaje de las complejas relaciones donde se fabrican y validan los saberes y conocimientos necesarios para avanzar en la construcción, despliegue y fortalecimiento del proyecto-nación venezolano de democracia participativa.

En este sentido, desde sus dos laboratorios de bioética y biopolítica, y de estudio del espacio público, se trabaja para generar, socializar y construir colectivamente nuevos conocimientos a través de la investigación científica integral, la formación continua, la articulación interinstitucional y la vinculación e interacción con las luchas y resistencias socio-comunitarias tanto nacionales como regionales.

Un tema transversal recorre la praxis científica del personal de investigación del Centro, a saber, el desarrollo de metodologías de trabajo que permitan contribuir con el desarrollo crítico del Estado Comunal, a partir de la sistematización de experiencias de transformaciones sociales, la planificación participativa y la investigación acción participativa y transformadora.

Es justamente ese enfoque que reivindicamos como situado y militante el que expondremos a través de la presentación de uno de los proyectos bandera que ha llevado el Centro.

* Doctora en Estudios Políticos y Filosofía. Jefa del Centro de Estudios de las Transformaciones Sociales, Ciencia y Conocimientos del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.

EL ECOSOCIALISMO COMO BIOPOLÍTICA: SÍNTESIS DE PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA Y DE BIOÉTICA

Ahora bien, si hablamos de investigación situada y militante tenemos que partir de una primera pregunta: ¿situada en qué y militante con respecto a qué?

¿Cuál ha sido el núcleo fundamental e integrador de estos cambios sociopolíticos vividos en Venezuela desde la elección del Comandante Hugo Chávez, que nos planteamos como sujeto fundamental de investigación?

En la revolución bolivariana, los procesos de transformación sociopolíticos han transitado por una serie de formulaciones que han ido radicalizándose. En efecto, en 2004, el proceso se declara anti-imperialista; en 2006, socialista; y, finalmente, en 2012, con el objetivo V del Plan de la Patria, para ese entonces programa de gobierno y ahora ley, como ecosocialista.

El ecosocialismo, si bien está en plena construcción, como categoría y como praxis política, puede entenderse, tal como su nombre lo indica, como la conjunción de dos proyectos de transformación de la sociedad específicos: el socialismo y la ecología. Si partimos de los puntos comunes a estas dos corrientes podemos identificar a un mínimo común. En efecto, tal como lo subraya Michael Löwy (2011) el socialismo y la ecología comparten valores sociales cualitativos, irreductibles al mercado, fundados sobre una rebelión contra la “grande transformación”, a saber, contra la autonomización reificada de la economía, en la cual el crecimiento es visto como exponencialmente ilimitado.

En el caso del ecosocialismo, estos valores sociales se traducen en el desarrollo de una línea de acción central: reintegrar la economía no solamente en su entorno social, sino también en el entorno natural, a partir de la toma de conciencia de que la crisis ecológica mundial actual tiene como sustento la dinámica de funcionamiento del capitalismo, el cual somete a la naturaleza a los imperativos ilimitados de valorización del capital. Jorge Riechmann (2012) plantea así que la idea central del socialismo es “que el trabajo deje de ser una mercancía y que la economía se ponga al servicio de la satisfacción igualitaria de las necesidades humanas. El ecosocialismo añade que (..) el modo de producción y organización social sean ecológicamente sostenibles” (p. 30).

El ecosocialismo plantea entonces la relación directa entre dominación del hombre por el hombre y dominación de la naturaleza, y por ende la transformación de estas relaciones sociales alienantes.

Para poder plantearse esta transformación, el ecosocialismo reivindica un tema esencial para nosotros, el de la planificación colectiva de la relación hombre-naturaleza.

En este orden de ideas, el desarrollo de una ética ecosocialista tendría que fundarse sobre la de la necesidad de un cambio radical de nuestra relación con la naturaleza y el medioambiente, a través de la necesaria transformación de nuestros modos de vivir, pasando por un cuestionamiento radical del productivismo y del crecimiento sin límites de la producción industrial, así como de lo que los sustenta: el modelo de desarrollo científico-tecnológico capitalista.

Llegamos al tema que nos ocupa aquí: el papel central que el modelo de desarrollo científico tecnológico juega en esta problemática. En efecto, este modelo de desarrollo está asentado sobre una serie de representaciones del deber ser de la ciencia, la cual condiciona el ser de la ciencia como instrumento principal de dominación y, por ende, de destrucción y alienación de la naturaleza.

¿Cómo pensar y hacer otra ciencia sin por lo tanto rechazar o desechar la idea misma de ciencia?

Nuestra propuesta consiste en asociar la noción de bioética al proyecto ecosocialista, porque la bioética, en su comprensión integral desarrollada por Van Rensselaer Potter (1971) se presenta como *una reflexión crítica sobre la idea misma de ciencia que sustenta dicho modelo*.

En este contexto, la bioética se plantea como praxis cognitiva emancipadora, como herramienta de lucha contra la desposesión cognitiva que implica el modelo desarrollista científico-tecnológico (Boaventura De Sousa Santos, 2009).

El planteamiento bioético trabaja así en el reconocimiento de la dimensión política y ética de la ciencia, a través de la integración y del reconocimiento del papel de la subjetividad y de la inter subjetividad en la construcción de conocimientos (Ximena Gonzalez Broquen, 2014), haciendo así de la ciencia una práctica situada. Es a partir de este punto de vista que reivindicamos la investigación como investigación situada.

Llegados a este punto de nuestra reflexión, podemos ver entonces en la bioética una de las herramientas fundamentales del ecosocialismo, y la planificación participativa podría verse entonces justamente como una herramienta, como una praxis cognitiva emancipadora, como modo de integrar los conocimientos del pueblo al proceso de planificación, articulándola como herramienta para la transformación estructural de nuestro modelo de desarrollo científico-tecnológico.

El proyecto que presentamos brevemente a continuación como ilustración teórico-práctica de estos planteamientos está sustentado en estos principios fundamentales: el de la planificación participativa como modo de acabar con las formas tecnócratas de dominación capitalista, y el de la construcción colectiva del conocimiento como base para la emancipación.

EL PROYECTO PILOTO CIENCIA ADENTRO

El modelo de desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (CyT) en Venezuela se ha visto poco a poco cuestionado por los procesos de cambios sociopolíticos impulsados por la revolución bolivariana desde 1999, poniendo en cuestión la legitimidad social de este modelo, resaltando el fundamento ideológico que lo hace resistente a dichos cambios.

En efecto, con la revolución bolivariana se dio inicio a una nueva etapa en el desarrollo de la CyT en el país, marcada por la necesidad de superar las brechas sociales, políticas y económicas que han históricamente caracterizado la relación ciencia/sociedad, producto del predominio de una cultura academicista en el diseño y aplicación de las políticas científicas.

De esta nueva etapa ha surgido una serie de cambios en el modo de hacer ciencia, pero estos no han logrado atacar la raíz ideológica del sistema capitalista de desarrollo científico-tecnológico predominante, el cual sigue coexistiendo en el seno mismo de un modelo que le es totalmente adverso: el modelo socialista de democracia participativa.

Este hecho hace problemático el desarrollo de una relación ciencia/sociedad acorde con el modelo de desarrollo ecosocialista definido en el objetivo v de nuestro Plan de la Patria 2013-2019.

El Proyecto Piloto Ciencia Adentro Módulo Punta Arenas, del cual asumimos la responsabilidad técnica en toda su primera fase, y en el cual seguimos encargados tanto de la sistematización como del desarrollo crítico de esta relación ciencia/sociedad, nace como elaboración de una posible respuesta a la necesidad de generar mecanismos emancipatorios de interacción ciencia/sociedad que permitan explorar nuevas pistas para el desarrollo de una ciencia y tecnología soberana, pertinente y situada, enfocada en la generación de respuestas concretas y acordes a las necesidades del país.

Se planteó así en este proyecto piloto propiciar dinámicas específicas que fomenten la interacción entre conocimientos científicos-tecnológicos y conocimientos de las comunidades de sus propias realidades, necesidades, problemáticas y fortalezas.

En este orden de ideas, hemos venido desarrollando un proyecto de investigación-acción participativa, el cual nos permitió, desde la praxis, cuestionar nuestras formas de hacer ciencia, para ir ampliando pistas para el desarrollo de otra forma de producir conocimientos. El proyecto, y en particular el concepto de Ciencia Adentro, se inspiró en la dinámica del proceso generado por la Misión Barrio Adentro, la cual tuvo como finalidad brindar asistencia médica primaria y preventiva gratuita masiva.

Concretamente lo que nos planteamos fue interactuar con una comunidad (pueblo de pescadores de la península de Araya) para la elaboración de una serie de proyectos socioprodutivos. Para tales fines, basándonos en el ciclo comunal y en sus cinco fases, partimos de la caracterización y autodiagnóstico de la propia comunidad acerca de sus fortalezas, problemas y necesidades; pasamos por la interacción entre estos conocimientos y las posibles respuestas y soluciones planteadas desde la ciencia y la tecnología, para luego ir poco a poco construyendo en común una serie de proyectos socio productivos para dar respuesta a las necesidades identificadas.

El ejercicio específico al cual nos prestamos aquí fue el de llevar toda una serie de científicos e investigadores a esa comunidad para que participen en las diferentes fases de este desarrollo sociocomunitario, desde la interacción entre conocimientos científicos y técnicos formales, y conocimientos locales. Personal de investigación de unas siete instituciones adscritas al MCTI participaron del proyecto (IVIC / CENVIH / Codecyt / Funvisis / CNTQ / FII / Inzit). Finalmente, un Módulo Ciencia Adentro se instaló de forma permanente en el pueblo de pescadores con estudiantes graduados del Abecyt, cada uno en relación directa con una institución tutora, se dedicaron al desarrollo con la comunidad de los proyectos socioprodutivos. En este momento se está finalizando la elaboración de los proyectos, quedando luego todo el trabajo de su desarrollo y ejecución.

La finalidad del proyecto, tal como la hemos definido, es tratar de dar respuesta, desde los conocimientos específicos aportados por la ciencia y la tecnología en su interacción con los conocimientos locales, a las necesidades identificadas por una comunidad dada.

Esto con la meta central de generar vinculación y diálogo entre pueblo y ciencia para promover y difundir la interacción entre el conocimiento científico tecnológico y los conocimientos y saberes populares, como herramienta transformadora para la resolución de los problemas locales de las comunidades.

Pero el proyecto tuvo una segunda finalidad: se trata, en efecto, al mismo tiempo, de proponer el desarrollo progresivo de un primer nivel de diagnóstico de las necesidades en ciencia y tecnología de la nación, a partir del diagnóstico hecho a partir de esta interacción actores científicos/comunidades de las necesidades locales de estos últimos, para ir construyendo una base de datos sistematizada de tales necesidades, categorizándolas y problematizándolas, de manera de poder luego proponer el desarrollo de líneas de investigación adecuadas a las necesidades del país.

La idea es proponer una metodología específica que permita participar de la conformación del nuevo modelo científico y tecnológico que demanda la revolución.

De la misma forma en que la Misión Barrio Adentro fue poco a poco desarrollándose como un Sistema de Salud Integral, con la creación de los diferentes niveles de atención médica que lo conforman –desde lo más básico hasta lo más especializado (Barrio Adentro I, II, III y IV)–, el Proyecto Piloto Ciencia Adentro se plantea como eslabón de base para la construcción de un sistema integral de ciencia, tecnología, basado en el intercambio de conocimientos y saberes.

En efecto, este proyecto plantea desarrollarse como reapropiación y reconstrucción de la finalidad del ser de la ciencia y la tecnología, insertándola en un cuestionamiento sobre el telos del conocimiento. La metodología IAP desarrollada por Orlando Fals Borda (1980), anudada a las dinámicas normativas transformadoras del ciclo comunal, planteadas en el artículo 45 de la Ley Orgánica de Consejos Comunales, nos permitió reapropiarnos de la noción de planificación participativa como herramienta fundamental de transformación sociopolítica de los modos de hacer ciencia.

En efecto, la propuesta fundamental que se desprende de este proyecto es la de hacer de la planificación participativa, como proceso político emancipador, el núcleo de transformación del modelo de desarrollo científico tecnológico. Nuestra propuesta reivindica así su dimensión emancipadora fundamentalmente biopolítica, al plantear otra forma de gestión política, la planificación participativa, de y para la vida.

APRENDIZAJES DESDE EL PROYECTO CIENCIA ADENTRO: EL RETO DE LA INVESTIGACIÓN SITUADA Y MILITANTE

En este marco podemos ver en el Plan de la Patria 2013-2019 el horizonte utópico de la profunda transformación del Estado que implica la planificación participativa, en tanto que se plantea el desarrollo del modelo socioproductivo ecosocialista, como dinámica de transformación profunda del Estado. El horizonte es entonces aquí la construcción progresiva, articulada y planificada de un Estado Comunal. Este es nuestro horizonte como investigadores que reivindican su militancia.

El Plan de la Patria 2013-2019 plantea, en efecto:

5.1 Construir e impulsar el modelo económico productivo eco-socialista, basado en una relación armónica entre el hombre y la naturaleza, que garantice el uso y aprovechamiento racional, óptimo y sostenible de los recursos naturales, respetando los procesos y ciclos de la naturaleza (Plan de la Patria, 2013, p. 107).

Así como: “5.1.1.1. Garantizar la soberanía y participación protagónica del Poder Popular organizado para la toma de decisiones, desde el intercambio de conocimientos, racionalidades y formas de vida, para construir el ecosocialismo” (Plan de la Patria, 2013, p. 107).

El proyecto ecosocialista en el cual se inserta nuestro proyecto queda aquí claramente delineado en sus dos dimensiones fundamentales: se trata, por una parte, de construir un modelo de desarrollo ecosocialista a partir de la emancipación de la relación capitalista de dominación de la naturaleza, lo que implica el desarrollo de otra praxis científica tecnología y, por otra parte, de fundamentar la participación protagónica como integración de los conocimientos y saberes del poder popular, en el ejercicio político por excelencia que constituye la toma de decisiones.

Sobre el tema del desarrollo de otra praxis cognitiva, el Plan de la Patria propone justamente tres ejes estructurantes. Primero, plantea la necesidad de “desarrollar nuestras capacidades científico-tecnológicas vinculadas a las necesidades del pueblo”, y para eso la necesidad de “consolidar un estilo científico, tecnológico e innovador de carácter transformador, diverso, creativo y dinámico” (Plan de la Patria, 2013, p. 43).

Es decir, que plantea la reorganización del modelo de desarrollo científico-tecnológico como dinámica fundamental de transformación de nuestro modelo de desarrollo socioproductivo, a partir de la incorporación de las necesidades del pueblo.

Ahora bien, para que estas necesidades puedan actuar como elementos operativos de transformación, se hace necesario el desarrollo de una política de planificación participativa en y del ámbito científico tecnológico. Para tales fines, el Plan de la Patria plantea como segundo eje: “1.5.1.6. Fomentar la consolidación de los espacios de participación popular en la gestión pública de las áreas temáticas y territoriales relacionadas con la ciencia, la tecnología y la innovación” (Plan de la Patria, 2013, p. 44).

Por último, el tercer eje propone la transformación de la “praxis científica a través de la interacción entre las diversas formas de conocimiento, abriendo los espacios tradicionales de producción del mismo para la generación de saberes colectivizados y nuevos cuadros científicos integrales” (Plan de la Patria, 2013, p. 44).

El Proyecto Ciencia Adentro, con sus márgenes de ensayo y error, responde justamente a una propuesta teórico práctica de posible concreción de estos tres ejes, a saber, el de la transformación del modelo de desarrollo científico tecnológico, el de la planificación participativa en y desde la ciencia y la tecnología, y el de la transformación de la praxis científica. Parafraseando a Edgar Morín (2006), esto nos permite ir avanzando en el desarrollo de una ciencia con.

De este proyecto surgió la elaboración de esta propuesta teórico-práctica de investigación situada y militante, cuyo fin es la transformación de la realidad a través de la transformación del modelo de desarrollo científico tecnológico, concebida a partir de la elaboración de unas pistas epistemológicas y metodológicas de planificación participativa en y desde la ciencia y la tecnología. Este proyecto nos permitió avanzar en la construcción de nuestra postura investigativa como colectivo: en y desde la práctica es que la investigación hace posible la producción de conocimientos emancipatorios.

Finalmente, el desarrollo de este proyecto nos permitió, como colectivo de investigadores, tener más claro el *telos* orientador de nuestra práctica transformadora: se trata de ver el ecosocialismo como el horizonte movilizador que hace posible el desarrollo de la planificación participativa desde y en ciencia y tecnología. De esta forma, vemos que el horizonte del proyecto de transformación sociopolítica que plantea el Plan de la Patria, el cual se constituye como legado *dinámico* de Chávez, puede verse aquí como el motor de las transformaciones y emancipaciones que constituyen nuestro horizonte inmediato.

Legado que nos llama a hacer de la praxis emancipadora el eje metodológico de transformación del modelo de desarrollo científico-tecnológico, no sólo en lo que nos compete como científicos, tecnólogos, innovadores y cultores, sino también de reconocernos como sujetos de la transformación sociopolítica de la sociedad. Se trata de reivindicarnos, en nuestra praxis profesional, como sujetos políticos, es decir, como investigadores situados y militantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso.
- Fals Borda, Orlando (1980). «La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones». En Salazar, María Cristina, *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular.
- González Broquen, Ximena (2014). «Ciencia, ética y política: la bioética como camino para la transformación de la praxis científica». *Revista de Bioética Latinoamericana*, Mérida, 13, pp. 47-64.
- Löwy, Michael (2011). *Ecosocialisme*. París: Editions Mille et une Nuits.
- Morin, Edgar (2006). *Ciencia como conciencia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Potter, Van Rensselaer (1971). *Bioethics: Bridge to the Future*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela (2013). *Plan de la Patria, Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019*. Caracas: Ediciones Correo del Orinoco.
- Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009, 23 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 39.335. Caracas, 28 de diciembre del 2009.
- Riechmann, Jorge (2012) *El socialismo puede llegar sólo en bicicleta*. Madrid: Los libros de la Catara.

METÁFORA DEL PODER Y CARTOGRAFÍA DE LO SOCIAL DESDE EL ARTE: DEBORAH CASTILLO Y ARGELIA BRAVO

Carmen Hernández*

El ascenso de Hugo Chávez al poder representó la promesa de un cambio social con relación a los modelos normatizadores instaurados por la modernidad, pero, a los pocos años, esta ilusión fue desapareciendo para dar paso, paradójicamente, a un fortalecimiento de aquellas representaciones asociadas a una moralidad burguesa, donde lo “privado” ha quedado asociado con las mujeres o con una “femineidad pasiva”. Se fue produciendo una suerte de “confiscación del sentido” por medio de diferentes mecanismos de violencia simbólica e inequidad de género. Esto responde a la vigencia de una “cultura del cuerpo”¹ que ha objetivado históricamente sus representaciones para poder domesticar a los sujetos dentro de determinadas estructuras de poder.

Esta cultura del cuerpo, naturalizada y epidérmica, se orienta a fortalecer jerarquías de poder social que capitalizan los deseos de cambio hacia fines que se alejan de los sentimientos colectivistas. Sobre esta situación, la investigadora venezolana Anye Marín Cisneros ha reflexionado: “Entre el útero de la patria y el culto a la madre quedaron afianzados los vectores conservadores de la gestión de los sexos en la revolución bolivariana” (2014). Se reconoce así que las representaciones sociales sobre las mujeres han acentuado aquellos estereotipos tradicionales determinados por una visión biologizante y objetual en las bases sociales, pues:

Los discursos que se dirigen a fortalecer el perfil de una supuesta *mujer guerrera*, madre y trabajadora sin descanso, a la cual se le exige entrega, amor y dedicación en el ámbito público y privado, le ofrecen la incorporación al cuerpo de la nación en tanto paridoras. En simultáneo, se fortalecen los dispositivos que incitan y celebran el talante de “la mujer venezolana” bajo un modelo sexualizante que ha convencido a las mujeres del Caribe de ser las más agraciadas del universo (Anyely Marín Cisneros, 2014).

* Doctora en Ccs. Sociales. Investigadora en arte latinoamericano, curadora y museóloga. Docente en la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Universidad Nacional de las Artes.

1 Me interesa redimensionar la idea de “cultura del cuerpo”, asociada tradicionalmente con el cuidado físico a través del deporte o de disciplinas como la danza y el teatro, para asumirla críticamente como una estrategia modelizante, pues engloba todos aquellos mecanismos concretos y simbólicos que conceptualizan, organizan, norman y difunden formas de conocimiento y representaciones sociales asociadas a modelos de subjetividades, ya sea para fortalecer formas hegemónicas o para cuestionarlas con la finalidad de favorecer propuestas alternas.

Esta “feminización inversa” se ha ido constituyendo de manera paulatina, a través de discursividades y de políticas asociadas que han privilegiado un modelo femenino “sumiso”, cuya acción social debe concentrarse en evitar la postura crítica para asumir la obediencia como rol revolucionario.

Pero también se observan reacciones, sobre todo desde aquéllas prácticas artísticas orientadas a desestabilizar las formas instituidas del poder. Desde la mirada feminista como discursividad disruptiva, me propongo entonces revisar los trabajos de las artistas venezolanas Argelia Bravo y Deborah Castillo como crítica a la naturalización colectiva de un modelo patriarcal nacionalista jerarquizado, que ha impulsado simultáneamente una cultura de la sumisión que afecta todos los órdenes de nuestra vida social, incluyendo el campo artístico, sometido por un canon cerrado hacia las diferencias más conceptualistas y políticas, pues se mantiene vigente el sistema moderno del arte en su condición de representación jerárquica.

Ambas artistas se interesan por activar el derecho a la diferencia como un deseo de visibilizar signos culturales asociados a problemas identitarios, por medio de acciones corporales en vivo y/o sus registros fotográficos y en video, ya sea para advertir la condición sumisa de la representación femenina, el cuerpo masculino convertido en monumento o el cuerpo horadado de los travestis. Asimismo, a pesar de sus diferentes estrategias, en ambas se observa un impulso contracanónico orientado a erosionar el sistema artístico como campo instituido y jerárquico, para ampliar sus codificaciones, circulación, receptividad, valoración y, sobre todo, su impacto social.

ARGELIA BRAVO: CARTOGRAFÍAS DE LO SOCIAL

Argelia Bravo inició su trayectoria en las artes visuales a principios de la década de 1990 y desde la representación pictórica transitó hacia otras experiencias más dinámicas que le permitieron incorporar testimonios en registros en video y fotografía sobre la violencia material y simbólica asociada con la diversidad sexual. Desde 2003 comenzó a trabajar con las chicas transformistas que ejercen la prostitución en la avenida Libertador de Caracas. Su trabajo artístico ha ido de la mano del activismo, pues mientras ejercía su trabajo como vicepresidenta de la Asociación Civil TransVenus de Venezuela² —fundada por ella y la activista Estrella Cerezo,

2 Primera organización destinada al apoyo de la comunidad trans (transformista y transexual) en Venezuela.

en 2002— ejercía la labor de documentalista en video de esa comunidad *trans*³, que practicaba el intercambio sexual en las calles.

Bravo exhibía los documentales de los testimonios de las chicas trans en diferentes contextos, y, a la vez, participaba en eventos dentro del circuito artístico, como la acción corporal *Rosa Bravo*, presentada en el Museo de Bellas Artes, en 2004, con la cual recreó de manera crítica la obra *Antropometrías en azul* (1960) del artista francés Yves Klein, pues reemplazó los desnudos femeninos como instrumentos pictóricos por una acción más política de dos chicas trans que exaltaban su condición transgénero⁴. En este proceso realizó, en 2004, el video documental *Pasarelas*, mientras coordinaba y participaba en talleres de autoestima y entrega de preservativos con esa comunidad.

En 2004, durante este trabajo con TransVenus, conoció a Yhajaira, una chica *trans* cuya identificación ciudadana es Jorge Falcón, a quien incorporó en las actividades de la asociación, pues vivía una difícil situación de calle por su condición de víctima de la violencia policial. En 2005, Bravo describía su situación:

Una de las entrevistadas (Yhajaira) tuvo la mala experiencia de pasar tres años recluida en la cárcel de El Dorado. Esta chica está en la «calle», ejerciendo trabajo sexual desde los 8 años de edad. Asegura que la única razón por la que fue enviada a la cárcel es por ser transformista, es decir, por su aspecto físico, y por esa razón tampoco encuentra trabajo, y por esa misma razón ha sido mal atendida en los centros hospitalarios (Argelia Bravo, 2005).

Además de trabajar en su reinserción social, Bravo comenzó a realizar una labor de registro documental de su experiencia de vida, en la cual incluyó sus marcas corporales por medio de fotografías y *dermocopias* de su piel “accidentada”. Las dermocopias introducen como representación la superficie en relieve, a modo de cartografía territorial de cicatrices y heridas, pues son realizadas como imprimaciones directas de la piel en el papel. Con esta acción Bravo asume el cuerpo como “cartografía social”, dado que allí quedan inscritas las vicisitudes y en especial, la violencia explícita ejercida como castigo.

En 2009, Bravo amplió este trabajo investigativo en la exposición *Arte social por las trochas hecho a palo, pata' y kunfú* (Sala RG, Fundación Celarg, Caracas). En esa ocasión creó un paralelismo entre el cuerpo de Yhajaira

3 En Venezuela el término trans es una abreviatura de *transfor* que refiere los sujetos transformistas (transgénero o sujetos masculinos que se visten de manera abiertamente femenina en los espacios públicos y que generalmente se dedican a la prostitución, diferente a la transexualidad que implica un cambio de sexo). Este término es empleado por la comunidad estudiada debido a que resulta más abarcador y menos discriminatorio.

4 Estas chicas *trans* se desnudaron y cubrieron delicadamente con pintura rosada sus pechos y genitales viriles para imprimir sus huellas luego en la tela. Con esta acción se denunciaba la tradición artística de emplear el cuerpo femenino como objeto y, a la vez, se ponía en duda la sexualidad como destino biológico.

y una obra de arte, para dejar en evidencia la “objetivación” de análisis de las disciplinas humanísticas, y presentó varios trabajos en fotografía, video, además de objetos y documentos que abordaban las experiencias vividas por el sujeto estudiado.

Se presentaron 11 obras que fueron identificadas como “Arte-evidencia”, enumeradas según el recorrido. La pieza inicial fue *Arte evidencia 1. Inventario para un itinerario corporal*, que reunió 19 dermocopias que exhiban el registro de cada una de las cicatrices del cuerpo de Yhajaira, insertadas en un formato descriptivo, derivado de la fusión de fichas de registro de datos empleadas por diferentes disciplinas —ciencia forense, museología, arqueología. Su objetivo fue incorporar información desde la perspectiva corporal, como el lugar y modo en que se cometió el hecho de violencia que derivó en la respectiva marca, incluyendo el tipo de arma y el móvil. Con este giro la artista intenta recuperar para el estudio social una mirada más afectiva.

Una segunda pieza significativa fue *Arte evidencia 7. Las trochas, la expedición* que contemplaba un mapa, un video y algunos restos arqueológicos encontrados en un recorrido tipo “expedición” por las “trochas” o senderos alternos ubicados entre Parque Central y El Recreo (un tramo de unos dos kilómetros), realizado por Bravo, un arqueólogo y Vanesa, una chica trans que actuó como informante.

Las “trochas” o “caminos verdes” son términos coloquiales que identifican aquellas rutas alternas empleadas para acortar distancias o circular de manera inadvertida frente a ciertos mecanismos de control. Las chicas *trans* transitan por las trochas para esquivar la violencia física derivada de una amplia condena social. La condición de ciudadanía es negada en la vida práctica, pues no se ha aprobado en Venezuela el cambio de identidad sexual, lo cual dificulta que un sujeto travestido —que luce como mujer aunque porta una cédula masculina— pueda gozar de los mismos derechos de estudio y trabajo que el resto de los ciudadanos. Las chicas *trans* quedan proscritas a ejercer labores en lugares de tolerancia, como peluquerías o locales nocturnos. En muchos casos actúan de manera ilegal ejerciendo la prostitución, exponiéndose así a la violencia policial del chantaje y el abuso sexual. En general, estas chicas trans son rechazadas por su identidad travestida y por su condición de sujetos no-productivos dentro de la lógica laboral, pues quedan relegados al ocultamiento.

Bravo le otorga a las trochas un sentido de insubordinación respecto del modelo de la urbe como sistema de signos, pues considera que representan una “marginalidad subversiva” frente a la cartografía ordenada y controlada del modelo de la ciudad moderna, como parte de las “economías fundacionales” descritas por Beatriz González Stephan

(1996), orientadas a modelar al cuerpo ciudadano. La “trocha” revela la existencia de una ciudadanía desobediente, pero también puede ser vista como metáfora de aquella nación “torcida” (que se relaciona con la normatividad) que aspira el reconocimiento de la diferencia, así como ampliar los márgenes interpretativos frente al binarismo modelizante en lo identitario.

Bravo narra esa *otra* historia representada por la comunidad *trans* como mecanismo compensatorio y, a la vez, visibiliza las operatorias que organizan el poder y ejercen violencia física y simbólica en lo cultural y en el arte. Finalmente, subvierte la imagen “marginal” de estos sujetos para convertirla en una postura de insubordinación frente a las representaciones sociales hegemónicas.

Bajo la premisa del “arte social”, esta artista estimula hibridaciones y construye metáforas del cuerpo social desde la experiencia de un sujeto que representa una comunidad sometida a las mismas situaciones de intolerancia. Desde el campo del arte Bravo estimula una mirada reflexiva sobre el aprecio y la valoración de estos sujetos condenados a vivir en los “bordes” de una ciudadanía jurídica y cultural, pues no tienen derechos identitarios ni laborales específicos.

La práctica artística es asumida entonces como forma de conocimiento y producción de sentido sobre las representaciones sociales, pues confronta cómo los sujetos *trans* se ven a sí mismos, frente a la mirada social que los condena, a partir de la producción de una memoria que ha quedado fuera de los límites de las historias oficiales.

DEBORAH CASTILLO: CONTRA LA CULTURA DE LA SUMISIÓN

Deborah Castillo inició su trayectoria artística con su primera muestra individual titulada *Oficio de manos* (Sala NG, Fundación Celarg, Caracas, 2002), donde creó un diálogo visual con la figura de su abuela en fotografías y video, como reflexión sobre los lazos femeninos que se tejen a través del habla y la historia oral.

Luego, orientó su trabajo hacia los estereotipos derivados de los discursos modeladores de lo femenino como condición subordinada o periférica, enfocándose en el cuerpo como objeto de placer, cuestionando la pornografía y la ironía sobre la figura simbólica de la mujer sudaca en el contexto europeo. Paralelamente, ha desarrollado una constante crítica al sistema del arte ampliando los límites discursivos y de transacciones simbólicas con piezas impresas de amplia circulación, como *Calendarios, postales y fotonovelas* (2000), *Souvenirs* (2006), *Dramas museísticos II: El secuestro de la ministra* (2013); además de la exposición *El nuevo circo. Bestiario de curadores y artistas* (2009).

En los últimos Deborah Castillo se ha orientado hacia una crítica a la cultura de la sumisión con sus trabajos *Lamezueta* (2011) y *Acción y culto* (2013), en los cuales no está ausente la ironía hacia la cultura del cuerpo como impulso modelizador.

La acción *Lamezueta* fue realizada en marzo del 2011 en *La velada de Santa Lucía*, evento de arte corporal realizado en Maracaibo. La artista, vestida de negro y con sus manos en la espalda, se arrodilló para lamer pacientemente las botas militares de la figura de un supuesto soldado —el artista Pietro Daprano con uniforme. Este trabajo remite a la cultura de la sumisión si se recurre al significado popular del término “lamebotas”, referido a las personas adúlantes o serviles que se inclinan frente al poder para recibir prebendas o beneficios. Con el título *Lamezueta* está direccionando la lectura al nombre de la nación al sustituir “suela” por el sufijo de “Venezuela”. Con esta acción Castillo parece invertir la fe en el futuro que proyectaban las alegorías de la nación representadas por figuras femeninas altivas.

En el momento de ser presentada esta acción corporal —que luego circuló en su registro en video— fue interpretada como una crítica partidista al gobierno de Hugo Chávez. Aunque esta lectura no es ajena a una crítica al militarismo, creo que más bien este trabajo pone en tela de juicio el papel sumiso de los sujetos ante el orden patriarcal. En este caso, la artista se rinde ante una figura que representa la vigilancia del orden, ironizando la actitud de docilidad colectiva, sobre todo de quienes reproducen modelos culturales asociados al sacrificio y al cuidado de las buenas costumbres. Se crea un enunciado gestual con la saliva, como materialidad que emana de los orificios corporales y establece límites sociales, lo cual recuerda que los fluidos femeninos han determinado la condición subalterna de una naturaleza abyecta condenada a ser domesticada por las operatorias de la lógica instrumental. Creo así que este trabajo recrea una alegoría de la nación rendida ante un modelo de orden verticalista, en el cual el habla femenina (representada por la lengua y por todos aquellos sujetos que se escapan del modelo ideal de una nueva ciudadanía) sigue quedando excluida.

Poco tiempo después, en 2013, Castillo presentó la muestra *Acción y culto*⁵ conformada por varias piezas articuladas alrededor del video-acción *El beso emancipador*, que generó una suerte de escándalo, puesto que las reacciones públicas no se hicieron esperar e, incluso, se convirtieron en amenazas. Esta reacción juzgaba su supuesta irreverencia, pues ella interactúa amorosamente con un busto dorado de Simón Bolívar situado de perfil (al estilo de las representaciones greco-romanas de los

5 Esta exposición individual fue presentada en el Centro Cultural Chacao, en Caracas, en febrero del 2013.

emperadores en la numismática), pero de tamaño más pequeño que el modelo heroico de 60 cm de altura. En una entrevista realizada en 2013, Castillo comenta el impacto causado sobre esta receptividad prejuiciosa:

Un chavista me denunció en la televisión diciendo que esto no era arte. A raíz de eso recibí como unos 400 tweets de chavistas como profanadora de la patria (...) Estuve a punto de irme del país. Mi abogado se empezó a asustar. Estaba en riesgo mi vida (Castillo entrevistada por Tiniacos, 2013).

Evidentemente *El beso emancipador* representa un gesto iconoclasta que se inscribe en una crítica al patriarcalismo derivado de las narrativas monumentales sobre Bolívar, pues la artista sitúa a esta imagen de frente a ella, como su igual. La acción de la lengua y las caricias a la figura rígida del héroe parecen querer sacarlo de ese estado de *congelamiento* que lo condena su forma representativa como monumento contemplativo, de identidad masculina fija, hierático y solemne, descontextualizado en el tiempo y el espacio (porque no tiene cuerpo), para que “despierte” de ese letargo, como una metáfora emancipadora dirigida a la nación. Se advierte así la necesidad de activar una feminización de la cultura, porque la alegoría nacional ha sido sustituida por el patriarcalismo asociado al héroe masculino y guerrero. Aunque inamovible, de acuerdo a la estatuaría en bronce, el busto de Bolívar, como forma atemporal, queda expuesto a la intervención corporal de la piel y la saliva, en gestos que van desde la ternura hasta la lascivia, para humanizar la condición falocéntrica de su imagen.

Muchas de las representaciones del arte contemporáneo sobre íconos heroicos –como la figura de Simón Bolívar– son comprendidas a partir de la noción de “narrativas monumentalistas”, acuñada por el investigador estadounidense Russ Castronovo, quien reconoce que la cultura nacional en nuestros países ha sido impulsada por diversas prácticas⁶ orientadas a configurar un monumentalismo narrativo de esa historia que determina los atributos de las personas como ciudadanos y los acoge en la construcción nacional.

Sobre este tema, Christopher Conway, autor del libro *El culto a Bolívar en la literatura latinoamericana*, advierte que las “narrativas monumentalistas” asociadas al culto a Bolívar están determinadas por tres conceptos clave que emergieron en el momento de la fundación de los estados nacionales: la idea de progreso, la encarnación del principio patriarcal y la metatextualidad sobre las palabras y mandatos de Bolívar relativos a la integración latinoamericana. Estas acepciones se han expandido en diferentes

6 Entre estas prácticas se encuentran formas pictóricas y arquitectónicas, así como de la estatuaría patriótica, de la oratoria, la ficción y de textos históricos fundacionales. Este tipo de narrativas guía “la construcción de la conciencia histórica y el bienestar cívico” (Russ Castronovo, 1995, p. 109).

producciones culturales a lo largo del continente, sobre todo en la narrativa literaria moderna.

Pero hoy en día se observan posturas críticas con relación a este culto que emergen por el desencanto derivado del fracaso de los proyectos modernos nacionales. Conway aclara que estas representaciones iconoclastas cuestionan la coherencia del mito y subrayan su naturaleza construida. Desde esta mirada, la acción de Deborah Castillo puede ser entendida como una forma de desmitificar la pose autoritaria de esa figura fundacional de la patria, que ha sido revitalizada como bisagra para impulsar una refundación del estado nacional desde el ascenso de Chávez, pero desde fundamentalismos colectivos que han activado una cultura de la sumisión.

Las interpretaciones del legado bolivariano pueden relacionarse con el integracionismo, como sucedió con Chávez⁷ o con la imagen monumentalista patriarcal asociada al progreso, preferida por quienes requieren de ese pretexto identitario para imponer una conducta social autoritaria y poco tolerante a las diferencias sociales.

Es así como en la exposición *Acción y culto* los referentes de la cultura patriarcal apuntan a la conducta cultural colectiva, asociada a la distribución de los cuerpos en la sociedad y que continúa afectando las subjetividades que no se ajustan a la norma, como las mujeres. El machete, que en Venezuela tiene connotaciones fálicas, esperaba al público en la entrada del espacio, obligando a las personas a esquivar su presencia para poder transitar.

Esa cultura de la sumisión es un producto moderno, impulsado por las constituciones, los manuales de conducta y la gramática en el siglo XIX. Al respecto Beatriz González Stephan advierte que el nuevo orden nacionalista fue difundido también a través de las galerías de murales y óleos, la fotografía de multitudes o de grupos humanos urbanos, y añade: “Tanto los desfiles militares como las tarjetas postales con retratos de generales, familiarizaban a la colectividad con sensibilidades proclives a la lealtad, a la sumisión y al acomodo de jerarquías tradicionales convenientes para los tiempos modernos” (Beatriz González-Stephan, 2008, p. 174).

Creo que estamos inmersos en una cultura de la sumisión que se observa en una tendencia a reprimir los deseos individuales para favorecer mandatos de lealtad supuestamente colectivistas, de diversas orientaciones políticas. La sumisión representa una cierta complicidad que se experimenta en las relaciones intersubjetivas entre el dominado y el dominante, sobre todo en lo que Michel Foucault llamó “la microfísica

⁷ Conway reconoce esta afiliación en el capítulo de su libro titulado *Hugo Chavez and Bolivarian Nationalism* (2003).

del poder”, pues atraviesa la vida cotidiana hasta alcanzar el panorama político de los grandes acuerdos. La sumisión es la respuesta individual o colectiva ante la necesidad de ser reconocido por quienes ocupan posiciones de poder, según los estudios de las psicoanalistas Julia Kristeva y Jessica Benjamin. Puede llegar a convertirse en un modelo cultural que no da paso al reconocimiento de individualidades para privilegiar la obediencia, sobre todo cuando se niega la diferencia que representa la alteridad, según comenta Julia Kristeva:

(...) No existe reconocimiento de la alteridad sin una cierta dependencia, sin una cierta deuda y un cierto don que supone una subjetivación al otro. Pero, en el otro extremo de esta relación puede haber una sumisión total, una abdicación del mismo por el otro, la esclavitud total, y, en ese caso, la dependencia se transforma en una muerte del sí mismo que puede ser dolorosa (Francoise Collin, 1985/1991, p. 138).

Aunque el trabajo de Castillo puede ser interpretado desde el psicoanálisis, la teoría de las representaciones sociales resulta pertinente, dado que el cuerpo aquí actúa en función de generar una metáfora de poder más que de aludir a una experiencia personal. La artista cuida sus gestos y su atuendo para referir a una figura femenina muy neutra que podemos asociar con una metáfora de esa nación que se refunda “arrodillada” y luego “enamorada” ante una figura de poder. Así, Castillo nos refiere a esa violencia simbólica que representa una adhesión del dominado a partir de su gesto corporal, tal como describe Pierre Bourdieu:

La sumisión política se inscribe en las posturas, en los pliegues del cuerpo y los automatismos del cerebro. El vocabulario de la dominación abunda en metáforas corporales: hacer reverencias, bajarse los pantalones, mostrarse flexible, encorvarse. Y sexuales, por supuesto (Bourdieu entrevistado por Didier Eribon, 1982).

Y es en los gestos corporales donde más se observa esa violencia simbólica que está desplegándose abiertamente en nuestra cultura, debido a que se ha ido despertando el miedo frente a la posible pérdida de derechos, como el trabajo, la salud, la alimentación, la educación, el descanso.

Especialmente en el campo cultural se observa un verticalismo que discrimina las posturas más críticas, como el arte feminista y su enfrentamiento al sistema y la cultura dominante que reproduce la noción burguesa de la cultura como recurso. Este verticalismo se observa en el prejuicio hacia el uso del término “arte” desde las políticas oficiales, lo cual ha llevado a la negación de esta categoría en muchos discursos públicos (por ejemplo, no aparece como sustantivo en la *Ley Orgánica de Cultura*). Existe un prejuicio que impide ver las transformaciones cualitativas frente al impulso homogeneizador y despolitizante del mercado. Por ejemplo, hoy en día, desde el arte se están experimentando luchas

liberadoras de lo latinoamericano frente a la herencia occidental, como el rescate de figuras marginadas y relecturas de las historias oficiales marcadas por el canon eurocéntrico.

En general, en el ámbito público se ha favorecido la masculinización como obediencia, mientras en lo privado, se privilegia un modelo femenino que oscila entre el sacrificio tradicional y la plasticidad de la Barbie. Esta sumisión ha afectado la capacidad liberadora de las mujeres en la toma de decisiones y es así como la mayor parte de quienes ocupan lugares de poder muestran rasgos de masculinización, pues favorecen la obediencia absoluta hacia sus superiores, a fin de conservar sus privilegios, lo cual se traduce en una baja autoestima y a la vez, en un autoritarismo poco productivo pues se anula la posibilidad de estimular iniciativas a través del diálogo.

Este gesto amoroso propiciado por Castillo estimula la reflexión sobre ese modelo patriarcal nacionalista y jerarquizado que promueve la sumisión en gran parte de nuestra vida social, incluyendo el campo artístico con la vigencia del canon moderno. El formalismo sigue imperando en las políticas del Estado y en las privadas cuando se favorece la despolitización de las formas, ya sea la supuesta “autenticidad” del llamado “arte popular” o la supuesta “universalidad” de la herencia del cinetismo. Sigue vigente un pensamiento reticular que niega la corporalidad y la diferencia.

En resumen, Argelia Bravo y Deborah Castillo asumen una actitud crítica, contextualizada en la revisión de sus potencialidades expresivas como discursividad pública y en las representaciones sociales, en el marco de la reconfiguración del modelo nacional como vía para construir otra erótica y poner en duda la cultura hegemónica que ha negado la corporalidad como historia y ha enfatizado la visualidad epidérmica de las formas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, Argelia (2005). «Pasarelas libertadoras». *Debate cultural* [documento en línea]. Recuperado el 27 de septiembre del 2014 de <http://www.debatecultural.org/Visuales/ArgeliaBravo2.htm>
- Castronovo, Russ (1996). «Fathering the Nation. American Genealogies of Slavery and Freedom». *Google Books* [biblioteca virtual]. Recuperado de http://books.google.co.ve/books?id=FU-3s7e-_8AC&pg=PA109&lpg=PA109&dq=Russ+Castronovo+Fathering+the+Nation+monumentalism+narratives&source=bl&ots=cbSK7yEa73&sig=ZMJ82ZvWKH7uc96U-5CRGmrwJEI&hl=es&sa=X&ei=srnvUtOhEdH6kQeumY-

- DIBw&ved=0CDEQ6AEwAQ#v=onepage&q=Russ%20Castro%20Fathering%20the%20Nation%20monumentalism%20narratives&f=false
- Collin, Françoise (1985/1991), «Sobre el amor. Conversación con Julia Kristeva». *Debate feminista*, México DF, (septiembre), pp. 137-154.
- Conway, Christopher (2003). *The Cult of Bolívar in Latin American Literature*. Gainesville: University Press of Florida.
- Eribon, Didier (1982, 19 de octubre). «Entrevista a Pierre Bourdieu. ¿Qué significa hablar?». *Libération*. [Entrevista traducida y publicada en la página en línea Sociología Contemporánea]. Recuperado el 12 de noviembre del 2014 de <http://sociologiac.net/2008/01/17/entrevista-pierre-bourdieu-que-significa-hablar/>
- González Stephan, Beatriz (comp.) (1996). «Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano». En *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas identidades y ciudadanías*, pp. 17-47. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- González-Stephan, Beatriz (2008). «El arte panorámico de las guerras independentistas: el tropo militar y la masificación de la cultura». *A contracorriente. Una revista de historia social y literatura de América Latina*, North Carolina State University, 6 (1), pp. 159-178.
- Marín Cisneros, Anyely (2014, 9 de marzo). «En el útero de la política», *Fuera de radar* [blog]. Recuperado de <http://fueraaderadar.wordpress.com/2014/03/09/en-el-utero-de-la-politica/>

EL CUERPO COMO METÁFORA EN LA NARRATIVA DE DIAMELA ELTIT

Romina Hortegano*

Las presentes líneas forman parte de un abordaje más extenso a la narrativa de Diamela Eltit (Chile, 1949), que ha implicado, en principio, deslindar algunas condiciones que inciden en la aparición de su obra, considerándola como parte de las múltiples manifestaciones de un imaginario contemporáneo latinoamericano que avanza sobre la problematización de la modernidad como proyecto civilizatorio y sus implicaciones, en este caso culturales y literarias.

Como una manifestación de esta discusión, la obra narrativa de Diamela Eltit expone una mirada del cuerpo como lugar del castigo-vigilancia que la cultura moderna occidental opera. Aparece así en sus textos la noción de un cuerpo vaciado, errático, desbordado, que transgrede lo legítimo y se expresa. Si la occidentalidad ha estigmatizado y estereotipado la imagen del cuerpo (especialmente el femenino), Diamela expresa el imaginario de aquellos cuerpos sin territorio, marginados, excluidos, periféricos. De aquellos que no caben en el estigma, de aquellos por cuya carne transita lo no convencional.

La censura que opera y crea la frontera y el margen es representada por ella desde el cuerpo femenino, el cual se ofrece como deconstrucción refractaria del cuerpo masculino, y como imagen de resistencia desde el erotismo y desde la autodesintegración. El cuerpo como espacio vencido es aquí siempre un cuerpo de mujer, vigilado, asalariado, otro. Así, el cuerpo femenino es la metáfora que da cuenta de los discursos hegemónicos y los mecanismos de poder que sobre él se ejercen. “La metáfora del cuerpo es un otro, refractario y descontextivo del discurso verdadero” (Cáceres, 1999).

Es el manejo de esta metáfora del cuerpo en sus distintas interrelaciones dentro de sus obras lo que interesa estudiar como imagen deconstructiva de las lógicas que funcionan en la cultura moderna. Sin embargo, es importante destacar que sus escritos, en los géneros que aborda, representan una perspectiva crítica en el escenario chileno de la dictadura de Pinochet y sus textos constituyen reflexiones en torno a temáticas políticas en su país, temas de sexualidad, cotidianidad, género,

* Profesora de Lengua. Máster en Literatura Latinoamericana. Doctorante de Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Coordinadora Regional de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

patriarcado, capitalismo y explotación asalariada de hombres y mujeres. Su obra representa pues, todo un aporte necesario en el marco de los movimientos sociales y literarios que en América Latina se enrumban a otro mundo posible en que la voz de los excluidos sea escuchada.

CHILE Y LA *ESCENA DE AVANZADA*. CONTEXTUALIZACIÓN NECESARIA

La *Escena de avanzada*, a la cual estuvo adscrita Diamela Eltit, se trató de un grupo de artistas, literatos, críticos, filósofos, reunidos en Santiago de Chile, desde fines de la década del setenta hasta finales de la del ochenta, en torno a proclamas críticas que cuestionaban el régimen dictatorial pinochetista y que pusieron de manifiesto sus ideas a través de diversas formas de expresión.

Es preciso recordar que la dictadura de Pinochet es el resultado de un golpe de Estado que se dio al gobierno de Salvador Allende, quien apoyado por la Unidad Popular (partidos de izquierda chilena) había finalmente alcanzado el poder por vías democráticas y con el proyecto de fundar un Estado socialista con medios no violentos. Dicho golpe de Estado, hoy día en la historia de América Latina está claramente identificado con una matriz intervencionista orquestada por estados imperialistas y que se ha ejecutado en los países que han intentado poner en marcha proyectos reaccionarios y de izquierda. Esta expresión del imperialismo en la dictadura pinochetista será severamente criticada de múltiples maneras.

Así pues, vale decir que la literatura de este país, ha estado severamente marcada por los complejos procesos políticos que le ha tocado vivir, abordándose además desde la censura y el exilio (aún dentro del mismo territorio). Y, paralelamente al devenir político, se han gestado desde mediados del siglo xx, una serie de posiciones que dan cuenta ya del matiz crítico que caracteriza la cultura latinoamericana, con importantes elementos que vendrían a ser propios de un modo de pensar no-moderno. De este modo, durante varios años, prevalece una narrativa que enfrenta una realidad en crisis e indaga en ella, centrando su interés en los mecanismos de poder o control sobre los demás, en su repercusión sobre las existencias individuales y en la conformación de un presente colectivo de rasgos agónicos y apocalípticos. Lo hace, sin embargo, desde una conciencia de la marginalidad y de la periferia.

Recuperada la democracia, al comenzar los noventa, aún en medio de la aparición de novelas acerca del período anterior, surge una nueva generación (la del 87 o post-golpe, llamada también Nueva Narrativa), cuyos representantes, nacidos principalmente entre 1950 y 1964 abordan

el realismo de la cotidianidad urbana y su trasfondo político y social, en un estilo algo más directo pero que sigue acudiendo a la poética de la sugerencia, con una actitud de orfandad entendida como desasimiento respecto de la escritura tradicional, y como desterritorialización en cuanto a los escenarios y discursos hegemónicos. A esta generación pertenece Diamela Eltit (1949).

La *Escena de Avanzada* logró, entre otras cosas, modificar de forma irreversible el discurso crítico y literario, generando una imbricación entre la crítica cultural y el discurso sociológico, y produciendo una propuesta teórico-crítica alternativa y radical, como producto de una mezcla de distintos registros discursivos. Su enfrentamiento con los cánones e institucionalidades culturales y artísticas, condujo a este grupo a constituir un trabajo de marcado matiz político y crítico.

De acuerdo con Carmen Hernández (2011), “como ‘Escena de Avanzada’ se han reconocido todas las propuestas que reflexionan sobre el arte más allá de su función contemplativa para evidenciar las estructuras de poder implícitas en él como sistema y que actúan de manera jerarquizante” (p. 7). De este modo, las consecuencias de la *Avanzada*, fundamentalmente, serían: “la celebración del margen y/o de la marginalidad, el supuesto de una institucionalidad unidimensional y homogénea a la cual transgredir, la falta de articulación entre las condiciones de producción artística y su posterior circulación y consumo” (Nelly Richard, 1987, p. 29).

Así, buena parte de las discusiones y los aportes en términos de estudios culturales (nombradas por Daniel Mato (2002) como *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*) tienen en común la tendencia a “redimensionar la labor intelectual latinoamericana a partir de una perspectiva consciente de su condición de ‘campo minado’ expuesto a fuertes tensiones políticas” (Carmen Hernández, 2002, p. 167). Lo que no quiere decir que se trata de volver a las conocidas premisas de la literatura como reflejo de lo social, sino, por el contrario, reconocer las producciones artísticas y literarias latinoamericanas como respuestas sociohistóricas específicas que requieren de un entramado crítico y teórico más apegado a sus propios estatutos de producción y circulación, superando la aplicación de modelos hegemónicos.

Con este planteamiento se ha generado en Chile (y en varios países de América Latina) toda una crítica radical que pretende dar cuenta de los mecanismos de poder que operan en una sociedad como la chilena, cuyas formas han sido particularmente opresivas; extendiéndose a todo el imaginario cultural latinoamericano, manejando una lógica distinta a la fundamentada en unidades fijas y bipolares que caracterizó el período de

la dictadura. Es en este sentido que en esta literatura hay un trabajo intencionadamente dirigido a deconstruir el entramado epistémico de la modernidad. Especialmente tomando en cuenta que la *Escena de avanzada* trabajó

fuera de los marcos institucionales y con una clara conciencia del lenguaje como herramienta desestabilizadora del poder autoritario que arrasó con el pasado y la memoria chilena. Desde esta perspectiva, ejerció un *combate antidogma*, pues se encargó de desactivar las narrativas tradicionales inscritas en una representación cerrada y homogénea para poner al descubierto las estrategias del poder de silenciamiento de las voces reprimidas (Hernández, p. 170).

De modo que interesa fundamentalmente revisar la forma de analizar el espectáculo de la diferencia en la literatura y la sociedad chilena contemporáneas y, en particular, los usos de la diferencia como categoría de análisis desde la época de la dictadura hasta nuestros días.

DIAMELA ELTIT: AVANZADA, POLÍTICA Y CUERPO DESTERRITORIALIZADO

Diamela Eltit se destaca fundamentalmente por una obra prolífica que apuesta por lo difícil, por la configuración de nuevas voces y por la creación de estéticas alternativas; dota sus libros de un carácter intencionadamente político, donde revela los discursos del poder y se sitúa en la periferia. Entre los rasgos más destacados de su escritura, y que constituyen los elementos trabajados con recurrencia por la crítica que la estudia, se pueden mencionar: la fragmentación del discurso, la dislocación de situaciones, el trabajo alrededor del cuerpo como imagen de la psique y como extensión y habitáculo de los grandes discursos, llámense política, ideología, historia.

Por todas estas características, ha llegado a ser considerada la escritora de su generación con más proyección, con un trabajo que articula la narrativa, la experimentación corporal y los ensayos de crítica cultural y literaria¹. En buena medida, su aporte radica fundamentalmente en un diálogo con los discursos del poder, pero lo más interesante es que éste se manifiesta no desde un afuera racional, sino en los pliegues, en los intersticios de la subjetividad. Además, influyen de manera decisiva en sus textos el contexto cultural específico, producto de los efectos de la dictadura en Chile, así como los espacios marginados dentro de la cultura urbana de su país.

1 La producción de esta escritora incluye: Novelas: *Lumpérica* (1983), *Por la patria* (1986), *El cuarto mundo* (1988), *El padre mío* (1989), *Vaca sagrada* (1991), *Los vigilantes* (1994), *Los trabajadores de la muerte* (1998), *Mano de obra* (2002), *Jamás el fuego nunca* (2007), *Impuesto a la carne* (2010) y *Fuerzas Especiales* (2013). Testimonio: *Elena Caffarena: el derecho a voz, el derecho al voto* (1993). Un híbrido experimental con fotografías de Paz Errázuriz: *El infarto del alma* (1994). Y Ensayos: *Emergencias. Escritos sobre literatura, arte y política* (2000), *Puño y letra* (2005), *Signos vitales. Escritos sobre literatura, arte y política* (2007). Se cuentan también numerosas reseñas, artículos de prensa, entrevistas, relatos cortos y más. Toda su obra la hizo ganadora del Premio Iberoamericano de Las Letras “José Donoso” de la Universidad de Talca (Chile), en el 2010.

De igual modo, se destaca en sus obras un énfasis en el poder metafórico del lenguaje, que le ha permitido una exploración a partir del cuerpo, de sus metáforas, los símbolos que encarna y las diferencias que se construyen a partir de él o que él mismo representa. Así pues, dice Cáceres que Diamela Eltit tiene una “mirada cultural del cuerpo [pues] construye una escritura marcada por los signos del castigo y la vigilancia” (p.02). Y es aquí que el abordaje de sus obras requiere el cruce con la metáfora panóptica del poder propuesta por Michel Foucault. En este sentido, para Eltit, la escritura y las acciones de arte en las cuales participa están vinculadas a las estructuras de poder del Chile dictatorial y se incorpora el cuerpo como metáfora para debatir acerca del cruce entre lo público y lo privado, entre lo permitido y lo prohibido en una ciudad sitiada por el dolor.

Por otra parte, y como consecuencia de las reflexiones acerca del cuerpo como símbolo social, como habitáculo de las más variadas formas del poder, Eltit enfatiza la figura del cuerpo femenino, estudiándolo y utilizándolo como alegoría de las polémicas y desterritorializaciones propias del clima cultural contemporáneo y de un imaginario resquebrajado en sus lógicas más íntimas y esenciales. Asimismo, Eltit aborda la discusión de lo femenino, también como escenario para tensionar lo marginal, lo periférico, lo excluido, lo no-hegemónico. En este punto, todo lo que tiene que ver con la mujer se define en sus trabajos en interacción con el mundo masculino. Según Julio Ortega (2002),

Diamela Eltit muy temprano advirtió que el relato de lo femenino sería, por sí mismo, incompleto: requiere ser tramado, discernido, en interacción con el fluir masculino, no solamente como su otro lado sino como parte integral de su mutua construcción social, de su configuración histórica, de su modo de significar político. La identidad de la mujer, así, está dada en el debate con el hombre, en esa tensión irresuelta.

Así, Eltit establece una “*feminización* de la escritura como contra-discurso de la sociedad neoliberal, pues el margen simboliza tanto la negación de la economía consumista como la solidaridad polifónica capaz de superar la patria escindida” (Hernández, 2011, p. 55). El cuerpo femenino es también observado en la materialización de la escritura y en el goce propio de mujer, frente a los cánones culturales que niegan la presencia de la corporalidad en sus múltiples posibilidades.

Vista de este modo, la obra de esta escritora pasa por deconstruir sentidos asociados a las categorías de *verdad*, *historia* y *sujeto*, ancladas en el andamiaje categorial moderno. Aborda también los distintos discursos y formas del poder; estudia las problematizaciones de la identidad, utilizando y desenmascarando la imagen de lo femenino, como producto

de un complejo sistema de significaciones que operan según algunas hegemonías y no otras, legitimadas desde la modernidad.

A lo largo de estos textos, con matices y herramientas diversas, transitan los grandes hilos conductores de su obra. Tal como lo dice Leonidas Morales (2000), en el prólogo de *Emergencias*

El discurso (...) de Diamela Eltit se halla presidido en su desarrollo por diversas constantes, es decir, por diversos nudos temáticos recurrentes, a los que se interroga una y otra vez dentro de esferas culturales distintas (...) las más decisivas [son] el *cuerpo* y la *política* (p.12).

Hasta este punto, hemos resumido *grosso modo* los aspectos comunes que se presentan en la mayor cantidad de estudios sobre la obra de Diamela Eltit. Los abordajes recurrentes giran en torno al uso del lenguaje en su narrativa, al tono “menor” del discurso, a los planteamientos de naturaleza política de sus escritos, a las estrategias para revertir el canon cultural y literario, y los modos de fragmentar la imagen del sujeto a través de la incorporación de un sujeto femenino marginal².

Por su parte, las consideraciones de estas líneas giran específicamente en torno al cuerpo femenino, a partir de ciertos anclajes o puntos de abordaje, a modo de aportes particulares a los estudios sobre esta escritora. Dichos anclajes se entienden como metáforas que aluden al cuerpo *legislado y legislador* de representaciones y prácticas sociales y culturales hegemónicas, esto en el entendido de que los cuerpos son siempre “constructos sociodiscursivos” (Andrés Cáceres, 1999). De esta manera, el cuerpo es asumido como un territorio de significaciones, organizaciones y reorganizaciones sociales, ya que en torno a él, a su manipulación, a su distribución, a su jerarquización, a su dominio, se han ido tejiendo diversos entramados que, en gran medida, inciden en los modos de organizarse y de ver el mundo, una sociedad y una cultura.

Paradójicamente, el cuerpo deviene centro tanto porque a su alrededor se cierne toda una red de mecanismos para amansarlo, como por el hecho de que, gracias a esta dinámica, él termina por ser el gran legislador de las formas de relación de un grupo o grupos. Su condición de centro le otorga la facultad de ser en torno a quien se estructuran ciertos patrones, ciertos imaginarios. Adicionalmente, en nuestra sociedad el cuerpo ha sido puesto en tensión gracias a varios aspectos fundamentales, los cuales expresa Bryan Turner (1989) de la siguiente manera:

[1] La erupción del feminismo ha reorientado el pensamiento hacia el problema del cuerpo, el problema de los cuerpos diferentes y el problema de la sexualidad. [2]

2 Entre los estudios y críticos del trabajo de Eltit se encuentran: Nelly Richard, Andrés Cáceres Milnes, Carmen Hernández, Juan Carlos Lértora, Gloria Gálvez, Bernardita Llanos, Daniel Mato, Leonidas Morales, Raquel Olea, Julio Ortega, Eleonora Cróquer, Beatriz González, Bruce Swamsey, Eugenia Brito, María Inés Lagos.

Existe un mercado de consumidores masivo que toma al cuerpo como su objetivo. La publicidad moderna y el consumo contemporáneo se hallan mucho más organizados en derredor del cuerpo: su reproducción, su representación y sus procesos. El cuerpo es transformado en mercancía y pasa a ser el medio primordial para la manufactura y distribución de bienes. [3] Existen modificaciones en la medicina moderna que elevan a una significación peculiar la cuestión de la corporificación. [4] Existe una secularización de la sociedad en la cual el rechazo y la restricción del deseo ya no constituyen un tema central dentro de una cultura predominantemente religiosa enjaezada a la sobrevivencia de la familia y la propiedad. [5] La crisis total de la modernidad, la que ha vuelto central al cuerpo. [6] La política contemporánea ha cambiado de roja a verde: esto es, la política ha pasado de un debate acerca de la representación de la clase obrera a un debate en torno a la supervivencia misma (p. 17).

Con esto estamos diciendo que esa doble función del cuerpo (legislador/legislado) es, en buena medida, uno de los ejes también centrales que diferencia radicalmente la escritura de Diamela Eltit. Y esto en vista de que la posesión de un cuerpo determinado, es decir, la corporeidad, la condición de ser(se) cuerpo, primero que todo, es una experiencia que se vive de forma distinta para las mujeres latinoamericanas.

METÁFORAS DE APROXIMACIÓN

En esta lectura de la obra narrativa de Eltit, se han identificado ciertos rasgos en sus obras, que se corresponden con las reflexiones anteriores. Tales rasgos son³:

1) *La sangre o el sangramiento*, tratada como metáfora corporal que alude a procesos como la fertilidad, la creación y la procreación, los cuales son propiamente femeninos. Sin embargo, en estas novelas, el elemento de la sangre representa más bien la desintegración del sujeto mujer que sangra, para con ello volverse cada vez más diluido, más carente de identidad, en una constante dispersión que niega la posibilidad de caracterizar a los personajes, quienes van más bien decantándose en el devenir del texto:

Después de tres meses de carencia yo había vuelto a sangrar, permaneciendo en un estado de gran imprecisión. Estaba preocupada únicamente de los flujos de mi sangre, y me sentía conmovida por un deseo imposible. Quería meterme bajo mis propias faldas y caminar ovillada entre mis piernas. Deseaba ser el paño que retuviera el fluido y contuviera el coágulo. Ah, me habría gustado tanto caminar metida entre mis piernas, subiéndome, subiéndome y penetrándome hasta llegar al depósito de mi sangre (...) Ese día había vuelto a sangrar después de tres meses y me encontraba muy descompensada (Diamela Eltit, 1991, p. 84).

3 Reiteramos que estas líneas son apenas una pequeña parte de un estudio más extenso, en el cual estos rasgos se desarrollan como categorías para el abordaje de dos textos literarios de Diamela Eltit: *Vaca Sagrada* (1999) y *El Cuarto Mundo* (2001).

2) *La sexualidad y el cuerpo desnudo*, aspectos en los cuales se pone en tensión la violencia ejercida sobre el cuerpo, especialmente el femenino, en términos sociales y sexuales, restringiéndolo, anulándolo, clausurándolo, cerrándolo sobre sí mismo y minimizando sus experiencias:

Su cuerpo perdió completamente la forma. Se transformó en una carne sin asidero, una carne desperdigada que yo hube de atender a lo largo de esas noches en medio de su increíble dolor (...) Fue una completa desintegración, con su cuerpo explotando por todos los poros. No había ni siquiera un pedacito de cuerpo que no estuviera tocado por la enfermedad... (Fragmento de *Vaca Sagrada*, Eltit, 1991, p. 64).

3) *El trabajo*, en cuanto relación social que tiende a la sumisión, al dominio y al control como mecanismo de poder que se ejerce sobre los cuerpos y que se expande a varios espacios societales, en la medida en la que opera dentro y fuera del espacio arquitectónico destinado a lo laboral:

Siento un permanente dolor, miedo, una hambruna insaciable me devora (...) Derribada por mi paga no logro avenirme a ningún oficio. Los despidos se suceden por todas partes y la noche de mis cuarenta años me encontrará desempleada (p. 112). Después de vender todo lo que tenía, me dirigí a la sala de fiestas dispuesta a defender mi adhesión a la supervivencia (...) Estaba comprometida con el choque laboral que ordenaba todas las demandas y permitiría la holgura de mi cuerpo (p. 167) (Fragmentos de *Vaca Sagrada*, Eltit, 1991).

4) *El panóptico*⁴, que opera constantemente sobre los personajes y que se extiende a la ciudad y a la familia como espacios para la vigilancia, acompañado de un acecho constante de la muerte, y también hacia la exclusión como castigo social y cultural: “Las miradas que nos acechaban a todas horas me llevaron a despreciar el espacio público” (p. 31); “Esos curiosos y opulentos hombres sudacas parecían a punto de estallar por la presión de la ciudad” (p. 44); y, “La ciudad cegatona y ávida regala los destinos de los habitantes sudacas. Terriblemente desvencijada y gruñona, anciana y codiciosa, la ciudad, enferma de Parkinson, tiembla” (p. 116). (Diamela Eltit, 2001).

5) *La mentira*, como estrategia desmitificadora y deconstrucción del texto y todo lo que éste implica, en términos ficcionales y/o de representación. Pero también como metáfora que contraviene los cánones tradicionales en torno a la *verdad* en términos modernos y occidentales. Es también un aspecto que termina por generar en el lector la duda y la incertidumbre en torno a lo que es verosímil o no, lo que está narrado o lo que está recreado, por lo que se pone en evidencia la duda (y esto puede ser intencional) acerca de si la novela se construye en el texto mismo o

4 Este rasgo está directamente asociado a los planteamientos desarrollados por Foucault (1976) y que aparecen reiteradamente en las obras como denuncia a la vigilancia y el castigo, a las formas de dominio sobre el cuerpo y al modo como el poder se ejerce y es ejercido en lo público y en lo privado.

en las entelequias que cada lector edifica a partir de la lectura: “ya en ese tiempo había adquirido la costumbre de mentir constantemente” (p. 15); “ella me contaba historias, pero un día comprendí que eran mentiras” (p. 73) (Eltit, 1991).

6) *El patriarcado*, como forma de organización social cuya estructura se encuentra problematizada, especialmente en América Latina, pero que responde a ciertos cánones establecidos, dentro de los cuales se restringe el cuerpo femenino, a través de la cancelación y el ocultamiento de dicho cuerpo como manifestación física y social: “Mi padre, de manera inexplicable y sin el menor escrúpulo, la tomó, obligándola a secundarlo en sus caprichos” (p. 21); “Fue, tal vez, lo inusual de su enfermedad lo que enardeció genitualmente a mi padre cuando la vio, por primera vez, indefensa y disminuida, ya no como cuerpo enemigo sino como una masa cautiva y dócil” (p. 23), y, “A decir verdad, mi madre tenía escasas ideas y, lo más irritante, una carencia absoluta de originalidad. Se limitaba a realizar las ideas que mi padre le imponía, diluyendo todas sus dudas por temor a incomodarlo” (p. 23) (Eltit, 2001).

7) *El mercado y el imperialismo*, que se encuentra evidenciado a través de una obvia denuncia política acerca de las formas culturales promovidas por la globalización y el capitalismo, con especial ahínco en las repercusiones que esto tiene en nuestro continente, y sin dejar de ser un tipo más de violencia ejercida sobre los cuerpos, que terminan doblegados a ciertas lógicas y formas de expresión. También se introduce a través de la crítica el canon mercantil en que deben caer los escritores literarios para que sus obras sean aceptadas y vendidas: “Lejos, en una casa abandonada a la fraternidad, entre un 7 y un 8 de abril, Diamela Eltit, asistida por su hermano mellizo, da a luz a una niña. La niña sudaca irá a la venta” (Eltit, 2001, p. 117).

Vale decir, como cierre, que encontramos aquí un cuestionamiento a los cánones institucionales/institucionalizados, tanto en las prácticas culturales como en la producción literaria y artística. Se cuestionan también la razón y las claves epistémicas que dan forma al entramado de la modernidad, a través del poder y su ejercicio físico y simbólico, con tensiones incorporadas a través del estudio del cuerpo (femenino) como socioconstructo, para con ello deconstruir el modelo moderno/colonial/patriarcal/racista/sexista/clasista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cáceres, Andrés (1999). «La Figura del Cuerpo en el poder del género: una aproximación a la escritura de Diamela Eltit». *Letras.s5.com* [página en línea]. Recuperado el 1º de septiembre del 2002 de <http://www.lettras.s5.com/eltit180802.htm>.
- Eltit, Diamela (1991). *Vaca Sagrada*. Argentina: Editorial Planeta.
- ____ (2001). *El Cuarto Mundo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (27ª ed.). España: Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, Carmen (2002). «Más allá de la exotización y la sociologización del arte latinoamericano». En Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, pp- 167-176. Caracas: Clacso y CEAD, Faces, Universidad Central de Venezuela.
- ____ (2011). *Insubordinación: Diamela Eltit y Paz Errázuriz. Urgencia y emergencia de una nueva postura ratística en el Chile postgolpe (1983-1994)*. Caracas: Monte Ávila.
- Mato, Daniel (coord.) (2002). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clacso y CEAD, Faces, Universidad Central de Venezuela.
- Morales, Leonidas (2000). *Emergencias: escritos sobre literatura, arte y política*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
- Ortega, Julio (2002). «La estrategia narrativa de Diamela Eltit». *Literate World* [página en línea]. Recuperado el 27 de mayo del 2003 de <http://www.literateworld.com/spanish/2002/escritormes/sep/w01/top.html>.
- Richard, Nelly (coord.) (1987). *Arte en Chile desde 1973: Escena de Avanzada y sociedad*. Santiago de Chile: Flacso.
- Turner, Bryan (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

PARTICIPACIÓN DE LA MUJER INDÍGENA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL INDÍGENA DEL TAUCA

Francis Lugo Arguinzones*

Abordar el proceso de incorporación de la mujer indígena en la universidad implica ubicarnos en el tema de género¹ y su necesario análisis desde la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología (CTS). La reflexión implica también el cuestionamiento a las prácticas culturales impuestas socialmente a las diversas comunidades y la lucha histórica por superar discriminaciones asociadas no sólo a la condición biológica, sino también a la económica, social, política y educativa. Tanto los hombres como las mujeres han desempeñado su rol en la conformación de las sociedades y de forma implícita o explícita han cumplido tareas específicas en lo laboral, educativo, económico y cultural. Las comunidades indígenas no escapan a esta realidad y ello se ve reflejado en las actividades que ancestralmente han sido asignadas a ambos sexos.

Esta distribución social y cultural de tareas en función del sexo ha implicado históricamente la dominación masculina sobre la femenina, manifestándose incluso en las etnias indígenas, en las que se mantiene una especie “de solapamiento o superposición de la problemática indígena generalizada con respecto a la discriminación que se da con las mujeres indígenas” (Esteban Mosonyi, 2006, p. 91).

En este sentido, se hace necesario colocar en las mesas de discusión los retos que imponen el ingreso y la participación de la mujer indígena en los espacios de la vida social, especialmente en el educativo, caracterizado por la discriminación. Los países donde hacen vida los grupos étnicos que han resistido el paso de la colonización están obligados a modificar las formas relacionales de construcción del conocimiento para hacerlas equitativas y justas en el respeto a la particularidad de cada grupo humano, sobre todo si ese grupo humano cuenta con la riqueza histórica de pertenecer a las comunidades originarias.

* Licenciado en Trabajo Social, Magíster en Educación Superior. Profesora Fundadora en la Universidad Bolivariana de Venezuela, profesora voluntaria en la Universidad Nacional Experimental Indígena del Taucá.

1 “El género es el conjunto de atributos, de atribuciones, de características asignadas al sexo (...) La categoría de género incluye la dimensión del sexo, como conjunto de características biológicas; en otras palabras: es el conjunto de características biológicas que en nuestra especie, que es bimórfica, agrupa a los sujetos de acuerdo con cuatro dimensiones fundamentales: el sexo genético, el hormonal, el genotípico y el gonádico” (Marcela Lagarde, 1996, p. 49).

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: HISTORIA DE DISCRIMINACIONES

La educación universitaria ha estado marcada por la desigualdad y la discriminación. El acceso al conocimiento y su dominio fueron reservados a los grupos sociales que ejercían el poder, fuera este religioso, militar, económico, político o simbólico (en términos generales), pero también en torno al conocimiento se han tejido una serie de contradicciones que nos invitan a pensar en sus bifurcaciones, categorías y manifestaciones. Así, encontramos que no existe *un conocimiento* sino *muchos conocimientos* y que éstos están determinados por los modos o modelos de educación que rigen las sociedades; por lo que educación y conocimiento van de la mano y comparten una historia similar de paralelismos, ocultamientos, discriminaciones y exclusiones a través de diversas formas de manifestación (educación y conocimiento popular, indígena, campesino, materno, paterno, afrodescendiente, entre otros).

Cuando se habla de conocimiento y educación, de forma automática nos trasladamos al sistema formal establecido en los Estados y a lo que conocemos como “conocimiento científico”, divulgado y desarrollado desde las instituciones educativas y militares de los Estados a partir de la Edad Media. Educación, ciencia e investigación se constituyen entonces en fuentes de las que sólo se puede beber si se cumple con los requisitos acordados académicamente: “de hecho, todos los Estados, el venezolano también, a través del Ministerio de Educación, sólo valida, reconoce y certifica los conocimientos adquiridos por la vía escolar. Más aún la única forma de lograr ser ‘reconocidas’ otras propuestas educativas es a través de la adaptación a los lineamientos estatales” (William Rodríguez y Abilio López, s/f, p. 15).

Estas formas de reconocimiento pasan por discriminar las formas “otras” de conocer e incluso resolver problemáticas cotidianas desde la creación de tecnologías sociales apropiadas, desde el conocimiento ancestral de las diversas etnias indígenas o desde las diferentes creencias de los grupos humanos. En este sentido, en pro de preservar el verdadero sentido y significado de la educación, se dirá que ésta “es todo proceso relacional en el que se producen aprendizajes, sean planificados o no, se tenga o no se tenga conciencia del proceso y de los aprendizajes” (Rodríguez y López, s/f, p. 14).

Procesos relacionales como los que se generan en el mundo indígena determinado por una historia de lucha y permanente resistencia al sistema opresor de sus culturas y tradiciones ancestrales, que han sido silenciados y excluidos de todos los niveles del sistema educativo. La aniquilación no sólo de sus culturas, creencias, modos de vida y lenguas, sino también de sus formas y modos de relacionarse y dialogar ha sido la

constante para los pueblos indígenas en el mundo, tan marginados como los “pobres”, campesinos y afrodescendientes. Desde la incorporación del indígena al sistema escolar se produce el irrespeto a su cultura y a su mundo-de-vida². No sólo se les instruye en la cultura “criolla” (como ellos le llaman) sino que se les prepara para quedarse y tratar de sobrevivir en ella. Esto se extiende hasta el nivel universitario, donde se acentúan las contradicciones.

El nivel universitario ha sido uno de los más complejos y de difícil acceso para las poblaciones vulneradas en el mundo. Aún en la actualidad se puede observar la marcada discriminación y selectividad que rige en la mayoría de los países, ya sea por condición social, étnica o discapacidades físicas. Las universidades siguen generando mecanismos de exclusión en contraposición a las luchas de diversos sectores para lograr el ingreso y a los esfuerzos concretos que han hecho gobiernos como los de Bolivia, México, Ecuador y Venezuela en los últimos años con políticas específicas de acceso e inclusión, atendiendo especialmente a la población indígena al punto que han creado universidades orientadas a su formación, demostrando niveles elevados de compromiso y voluntad política. Bolivia es reconocida por los grandes avances que en materia educativa se han desarrollado para crear universidades indígenas que respondan a los requerimientos de los grupos étnicos que hacen vida en el país. En Ecuador se creó la *Universidad Intercultural de las Naciones y los Pueblos Indígenas* en el 2004. México, por su parte, creó la *Universidad Autónoma Indígena de México* y tiene la oferta para el estudiante mestizo urbano. En Venezuela se han consolidado políticas públicas en educación universitaria respondiendo a los criterios de *equidad, justicia social, vinculación con las comunidades, diversidad de carreras, formación integral, carácter público de la educación*, pertinencia social y cooperación internacional entre otros. Esto implica también la creación de nuevas universidades atendiendo a la política de diversificación y democratización, entre las que se encuentran la Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (Uneit), ubicada en el estado Bolívar, y el proyecto de Universidad Indígena en el estado Amazonas, ambas en el marco de la Misión Alma Mater, atendiendo a lo estipulado en el artículo 121 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela³. Contrario al caso chileno, por ejemplo, en el que no han sido pocas las

2 El mundo-de-vida ha sido definido como “la *practicación* primera, el puro ejercicio del vivir, común a todos los sujetos de la trama en el que concluye la co-vivencia de todos (...) identifica su forma de vida y le provee de unidad (...) la mejor manera de comprender esta forma de vida (...) es a la manera de totalidad, donde vida vivida en una *practicación* primera es la fuente del significado del término” (Alejandro Moreno, 2008, p. XXVI).

3 El mencionado artículo expresa que “El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos y comunidades indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones”.

manifestaciones de protesta de los estudiantes de escasos recursos económicos, así como las de los grupos indígenas, que reclaman su derecho a la educación universitaria.

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA PARA INDÍGENAS EN VENEZUELA

La incorporación de las indígenas y los indígenas al sistema educativo venezolano se ha dado paulatinamente. Durante la última década se han realizado grandes esfuerzos desde el punto de vista jurídico para garantizar a los indígenas el derecho a la educación, especialmente la universitaria. Es necesario destacar:

el papel desempeñado por el anterior Ministerio de Educación, luego Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a través de la Dirección de Asuntos Indígenas, la cual ha tenido un fuerte impulso a partir de 1999 en la atención de la población estudiantil indígena, siendo un ente activo, partícipe y creador del currículo y las políticas educativas indígenas, especialmente en el campo de la profesionalización (Luisa Pérez de Borgo, 2005, p. 23).

Los avances han sido significativos y muchos de los logros, por ejemplo (a) la implementación del régimen intercultural bilingüe; (b) diseño de una política nacional de pueblos indígenas; (c) la promoción de los derechos indígenas; (d) la Organización de Estudios Indígenas de Venezuela (Oneive), a través de la cual se establecieron convenios con universidades experimentales y con otros países como Cuba; (e) la Dirección de Asuntos Indígenas en los dos Ministerios de Educación, entre otros. Asimismo, vale resaltar la articulación con universidades autónomas y experimentales para la adscripción de estudiantes indígenas en las diversas carreras que ofrecen, especialmente aquellas referidas al área educativa (Pérez de Borgo, 2005, pp. 23-28).

A pesar de la larga data de la educación universitaria en Venezuela, no es sino hasta el 20 de septiembre de 1979 cuando se crea el decreto 283 que establece la necesidad de formar docentes que se desempeñarían en la educación intercultural bilingüe. Este proceso fue innovador para la época, si partimos de la exclusión histórica que padecieron los grupos indígenas en nuestro país.

La modificación de la Constitución Nacional representa otro de los logros venezolanos en materia de atención y respeto a los pueblos indígenas. Desde el artículo 119 hasta el 126 se establecen los derechos de los pueblos indígenas en todas las áreas de su desarrollo, incluyendo el respeto hacia “la propiedad intelectual colectiva del conocimiento, tecnologías e innovaciones”. También se reconocen los sistemas educativos de las diversas etnias, lo que constituye un gran avance hacia el reconocimiento de sus saberes ancestrales, sus formas y mundos-de-vida.

Sin embargo, en la práctica se sigue cometiendo el error de incluir desde el criterio de la “igualdad” (uniformar) y no desde el criterio de la “equidad” (reconocer positivamente), lo que hace cuesta arriba que se materialice el espíritu del verdadero respeto a la condición indígena, tanto para hombres cuanto para las mujeres que se incorporan al sistema universitario. “Además, en un mundo sesgado por un fuerte componente neoliberal, los intereses macroeconómicos y los requerimientos del mercado global están claramente distanciados de las demandas emanadas de las comunidades aborígenes” (Mosonyi, 2006, p. 234).

INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD

Nadie negaría actualmente la importancia de la incursión de los indígenas y las indígenas en las universidades. “La educación superior debe contemplarse como un importante recurso adicional para la reafirmación y difusión de las culturas tradicionales, así como para la articulación de los pueblos indios con el mundo contemporáneo sin desmedro de su identidad” (Mosonyi, 2006, p. 233). Desde la perspectiva de género son muchas las diferencias que condicionan la presencia de los hombres y las mujeres en la universidad. Las universidades autónomas y experimentales tienen entre sus convenios la incorporación o asignación de cupos (tipo becas) para los pueblos indígenas. Estos indígenas, hombres y mujeres, deben adaptarse a condiciones académicas totalmente opuestas a su modo de vida, a sus culturas y tradiciones. No existe (en dichas universidades) un programa dedicado a la formación del indígena que respete su otredad.

Tanto para el hombre como para la mujer indígena se hace cuesta arriba adaptarse a otra cultura y otro proceso de construcción de conocimientos. Sin embargo, quienes logran formarse en la universidad, por lo general, se quedan en la ciudad sin volver a sus comunidades.

En los estudios sobre la educación indígena poco se menciona el rol de la mujer y el porcentaje de mujeres que ingresa a la educación universitaria, atribuyendo este aspecto generalmente a los hombres y es que, dependiendo de la etnia, también los indígenas se rigen por acuerdos tácitos que asignan roles tanto a hombres como a mujeres, es decir, que se puede perfectamente analizar desde la perspectiva de género las consecuencias que trae para la dinámica comunitaria el ingreso de la mujer a la universidad. Sin embargo, esta reflexión se realizará desde la experiencia concreta de la Uneit.

La Uneit nace el año 1999 con la finalidad de rescatar las manifestaciones culturales de las etnias existentes en el país, sus conocimientos ancestrales, su desarrollo tecnológico, sus innovaciones, su lengua y sus

sabidurías milenarias. A diferencia de las universidades tradicionales, la Uneit promueve la educación de indígenas y para los indígenas desde su cosmovisión y tomando del conocimiento “criollo” sólo aquellas herramientas que les permitan cumplir con el mandato de la preservación de sus etnias. Se rigen por un proceso innovador de selección que “va gestándose en simbiosis con las comunidades. Éstas, mediante sus órganos tradicionales de decisión, son las que eligen a los estudiantes; no en función de criterios académicos, sino de capacidades para la organización política en pro de la defensa de derechos colectivos” (Soraya González, 2007).

En la Universidad Indígena de Venezuela (UIV) los estudiantes tienen la labor de

escribir sobre sí mismos y sobre sus pueblos, su historia, su espiritualidad, sus retos y alternativas. Cada cuatro meses vuelven a sus comunidades para hablar los ancianos, depositarios del saber ancestral, en búsqueda de respuestas a sus interrogantes. De regreso en Tauca, un grupo de voluntarios no indígenas aliados a la causa de los pueblos amerindios apoya en la tarea de ordenar la información. Se adiestra a los jóvenes estudiantes-investigadores para que con ayuda de computadoras vayan escribiendo el producto de sus reflexiones en sus idiomas maternos. Lo que escriben es publicado para que mucha gente allá en sus comunidades aprenda a leer y reflexione con ellos para decidir y poner en práctica proyectos alternativos para la supervivencia de sus pueblos y culturas (Julio Ávalos, 2011).

La dinámica y metodología de trabajo adquiere singular importancia si a ello agregamos que las diversas comunidades se comprometen con el proceso formativo del estudiante prestándole todo el apoyo necesario. Este aspecto es fundamental porque se establece la corresponsabilidad necesaria que articula a la comunidad con la universidad y que implica el abordaje directo de los problemas a partir de la reflexión y formación del estudiante, aspecto que constituye una innovación en el proceso de admisión, prosecución y egreso de la universidad.

Actualmente la Uneit tiene 85 estudiantes de 11 etnias distintas (Pumé, Warao, Ye'kwana, Pemón, E'ñepá, Piaroa, Shiryana, Wako, Sánema, Kariña Cuiba, Jivi y Yukpa). Este punto es fundamentalmente importante debido a la convivencia que se genera entre etnias que nunca habían tenido contacto o que, en algunos casos, mantenían pugnas históricas. El idioma castellano sirve como vía para lograr la comunicación entre ellos, el intercambio que se produce entre las diversas culturas y sus lenguas contiene una riqueza antropológica que es tema de estudio y difusión aún por desarrollar.

MUJERES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD

La incorporación de las mujeres sucedió muchos años después de que los hombres crearan la universidad. El proceso fue complejo y se generaron

infinidad de conversaciones al respecto. En la entrevista realizada por González (2007) se reflejan las diversas posiciones, como se observa a continuación:

Quando les preguntamos por esto último [participación de la mujer en la universidad] se toman su tiempo para contestar: “Las muchachas están en el proyecto pero hace falta recursos, y para las mujeres indígenas es muy complicado venir, a menos que haya aquí una familia”, explica Sedumenedu, de la etnia Ye’Kuana y coordinador académico de la UIV. “El control social de la relación entre ellas y ellos se da a través de una autoridad en cada etnia -matiza Korta- y nosotros no tenemos la capacidad para ese control social. Se ha planteado traer un matrimonio anciano, que tiene una autoridad muy grande. Pero la mayoría de los indígenas no saben la importancia de la Universidad. Cuando lo vayan sabiendo tienen que poner los mecanismos de su parte. El problema es muy complejo -continúa-, hemos convocado a las mujeres desde el comienzo y han venido, pero ha fracasado. No queremos convocar a la mujer sin garantías de éxito... El machismo criollo está dentro de las comunidades. Antes era la mujer la que administraba los recursos del conuco. Ahora el hombre está secuestrando su rol porque como el sueldo es personal (ahora muchos trabajan de peones para los ganaderos) él maneja los reales. Los antivalores de nuestra cultura han entrado en la indígena y esto debe cambiar”.

Como dato curioso, esta incorporación se da por sugerencia de una mujer “criolla” consciente de los modelos de dominación establecidos históricamente en los diversos grupos humanos. Una vez que se hace la sugerencia al equipo rector, comienzan las consultas en las diversas etnias hasta que la comunidad Ye`kwana decide enviar a dos de las adolescentes a estudiar en Tauca. También se incorporaron mujeres sabias al cuerpo rector de la universidad y al acompañamiento permanente de los estudiantes y las estudiantes.

Los estudiantes de la Uneit son, en su mayoría, hombres que han sido escogidos por su comunidad. Muchos de ellos ya son *padres de familia* que cumplen el mandato comunitario sin más complicaciones que las derivadas del proceso académico. Debido a que deben pernoctar en la universidad, se alejan y hacen sus estudios dejando a sus familias. Para una mujer indígena, ingresar a la universidad implica el abandono de sus funciones dentro de la comunidad. Hasta la fecha ninguna de las que ha ingresado es madre, son adolescentes con edades comprendidas entre 15 y 20 años que se encuentran en su “tiempo de casarse” y formar familias.

La perspectiva del género se torna interesante en este punto, pues los intereses de las estudiantes son distintos a los intereses de los estudiantes y acarrea consecuencias más graves en términos de proyecto de vida. La mujer que entra a la universidad corre el riesgo de quedar soltera para siempre, pues una vez que regresa a la comunidad se ha pasado el tiempo de procrear y hacer familia.

Otro elemento a resaltar respecto de la presencia de mujeres en la Uneit es la amenaza constante del embarazo durante su estadía en la universidad y de qué forma resolverlo. Si un hombre embaraza a una mujer, éste no tendría problema en continuar la educación, pero en el caso de la estudiante, esta deberá abandonar el semestre para dedicarse a su maternidad. Se nota, entonces, cómo la constante en los grupos humanos tiende hacia la discrecionalidad ante la mujer, independientemente de su cultura y, aunque los estudios de género engloban tanto a mujeres como a hombres, es imposible no referirse con especial atención a la figura femenina cuando históricamente ha sido la más vulnerada.

La reflexión sobre estos elementos nos conduce a buscar nuevas alternativas de construcción de conocimientos y diálogos de saberes en el nivel universitario que se adapten a las características de los diversos grupos étnicos del país. Si bien es cierto que no todas las etnias se rigen por los mismos parámetros, la figura de la mujer sigue teniendo un tratamiento distinto a la de los hombres y siguen siendo éstos los que más acceso tienen al conocimiento académico y científico. La complejidad que encierra el tema de la inclusión de la mujer en la dinámica universitaria en el mundo se profundiza al caracterizar a la población indígena con su diversidad de costumbres y culturas, pero independientemente de la etnia, tal como lo afirma Mosonyi (2006, p. 96),

dentro de un procedimiento no estrictamente competitivo, pero sí de autoafirmación, ellas trabajarían no sólo por la transformación de la sociedad indígena dentro de sus propios cánones de desarrollo sustentable y autogestionado, sino que servirían para afianzar un nuevo papel de la mujer en estas sociedades durante las próximas generaciones.

Son muchos los intercambios tecnológicos que pueden lograrse con los pueblos indígenas y también mucho lo que ellos desde su conocimiento ancestral han aportado y seguirán aportando para desarrollar nuevos conocimientos. Sin embargo, es necesario respetar los límites de intervención e intercambio para que se sigan preservando sus culturas. La educación científica tiene como reto lograr la articulación de los saberes ancestrales con los adelantos científicos y técnicos del llamado “mundo occidental” o no-indígena.

PARA CONCLUIR

Es necesario resaltar la destacada participación de las mujeres indígenas en la Uneit, pues en la actualidad forman parte del Consejo Rector y son pieza clave en la organización y planificación académica de la universidad, gozando del respeto y la confianza de todos y todas. Asimismo, se destaca el abanico de temáticas relacionadas con el género, la

universidad, la ciencia y cómo, a pesar de que la mayor parte de los estudios se centran en la mujer, sigue siendo ésta la que más aspectos tiene por descubrir, pues desde la sumisión dibujada, la opresión manifiesta y el silenciamiento a mil voces, la mujer delinea la conducta de los hombres y de las mismas mujeres desde el rol explícito e implícito en el desarrollo de las comunidades y las sociedades del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, Julio (2011). «Universidad Indígena de Venezuela. Un proyecto universitario de los pueblos amerindios de Venezuela». Ponencia presentada en el I Simposio Internacional Diálogos Interculturales en la Frontera Panamazónica.
- González, Soraya (2007, 6 de septiembre). «La Universidad Indígena de Venezuela: revolución en la selva». *Diagonalperiódico.net* [periódico en línea]. Recuperado el 5 de diciembre del 2014 de <https://www.diagonalperiodico.net/saberes/la-universidad-indigena-venezuela-revolucion-la-selva.html>
- Lagarde, Marcela (1996). «La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo». En María Luisa González Marín (coord.), *Metodología para los estudios de género*, pp. 48-71. México, D.F.: Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, Alejandro (2008). *¿Padre y Madre? Seis estudios sobre la familia Venezolana*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Mosonyi, Esteban (2006). *Aspectos de la Génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los Pueblos Indígenas de Venezuela*, Ministerio de Educación y Deportes, Caracas.
- Pérez De Borgo, Luisa (2005). *Educación Superior Indígena en Venezuela*. Caracas: IESALC-Unesco/Ipasme.
- Rodríguez, William y Abilio López, A. (s/f). *Filosofía de la Educación*. Cumaná: Colección Vive Sucre.

LA IDENTIDAD TRANSFIGURADA: VIVENCIA DE UNA DESCENDIENTE ORIGINARIA DE LA ETNIA PEMÓN, HABITANTE DE CIUDAD BOLÍVAR

Carmen O. Mambel*

Aquí ya no se piensa la identidad personal o colectiva como derivada de un etnos situado por fuera de la racionalidad moderna, sino como producto de los entrecruces simbólicos, las relocalizaciones discursivas y las hibridaciones culturales.

Santiago Castro Gómez

CRÍTICA DE LA RAZÓN LATINOAMERICANA

El territorio venezolano posee una nutrida diversidad cultural, cuya dinámica permite una permanente penetración entre las culturas que conviven en él. En estas interacciones se producen negaciones y reconocimientos, negaciones de sí y reconocimientos de sí que derivan de las diversas lecturas culturales dadas desde las distintas cosmovisiones, desde las cuales se intenta comprender el accionar propio y, en el caso de los criollos, el de los otros, pero desde su referente cultural.

Por ello, en este breve avance que constituye la etapa naciente de una dilatada investigación, se presenta el resultado del relato de vida de una joven de la etnia pemón del sur del estado Bolívar, radicada en Ciudad Bolívar, en el cual se despliegan los referentes discursivos, donde se revela un universo de negaciones y negaciones de sí, generadas en el roce cotidiano que demanda la dinámica de la ciudad; pero también se corre de forma retraída la cortina del reconocimiento de sí, al advertir en su discurso la referencia a la identidad con su ascendencia, la cual ha de ser transfigurada en un proceso de negación mediante el accionar desde la red cultural criolla, dado que desde allí puede lograr el reconocimiento. Para ello, intento transitar dos sendas, dos conceptos o categorías de reciente construcción, el multiculturalismo y la interculturalidad, y desde ellos asomarme a las ventanillas de la diferencia y la igualdad.

Para el logro de esta hazaña recurro a una partícula en el universo cultural originario, ubicada desde una mirada micro. Se produjo un acercamiento a la vivencia presente en la memoria que devela cómo es

* Magíster en Educación. Profesora y coordinadora de la línea de investigación Antropología de la Vida Cotidiana y del Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Carabobo.

entendido o lo que significan la diferencia, el respeto, la igualdad y la identidad en una sociedad en la cual, en apariencia, no hay diferencias significativas, dadas las características que aparentemente se comparten; entre ellas el horizonte histórico y el idioma.

Pero al realizar una inmersión en el mundo de significados en este caso particular de la joven pemón Siari Gil (2013), nacida en Uaiparú, quien llega a Ciudad Bolívar a los 15 años y con quien tuve varios encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que como informante tiene respecto a su vida, experiencias o situaciones, y al ubicarme en lo planteado por Steve Taylor y Robert Bogan (1986) pude entrar en su mundo vivencial, a fin de aproximarme a entender cómo es que se viven la diferencia, la igualdad y la llamada tolerancia en una sociedad donde el respeto a lo intercultural está consagrado en su carta magna; en un mundo que desde hace dos décadas se hizo eco de estos conceptos, dado que bajo el constructo de multiculturalismo han re-entumbado a modo de moda a nivel mundial y desde el cual se ha logrado la sumisión de las personas y la disolución de las diferencias bajo el látigo de las negaciones y el irrespeto, aun cuando “la multiculturalidad liberal supone la acepción teórica de lo heterogéneo” (Asier Bringas, 2007, p. 27). Por tanto, han de respetarse las diferencias.

LA IDENTIDAD DEBATIDA ENTRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA

Lo anterior implicaría respeto, sin embargo, en el referente discursivo de Siari Gil se presenta el irrespeto desde la convivencia con sus compañeras de clase hasta el irrespeto por parte de agentes de policiales que trabajan para el Estado venezolano. Así, al recurrir a la memoria, refiere que en el año 1998, cuando cursaba estudios de bachillerato, “...hacían gestos burlones y le decían al profesor cuando hablaba de los indígenas en Historia de Venezuela: ‘Pregúntele a la india’. Me decían riéndose: ‘Guaicaipuro era tu ‘tatatarabuelo, verdad?’” (Siari Gil, comunicación personal, 16 y 18 de diciembre del 2013). Por otra parte, Siari recuerda un episodio acontecido en el año 2003, en el que fue llevada a la estación de Policía, porque estaba con unas compañeras y allanaron el lugar donde estaban. Ella narra:

Yo le dije: “Yo vengo del trabajo, porque yo soy trabajadora. No soy ninguna haragana”. A lo cual la agente policial respondió: “¡Ajá! ¿Y por qué no te vas a trabajar a una mina con tus porquería de indios...? Eso es lo que ustedes saben hacer, robarse el oro de nuestras minas...” (Siari Gil, comunicación personal, 16 y 18 de diciembre del 2013).

Además, la joven Siari cuenta que tenía cerca de 3 meses de embarazo y que le dijo al comisario sobre su estado y un policía dijo: “Estas mujeres

indias lo que saben es parir puro indio feísimo pa' esta vaina. Por eso no echamos pa' lante..." (Siari Gil, comunicación personal, 16 y 18 de diciembre del 2013). Se evidencia no sólo el irrespeto a la persona como tal, sino a su ascendencia originaria por su aspecto fenotípico, el lugar de procedencia y su condición de mujer; de manera que nos asomamos un poco a lo que plantean Peter Mc Laren y Ramin Farahmandpur (2006, p. 179): "El multiculturalismo predominante permanece permeado por el modo de producción capitalista mediante las estructuras de clase, raza, género y dominación sexual".

De manera que este ápice de relato se despliega desde una esfera multicultural, donde los miembros de una cultura consideran que los sujetos pertenecientes a otras culturas, en este caso la cultura originaria, han de transfigurarse y así fluir bajo los cánones de su cultura, considerada dominante. En este caso, la cultura criolla, para la cual los descendientes originarios, por no poseer el fenotipo europeizado son considerados "feos". Además, los recursos minerales que hay en el territorio donde habitan los descendientes originarios son propiedad de la cultura dominante, por lo que se desconoce en el discurso social el derecho que los descendientes originarios tienen sobre los mismos.

ENTRE EL MULTICULTURALISMO Y LO INTERCULTURAL

Como se ha esbozado, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en su preámbulo perfila "una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural". Asimismo, en el Capítulo VI, *De los derechos culturales y educativos*, en su artículo 100, establece que se reconoce y respeta "la interculturalidad bajo el principio de la igualdad de las culturas". En este sentido, en la convivencia, los miembros de las diferentes etnias descendientes originarias han de ser tratados legalmente como iguales, en el entendido de que igual es sinónimo de respeto de una cultura a otra. Ahora bien, lo mismo habría de ocurrir en la práctica social cotidiana. Sin embargo, la experiencia demuestra que el discurso social no ha sido permeado por lo establecido en la Carta Magna. En otras palabras no se ha trascendido el discurso multicultural que se paseó por las pasarelas de la moda globalizadora de este término y que plantea que "las personas tienen la "libertad" de seguir adelante con su "cultura", siempre y cuando no pongan en riesgo "los principios epistémicos" que sustentan la política, la economía y la ética estatal" (Walter Mignolo, 2005, p. 139).

Bajo esta premisa, los pemón, piaroa, wayú, warao, jivi y todos los pueblos originarios que conviven en este país deberían seguir sus tradiciones y costumbres culturales sin ser objeto de críticas ni de burlas por

parte de la sociedad criolla, pero se sabe que, en Venezuela, los gobiernos obedecieron siempre a la lógica de dominación y han empleado mecanismos de sumisión desde el horizonte histórico, pues es bien sabido que los criollos han sido los dirigentes de los destinos de la sociedad venezolana y su discurso colonizador ha sido internalizado por todos los estratos sociales, encargándose así la sociedad misma de disolver las identidades e intentar eliminar las diferencias culturales.

En esto se basa la disolución de cualquier relación de algún dirigente de gobierno con alguna práctica chamánica, pues sería objeto de críticas y burlas, y se le tildaría de brujo. De hecho, si se desea desacreditar a algún político éste es asociado con la brujería, lo cual puede ser tomado como una amenaza para la ética, como sostiene Renato Ortiz (2005, p. 132): “El colonialismo encuentra su raíz en el corazón de la alienación cultural”. Ahora, con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela con base en lo intercultural, el discurso social habría de ubicarse —como ya se ha dicho— hacia el respeto de las diferencias culturales y trascender el colonialismo; no obstante, al asomarse en esta “microventana” que constituye la vivencia de la joven pemón Siari se percibe un proceso de intento de disolución de identidad y se reiteran elementos relacionados con el irrespeto a su cultura, al referirse al episodio con el comisario, cuando dice:

...Yo creo que ese día lo que nos ocurrió me cambió algo, porque apenas parí mi niño me pinté el pelo de amarillo y así lo he tenido. Mírame, pues (risas). ¿Ves? Por eso tengo este pelo rubio (risas). Es contradictorio porque es como si no quisiera ser tan indígena, tan india, tan fea, pero a la vez me siento orgullosa de ser india. ¡Ay, no! Soy pura contradicción... Bueno, yo me gradué de bachiller y trabajo como una mujer normal. Y a mi hijo le compro la mejor ropa. Lo visto bien. No me gusta que se vea así. No me gusta que se vea indiecito (Siari Gil, comunicación personal, 16 y 18 de diciembre del 2013).

Siari reconoce que hay en ella una contradicción, una confrontación de cosmovisiones. La de aceptarse como orgullosa descendiente de un pueblo originario y la de negarse e intentar parecerse a la mujer de la cultura que la discrimina e irrespeta por su acentuado fenotipo originario.

Ante tal disyuntiva termina prevaleciendo la imposición mediante los perversos mecanismos de sumisión social, para intentar ser igual a la mujer criolla, disolviendo o intentando disolver la diferencia, dado que en el imaginario colectivo de la urbe la “mujer normal” es la mujer del universo cultural criollo. En tal sentido, igualdad es sinónimo de sumisión y negación. A su vez, es sinónimo de reconocimiento por parte del otro, por lo que igualdad sugiere en este escenario irrespeto a la diferencia. Sin embargo, aunque ella toma una decisión obligada por el entorno, es consciente de su origen y del proceso de negación que atraviesa para

lograr esa igualdad o reconocimiento. Se siente en la obligación de negar sus características fenotípicas para verse igual a la mujer criolla. Hace un intento de aminorar la diferencia desde el punto de vista físico, todo esto llevado por actitudes “racistas” de sus interlocutores cotidianos, lo cual nos remite un poco a lo planteado por Teun Van Dijk (2003, p. 24):

El racismo no consiste únicamente en las ideologías de supremacía racial de los blancos ni tampoco en la ejecución de actos discriminatorios como la agresión evidente o flagrante (...) El racismo también comprende las opiniones, actitudes e ideologías cotidianas, mundanas y negativas, y los actos aparentemente sutiles y otras condiciones discriminatorias contra las minorías...

Suspendo la palabra racista, aun cuando el planteamiento del autor es muy pertinente porque si se asume el concepto de raza, se admite el hecho de la división de la humanidad en razas, desde donde se ha legitimado la idea de superioridad e inferioridad de unos seres humanos sobre otros. Por tanto, desde otra mirada, se puede concebir como negaciones para quien ejecuta actos discriminatorios basados en los aspectos físicos y negación de sí o invisibilización de sí, de quien es sometido a procesos discriminatorios basados en el intercambio de lenguaje, donde el emisor niega a quien es diferente y el receptor, al recibir los códigos, se niega en busca de la igualdad. En tal sentido, igualdad y diferencia no se articulan con la identidad en el caso de los descendientes originarios, ya que para ser iguales deben negarse y desarraigarse de su identidad, en cuyo proceso ha de pincelar la diferencia, transfigurándose para ser iguales, en este caso, a los criollos. Si mantiene que la identidad originaria es diferente y por tanto susceptible de ser discriminado por su diferencia.

La joven Siari pasa por un proceso contradictorio, dado que ella se niega, producto de la negación o discriminación a la que ha sido sometida, y a su vez intenta mediante la memoria, reencontrarse con la identidad basada precisamente en lo que la diferencia de la cultura con la que se identifica para ser igual, cuando dice:

En mi pueblito la gente es trabajadora. Somos... ¿Cómo digo?, ¿cómo se dice? Hospitalarios. Todos nos ayudamos y colaboramos. Eso tiene que ver con lo que nos enseñaron nuestros abuelos. Tiene que ver con nuestros ancestros. Es parte de nuestra cultura, pues. Allá nos contamos historias de las cosas que tenemos allá. Por ejemplo, mi abuela me contaba cómo nació la montaña, qué matas sirven para aliviar un dolor. Porque una mata cura el dolor de barriga... Aquí, en la ciudad, cada quien tiene que ver con lo suyo. Aquí estamos pendientes de lo que nos tenemos que poner para ir al trabajo... (Siari Gil, comunicación personal, 16 y 18 de diciembre del 2013).

Aquí hay una referencia histórica que permite ver una identidad con su cultura de origen. Al referir “somos”, “nos ayudamos”, se incluye como miembro de la comunidad originaria y al recurrir a la memoria

están presentes la abuela y sus cuentos sobre su entorno; la sabiduría ancestral. Es un choque interno de cosmovisiones, pero donde prevalece en apariencia la cosmovisión criolla y por tanto la esfera de la igualdad desde la negación, aun cuando en su memoria está presente la identidad desde la aceptación en su diferencia que la hace pertenecer a una comunidad.

En ella se genera internamente un diálogo intercultural, ya que está consciente de su realidad como mujer que, por una parte, tiene que transfigurar su identidad para ser aceptada por los miembros de la sociedad criolla y por otra, se reconoce como descendiente originaria que posee un riquísimo acervo cultural; incluso cuando terminan imponiéndose los mecanismos de sumisión desplegados en el discurso social de la urbe de Ciudad Bolívar.

La concepción de multiculturalismo hace referencia a la diversidad cultural, pero en la convivencia ciudadana, en el discurso de la sociedad, se pierde el respeto hacia las diferencias y se impone la cultura hegemónica, ya que a la persona se le imputa —a través de cualquier mecanismo— la renuncia a su identidad de origen para inscribirse en una universalidad abstracta, en la cual se transfigura la identidad y se disuelven las diferencias.

En tal sentido, para que la convivencia en la diferencia se dé en un clima de respeto debe hacerse desde una visión intercultural en la cual “dos lógicas distintas dialogan en pro del bien común” (Mignolo, 2005). Desafortunadamente, el relato de la experiencia de Siari Gil se desenvuelve en un contexto que aludía y que aún alude a lo multicultural, donde lo intercultural está ausente, más allá de su diálogo interno, al no respetarse sus particularidades físicas y culturales, ya que lo intercultural supone dialogar con respeto, reconociendo las diferencias, sin ejercer ningún tipo de presión para buscar la igualdad.

En el discurso social se ha internalizado la igualdad como sinónimo de “igual a mí fenotípicamente, igual a mí en el accionar cotidiano, igual a mí en la práctica social y religiosa”. Por tanto, la igualdad entendida desde esta perspectiva implica la renuncia a las características propias que diferencian una cultura de otra. Esta es la igualdad del multiculturalismo. La igualdad entendida desde lo intercultural es igualdad en términos de reconocimiento de las características culturales, es decir, de mostrarse de acuerdo con respecto a que las distintas culturas o “multiversos” culturales que conviven en el territorio poseen sus propias redes y sus propios protocolos de filiación y que son tan válidos e importantes como los del universo cultural criollo, lo cual se traduce en aceptar, desde el respeto y no desde la tolerancia, las diferencias, ya que “la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de

la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta” (Catherine Walsh, 2007, p. 57).

A MODO DE REFLEXIÓN

Cuando se está envuelto en un aura de superioridad y nos dejamos llevar por ella, se dificulta la percepción y comprensión de lo que posiblemente puede ser, en función de lo que nuestros sentidos y nuestro ego dicen que es, y, en el caso de las culturas, cuando nos dejamos llevar por el condicionamiento y establecemos un monólogo negamos la posibilidad de encontrarnos con otras dimensiones que nos hablen, que expresen sus realidades, desde ellas mismas y no desde lo que nosotros preconcebimos, ya que este accionar donde imponemos nuestra realidad, seguro va a causar reacciones en esas otras realidades. Y en nuestra realidad, la que vemos, la que vivimos, vamos a negar lo que no se parezca a ella, y es esto lo que ha ocurrido. Esa negación se hace manifiesta, como hemos visto, en el caso de las etnias originarias, al imponérseles en las penetraciones culturales por parte de las misiones religiosas la lengua castellana; al negar el diálogo intercultural, irrespetando sus creencias religiosas, su lengua, su gastronomía, sus características físicas. Y aunque digamos que estamos en una sociedad que se basa en el respeto a lo intercultural y en el principio de igualdad en las culturas, en el discurso escrito, quizás hayamos alcanzado algo de respeto, pero en el accionar cotidiano seguimos signados por la tolerancia y no por el respeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bringas, Asier (2007). «Interculturalidad en tiempos globales. El reto de los derechos de las mujeres migrantes». En Eduardo Vila (coord.), *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 15 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 36.860. Caracas, 30 de diciembre de 1999.
- McLaren, Peter y Ramin Farahmandpur (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Mignolo, Walter (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, Renato (2005). *Mundialización: saberes y creencias*. Barcelona: Gedisa.
- Taylor, Steve y Robert Bodgan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Van Dijk, Teun (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, Catherine (2007). «Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial». En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (edit.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

ETNOMETODOLOGÍA: PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN
DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE LA FUNDACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO
DE LA POBLACIÓN VENEZOLANA, FUNDACREDESA

Dilsi Santander y Julimar Mora*

En la historia de la teoría del conocimiento en la investigación social se han establecido transformaciones epistemológicas o de paradigmas¹ fundamentales para la definición tanto del objeto de estudio como de la relación que éste guarda con el investigador, y la perspectiva a través de la cual se llega a un tipo específico de conocimiento (Tomás Alberich, 2007; Rosa Cifuentes, 2011; Antonio Latorre, 2007). Siguiendo a los autores consultados, a continuación se agruparán, a grandes rasgos, en tres niveles o momentos: el empírico-positivista, el interpretativo-hermenéutico y el socio-crítico.

Tradicionalmente, el conocimiento científico se deriva de la relación entre un sujeto cognoscente y un objeto conocido. En esta relación el sujeto ejerce una acción reflexiva, de razonamiento sobre aquello que ha establecido como su objeto de estudio, para luego poder manipularlo y controlarlo. En este caso, el objeto de estudio siempre es pasivo, es decir, siempre es intervenido a fin de ser explorado, analizado y, por lo tanto, conocido por el sujeto cognoscente, para luego explicarlo mediante un discurso lógico. La validez de este tratado dependerá de su sistematicidad, profundidad y sometimiento a una crítica rigurosa (Mario Tamayo, 2003).

En las ciencias naturales la pasividad del objeto de estudio se sustenta en una concepción paradigmática empírico-analista positivista, dado que éste suele representar una realidad externa frente a un sujeto racional que es el investigador, que busca acceder a la naturaleza del objeto mediante una metodología cuantitativa, con un interés teórico de tipo técnico, para predecir y controlar el objeto (Cifuentes, 2011).

* Dilsi Santander: Psicóloga, Licenciada en Educación con Maestría en Diseño de la Instrucción. Coaching Organizacional con Certificación Internacional.
Julimar Mora: Antropóloga, doctorante en Ciencias Sociales. Coordinadora del área de Estudios en Diversidad Cultural y Dinámicas Comunitarias en FundacredeSA.

1 Este término fue introducido en la Teoría de la Ciencia por Thomas Kuhn a mediados del siglo pasado, quien lo definió como “nociones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1975, p. 13). Este término ha sido muy discutido y ha transcurrido por diversas acepciones. En la actualidad, autores como Alberich (2007) definen un paradigma científico como el marco teórico conceptualizado por una base ideológica general, que establece las finalidades de la investigación y la perspectiva desde dónde interpretar los hechos.

A lo largo del desarrollo de las ciencias sociales se ha recurrido a diferentes metodologías para consolidar ante el mundo académico un discurso verdaderamente científico sobre el ser humano y la sociedad. En general, dichas metodologías han tendido a ir desde lo cuantitativo-positivista hacia lo cualitativo-interpretativo, en la medida en que ha pasado de querer “explicar” objetivamente a intentar “comprender” los fenómenos sociales (Alberich, 2007), para desentrañar tramas de significados, integrar saberes y ampliar así el espectro del conocimiento humano (Clifford Geertz, 1992). Con el paso del tiempo, se empieza a incorporar dentro de las ciencias sociales la idea de intencionalidad, autoreflexividad y elaboración de significados intrínsecos o inherentes al sujeto social objeto de su estudio, que es parte de la premisa filosófica propuesta por la hermenéutica como crítica al positivismo, así como por el hecho de que los datos sólo puede proporcionarlos el mismo sujeto como miembro de su realidad social (José Moreno y María Espadas, 2009).

Todavía en la perspectiva cualitativa-interpretativa derivada del pensamiento hermenéutico ha permanecido la cuestión de cómo crear un discurso con validez científica sobre la realidad social que se estudia, que esté lo menos condicionado posible por la propia carga simbólica del investigador, manteniendo la rigurosidad y la reflexión crítica característica del conocimiento científico. Esto da cuenta de la necesidad de un auto-reconocimiento por parte del científico también como ser socio-cultural, que posee sólo una visión dentro de una diversa gama de miradas que conforman el ámbito humano (Tomás Alberich, 2007; José Moreno y María Espadas, 2009).

En las ciencias sociales el conocimiento se genera básicamente de un tipo particular de interacción que se da entre dos sujetos: el científico y el sujeto social que representa el objeto de estudio (la sociedad, el ser humano, etc.), que en su condición de seres sociales y culturales están inmersos en mundos simbólicos que dan sentido a su realidad, contruidos a través del tiempo mediante procesos que integran diversos aspectos socio-históricos, ambientales, económicos, políticos, culturales, entre otros.

APORTES DESDE LA ETNOMETODOLOGÍA

*Lo real ya está descrito por la gente.
El lenguaje ordinario expresa la realidad social,
la describe y la construye al mismo tiempo.*

Alain Coulon (1998)

Como hemos mencionado anteriormente, el transcurrir de las ciencias sociales se ha paseado por grandes corrientes de pensamiento y diversas

concepciones teóricas que han ido desde adaptar sus fundamentos a la “cientificidad” de las ciencias naturales en busca de realidades objetivas y absolutas (*positivista*), hasta la transformación de la mirada científica desde una perspectiva de interpretación y comprensión de las realidades para una aprehensión del hecho social u histórico (perspectiva hermenéutica).

Desde inicios del siglo pasado las ciencias sociales como la antropología y la sociología emprendieron la búsqueda de un nuevo horizonte sobre el cual cimentar la investigación social. Progresivamente se fue gestado un viraje en función del quiebre del paradigma positivista. El punto focal de las ciencias sociales pasó del estudio de manifestaciones encausadas por la rigurosidad de las leyes sociales al *por qué* de las acciones que se reflejaban en esas leyes y sus aplicaciones. El fin último de las ciencias sociales pasó a ser la búsqueda del conocimiento de los *sujetos* de estudio (seres conscientes de su papel transformador de las sociedades), mirados desde sus adentros. Sus cosmovisiones, patrones y la forma de organizar sus realidades sociales son ahora el objeto de estudio.

La etnografía, método de investigación por excelencia de la antropología aplicada, es el recurso más efectivo para acceder a estas estructuras que no se dan expresas a simple vista, dado que permite al investigador ahondar en las formas de vida de las sociedades tomando parte de sus dinámicas; por lo tanto, se requiere del acercamiento, la convivencia, el intercambio, el *hacer nuestras las vivencias de los otros* para poder enfrentarlas, desnudarlas, comprenderlas y hacerlas evidentes, inclusive al mismo grupo social en estudio. El método etnográfico denota que la mejor manera de comprender un fenómeno social es insertarse en él. Todas las relaciones e intercambios que se dan entre los actores sociales de un mismo constructo socio-cultural conllevan implícitos patrones, prácticas, rasgos estructurantes, organizaciones del mundo, cosmovisiones que le son particulares y que pueden ser abordadas como pautas o “métodos” para componer, como si de un rompecabezas se tratara, cada uno de los patrones que definen los grupos sociales estudiados.

Las claves para la comprensión de los mundos estudiados serán las partes que los componen. Escudriñar en cada parte, cada patrón y cada método de expresión de la acción social será fundamental para, desde una perspectiva hermenéutica, aprehender dichas interacciones sociales. El nuevo paradigma de las ciencias sociales basa sus investigaciones en las realidades de los actores o hechos sociales desde una concepción dialéctica del conocimiento. Este proceso de investigación con enfoque hermenéutico lo explica Miguel Martínez Miguélez en su texto *La etno-metodología y el interaccionismo simbólico*, apuntando a que se puede acceder al entramado de las constantes organizaciones u ordenamientos que

hacen los miembros de una realidad social determinada desde la etnometodología: teorización de las acciones sociales que propone un método específico para acceder a dichas prácticas.

Conscientes de la necesidad de ir un paso más allá en el abordaje, investigación y análisis de las realidades sociales manifiestas en las sociedades pluriétnicas presentes en Venezuela, proponemos acceder a éstas desde una perspectiva etnometodológica, así como desde la metodología de la Investigación Acción-Participación, estructura primaria para este modelo de investigación. La propuesta metodológica será acceder a cada grupo o comunidad de estudio no sólo desde adentro, sino tan adentro como sea posible, en tanto no sólo los someteremos a escrutinio científico para el conocimiento de los patrones revelados subyacentemente en cada uno, sino también incluir en cada nivel de las investigaciones sociales realizadas la voz, los saberes y las experiencias de los miembros del grupo social investigado: que sean los propios actores sociales los que propongan líneas de investigación de acuerdo con sus necesidades, requerimientos y expectativas.

Según su propulsor, la etnometodología se refiere a la atención que debe ponerse en los procedimientos cotidianos para la creación, el sostenimiento y la gestión de un sentido de la realidad concreta. Será entonces la búsqueda empírica de los métodos y procedimientos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones cotidianas o etnométodos: procesos de organización de las realidades (razonar, comunicarse, tomar decisiones).

Por tanto, la etnometodología estudia la *acción social* en función de conocer el *cómo* se realiza, bajo *qué* condiciones y con *qué/cuáles* recursos, todo esto mediante interpretaciones hechas por sus miembros o actores sociales, expresadas a través del lenguaje natural (Harold Garfinkel, 2006). La realidad construida y transformada por los seres humanos no es un dato puro sino un proceso empleado por los individuos que comparten los mismos códigos o *lenguaje natural* para actualizar las reglas sociales y, por tanto, re-organizar el mundo según la relación espacio-tiempo en el que se susciten las interacciones sociales.

A esta capacidad de transformación o reorganización continua es lo que Anthony Giddens denomina *dualidad de estructura*: espacio en el cual el ser individual y el ser colectivo coinciden en su accionar y re-significan la acción o hecho social. A esta capacidad transformadora de la realidad concreta (espacio-tiempo) que poseen los actores es a lo que el sociólogo inglés denomina *Teoría del Cambio o Agencia*. El término *Agencia* ha sido empleado para hacer referencia al carácter reflexivo y la capacidad transformadora de los individuos frente a la incidencia de las estructuras sociales.

Max Weber ya teorizaba sobre la acción social como aquella conducta en la cual el *sentido de dicha acción*, aludido por los sujetos que la ejercen, *hace referencia a la conducta de otros* y serán estos acumulados de experiencias los que estructuran y organizan los mundos sociales (Max Weber, 1996). Esta actividad retroalimentativa y retributiva de los sujetos participantes de un mismo evento social que tienen la capacidad de transformar sus realidades en concordancia con la interacción social y las acciones es el enfoque que se debe establecer en el quehacer científico desde las ciencias sociales (Weber, 1996; Giddens, 2011).

Ahora bien, siguiendo a Jürgen Habermas, se puede decir que la diferenciación entre el *ser individual* y el *ser social* se da cuando este se interrelaciona y participa en la construcción lingüística de los *mundos de vida*, los cuales están conformados por las cosmovisiones y pautas culturales, pero también por la re-semantización de la actividad cotidiana por parte de todo el colectivo que participa de ella. En este sentido, Habermas señala que “los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1999, p. 124).

El *mundo de vida* remite a las esferas en las que los actores sociales interaccionan en función de un acervo común de saberes, normas, valores y/o símbolos, a partir del cual nace y se desenvuelve la interacción social. De tal forma que el espacio (físico y simbólico) en que se dan estas interacciones sociales reviste una importancia similar. Para las corrientes hermenéuticas las partes que conforman el todo, en este caso, el hecho o pauta social estudiada, son fundamentales para lograr la aprehensión del mismo.

Para la etnometodología el lenguaje, las pautas socio-culturales preconcebidas y la interacción social son determinantes para la producción del evento analizado, pero el panorama se completa cuando revisamos el entorno en el que se llevan a cabo. Las normas, reglas y pautas sociales serán interdependientes e inclusivas de acuerdo a donde se reproducen, es decir, el espacio o contexto donde tienen lugar. Garfinkel (2006) define estas acciones contextuales como etnométodos revelados en la vida cotidiana de todo grupo social, por tanto, la metodología propuesta desde Fundacredesa como centro de investigación se fundamentará en la aprehensión de cada etnométodo revelado en cada acción contextual del grupo abordado a través de los sujetos de estudio, a fin de identificar sus pautas socio-culturales desde lo micro a lo macro.

Cada una estas acciones contextuales pueden ser tratadas como modelos que dan cuenta de las cosmovisiones de los grupos sociales y serán la suma de todas éstas las que ofrezcan el re-conocimiento del sujeto de

estudio para un posterior conocimiento por parte del investigador social de sus realidades objetivas. Dicho de otra forma, proponemos acceder al orden social weberiano en tanto éste es el resultado de la legitimación de las conexiones o correspondencias de sentido entre los individuos. Los fenómenos sociales son explicables en dichas conexiones de sentido que construyen la vida social y serán estas conexiones estructurantes a las que se quiere acceder desde la investigación científica, a través de métodos cualitativos, etnometodología, investigación acción-participación y con la inclusión de los sujetos de estudio.

Si las acciones se ven influenciadas tanto por el contexto en el que se manifiesten como por los sujetos sociales que participen del mismo, entonces se debe incorporar a estos actores sociales en todo el proceso de investigación para garantizar la mayor aproximación a la realidad concreta a través del análisis y la interpretación de cada una de las prácticas o etnométodos.

REFERENCIAS ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La urgencia por diseñar un manual de investigación para la actividad científica desde Fundacredesa va ligada a la soberanía del conocimiento, a la independencia, visibilización, rescate y aprehensión de los saberes populares y de las características inherentes a sus protagonistas, como cimientos indisolubles de la producción científico-académica. En la Constitución de República Bolivariana de Venezuela todos los ciudadanos nacidos en territorio venezolano, sin distinción de étnia, cultura, idioma, son Sujetos de Derecho, reconocidos como arquitectos de sus realidades. Amparados en el espíritu de la referida Carta Magna en cuanto a los derechos culturales y educativos expresados en el Capítulo VI, pretendemos implementar un criterio de investigación que contemple la “protección, preservación, conservación y restauración del patrimonio cultural del venezolano y, con ello, a la memoria histórica de la Nación” (Gaceta Oficial N° 5.908, Extraordinario: 5).

Todo esto, aunado al énfasis que se pone en el principio de igualdad de condiciones de las culturas que existen e interactúan dentro del territorio nacional, es lo que nos apremia, no sólo el registro del quehacer socio-cultural dentro del territorio nacional, lo cual nos impulsa a rescatar, de viva voz, los procesos constructivos, pasados y presentes, del Poder Popular así como de los pueblos indígenas. Toda ley vigente en la República Bolivariana de Venezuela que oriente las consideraciones éticas que deben tenerse al momento de acceder a cualquier comunidad o pueblo, en lo que se refiere a la realización de visitas, estudios o investigaciones científicas, nos señala en parte el camino que desde Fundacredesa se debe seguir, no sólo para dar cumplimiento a las leyes venezolanas sino,

principalmente, para producir investigaciones que se acerquen lo más posible a las realidades concretas de estas comunidades, partiendo del respeto a sus identidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, Tomás (2007). «Investigación- Acción Participativa y Mapas Sociales». *Universitat Jaume I* [documento en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2014 de <https://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf>
- Cifuentes, Rosa (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Coulon, Alain (1998). *La Etnometodología*. (1ª ed). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 15 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 36.860*. Caracas, 30 de diciembre de 1999.
- Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en Etnometodología* (1ª ed.). Barcelona: Athropos Editorial.
- Geertz, Clifford (1992). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giddens, Anthony (2011). *Política y sociología en Max Weber*. Madrid: Alianza Editorial.
- Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Latorre, Antonio (2003). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Martínez, Miguel (2000). «La etnometodología y el interaccionismo simbólico». *Universidad Simón Bolívar* [documento en línea]. Recuperado el 20 de enero del 2014 de <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>
- Moreno, José y María Espadas (2009). «Investigación Acción- participativa». En Román Reyes (dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1, 2, 3, 4*. Madrid: Editores Plaza y Valdés.
- Tamayo, Mario (2003). *El proceso de la investigación científica*. México D.F.: Limusa Noriega Editores.
- Weber, Max (1996). *Economía y sociedad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

LOS RESTOS DE LA PATRIA. ALGUNAS NOTAS CRÍTICAS

Neller Ochoa*

La nación es un invento y me imagino que la patria también. Ante la creciente necesidad de cohesionar sus iniciativas y de ganar mayor legitimidad, los Estados modernos perfeccionaron el “sentimiento nacional”. Dentro de estas dinámicas, el empleo de la historia como instrumento legitimador ha sido importante.

La fuerte polarización existente en nuestro país ha establecido un principio básico. La patria no fue reinventada constantemente, sino que, al contrario, se halla secuestrada. Para unos, los esfuerzos de los padres libertadores en 1810 son traicionados, y luego retomados brevemente en episodios como la Gran Colombia, la Guerra Federal, la proclama de la “planta insolente” de Cipriano Castro, la lucha armada de los años 60 del siglo xx, el 27 de Febrero de 1989 y el 4 de Febrero de 1992, para luego consolidarse con la Revolución Bolivariana. Otros hablan de “una larga marcha de la sociedad venezolana hacia la democracia” y también parten de la independencia como hecho fundador. Se basan en las experiencias “civilistas” del siglo xix, en el Decreto de Garantías de 1863, en las activas resistencias a las dictaduras del siglo xx, en el esbozo de un proyecto democrático moderno en 1945, en la consolidación del mismo a partir de 1958, y en su ocaso, desde 1998, con el advenimiento de Hugo Chávez Frías al poder.

El supuesto rapto se cimenta en una visión teleológica de la historia. Aunque a veces ambas cronologías son presentadas bajo el adjetivo “inacabadas”, las posibilidades que dejan abiertas son escasas. Al revisar la conflictiva génesis de la nación, pues algo debe quedar immaculado: un pasado mesiánico donde todos eran patriotas y que ahora debe ser rescatado. Como coincidencia, a Otto von Bismarck, fundador del Estado alemán moderno se le atribuye la siguiente frase: *Con las leyes pasa como con las salchichas: es mejor no ver cómo se hacen*. Lo mismo aplica con la patria.

La unidad en la diversidad parece ser el principio fundamental de esta construcción, pero

de igual modo, si los historiadores, los diplomáticos, los políticos y los sociólogos se sienten muy a gusto con la idea del ‘interés nacional’, para la mayoría de la gente ordinaria de todas las clases es el desinterés la esencia de la nación (...) Por esa razón puede pedir sacrificios (Anderson, 1993, pp. 202-203).

* Licenciado en Historia. Coordinador de Investigaciones del Centro Nacional de Historia. Miembro del Centro de Investigaciones Críticas y Socioculturales (USB). Autor publicado.

Si la patria es el hombre, entonces la misma es un amasijo inexpugnable de contradicciones y voluntades que buscan imponerse en nombre del poder. Es curioso que las acusaciones sobre el excesivo nacionalismo o la exaltación del patriotismo no vengan acompañadas de una crítica certera a la *invención de la tradición*, así como al establecimiento de otras categorías explicativas.

La patria se ha convertido en un poderoso comodín. Según el *Programa de la patria 2013-2019*, sólo queda consolidar algo que siempre ha permanecido latente. Las herencias no se ganan, simplemente se ostentan, y desde aquí podría llegarse al “seremos porque hemos sido” que Mario Briceño Iragorry denunciaba sin cesar, cuando para interrogar “desde abajo” los bemoles de la patria, es necesario insertarse en su accidentada formación y en las consiguientes adaptaciones realizadas sobre ella, necesarias para leer los restos materiales y discursivos que la misma ha dejado.

Por otra parte, desde ciertos sectores de la oposición, cuando se enarbola el término expatria, es imposible dejar de preguntarse: ¿Por qué ahora sí y antes no?, ¿cómo dejamos de ser una patria?, ¿cuál es el aparato teórico que fundamenta la categoría? Ante dichas interrogantes surgen dos experiencias concretas. La primera, los escritos del historiador Agustín Blanco Muñoz, quien desde hace algunos años viene acuñando el prefijo “ex” como una conveniente muletilla para explicar la compleja realidad venezolana. Asimismo, agrega que el gobierno ha cometido los mismos errores de siempre, aplicando el conveniente “borrón y cuenta nueva”. Si este nuevo orden sólo ha repetido insistentemente la historia de un error, ¿puede el término aplicarse a algún otro período de nuestra aventura republicana, caracterizado por estos mismos vicios que describe?

La pianista venezolana Gabriela Montero representa otro caso paradigmático. Su concierto para piano y orquesta titulado *ExPatria* ha levantado variadas polémicas. Montero (2013) dice que su finalidad es “dar una voz a Venezuela” y recuperar un país perdido. Definitivamente, planteamientos políticos. En declaraciones posteriores agregó: “Era (...) mi deber hablar sobre los eventos que nos afectan y brillar luz sobre las verdades que están siendo ignoradas por el mundo”. Más adelante, deja sentado que “no es política” y que no le interesa ese campo, declaración que contradice fuertemente el contenido de su obra.

Ahora bien, ¿no parten los testimonios abordados –antagónicos en el papel– desde un pasado “puro” e idealizado?, ¿no desechan la heterogeneidad propia de un concepto tan maleable y acomodaticio como el de patria?

LOS INCENTIVOS DE LA PATRIA

El patriotismo de los héroes independentistas no se discute. Esta parece ser una lección muy bien aprendida luego de 200 años, donde la historiografía de tinte romántico le ha ganado la partida a otro tipo de discurso. El fin: darle cohesión histórica, económica, cultural y política a un territorio que sufría los embates de la guerra y que buscaba deslastrarse cuanto antes de cualquier vestigio monárquico. Luego de 1810, se pudo ver con mayor fuerza que la “paz colonial” y el letargo destacado por la “leyenda negra” escondían un sinfín de tensiones sociales prestas a reconfigurar el accionar político de esa sociedad, porque “(...) en efecto, se ha señalado que la sociedad colonial fue una sociedad cerrada, estrictamente jerarquizada y de poca o, quizás, ninguna movilidad social” (Leal Curiel, 1990, p. 13).

Constituciones, leyes, ciudadanos; todo parecía marchar bien. Sin embargo, el fervor revolucionario de la Sociedad Patriótica y de las reuniones constituyentes de 1811 olvidaron a esa masa confusa y dinámica, apiñada bajo las movibles etiquetas de morenos, zambos, indios tributarios y pardos. Ellos creían que con incluir al pueblo bastaba. Pero ¿quiénes entran en ese selecto club? Veamos:

[E]n un sentido lato más propio y riguroso la voz Pueblo sólo comprende a los que teniendo propiedades y residencia se interesan por ellas en la prosperidad de la cosa pública, pues los que nada tienen sólo desean variaciones o innovaciones de que puedan sacar algún partido favorable...” (Semanario de Caracas, 18 de noviembre de 1810, N° III).

La naturalización del concepto *patria* y los llamados a luchar estrictamente por su causa no son monopolio exclusivo de nuestros tiempos. Las convocatorias para engrosar las filas republicanas debían ir acompañadas de un sustento ideológico, el cual inicialmente no logró influir en las grandes mayorías, quienes de forma socarrona e ingenua se preguntan “¿qué cuento de patria es ese?” (Tomás Straka, 2000, p. 45). Después de todo, el patriotismo monárquico estaba muy bien delimitado entre los súbditos, que al momento de ponerlo en duda aplicaban el famoso “se acata pero no se cumple”. El vicio de los orígenes tampoco ofrece mayores soluciones, pues los diccionarios españoles de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX a los que tuvieron acceso las elites letradas latinoamericanas, plantean que la patria era “el país en que alguno ha nacido”. Algo tan sencillo como esta categoría territorial puede esclarecer las acciones de Maracaibo, Coro y Guayana, y su rechazo en formar esa efímera Primera República de 1810; después de todo, sus habitantes defendían el sentido literal del concepto: el terruño.

Después de 1814, con la muerte de José Tomás Boves y el surgimiento de José Antonio Páez como el nuevo “Taita”, la consigna republicana cala en una gran cantidad de habitantes que empiezan a ver beneficios concretos en los insurgentes, pero la asimilación de estos preceptos siguió varios derroteros. Aunque no pretendemos hablar por el subalterno, buscamos comprender algunos dispositivos esenciales que operan en el ámbito de la cultura popular:

Por un lado, los mecanismos de la dominación simbólica que pretenden hacer que los dominados acepten las representaciones que, precisamente, califican (mejor dicho, descalifican) su cultura como inferior e ilegítima; por el otro, las lógicas específicas en los usos, las costumbres, las maneras de apropiarse de lo que se impuso” (Roger Chartier, 1994, pp. 51-52).

Por lo tanto, es propicio indagar en los sentidos que este “elevado” concepto generó más allá de las tertulias letradas y los muros del Congreso, lo cual desafía abiertamente la supuesta uniformidad del término.

Corre el mes de noviembre de 1815 en Ocumare de la Costa y los rumores de una invasión patriota aumentan con los días. Secreto a voces. La pulpería de Eusebio Acosta, vecino de El Valle (Caracas), se había transformado en importante receptáculo de novedades y partes de guerra, desatando las más enconadas discusiones. Uno de sus más asiduos visitantes, el zambo Francisco Luis Betancourt, de quien se dice también era pulpero, es acusado de infidente por gritar palabras escandalosas y contrarias al régimen monárquico.

A primera vista, esto no parece despertar mayor atención; después de todo, los archivos están repletos de gritones alzados. Sin embargo, esa noche de noviembre las quejas pasaron a más. Sus palabras llenas de esperanza encuentran morada en los atentos oídos de Josefa Meneses, esclava mulata; del pardo Pío Machillanda y del negro esclavo Alejandro Asagra, lo cual fue todavía más grave para las autoridades. Entre otras cosas, Betancourt vociferó: “que dejaran de preocuparse por la pobreza, la carencia y las injusticias actuales, ya que para los días de Pascua de 1815 se cantaría la patria en Caracas...” (Neller Ochoa, 2011, p. 64). Además, había jurado pasar por las armas a todos los españoles.

La patria de Francisco se aleja de las máximas constitucionales de 1811. Aunque luce contento con la entrada de los rebeldes, su idea de pertenencia a esta “comunidad imaginada” dista mucho de la de sus compañeros de partido que eran blancos y propietarios. La inserción de este zambo dentro de la patria quiere satisfacer un proyecto étnico y poco importaba la adscripción a cualquiera de los bandos en pugna. Este zambo pulpero sólo veía en la patria una oportunidad para cambiar radicalmente sus condiciones de vida, y si captó sus elementos de igualdad

y libertad fue porque vio amplias posibilidades de hacerlas cumplir con sus propias manos. Podemos hablar de una visión mesiánica donde los objetivos se hallan al final de un tortuoso camino, pero en el que era válido tomar cualquier atajo, tal vez, a través del saqueo.

TOMAR LA PATRIA

Defender la democracia era salvaguardar la patria. Cuarenta años de estabilidad, el sistema más sólido de América Latina. Pese a ello, muchos vuelven a preguntarse ¿qué cuento de patria es ese?, para salir a tomar lo poco que todavía los ata a ese sentimiento. Bien lo expresó el acomodaticio discurso de Rafael Caldera en febrero de 1992, al decir que era imposible esperar que el pueblo se inmolará por la libertad y la democracia cuando estas eran incapaces de darles de comer. Las ideas se moldean según las circunstancias y los variados significados que pudieron tener las palabras *patria* y *democracia* entre los saqueadores adquieren una gran complejidad, ya que: “Esa visión desde abajo (...) tal como la ven, no los gobiernos y portavoces y activistas (...) sino las personas normales y corrientes que son objeto de los actos y la propaganda de aquéllos, es difícilísima de descubrir” (Eric Hobsbawm, 2000, p. 19).

CONOCER LA PATRIA

Hoy la patria es todo y nada. Puede encontrarse en cualquier lugar. Las visitas de rigor al Panteón o a la Plaza Bolívar en busca del sentimiento elevado ya no son tan necesarias, en cualquier esquina puede observarse un uso fervoroso de la expresión. Fórmulas de fácil consumo que están ocupando el lugar de la política, en tanto sitio de luchas y nuevas posibilidades. Dudar y establecer matices son actividades prohibidas en esta lógica que niega y afirma libremente con igual fanatismo.

La “jodedera criolla” demuestra ingenio, conocimiento histórico y dominio de la cotidianidad. Sin embargo, cuando la misma se petrifica con el uso para convertirse en una respuesta obligada, en ese momento, pierde toda validez. En consecuencia, negar la existencia de la patria es casi tan estúpido como verla en cualquier rincón, dado que es “...una idea, en apariencia clara, que, sin embargo, se presta a los más peligrosos equívocos” (Ernest Renan, 1882, p. 1).

Asimismo, achacarle todas las propiedades y virtudes de la patria a un solo hombre, más allá de las repudiadas connotaciones personalistas que acarrea, fomenta el desconocimiento y la naturalización de los acontecimientos como parte de un designio ya escrito. Conformismo esperanzador que petrifica cualquier iniciativa de largo aliento entre los venezolanos.

Invocar al subalterno puede causar simpatías, pero también infundir terror. ¿Quién olvida y por qué? parece una adición interesante al interminable debate entre memoria e historia. Una lectura decimonónica de la unidad nacional puede inspirar un falso sentimiento de orden y progreso; no obstante, la misma clausura las diferencias y condena las aspiraciones políticas más revolucionarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco Muñoz, Agustín (S/F). «Genial Visión». *Por la conciencia* [página en línea]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de <http://porlaconciencia.com/?p=48>
- Caldera, Rafael (1992). «Discurso del doctor Rafael Caldera en la sesión conjunta del Congreso de la República, el día 4 de febrero de 1992». *Dr. Rafael Caldera. Vida, obra y vigencia de su pensamiento* [documento en línea]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de http://rafaelcaldera.com/image/userfiles/image/libros_y_folletosRC_pdf/Dos_discursos.pdf
- Chávez Frías, Hugo Rafael (2012). «Programa de la patria 2013-2019» *Chávez, corazón de mi patria* [blog]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de <http://blog.chavez.org.ve/programa-patria-venezuela-2013-2019/presentacion/#.VNkHX3aiIzM>.
- Chartier, Roger (1994). «Cultura popular: retorno a un concepto historiográfico». *RACO Revistes Catalanes amb Accés Obert* [biblioteca en línea]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de <http://www.raco.cat/index.php/Manuscrits/article/viewFile/23234/92462>.
- Hobsbawm, Eric y Terence Ranger (1983). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- _____. (2000). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Leal Curiel, Carole (1990). *El discurso de la fidelidad. Construcción social del espacio como símbolo del poder regio: Venezuela, Siglo XVIII*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Montero, Gabriela (2012). «ExPatria». *Youtube* [vídeo en línea]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=hN9AFCzwuSI>.
- _____. (2013). «¿Qué pasó con la pianista venezolana Gabriela Montero?». *Prodavinci* [página en línea]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de <http://prodavinci.com/2013/09/30/actualidad-que-paso-con-la-pianista-venezolana-gabriela-montero/>

- Ochoa, Neller (2011). «Confiaba en el advenimiento de la patria y el fin de los españoles». En *Memorias de la Insurgencia*. Caracas: Centro Nacional de Historia.
- Renan, Ernest (1882). «¿Qué es una nación?»”. *Atenea Nike* [documento en línea]. Recuperado el 26 de febrero del 2015 de enp4.unam.mx/amc/libro_munioz.../lec01_renanqueesunanacion.pdf
- Semanario de Caracas (1810, 18 de noviembre). Caracas: Autor.
- Straka, Tomás (2000). *La voz de los vencidos: ideas del Partido Realista de Caracas 1810-1821*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

VIOLENCIA EN TRES CUENTOS DE DANIEL ALARCÓN

María del Carmen Porras*

Daniel Alarcón es un escritor peruano-norteamericano (nacido en Perú, pero criado en los Estados Unidos), autor de varias obras, entre ellas la novela *Radio Ciudad Perdida* (2007) y el libro de relatos *El rey siempre está por encima de su pueblo* (2009).

En este trabajo analizaremos tres cuentos de su primer libro de relatos, *Guerra a la luz de las velas* (2006), titulado originalmente *War by Candlelight: Stories* (2005) y que cuenta con dos traducciones diferentes. Aquí manejamos la más reciente, de Alfagura, llevada a cabo por Jorge Cornejo y que consideramos más completa, pues cuenta con dos cuentos más que la primera publicación.

Alarcón se encuentra entre los cada vez más numerosos escritores de origen latino que han surgido en los Estados Unidos. Entre ellos podemos mencionar a quien se considera pionero de ellos Rolando Hinojosa-Smith, autor chicano; Óscar Hijuelos, ganador del Pulitzer; Junot Díaz, entre otros como Quiara Alegría Hudes, Francisco Goldman, Sylvia Sellers-García, Sandra Cisneros y Julia Álvarez.

De Alarcón, Julio Ortega ha planteado que “es el menos evidente y el más sutil. Es más narrativo: su inglés es la orilla; el español la memoria” (en Winston Manrique Sabogal, 2013). Como Junot Díaz, Alarcón dedica su atención no sólo a la vida de los peruanos en los Estados Unidos, sino que se arriesga a la representación de su país de origen. En este caso, el escritor trabaja sobre el tema de la violencia de las décadas de 1980 y 1990.

De esta manera, en los tres cuentos que nos ocupan, “Huayco”, “Lima, Perú, 28 de julio de 1978” y “Guerra a la luz de las velas”, el eje es la representación de la violencia vivida en la sociedad peruana durante el conflicto armado entre Sendero Luminoso y el MRTA y las fuerzas del Estado. En los tres casos, se da cuenta de la violencia no de manera referencial. Más bien, la violencia es tratada de manera íntima; se trata de representar cómo aquella impacta la interioridad de los sujetos que se enfrentan a ella. En ese sentido, para leer los cuentos vamos a utilizar la idea de progreso que presenta Zygmunt Bauman en *Modernidad líquida* (2012). Así, para Bauman el progreso debe entenderse como “la confianza del presente en sí mismo. El más profundo y quizás único significado de progreso está construido a partir de la conjunción de dos

* Profesora Titular del Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Simón Bolívar. Articulista y autora publicada.

creencias íntimamente ligadas —que ‘el tiempo está de nuestra parte’ y que ‘somos nosotros quienes hacemos que las cosas sucedan’” (2012, p. 141, destacado en el original).

Pero la noción de progreso supone una colectividad que lleva a cabo esa gran tarea de ir hacia adelante, un tiempo determinado para realizarla y el proyecto de progreso en el que ese colectivo estaría de acuerdo. Todas estas condiciones, para Bauman, han sido desterradas de la actualidad, en la época de la modernidad líquida. No hay una colectividad que se hermane para constituir una entidad que luche en una dirección precisa hacia un mañana mejor. No se tiene confianza en el improbable y lleno de incertidumbre tiempo futuro. No hay un proyecto total que cumplir. Así, “esa base de confianza en el progreso se destaca fundamentalmente por sus quiebres, sus fisuras, y su crónica fisiparidad (...) // *Hoy viajamos sin una idea de destino que nos guíe. Ni buscamos una sociedad mejor ni sabemos con certeza qué elemento de la sociedad en la que vivimos nos hace indiferentes y nos impulsa a escapar* (2012, p. 142, destacado mío).

Este planteamiento de Bauman nos habla de nuestras colectividades como entes sin norte, lo que hace que pensar en un “nosotros” se haga totalmente imposible. Para este autor, que la nueva idea de progreso sea, ante todo, individual —cada quien debe buscar su destino con las propias herramientas que tiene a la mano— supone que el progreso ha sido “*desregulado y privatizado*” (2012, p. 144, destacado en el original). Desregulado, porque hay una multiplicidad de nuevas opciones de hacia dónde puede ir el progreso; privatizado porque ha sido individualizado. Y al parecer ambas opciones podrían resultar favorables. La desregulación apuntaría hacia la libertad; y la individualización supondría que, cada uno dueño de su destino, se acabarían las cadenas de seguir planes que han sido elaborados de antemano y en entidades que el individuo no puede controlar. Ambas nuevas condiciones del nuevo progreso establecerían una libertad total para el ser humano. Sin embargo, lo cierto es que para muchos la idea de tener en sus manos su propio futuro es poco menos que utópica: en la época de la modernidad líquida, cuando todo es flexible, pasajero, cuando el poder es ejercido por una minoría nómada que se mueve constantemente, que elude todo tipo de control territorial y frente a la que es casi imposible luchar porque no tiene un domicilio fijo, no tiene una representación física que la haga localizable, la capacidad de acción del individuo está limitada:

La única novedad es que lo que importa ahora es el control que cada individuo tiene sobre su propio presente. Y para muchos, quizás para la mayoría, el control individual que ejercen sobre su presente es por lo menos endeble, cuando no directamente nulo. Vivimos en un mundo de flexibilidad universal, bajo condiciones de *Unsicherheit* (inseguridad) agudas y sin visos de solución, que penetran todos los aspectos de la vida individual (2012, p. 145).

Es así como los personajes de Alarcón viven en esta nueva modernidad líquida en la que la incertidumbre es la que reina. Veamos en detalle los cuentos.

Durante las dos últimas décadas del siglo xx, los peruanos vivieron uno de los conflictos armados más crueles de América Latina. La guerra entre el grupo insurgente Sendero Luminoso y las fuerzas regulares del gobierno devino una verdadera masacre. Un dato que se repite sin cesar con respecto a esta lucha es que en ella murieron 70.000 personas, la mayoría humildes campesinos.

En “Huayco”, cuento que abre la edición que estamos manejando de *Guerra a la luz de las velas*, una voz sin nombre recuerda un suceso acontecido en el contexto de la lucha armada y de la pobreza en la capital peruana. Habla esta voz desde un presente en el que ya ha concluido la guerra; el recuerdo no parece estar determinado por nada, simplemente surge como el relato de quien experimenta la necesidad de contar algo, pero ese algo ciertamente resulta perturbador para dicha voz: “Mucho después de que todo estuviera seco y limpio, lo que perdurará es la adrenalina de aquella noche” (p. 23). En esa noche a la que se hace referencia, el personaje principal de esta historia, un adolescente para entonces, es detenido por la policía acusado, junto con otros jóvenes, por la muerte de un niño, en el fragor de una pelea entre barrios, durante un huayco¹. El estilo de la narración es sencillo y directo.

En el cuento, a la violencia de la naturaleza se contraponen la violencia que sufre la ciudad bajo el conflicto armado entre Sendero Luminoso y las fuerzas del gobierno, que se representa a través de las vivencias de esta voz que rememora su pasado. En esas vivencias se expresa no sólo el odio hacia los miembros de Sendero, siempre llamados “terrucos”, sino a todo aquel que no pertenece a un determinado grupo, a una determinada comunidad. La sociedad peruana sería una dividida por ese sentimiento: hay un rechazo visceral hacia el otro. Así, se diría que la violencia, en el cuento, es tratada como si fuera un fenómeno natural, como el huayco que cada cierto tiempo azota el barrio donde ha vivido la voz que narra, pero que, en el caso de la violencia, es una continua y permanente situación que arrasa relaciones, que destruye comunidades y no cesa.

No cesa porque ella es producto de una condición que nace de una injusticia que es propia de la sociedad: “La llamábamos la Universidad

1 Los huaycos son “fluidos de lodo y piedras con gran poder destructivo, muy comunes en Perú. Se forman en las partes altas de las microcuencas debido a la existencia de capas de suelo deleznable en la superficie o depósitos inconsolidados de suelo, que son removidos por las lluvias (...). Las zonas afectadas por un huayco son espacios delimitados por una determinada quebrada produciéndose las principales afectaciones en el delta o depósito. Los daños que produce un huayco son considerables por su energía, destruyendo o arrasando todo a su paso, demoliendo incluso estructuras de concreto armado” (“Huayco”, s/f).

porque era el lugar a donde íbas luego de terminar el colegio” (p. 19). Con ironía, esa a la que hacen referencia como “universidad” es en realidad un centro de reclusión. Los adolescentes de los barrios pobres de Lima no tendrían otra salida. El progreso, para ellos, siguiendo a Bauman, no existe; no tienen poder de decisión sobre su destino y la idea de un futuro mejor simplemente es imposible de imaginar; la cárcel es el espacio que les espera.

El cumplimiento de dicha sentencia se ratifica en Lucas, un miembro del barrio que es acusado de darle una paliza a un chico del barrio enemigo y que es enviado a la cárcel por varios años. Se ratifica también en la voz del protagonista, quien junto con unos compañeros termina en prisión por un supuesto crimen contra un niño de otro sector.

La historia de la Universidad concluye de manera intempestiva: un motín de terroristas inicia las acciones que llevan a la destrucción de esta prisión, que el gobierno asume sin importar que parte de los presos serían víctimas sin responsabilidad:

Todos los rehenes eran jóvenes (...) y morirían por la patria. Si había inocentes (...) ya era demasiado tarde para ellos. La situación exigía actuar. No era momento de vacilaciones. Y así fue como terminó todo. Así fue como murió Lucas: los helicópteros volaron sobre nuestras cabezas y los tanques se colocaron en posición. No querían recuperar la Universidad, querían incendiarla. Ellos iniciaron la catástrofe (...) Los muros se hicieron cenizas y los tanques dispararon sus cañones (p. 33).

Como el huayco, la caída de la prisión representa la debacle de una sociedad que no está superando sus contradicciones, sino que está experimentando niveles cada vez más altos de violencia. Los familiares de los presos sólo pueden observar impotentes la destrucción. En ese sentido, Lucas es el representante de una juventud que está siendo sistemáticamente diezmada y que, en su propio país, no tiene un lugar, como la voz protagonista.

En “Lima, Perú, 28 de julio de 1978” se narra también la historia de una noche que, como en el caso anterior, se recuerda desde un presente no del todo definido. En esta ocasión, el protagonista tiene al menos un apodo, “Pintor”, derivado de su inclinación hacia el arte. Esa noche, un grupo de miembros de Sendero Luminoso quiere darse a conocer a través del colgamiento de perros acuchillados en los que representaban a sus enemigos políticos. Quien cuenta la historia, aunque perteneciente al grupo, se desmarca desde un inicio: “Éramos diez y todos compartíamos un solo nombre: camarada. Excepto yo. A mí me decían ‘Pintor’” (p. 103). Y no es únicamente el nombre: la voz que narra se distancia, a poco del inicio del relato, del accionar de sus compañeros: “Uno de los camaradas había ordenado que todos los perros debían ser negros, y no nos correspondía cuestionar su decisión. Era una cuestión estética,

no práctica (...)//. A mí no me importaba de qué color era el perro” (p. 104). Si en aquel entonces ya su militancia no era ciega, en el presente se muestra como un ser crítico con sus creencias de juventud: “Ahora es evidente que en aquel momento no asustamos a nadie, más bien los fastidiamos y los convencimos de que teníamos una manía peculiar y un gusto desmedido por la violencia gratuita” (p. 103); sin embargo, su militancia parece algo latente aún en el presente: “(Pintaría) las paredes de mi celda –si me capturan– de un tono que me haga recordar al cielo, para poder pasar en gracia mis últimos y sombríos días” (p. 111).

Descreído, aunque militante, el relato de la noche en cuestión es la representación de la consolidación de esa visión crítica sobre su propia convicción político-ideológica. El encuentro con un enemigo, en medio de la persecución de un perro que “Pintor” busca porque es de color negro, el color que su jefe político quería, lo lleva a cuestionarse, más de lo que ya lo hacía, su labor como guerrillero. Ese enemigo, un agente del gobierno, comienza a establecer una charla con él, quien disimula su militancia y finge ser un ciudadano cualquiera, que está matando un perro porque éste ha mordido a su hermano pequeño. La conversación es sencilla, básica. Se dicen sus nombres, se cuenta lo que supuestamente está sucediendo esa noche, pero cuando el diálogo ha terminado y parece que “Pintor” va a salir ileso de ese encuentro se presenta un camarada y el policía lo descubre todo: “Carrión me miró, desconcertado, luego miró a mi compañero, y por un instante los tres quedamos atrapados en un triángulo de ansiedad, preguntas y temores (...) Duró un instante, nada más” (p. 116). Frente a esta situación inesperada, Carrión, el agente de las fuerzas del orden, debe decidir a quién atrapar o contra quién disparar, dado que la verdadera identidad de “Pintor” queda al descubierto; y este último se salva porque el policía sólo lo golpea con el arma y va en la búsqueda del compañero de “Pintor”, frente al que pierde la vida: “Carrión (...) salió corriendo detrás de mi camarada, sellando con ello su propio destino//. Él murió aquella noche” (pp. 116-117). La experiencia límite de que el otro, el otro al que se adversa prácticamente dé la vida por ti es la causa del desasosiego total del protagonista, que lo lleva a la duda, ya no superable, sobre su lucha contra el orden establecido en el Perú. En el cuento, como ya dijimos, la militancia sigue, pero se detiene la producción artística que era la verdadera vocación de “Pintor”. El vacío es lo que queda como experiencia que va a definir su vida: “Caí sobre el césped, apretando la mandíbula, con los ojos cerrados, y la oscuridad lo cubrió todo. Perros agonizantes aullaban y gimoteaban. A la distancia escuché un disparo” (p. 117). Ese disparo solitario es el que marca el rumbo que va a tomar su vida: abandonar la pintura y seguir con una militancia en la que no cree y que lo lleva a un presente sin gloria.

El tercer cuento a analizar, “Guerra a la luz de la velas”, gira en torno a Fernando, activista de Sendero Luminoso, cuya vida se va reconstruyendo a partir de la articulación, sin orden cronológico, de algunos fragmentos de su existencia, que nos presentan a este personaje desde su temprana militancia en la universidad, hasta sus días finales en la selva peruana, en un período que abarca desde 1965 hasta 1989.

El cuento inicia y concluye en la misma fecha y en el mismo lugar, “Oxapampa, 1989” (p. 201), lo que hace que, pese a lo irregular de la cronología, el relato tenga una cierta circularidad. Pero, en realidad, lo que priva es la dislocación temporal, que nos hace percibir la vida de este militante en todo lo que ella tiene de azarosa y ajena a toda normalidad. De hecho, su último viaje, ese final viaje a la selva, lo hace contra todo deseo, por más que, contrario al personaje de “Pintor”, Fernando sea presentado como un miembro convencido de Sendero Luminoso.

El hecho que crea la distancia entre su activismo y la vida que le gustaría tener como un hombre común y corriente es la paternidad. El tener un hijo es percibido como una debilidad, algo que el militante no se puede permitir, pues primero estarían sus obligaciones con el movimiento. En ese sentido, no es que Fernando dude de su ideología, él cree fervientemente en ella y por eso la paternidad es un conflicto.

Respecto de esto, el investigador Gustavo Faverón Patriau analiza cómo en las narraciones de la violencia peruana la filiación es construida como problema, en parte a raíz de las numerosas violaciones que hubo: “De las violaciones de los policías y los militares (...) surge la nueva generación de pobladores, sobrevinida en un vacío original (...). La procreación se vuelve estigmática y la existencia misma de un niño es oprobiosa” (2006, p. 23). El problema es que la forma de vida que han asumido es incompatible con el hecho de procrear. De esta manera, resulta que, aunque en un primer momento lo señalado por Faverón Patriau pareciera ser contradictorio con lo que plantea Alarcón, la representación ficcional de la paternidad de este último termina por apoyar las ideas del primero, si bien podríamos decir que indirectamente. Por un lado, se intenta dar naturalidad a la necesidad de tener un hijo: “No era tan terrible lo que deseaba, ¿o sí? La ciudad estaba llena de niños” (p. 169), pero, por otro lado, se sabe que la tarea, en una sociedad como la peruana y con la labor de activista que Fernando tiene sería un imposible: “—Sería un buen padre —le dijo (Fernando a Maruja)//. —¿Por cuánto tiempo? —preguntó ella” (p. 170). Con lo que se cumplen las ideas de Faverón Patriau: la paternidad es un problema en las narraciones de la violencia peruana, pero no sólo por lo que señala este investigador, sino porque traer una nueva vida al mundo es considerado una labor casi

imposible para quienes militan en el movimiento subversivo. Esta es otra dificultad. Pero a pesar de ello, tienen un hijo, una niña, Carmen.

La hija le otorga a Fernando un sentido, una dirección que la lucha armada pareciera haberle dado, pero que descubre desleído cuando nace la pequeña. Si paternidad y militancia son contrarias, en el cuento la primera gana terreno en relación con la segunda. Pero, como dijimos antes, lo complejo de este cuento de Alarcón es que Fernando se debate entre su labor como guerrillero y la vida familiar que surge a partir del nacimiento de su hija. Específicamente con esa vida que hace con Maruja y la niña, y no con la anterior, con la que experimentó al lado de sus padres y hermanos. Ésta no logró desviarlo de su camino revolucionario y, más bien, lo llevó hacia él: “Don José (...) se dio cuenta de que el corazón de Fernando era como el suyo: nostálgico pero combativo, afectuoso pero suspicaz, capaz de atar grandes ideas en intrincados nudos de ansiedad personal” (p. 181). Todo, la estrecha relación con la joven quechua que lo cuidaba de niño, su paso por la universidad, las vivencias de Lima, la afinidad con sus hermanos, hasta con el que es policía, lo encauzan hacia la experiencia revolucionaria. Y es Carmen la que lo lleva a matizar la seguridad de sus convicciones.

En ese conflicto, si en un primer momento quien triunfa es la paternidad, si en un primer momento la paternidad hace tambalear la fuerza de la militancia, es esta última la que termina ganando. Fernando es enviado nuevamente a la selva y rompe la promesa que le había hecho a Maruja de nunca marcharse de Lima. Y allí, en la selva, pierde la vida, no sin antes reafirmarse en sus creencias ideológicas:

Parado delante de un mapa sujeto al tronco cubierto de musgo de un árbol de la selva, Fernando recorría con el dedo los picos de los Andes, la columna vertebral de su continente, y le contaba al harapiiento e inexperimentado grupo de combatientes lo que él creyó hasta el instante de su muerte ese mismo día: // —Todo esto volverá a ser nuestro —dijo//. Y sonrió mientras los demás repetían con pasión lo que él había dicho. Se deleitó con el sonido de sus voces, cada vez más fuertes (...) // —¡Todo esto volverá a ser nuestro! —dijo una vez más // . Y sus palabras lo llenaron de un gozo inexplicable, incluso de esperanza // . Aún estaba vivo (pp. 202-203).

Las ideas de Bauman que han ido articulando el análisis de los cuentos de Alarcón parecen no cumplirse aquí, pues Fernando muere por sus convicciones políticas. Es decir, por un proyecto de futuro que considera se va a cumplir y que quiere realizar junto con sus camaradas, en un tiempo y un espacio determinados. Fernando es un militante a carta cabal que muere por sus ideales y coloca el bienestar colectivo por encima del individual. Pero lo cierto es que no hay gloria en su muerte dentro del cuento. De hecho, la muerte de Fernando es mencionada casi de pasada al inicio del relato y ya en el final, pero no está grandemente

descrita. Es una de tantas, anónimas, que ocurren en atentados en la selva durante la guerra interna. Y quedan Maruja y la niña solas, sin que los camaradas de Fernando las auxilien. En el cuento, el futuro de Carmen queda como una cuenta pendiente, que no se sabe quién podrá solventar. Ella será el individuo que tendrá que crecer solo, seguramente, como el caso del primer cuento que analizamos, “Huayco”, en el contexto de una vida dura y de pobreza. De esta manera, el final de “Guerra a la luz de las velas” apunta hacia la misma dirección de los otros dos relatos: el fin de las ideologías y la bienvenida a una sociedad donde cada quien tiene que valerse por sí mismo para seguir adelante.

Concluimos que, en estos tres cuentos del libro de relatos *Guerra a la luz de las velas*, Alarcón nos habla de cómo la violencia se ha internalizado en la vida de los ciudadanos peruanos durante la época de la guerra entre el Estado y Sendero Luminoso, y desde esa internalización se representa la soledad de los individuos, incapaces de abstraerse de esa violencia, de aislarse de las consecuencias, en algunos casos fatales, de esa lucha. Se representan, entonces, como sujetos sin capacidad de decisión, llevados por la realidad a situaciones extremas frente a las cuales no tienen una salida fácil, una salida que les permita no terminar heridos. Ante la violencia que vivió el Perú durante las décadas de 1980 y 1990 no hay una posibilidad de escape; se trata de que los personajes de Alarcón se presentan como seres que son llevados por las circunstancias, cuyas actuaciones están motivadas ante todo por la sobrevivencia. Pero es una sobrevivencia llena de incertidumbre y soledad.

Las narraciones de Alarcón responden a una estética que se aleja de lo testimonial. La violencia se aborda desde lo mínimo, desde la propia individualidad de los sujetos que son representados a partir de la fragilidad; llenos de incertidumbre y desazón, las vidas de todos ellos están marcadas por la imposibilidad de llevar adelante proyectos personales, obligados como se ven a seguir caminos que la sociedad les ha impuesto: ser delinquentes, por ser pobres; ser guerrilleros, por ansiar la justicia social.

Alarcón escribe desde un país sobre otro. En otro idioma. Sin embargo, su escritura muestra que (re)conoce la realidad peruana: se adentra en ella como un investigador que no se muestra ajeno a lo que ve, sino que se siente particularmente involucrado con lo que percibe en ella. No se muestra como un turista por Perú; se muestra como un nacional que mira la vida peruana de manera comprensiva e integral. La realidad peruana está en ellos presente como una marca indeleble. Es así como este libro de relatos, y en especial los tres cuentos que hemos analizado, deberían formar parte del registro de la literatura peruana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, Daniel (2006). *Guerra a la luz de las velas*. (Jorge Cornejo, trad.). Lima: Alfaguara.
- Bauman, Zygmunt (2012). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Faverón Patriau, Gustavo (2006). «El precipicio de la filiación». *En Toda la sangre. Antología de cuentos peruanos sobre violencia política*, pp. 9-38. Lima: Matalamanga.
- «Huaycos» (s/f). PREDES *Centro de Estudios y Prevención de Desastres* [página en línea]. Recuperado el 10 de diciembre del 2013 de www.predes.org.pe/huaycos-400
- Manrique Sabogal, Winston (2008). «El alma hispana del inglés». *El País* [periódico en línea]. Recuperado el 17 de diciembre del 2013 de http://www.elpais.com/diario/2008/06/07/babelia/1212796211_85215.html.

LA VERDAD COMO EL DESEO DE PODER SOBRE EL CUERPO SOCIAL

Nelly Prigorian*

En mayo del 2010 una nota de prensa anunciaba que un libro sobre la resistencia antinazi se convirtió en *best seller* en Reino Unido (Informador, 2010). Se trataba de la traducción de la obra *Todos morimos solos*, de Hans Fallada, escrita en 1947. El libro se basa en la historia de un matrimonio alemán, Otto y Elise Hampel, que en la Segunda Guerra Mundial repartían en Berlín postales escritas a mano con consignas contra la guerra. Poco tiempo después, los Hampel fueron detenidos y ejecutados. La pareja logró distribuir sólo 276 tarjetas. Lo impactante es que todas, menos 18, fueron entregadas a la Gestapo casi inmediatamente después de ser recibidas.

En 1972, la revista *L'Arc* publica una conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze que aborda el tema de la relación de los intelectuales con el poder, tocando el problema de la inversión del deseo. Al respecto Deleuze expresa lo siguiente:

Es preciso estar dispuesto a escuchar el grito de Reich: ¡no, las masas no han sido engañadas, ellas han deseado el fascismo en un momento determinado! Hay inversiones de deseo que moldean el poder, y lo difunden, y hacen que el poder se encuentre tanto a nivel del policía como del primer ministro, y que no exista en absoluto una diferencia de naturaleza entre el poder que ejerce un simple policía y el poder que ejerce un ministro (Deleuze citado en Foucault, 1980, p. 85).

Y Foucault lo secunda seguidamente:

Sucede que las masas, en el momento del fascismo, desean que algunos ejerzan el poder, algunos que, sin embargo, no se confunden con ellas, ya que el poder se ejercerá sobre ellas y a sus expensas, hasta su muerte, su sacrificio, su masacre, y ellas, sin embargo, desean este poder, desean que este poder sea ejercido (Idem).

Son aseveraciones inquietantes; y lo son por razones mucho más profundas que la indignación que puede suscitar la idea de un pueblo con tendencias sadomasoquistas o una idiosincrasia “fascistoide”. Puede resultar escandaloso pensar que no sólo los alemanes, sino los rusos con el estalinismo o los chinos con la Revolución Cultural de Mao o los camboyanos con sus Jemeres Rojos o los ruandeses con el genocidio de los tutsi o tantos otros pueblos que han sufrido arremetidas del poder brutal que los aniquilaba, de alguna manera consentían y aprobaban las atrocidades ocurridas; aprobaban los campos de exterminio; aprobaban genocidios; aprobaban su propia deshumanización.

* Magíster en Filosofía Teórica y Práctica. Coordinadora de Relaciones Interinstitucionales del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Autora publicada.

Pero esta sería una lectura superficial del planteamiento de Foucault-Deleuze, que olvidaría el hecho histórico de que la llegada al poder del Partido Nacional-socialista y de Hitler fue por la vía democrática, electoral, por la mayoría de los votos y su programa político, sus ejes estratégicos. Sus ideas fundamentales se conocían en Alemania desde hacía muchos años antes de que se convirtiera en el Führer del Tercer Reich. En Alemania se dispararon mecanismos del poder distintos de los de cualquier otro país que haya sufrido tragedias equivalentes a la de Alemania. No obstante, son los mismos que accionaron en la URSS después de la Guerra Civil.

Para captar la profundidad de los planteamientos de Foucault y de Deleuze, y obtener una explicación detallada de estos particulares mecanismos y sus funcionamientos que, finalmente, desembocaron en la conformación de la “voluntad general planificada” que menciona Jacques Rancière en *El desacuerdo* (1996) y la estructuración del poder de Estado totalitario, habría que esperar unos años más. Habría que esperar la publicación de *Vigilar y castigar*, en 1975, y *La voluntad de saber*, en 1976, obras que ponen en relieve una nueva forma de comprender el poder y su anatomía, especificando los alcances del “biopoder”. Los dos escritos sostienen la tesis sobre el diagrama, los dispositivos específicos y sus despliegues dentro de la sociedad como procesos anteriores a la instauración y estructuración de un Estado bajo sus principios.

En otras palabras, el fascismo como relaciones de fuerzas midió el cuerpo social, produjo el saber sobre él y lo diseminó en forma de la *Verdad*, que penetró la conducta de los individuos mucho antes de 1933, año en que el discurso del poder proliferó hasta los límites visibles e invisibles y se convirtió en el discurso del *Poder*. Parafraseando a Foucault, la urgencia económica y la autoestima nacional justificaban el fascismo, lo fundaban en la “verdad” (1998, p. 34), porque actuaban en el cuerpo social y no sobre él, y se encontraban expuestas en ese mismo cuerpo.

Es por eso que la entrega de las postales a la Gestapo es un gesto de la *Verdad*, producida por el poder que se instaura en “el núcleo mismo de los individuos, alcanza sus cuerpos, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana” (Foucault, 1979, p. 89). Sería mucho más fácil y menos complejo pensar que la actitud de esas personas fue producto de la precaución frente a la vigilancia desplegada o el miedo ante un posible acto de examen-provocación. Esas personas actuaban en la *verdad*; esto es, en “el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder” (Foucault, 1979, p. 188). Y no se trata del poder con “p” mayúscula, el molar, el del Estado o de una instancia

omnipotente, es el poder de la “p” minúscula, el micro, el capilar, diseminado en los cuerpos y almas de los individuos, el poder omnipresente. Es este poder el que produce la “Verdad”, la misma que está ligada circularmente a él, constituyendo un “régimen de la verdad”. “La cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma”, comenta Foucault en la entrevista con M. Fontana (1980, p. 189).

Si bien en *Vigilar y castigar* Foucault se enfocó en develar las formas coercitivas, sutiles, subyacentes, no violentas, pero sí sujetadoras, del poder disciplinario sobre cuerpos y almas, y sólo rozó el tema de la “Verdad” como la producción propia del poder y de la voluntad de saber, su siguiente obra, *La voluntad de saber*, es la que describe el complejo entramado poder-saber y verdad, y cómo la verdad se convierte en el poder y viceversa.

Las páginas de este texto, esencialmente pensadas como primera entrega de la investigación sobre la historia de la sexualidad, están dedicadas a revelar el cambio del diagrama de poder del soberano, propio de la Edad Media, donde el soberano se reservaba el “derecho de matar”, por un diagrama disciplinario de la Modernidad, donde más bien se gestiona la vida con base y en nombre de la razón. Paradójicamente, en la medida en que la pena de muerte es abolida, aumentan los holocaustos y genocidios con el objetivo de asegurar el espacio vital, las condiciones de vida, la supuesta supervivencia de las poblaciones. El enemigo deja de ser un enemigo jurídico para convertirse en un “agente tóxico o infeccioso”. El poder toma para sí la vida como objeto y como objetivo, siempre a partir de la razón, el cálculo de las necesidades y las abstracciones teóricas.

Desde Descartes, el pensamiento occidental identifica absolutamente la razón y la verdad. De allí que la forma de filosofar de la Modernidad sea la de “buscar la relación fundamental con lo verdadero no simplemente en uno mismo, sino en el examen de uno mismo, que libera, a través de tantas imprecisiones fugitivas, las certidumbres fundamentales de la conciencia” (Michel Foucault, 1998, p. 37).

A esta manera de pensar, Foucault agrega el detalle de que el hombre en Occidente “ha llegado a ser un animal de confesión”, refiriéndose a la práctica impuesta por la Iglesia, que se encarnizó profundamente en los individuos, no como confesión misma, sino como la relación del hombre y la verdad. La verdad de la confesión es la verdad atravesada por las relaciones de poder (confesor/confesante); pero, además, es una obligación conminada por el poder. De allí que la verdad haya comenzado ser percibida más como un efecto de poder y una obligación que como algo naturalmente ligado al hombre mismo. Este mecanismo

convierte la verdad en sujeción, invirtiendo el sentido propio de la misma, su “parentesco originario con la libertad” (Foucault, 1998, p. 37) y fundamentando una identificación plena entre la verdad y el poder.

Comenta Guilles Deleuze que, según Foucault, todo es práctica; y la práctica del poder es irreductible a la práctica del saber. Por ello, si bien tienen dos naturalezas distintas esto no impide que haya presuposiciones y capturas recíprocas, mutua inmanencia (1987, p. 103), que podría resumirse de la siguiente manera: “el poder como ejercicio, el saber como reglamento”. Esta relación saber/poder produce verdad en forma de enunciados, discursos científicos, discursos políticos.

Así, las relaciones verdad/poder y saber/poder forman una cadena circular o sistemas donde se solicitan y se refuerzan mutuamente, se actualizan permanentemente, creando verdades reguladas o “regímenes” de la verdad; esto es, la norma bajo la cual se vive la vida, se acciona y se establecen relaciones cotidianas; el orden que se asienta en instituciones, en estructuras de Estado, en el Estado mismo, que termina siendo tan solo un foco más (tal vez el más grande) del poder, un operador más entre tantos otros operadores locales, no localizados y anónimos del poder. Aparecen, entonces, los discursos funcionales que deben hacer ver y hacer hablar al poder, porque este por sí solo es mudo e invisible. Los discursos científicos y los discursos “verdaderos” ven y hablan, son coproductores de la verdad. Se pone en marcha toda una “economía” de los discursos, es decir, la tecnología intrínseca a los efectos del poder, en función del poder. Son exigidos y exigentes de poder.

Destaca Foucault que los discursos desarrollan dos procesos, pero los dos remiten necesariamente al otro. Por un lado, se le exige que diga la verdad; pero como la verdad es un asunto complejo y oscuro, el poder se encarga de decir la verdad del otro. Al mismo tiempo, también se le exige que diga “esa verdad de nosotros mismos que creemos poseer en la inmediatez de la consciencia” (1998, p. 42).

De esta manera, durante siglos el poder constituyó el saber sobre el sujeto, presumiendo verdades de otros y codificando la suya en ellos. Por eso se habla con tanta propiedad sobre el sujeto, lo que es, lo que debe ser, lo que puede y lo que no; sobre la “causalidad en el sujeto, el inconsistente del sujeto, la verdad del sujeto en el otro que sabe, el saber en el otro de lo que el sujeto no sabe” (1998, p. 43). Al final, el hombre no es capaz de saber nada por sí mismo ni sobre sí mismo; y es constantemente remitido a la verdad dicha por el poder, a la verdad discursiva del poder, a la verdad regulada por el poder. El hombre se convierte, así, en sujeto, asumiendo todas y cada una de las acepciones de esta palabra: el que está agarrado por una persona o cosa, de manera que no se puede mover,

caer o escapar; el que depende de otra persona o cosa, o está expuesto o sometido a lo que se indica.

Quizá la producción de verdad, por intimidada que esté por el modelo científico, haya multiplicado e incluso creado sus placeres intrínsecos [...] inventamos un placer diferente: placer en la verdad del placer, placer en saberla, en exponerla, en descubrirla, en fascinarse al verla, al decirla, al cautivar y capturar a los otros con ella, al confiarla secretamente, al desenmascararla con astucia; placer específico en el discurso verdadero... el formidable placer de análisis (Foucault, 1998, 43).

La represión deja de tomar formas de violencia, se viste de placer y de fomento de deseos, creando una densa, espesa, pero sutil red de discursos, de saberes, de poderes, de placeres, de deseos. El deseo de saber, el deseo de poder, el deseo de placer, el deseo de verdad se realizan en y sobre el cuerpo social. El dominado los necesita tanto como los dominantes, porque son parte irreductible del poder, porque lo afectan y son afectados por él. Esa relación es la que da estabilidad a un régimen de poder, de afectaciones mutuas, de solicitudes y actualizaciones permanentes y recíprocas. En esos tipos de relaciones de fuerza, el poder acude a la violencia sólo en casos puntuales. El terror generalizado es una herramienta inservible, entre otras cosas porque el poder procura esconder, enmascarar, difuminar partes importantes de sí mismo, para volverse tolerable, aceptable, casi desapercibido.

El examen que emprende Foucault de las relaciones de poder tiene el fin de desenmascarar ese poder, quitarle ese ropaje de encajes que viste, exponer la radiografía de funcionamiento de sus mecanismos, su microfísica, su economía, su defensa de dominios, su “biopolítica”. Se aleja de las macro-estructuras para mirar las micro, las que actúan, accionan, funcionan en niveles subcutáneos, de manera suave, sin sobresaltos, como si fuera sin querer, automáticamente, desde los rincones más escondidos y oscuros, los que menos se piensan cuando se alude al poder.

Ciertamente, el poder cotidiano, el poder de cada individuo como pieza de engranaje de una enorme máquina abstracta, pero con productos tangibles, palpables, susceptibles de ser padecidos, sufribles, es el que acaparó el interés del autor. Sin embargo, en una pequeña entrevista que dio Foucault sobre unas declaraciones que emitió en su contra el Partido Comunista de Italia, existen unos párrafos que develan la “economía” del poder de la verdad regulada cuando algunos elementos deciden no formar más parte de su engranaje.

Comenta Foucault que la defensa discursiva del poder se basa en la “vieja táctica, política e ideológica al mismo tiempo, del estalinismo, [...] que consiste en tener siempre un único adversario” (2012, p. 116). Así como no tolera la diversidad y multiplicidad en el plano político,

tampoco resiste diferenciar a los adversarios. De hecho, el “único adversario” puede englobar las posiciones tan diversas como extrema derecha o extrema izquierda. El adversario tampoco se asume como un contrincante o competidor. Es un enemigo, un enemigo con quien no se discute; se lo combate, porque, al final, es una sola lucha contra un solo enemigo, el enemigo absoluto, en términos de Carl Schmitt.

Se exhibe una lógica infalible: totalizar “todos los pecados en cada una de las cabezas, [...] [para que respondan] por lo que se ha dicho y por lo contrario de lo que se ha dicho” (Foucault, 2012, p. 115). Son juicios que obvian el rigor del proceso y en los que poco importaba la naturaleza de las pruebas. Lo esencial en ellos es demostrar que cualquiera es condenable; y la fuerza de la condena es la fuerza de quien la dicta. Todo debe reducirse a una ecuación binaria, suficientemente simplificada, para que el pueblo no se equivoque respecto de en dónde está su enemigo, el enemigo del pueblo; que le sea más fácil detectarlo, porque “es muy difícil encontrar un gato negro en una habitación oscura, sobre todo si no está. Pero nosotros lo encontraremos, aun si él no está allí” (Tengiz Abuladze, 1984). “Los gatos negros” no son únicamente los políticos o los ideólogos; pueden ser intelectuales, artistas, científicos, poetas que no se apegan a la línea preconcebida por el partido; contra estos se articula todo un ejército de escribas, intelectuales transgénicos, activistas, voluntaristas, oportunistas, opinadores, voceros del “pueblo autorizado” para desenmascararlos, desmentirlos, acusarlos, aniquilarlos simbólicamente y a veces ni tan simbólicamente.

Y todo ello se realiza con mucho entusiasmo, con absoluta seguridad de actuar en la verdad, con el placer de sentirse parte de un inmenso todo, en procura del cual habría que preservar la pureza del cuerpo y del espíritu de la sociedad, libre de cualquier tarjetita postal que eventualmente podría perturbar los fundamentos del poder, sea este de la “p” mayúscula o minúscula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abuladze, Tengiz (dir.) (1984). *Arrepentimiento*. URSS: Georgia Films.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta Seseña.
- ____ (1998). *La voluntad de saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- ____ (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

1 Es una paráfrasis del proverbio chino pronunciado por el personaje inspirado en la figura de Stalin/Beria de la película del cineasta georgiano-soviético Tengiz Abuladze, *El arrepentimiento*.

- _____ (2012). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- «Un libro sobre la resistencia antinazi es 'best-seller' en Reino Unido» (2010). *Informador.mx* [artículo en línea]. Recuperado el 10 de abril del 2013 de <http://www.informador.com.mx/cultura/2010/203722/6/un-libro-sobre-la-resistencia-antinazi-es-best-seller-en-runido.htm>
- Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nuevas Visiones.

UN MODELO HOJALDRADO DE CULTURA POLÍTICA

Jesús Puerta*

Nuestro propósito es construir un modelo de la cultura política venezolana que nos permita observarla, describirla, explicarla y comprenderla para, eventualmente, diseñar los caminos para su transformación. Con Holton, los modelos permiten entonces visualizar el objeto y sus partes en la imaginación científica mediante homologías para, allí, establecer las relaciones regulares y reguladas entre ellas, en una explicación que siempre tiene que ver con las partes y el todo, de modo gestáltico o estructural.

Al considerar los modelos de nuestra cultura presentados por lo más destacado de nuestra ensayística, podemos figurárnosla con los siguientes rasgos: heterogeneidad, simultaneidad, tensión, dinamismo, construcción, bricolaje, interpretación.

Heterogeneidad: esta noción es vecina a la de diversidad y sirve de punto de partida para otros como mestizaje e hibridez. Esa heterogeneidad históricamente se percibió, primero, como racial, por herencia tanto del positivismo de las últimas décadas del siglo XIX, como del racismo anterior, proveniente de dos fuentes: el orden estamental colonial y la propia Ilustración europea que, en figuras destacadas como Kant, combinó una subjetividad abstracta, “trascendental”, con una jerarquización de las razas.

Este enfoque racial es rastreable hasta en el pensamiento de Bolívar. Todavía en la *Carta de Jamaica* el Libertador distinguía a la “pequeña especie humana” de los americanos criollos blancos, los sujetos de la independencia, respecto de los peninsulares, así como de los indígenas, originarios dueños de estas tierras, y los negros africanos.

Heterogeneidad es lo opuesto, sobre todo, a “pureza”. Es diversidad de orígenes; multitud y contigüidad de lo diferente. Afirmación también de la pluralidad, la cual puede expresarse tanto en modalidades segregacionistas como en las integradoras.

Simultaneidad: esa percepción de lo heterogéneo es conciencia de vecindad espacial, pero también de la imposibilidad de un tiempo único y homogéneo, imagen de pluralidad de procesos. Hay entonces varios tiempos o ritmos, varias historias simultáneas, y su yuxtaposición niega la secuencia en todo lo que tiene de insinuación de cadena causal. Cada “momento histórico” tiende a cerrarse en sí mismo, en la mónada de su

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor jubilado y coordinador del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Carabobo.

repetición indefinida. Se coordinan, pero no se comunican, ni mucho menos se suceden o derivan. Así, Enrique Bernardo Núñez plasma en su *Cubagua* y describe en su discurso de incorporación a la Academia de la Historia, a comienzos de la década del 50, cómo la Conquista, la Colonización y la Emancipación siguen ocurriendo sin fin, sin resolverse uno en el otro, contiguos en el espacio latinoamericano.

Por ello, nuestro espacio es campo de tensiones dinámicas imprevisibles, en suspenso o irresolutas. Solo hay tiempo, en el sentido de continuidad del desarrollo de cada proceso, en la cadena de los legados, en la interpretación de las autoridades por parte de generaciones sucesivas que nunca terminan de cerrar las tradiciones. Debido a ello, cualquier visión de conjunto ofrece una apariencia de mosaico o colcha de retazos.

Esos mismos son los rasgos generales de la cultura política venezolana. Nos apartamos así del concepto de cultura política de la sociología norteamericana y vamos un poco más allá de la psicología social, al asumir la perspectiva semiótica.

El modelo de la cultura política, por supuesto, obvia la problemática ideológica en el sentido marxista, es decir, no interroga acerca de la dominación a la cual se prestan esas actitudes con sus componentes cognitivos, emocionales y axiológicos, en un contexto histórico y estructural concreto.

Las culturas políticas a la luz del marxismo, podrían “reconceptualizarse” como ideologías, en el sentido de representaciones imaginarias de las relaciones sociales, cuya función es la reproducción de esas mismas estructuras de relaciones (Louis Althusser y Étienne Balibar, 1965/1988). Pero de inmediato se percibe que la noción marxista de ideología dominante (que es la de la clase dominante) se encuentra en un nivel de abstracción de modo de producción y sólo accede a una mayor concreción a través del modelo de las formaciones sociales, en el que se articulan varios modos de producción. El presunto concepto marxista de cultura política como ideología, al enfatizar su función de reproducción y dominación, no accede a su diversidad y sus rasgos de sentido concretos o específicos, vinculados a regímenes políticos determinados o coyunturas históricas. Marx se encontró con esa problemática al toparse con el peso de las tradiciones en las elaboraciones de las ideologías en procesos políticos concretos.

Si en Europa esa tradición romana, griega o bonapartista es parte de las condiciones dadas con las que el hombre que actúa se enfrenta, en América Latina y, por extensión, los países de la periferia del “sistema-mundo” capitalista, es también ineludible considerar la dependencia y su correspondiente ideología y concreciones psicológicas, evidenciadas en su “autoimagen” y autoestima.

Como lo expone Maritza Montero (1991) en su conocido libro, los venezolanos manifestamos en nuestros rasgos psicológicos (foco externo de control, desesperanza aprendida, baja autoestima), la interiorización de una identidad alienada que, además, está ya elaborada y pensada en la obra de los intelectuales tradicionales. Así, muchas veces, como derivados de características raciales (lo cual muestra de nuevo el racismo de positivismo devenido sentido común), el venezolano tiene, como rasgos positivos, la alegría, la hospitalidad y el igualitarismo; pero, por otro lado, muestra lo negativo: la pereza, la indolencia, la violencia, la sumisión, el autoritarismo, la impulsividad, la improvisación y la inconstancia, rasgos todos que tienden a descalificarnos como pueblo. Estos rasgos, representados en el conjunto de la población, se pueden observar en la “autoimagen” de los individuos, que es el foco de la psicología.

La pertinencia de la referencia a los intelectuales tradicionales que elaboran el concepto de nuestra identidad, tiene que ver con la indicación de la comunicación entre esos intelectuales y el sentido común de todo el pueblo, a través de distintas instituciones o aparatos ideológicos de Estado, en el marco de la dependencia. Esos rasgos se presentan como integración o mezcla racial en las variantes del pensamiento positivista del siglo xx. Es decir, es una visión integradora, de mezcla o mestizaje. La metáfora del hojaldre es diferente, pues apunta a otras características genéricas, dinámicas y estructurales de la cultura política.

Como antecedentes de la metáfora del hojaldre para referirnos a la cultura política tenemos la simultaneidad histórica de Enrique Bernardo Núñez; los tres minotauros de José Manuel Briceño Guerrero; con Rodolfo Quintero, las múltiples elaboraciones sobre la cultura del petróleo; y con Fernando Coronil, la “magia” del Estado venezolano; así como la metáfora del “país-campamento-hotel”, el estado de disimulo y demás metáforas de José Ignacio Cabrujas, tan cercanas al garaje de *motorhomes* de la modernidad líquida, según Zigmunt Bauman (1999). Todos estos modelos y metáforas dialogan con la de mestizaje, del positivismo progresista latinoamericano, y con la de hibridez, de más reciente factura.

La simultaneidad histórica en la obra de Enrique Bernardo Núñez es la primera formulación coherente que nos sirve de antecedente a la metáfora del hojaldre para representarnos la cultura. Su primera aparición como modelo narrativo se produce en la novela *Cubagua*. Allí, Enrique Bernardo Núñez provoca una ruptura de la correspondencia entre la linealidad de la escritura y la linealidad del tiempo, mediante el recurso compositivo de referir episodios de épocas históricas diferentes, en la linealidad de la escritura de la novela. Y sin pistas “realistas”. No se trata de recuerdos. Ni son tampoco explicaciones, aunque sí sugieran analogías e identificaciones.

En *Cubagua* aparecen de repente fragmentos de crónicas antiguas, referencias del Tirano Aguirre en el primer capítulo, como si el narrador lo considerara preciso; como si, además, lo que va a contar es tan histórico como lo del personaje maldito. Otra posibilidad: la descripción del paisaje trae al narrador las crónicas históricas: los lugares son una misma cosa que sus historias, sus personajes, sus fundadores y héroes. Recuerdan, en este caso, la tierra, el territorio, el paisaje, las viejas edificaciones. Pero el pasado también se entromete en el presente de los personajes principales y del narrador. Personajes actuales y de otros tiempos se identifican. Fray Dionisio le habla a Leiziaga, en el siglo xx, de otros que, como él, habían llegado a Cubagua en busca de fortuna. De pronto, en el capítulo III, la narración que transcurría en una contemporaneidad moderna, es desplazada por la actualidad de la Conquista de la isla. Cedeño y Lampugnano, han desplazado a Leiziaga. Pero es sólo una conmutación. Un juego de sustituciones. La misma narración o las mismas narraciones yuxtapuestas, como transparencias colocadas una encima de la otra y vistas al trasluz, confundiéndose, identificándose las figuras. Sorpresivamente, vuelve la voz de Fray Dionisio en su conversación con el moderno Leiziaga. Pareciera que Núñez sugiriera aquí una noción cíclica o circular del tiempo histórico. Un eterno retorno de lo idéntico, aunque en formas diferentes.

El estudio de la historia tiene como fin comprender la “causa de Venezuela”. Hay una historia de los vencedores y otra de los vencidos. La historia debe ser necesariamente parcial, toma partido por los propios; pero ello no va en contra de su veracidad (“la verdad, madre de la historia”, dice Núñez, citando al Quijote), por cuanto se trata de poner del lado de nuestros pueblos, la razón y la justicia. Hay un sabor hegeliano en estas afirmaciones, que no son simple retórica. Hay una muy precisa referencia a la filosofía histórica hegeliana, con la cual Núñez coincide, pero también polemiza y complementa. Hay una razón en la historia. Esa razón es la que constituye sus hechos. Cada pueblo –y cita en su apoyo Núñez a Montesquieu– tiene un motivo central de existencia. En el caso del pueblo venezolano, ese motivo, esa idea suprema, esa fuerza espiritual, esa razón histórica, es la libertad (y esta es otra coincidencia con Hegel, aunque este llama a los pueblos americanos “pueblos sin historia”).

“Hoy como ayer se trata de la libertad (...) La libertad ha de tener un objetivo y una conciencia para defenderla. Libertad es la conquista de la tierra abandonada”. Sorprendente síntesis de una idea hegeliana con otra positivista: la de la necesaria población y conquista del espacio. Y concluye su discurso afirmando: “Este ideal de Libertad es la historia misma de Venezuela” (Núñez, 1980, p. 228). Casi Núñez parafrasea a

Hegel al afirmar que la historia es el despliegue de la idea de la libertad. Siguiendo esta interpretación, la noción de tiempo en Núñez debería ser también consecutiva, una intuición del devenir, del “no-ser” libres al ser libres. Lo curioso es que es justamente aquí (aparte de la afirmación de la historia de nuestros pueblos, contra la negación que de ella hace Hegel), donde Núñez se distancia de Hegel. Para el venezolano las etapas son simultáneas, contemporáneas, yuxtapuestas. “Conquista, Colonización e Independencia. Son tres etapas que se prolongan hasta nuestros días. Se diría que todo nuestro pasado fuera presente” (ídem, p. 210). Es esta simultaneidad de las tres etapas lo que fundamenta ese principio de interpretación inmanente: cada hecho, cada circunstancia, cada personaje inclusive, debe interpretarse a la luz de su analogía con personajes del pasado. La historia, la memoria del pueblo, tiene la función de comprender el presente y dirigirnos hacia el futuro. En realidad, no hay sino presente, donde actúa el pasado en forma de memoria, conocimiento y, sobre todo, persistencia efectiva.

En los tres minotauros descritos por Briceño Guerrero, con sus tres discursos correspondientes, el de la modernidad segunda, el del mantuano y el del “salvaje”, encontramos otra metáfora de la heterogeneidad, antecedente de la figuración del hojaldre. Son tres discursos que coexisten en el venezolano, se intersectan, se responden, se obstaculizan mutuamente y, a veces, antagonizan o se alían, en combinaciones nuevas. Corresponden, en forma aproximada como el planteamiento de Núñez, a otros tantos momentos históricos: la Conquista, la Colonia, la Independencia. Habla el criollo ilustrado, portador de las ideologías de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, que sostienen la libertad, la igualdad y la fraternidad, la fe en el progreso, en la civilización, en la ciencia y la Ilustración. Habla, al mismo tiempo, como interfiriendo, el mantuano blanco criollo, privilegiado en el orden colonial estamental y racista, católico, apostólico y romano, amante de los distingos, los prejuicios segregacionistas y las jerarquías. Y en tercer lugar, a veces asordinado, a veces desgañitándose, habla el “salvaje”, el africano o el indígena adoloridos por haber sido arrancados de su tierra y sus comunidades, sometidos a la más abyecta esclavitud, violentado, aplastado en la más indigna subordinación, que sólo puede desembocar en el resentimiento, en la rebelión disimulada, más o menos abierta, en la indisciplina, el desorden o “bochinche”, y finalmente, en la peor violencia del caos social primigenio.

Considerando la formación como psicoanalista junguiano de Briceño, podríamos afirmar el carácter arquetipal de esos tres minotauros de la cultura venezolana. Son fenómenos de la psique individual y colectiva; es decir, del inconsciente colectivo. Cada uno de nosotros tiene “adentro”

su laberinto donde pasea esta trinidad de monstruos; pero también en nuestra vida colectiva, y especialmente en los grandes acontecimientos, donde la masa toma las calles, o en la cotidianidad colectiva, allí aparecen los tres seres de cuerpos híbridos, mitad humano, mitad bestia. Corresponde, como en Núñez, a momentos históricos, a la sedimentación de ciertas pulsiones, emociones y deseos, envueltos en una imagen inconsciente.

Jacqueline Clarac identificó elementos de estos arquetipos en las expresiones políticas venezolanas entre 1999 y 2002. No se trata de discursos clasistas: son manifestaciones del inconsciente a través de síntomas, de cosas que se dicen o hacen sin querer.

En la superficie de todas estas manifestaciones, también como envoltura, se encuentran las figuraciones de la llamada “cultura del petróleo”, abordadas por Quintero, Coronil, María Sol Pérez Schael, entre otros autores. Tal vez sean las imágenes, símiles y personificaciones de José Ignacio Cabrujas, de gran filo crítico contra la Venezuela producto de la crisis del período de predominio de AD y Copei, las más eficaces para establecer una comparación entre esa cultura del petróleo y los rasgos de la “modernidad líquida”, abordada por Zigmunt Bauman. El dramaturgo venezolano muestra como ejemplo de esa cultura del petróleo de la Venezuela contemporánea, la imagen del campamento y el hotel, para finalmente comentar el “estado de disimulo” característico del venezolano.

Esa cultura de la simulación de nación, del hotel por patria, en realidad es sólo un estrato, tal vez el más reciente, de una cultura que nos hemos representado como hojaldrada. La metáfora del hojaldrado alude a la juxtaposición de estratos imaginarios y simbólicos, sedimentos que se han ido depositando en cada momento histórico, signado por los acontecimientos de ciertos conflictos centrales, que han tenido su oportunidad. Es decir, esa coincidencia de tendencia objetiva y decisión subjetiva. De modo que, debajo de cada suelo (por ejemplo, el del emigrante venezolano), hay varias capas de imágenes y discursos, tal vez fragmentados, diluidos, pero que salen a la superficie en momentos sísmicos, cuando los estratos más profundos se dejan ver al aire en las fallas geológicas de la cultura.

Es este modelo hojaldrado de la cultura lo que nos permitiría analizar no solo las pugnas de todo este período histórico, que adquiere así con más razón el nombre de “chavismo”, sino también nos permite vislumbrar otras posibles polarizaciones y, eventualmente, la posibilidad de que se produzca un acontecimiento que signifique un nuevo estrato imaginario y simbólico en nuestra cultura política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, Louis y Balibar, Étienne (1965/1988). *Para leer el capital*. (Marta Harnecker, traduc.). México D.F.: Siglo XXI editores.
- Bauman, Zigmunt (1999). *Modernidad líquida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Briceño Guerrero, José Manuel (1993). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Cabrujas, José Ignacio (2013). *El mundo según Cabrujas*. Caracas: Editorial Alfa.
- Coronil, Fernando (2002). *El estado mágico*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Montero, Maritza (1991). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Núñez, Enrique Bernardo (1980). *Novelas y ensayos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Quintero, Rodolfo (1976). *La cultura del petróleo*. Caracas: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

BOIKOT AL MISS VENEZUELA: LA OTRA BELLEZA

Indhira Libertad Rodríguez*

ACERCA DE CÓMO OPERA LA DOMINACIÓN A TRAVÉS DE LA «BELLEZA»

Las teóricas del feminismo radical se abocaron a investigar la pertinencia para el análisis de la opresión de las mujeres desde dos de los paradigmas legitimados por la izquierda internacional para el siglo XX, el marxismo y el psicoanálisis. Entre ellas contamos a Shulamit Firestone y Germaine Greer. En los planteamientos de ambas sustentaré argumentos que pasaremos a esgrimir.

Los feminismos de la Primera Ola se concentraron en la demanda de derechos civiles: derecho al voto, derecho al trabajo, derecho a la participación política, derecho al espacio público, derecho a la ciudadanía. A pesar de que aún luchamos por la profundización y cristalización real de dichos derechos, para la mitad del siglo xx ya se había avanzado gran parte en la conquista de los mismos. Plantea Shulamit Firestone (1973/1976) que al distenderse los lazos de opresión económica y social de los hombres sobre las mujeres, traducidos en dependencia psicológica por parte de ellas, para asegurar la supervivencia del sistema de dominación sexual en el mundo moderno, hubo que introducir artificialmente todo un “aparato”: el del romanticismo. La cultura del “amor romántico”. Si bien podemos encontrar el origen del mismo desde la época victoriana, su efectividad en cuanto a “tecnología de género” (Teresa De Lauretis, 1989) tendrá su esplendor en la era moderna.

La autora plantea tres elementos constitutivos de esta cultura del romanticismo: el *erotismo*, la *personalización sexual de la mujer* y el *ideal de belleza*; desplegados a través de una tecnología tan aguda e incisiva, que parte del género masculino también se vio afectado. El *erotismo*, expone Firestone, se convirtió en el mecanismo para encauzar todas las necesidades socio-afectivas hacia la sexualidad genital. Este encasillamiento de la expresión sentimental del hombre, tiene su causa en la necesidad del dominio sexual, pues que el hombre se permita ante la mujer la expresión de sus sentimientos eróticos afectivos por otra vía que no sea la sexual penetrativa, supone el reconocimiento de su igualdad. Permitirse dar y recibir afecto pone a las partes en condición de iguales.

* Socióloga. Maestrante de Estudios de la Mujer. Investigadora y docente en la Escuela de Derechos Humanos de la Fundación Juan Vives Suriá.

Mucho se ha explicado acerca de cómo la conformación del complejo de Edipo construye la psique masculina a través de la negación de ese “otro” que es la madre, de quien hay que diferenciarse, negando, traicionando. La identidad masculina se construye a partir de la negación: no soy mi madre, no soy mujer y me distancio de todo lo que socio-cultural e históricamente eso represente, es decir de todo lo femenino y tampoco soy homosexual. La virilidad masculina, de tanta valía para la sociedad patriarcal, supone la afirmación de estas negaciones de manera constante y sistemática frente al grupo de los hombres, dando como resultado hombres minusválidos de expresar sus emociones y sentimientos, profundamente limitados de enternecer sus relaciones sociales, amarrados a “genitalizar” el rico mundo de la sexualidad. Este mecanismo conlleva otro perverso resultado para la vida de las mujeres, su objetivación. Al respecto nos dice la autora:

La ininterrumpida estimulación erótica de la sexualidad masculina, emparejada con la imposibilidad de darle salida a través de los cauces más corrientes, tiene por objeto animar a los hombres a considerar a las mujeres únicamente como objetos cuya resistencia a la intromisión hay que superar. Veamos, por ejemplo, cómo este erotismo no opera más que en una sola dirección. Las mujeres son los únicos objetos de “amor” en nuestra sociedad; tanto es así, que ellas mismas se consideran a *sí mismas* como objetos eróticos (Firestone, 1973/1976, p. 187).

Basta sólo echar un vistazo a las vallas publicitarias, empaques de productos y al uso, no solo del cuerpo femenino, sino del componente erótico-sexual de la publicidad en general, para constatar lo ininterrumpido de la estimulación en esta sociedad hipersexualizada. Un erotismo castrado, obligado a resignarse a una única forma de ser representado y orientado.

Con cuánta familiaridad nos encontramos la palabra conquista en el lenguaje amoroso, con cuánta recurrencia escuchamos: “*Voy a conquistarla... tiene que conquistarme... la conquistaré?*”. Es que *considerar a las mujeres únicamente como objetos cuya resistencia a la intromisión hay que superar* es un componente de la ideología del amor romántico que suele pasar desapercibido: “la conquista”, una premisa que le viene bien al pensamiento neocolonialista, para el cual el cuerpo de las mujeres ha sido el territorio sobre el cual se ha ejercido el dominio del “conquistador”, naturalización de la cultura de la violación sexual. Toda conquista implica una resistencia, incluso como fenómeno físico. Así fue la resistencia de las mujeres originarias de nuestra América pero, además de física fue espiritual, ideológica y cultural. Por eso, tan bien condensa el sentir de nuestras mujeres ante los procesos de neocolonialismo la consigna que enarbola la Marcha Mundial de las Mujeres: *Nuestros cuerpos, nuestros territorios.*

¿Por qué aun cuando un concurso de belleza supone darle poder a un otro para que decida la valía de la mujer en tanto objeto que puede ser pesado, que es medible y estimable, muchísimas mujeres anhelan estar en los mismos y, más aun, crían a sus hijas bajo estas expectativas? La necesidad de aprobación de las mujeres por parte de los hombres y de lo masculino forma parte de la dependencia psicológica, consecuencia de la dominación concreta en el plano material, económico y social. De esa forma aceptamos con gusto ser los “únicos objetos de amor”, aceptamos la objetivación con tal de que nuestro dominador nos conceda una singularización de la masa de objetos que somos las mujeres para la mirada masculina. Esto nos introduce en el segundo elemento constitutivo de la cultura del romance.

Pero antes no pasaremos por alto la oportunidad de resaltar cómo este elemento contribuyó al sostenimiento de la “heteronormatividad”, excluyendo de la representatividad de objeto de amor a otros hombres. Por eso el homosexual atenta dos veces contra la norma instituida: desea otro objeto de amor que no es mujer, que además es un hombre. Quizá también radique acá una de las variables del porqué, cada vez más, se desarrollan concursos de belleza gays y transexuales. Nadie quiere ser excluido del favor de la mirada del dominador.

Antes de detallar en qué consiste el segundo elemento constitutivo, debemos explicar que el feminismo radical anglosajón desarrolló la noción de opresión de las mujeres como clase social frente a los varones; es decir, analizar el sexo como un fenómeno de clase. Igualmente, un grupo de feministas radicales francesas logró construir un conjunto teórico especialmente denso y convergente en torno a esta idea, unido alrededor de la revista *Questions Féministes*, en la misma década del setenta.

En este sentido, expone Firestone que como cualquier clase oprimida, a las mujeres es necesario suprimirles su conciencia de clase, de grupo oprimido. Para esto el sistema de dominación masculino implementa la *personalización sexual de la mujer*, “proceso por el que las mujeres pierden la perspectiva de su identidad como clase, cosa que las hace invisibles como seres individuales a la mirada masculina (...) En otras palabras, de la confusión de la propia sexualidad con la propia individualidad” (Firestone, 1973/1976, pp. 188-189). Una aparente singularización a partir de atributos superficiales y físicos (“bailas como ninguna”, “la boca más apetitosa del mundo”, “los ojos más profundos que jamás me miraron” y pare de contar) para ocultar que ante la mirada del opresor no somos más que una masa sexualmente indiferenciada (es decir, culos y tetas) y que el hombre singulariza a través de su escogencia cuando decide tomar a una mujer como esposa, amante, amiga, confidente, “peer

es nada” o cualquier otra modalidad de su “cortejo”, en la que la mujer se convierte en persona por estar con él asociada. Cualquier cosa que le digan a una mujer, que la haga sentir especial con respecto al resto de las mujeres, en realidad la comparte con la mitad de la población del mundo.

La comprensión en último término de que no es mejor que las otras mujeres, sino que resulta absolutamente indiferenciable de ellas, no es sólo un golpe terrible, sino una aniquilación total (...) La personalización del sexo *estereotipa* a las mujeres: alienta a los hombres a considerar a las mujeres como ‘muñecas’, diferenciadas tan sólo por atributos superficiales –seres de distinta especie a la suya [*Los hombres son de Marte, las mujeres son de Venus* se llama un *best seller* de hace ya 23 años]– y ciega a las mujeres ante su explotación sexual como clase, evitando su unión contra ella y segregando con eficacia ambos estamentos (pp. 190-191).

Es decir que la creación de mujeres estereotipadas o estereotipos de mujeres es producto de esta *personalización del sexo*, encontrándonos con el Miss Venezuela y su producción de “muñecas” de Osmel Sousa, como un claro ejemplo de ello. Los concursos de belleza consisten en personalizar el sexo de facto.

Hay dos preceptos que definen una sociedad, su percepción ante la ética y ante la estética. En un mundo que vive constantes procesos de globalización que persiguen uniformizar las culturas pasando por el aniquilamiento de la diversidad, los certámenes y concursos de belleza no son eventos inocentes, sino que forman parte de estrategias de dominación de la conjunción de sistemas de opresión, el capitalista y el patriarcal, con sus ideologías machistas, colonizadoras, racistas y orientadas a la “heteronormatividad”. Así llegamos al tercer elemento constitutivo de la cultura del romance: *El ideal de belleza*. Sobre ello dice la filósofa feminista Alba Carosio (2015):

En ninguna época los modelos de belleza y fealdad femenina son inocentes, siempre sirvieron para disciplinar a las mujeres. En las sociedades capitalistas, el canon de belleza lo impone el mercado y hay una próspera industria que gira en torno a los sueños y aspiraciones de atractivo que se inoculan a las niñas desde la infancia. La belleza se compra, y si no se alcanza hay un sentido de culpa: “si no eres hermosa es porque no te da la gana”. El culto al cuerpo es una nueva forma de consumo y la belleza es la gran mercancía.

Más aun, el ideal de belleza es inalcanzable. Los cuerpos de las revistas y vallas publicitarias no existen, han sido retocados por programas de edición de imagen. Con un “lápiz mágico” quitan un kilo de cada pierna y dos de la cadera, reducen la cintura y alargan el cuello. No insistan; esas mujeres, esos cuerpos, no existen. Sin embargo, lo que sí existe es una gama incalculable de productos que prometen, al ser consumidos, verse como ellas. La confabulación es tan obvia que pasa desapercibida. La industria cosmetológica, la farmacéutica, la de la moda, entre otras muchas,

apelan al ideal de belleza en sus estrategias publicitarias y, sobre todo, refuerzan la legitimidad social, la valía que supone entrar dentro del ideal, del modelo de belleza, del estereotipo.

Así pues, la exclusividad del ideal estático sirve a una función política definida. Siempre quedará alguien –la mayor parte de las mujeres– fuera de sus cánones y en lucha constante, además, porque –como ya hemos visto– a las mujeres tan sólo se les ha permitido conseguir su individualidad a través de la apariencia externa –siendo calificado el aspecto de “bueno”, no por amor a su poseedora, sino por una mayor o menor proximidad a unos cánones externos. Esta imagen, definida por hombres [y generalmente misóginos, aun siendo homosexuales], se convierte en el ideal. ¿Qué sucede? Por todos los rincones encontramos mujeres esforzándose por embutirse en el zapatito de cristal, torturando y mutilando sus cuerpos con dietas y programas de belleza, vestidos y maquillaje, todo para convertirse en la muchacha soñada por un príncipe de mala muerte. Pero no hay alternativa. Si no actúan de esta manera, el castigo es tremendo –su legitimidad social se ve en entredicho (Firestone, 1973/1976, p. 192).

En nuestro país la Organización Miss Venezuela está presidida por un hombre que en cuantiosas oportunidades ha dejado ver su profunda misoginia, su racismo y clasismo. Es bajo estas ideologías que gestiona el poder de decir qué mujer se aproxima más al ideal de belleza que él mismo, en complicidad con un entramado de dispositivos como la ciencia médica, la industria cosmetológica, el negocio de la moda, la industria del cine y la TV, del entretenimiento y la publicidad, construye, junto a todos estos, en torno a la estética. Es muy interesante que en Venezuela haya una personificación tan clara, tan definida, con nombre y apellido, con rostro, de cómo funciona este elemento de dominación, cuán externo a las mujeres es el ideal de belleza y cuán impuesto por los hombres, por el pensamiento patriarcal, por su lógica.

Algo que constantemente se alegó en favor del certamen en el debate de las redes sociales acerca del Boikot al Miss Venezuela¹, era el ejercicio de libertad de decisión de las mujeres, de si estar en ellos o no. Si el estatus de ser humana de una mujer depende de su apariencia, deja de ser sólo un asunto de libre albedrío de cada quien. Para muestra un botón, las muertes por biopolímeros en nuestro país. Como “Sin tetas no hay paraíso” y “se es” en la medida en que “se tiene”, las mujeres, en una legítima búsqueda de “ser”, ante las fraudulentas ofertas de mercaderes de la salud, colocaron en sus cuerpos implantes mamarios y de glúteos de calidad, literalmente, mortal.

El *ideal de belleza*, uniformándonos cada vez más, estereotipándonos, nos lleva junto a la *personalización del sexo*, a un estado de profundo desasosiego y contradicción acerca de nuestra apariencia. Nos dice Germaine Greer:

¹ En el 2013 una alianza entre la Red de Colectivos Feministas La Araña Feminista, el Movimiento Revolucionario de Ciclismo Urbano (MRCU) y otros colectivos, se llevó a cabo una acción de protesta contra la belleza hegemónica, titulada Boikot al Miss Venezuela.

Descubrí muy pronto que una mujer hermosa no se considera en absoluto bella. A menudo vive atenazada por la inseguridad. Toda mujer tiene algo que no le gusta de su aspecto: si es rubia, quiere ser morena; si es alta, quiere ser baja; si tiene un pecho abundante, quiere tenerlo liso. La lista es infinita (Robert Burns en Germaine Greer, 1981/2000, p. 33).

Por un lado buscamos alguna característica externa que nos defina (una vestimenta, un peinado, un uso de accesorios determinado, un perfume, una combinación del maquillaje, un caminar, un tono en la voz, una sonrisa, algo...), que nos singularice, pero al mismo tiempo debemos cumplir con un “ideal” que nos amontona. Todo esto nos hace perdernos de la mirada como colectivo que vive la misma dominación. Perdemos de vista que a pesar de vivirlo de manera diferente, pues la posición del país de pertenencia en la geopolítica mundial, la etnia, la ubicación social de la familia de procedencia, la educación a la cual se tuvo acceso, la orientación sexual, la expresión de género, el grupo etario, todas estas diferencias dan matices a la forma de vivir estas opresiones, pero como mujeres, ninguna de nosotras nos exceptuamos.

El *ideal de belleza* forma parte de la política sexual y su ideología del romanticismo cada vez se hace más compleja y sofisticada, y aumenta en la medida en que el control y el dominio masculino se sienten atentados por los avances de las mujeres en lo real concreto, en lo social, político y económico. Por eso ya no basta con ser inteligente, emprendedora y capaz para un cargo político o la dirección de una empresa, para ser ejecutiva también debes lucir “bella”. Bella en cualquier circunstancia y cumpliendo cualquier rol, pero no cualquier belleza sino la de pasarela, la impuesta, la estereotipada, la burguesa.

Tal “belleza” que es, también, idea política, se convierte bajo el capitalismo en mercancía precipitada en la vorágine de la farándula entre destellos de crueldad y exclusión seriales. Pero la “belleza” burguesa es, en su fondo, una extensión de la guerra (...) Para la burguesía la “belleza” es una fatalidad distintiva que hace inviable la belleza de “los otros”. Es “belleza” que impone rigidez e hysteriza a la naturaleza licuándola con individualismo sobre una épica que pone todos sus vicios mercantilistas como ejemplos “buenos”, “sanos”... “puros”. Y en su opuesto, lo que la burguesía deja “afuera”, lo diferente, lo que tenga otras cualidades, pasa a ser exterminable porque en su concepción del mundo “lo otro” es siempre “feo”. He ahí la ideología mass media (Fernando Buen Abad, 2013).

Para la belleza burguesa “lo otro” es siempre “feo” y, por ende, exterminable, desaparecible, excluible, marginable de los circuitos de representación de la circulación del capital cultural y simbólico. El desarrollo de esta idea da pie al último apartado.

LAS OTRAS BELLEZAS QUE SOMOS

Si lo dicho hasta los momentos parece “demasiado radical”, se entiende. Las crueles realidades son muy difíciles de digerir. Está bien, no crea nada de la vinculación que hemos evidenciado entre todos estos artilugios del amor romántico, de la cultura del romanticismo y la dominación hacia las mujeres; no lo crea. Pero lo que sí le pedimos es que no pase por alto que la belleza es un verdadero negocio, del cual usted como compradora, como consumidora, el único beneficio que obtiene es un simulacro de felicidad muy, pero muy efímero, mientras que para los dueños de dicho negocio quedan dividendos bien gordos.

La industria de productos de belleza del Reino Unido obtiene cada año 8.900 millones de libras esterlinas de los bolsillos de las mujeres. Revistas financiadas por esta industria inculcan a las niñas la necesidad de usar maquillaje y les enseñan a emplearlo, implantando así su dependencia de por vida de los productos de belleza (Greer, 1981/2000, p. 38).

¿Cuánto dinero representará para estas industrias transnacionales que tienen sus centros financieros en los poderosos países “desarrollados”, aun cuando su capital no tiene fronteras, los desrizados de nuestras mujeres negras, los tintes y decoloraciones de las que ya pasaron los 30; los gastos en depilaciones, afeitadoras, gel de afeitarse, loción para después de afeitarse y crema humectante de las mujeres desde la adolescencia? Repetimos: ¡El negocio es bien redondo! Y como el capitalismo no se cansa en su afán de obtener más ganancia, dirige sus estrategias de ventas a públicos hasta los momentos incautos, como las niñas; también a los hombres y, a diferencia de como venía orientándose, sólo para al hombre homosexual, se incluye una flexibilización en el patrón de la masculinidad hegemónica (sólo en lo que a esto respecta, pues igual siguen siendo autorizados, bajo la naturalización de la violencia contra las mujeres, a pegarles a las suyas) y se les induce también a “cuidar su apariencia”. La moda del hombre “metrosexual” dejó claro por dónde iba el mercado. Hasta en las mascotas, la industria de la belleza ha encontrado un público. En cualquier tienda de animales podrá usted encontrar ropas, lazos y champú con acondicionador para su perro o gato. Todo este bello mundo ascético, pulcro, glamouroso y bien oliente, está a la mano de todo aquel... ¡que pueda pagarlo!

La representación de este mundo colma, satura los circuitos de circulación del capital cultural y simbólico. Por eso nos parece tan acertado el esfuerzo que se viene dando en nuestros países por producir otros contenidos simbólicos, culturales, en los cuales los otros tengamos cabida, nos sintamos identificados, representados. El asunto no es lo que alguien decida hacer con su cuerpo; lo cual siempre, siempre debe ser respetado,

sino que se democratice el acceso a las representaciones sociales, que éstas no sean impuestas por élites, que no respondan a intereses económicos de unos pocos, que profundice la condición de ciudadanía de las minorías, de los “feos” del mundo.

Si en realidad usted, mujer, se siente miserable al verse en un espejo y concibe que sólo cambiar su apariencia a través de una cirugía estética le hará sentirse bien consigo misma, no encontrará en quien escribe, a una jueza que desapruere su decisión o método. Nada más alejado de las feministas que soñamos con vernos en bienestar, en felicidad, en la alegría de la satisfacción con nosotras mismas, con nuestros cuerpos y en la realización de nuestros proyectos, libres y emancipadas. Tampoco consideramos ni víctimas ni enemigas a las mujeres que toman el camino del “mundo de la belleza”; nos esforzamos por practicar el respeto a la diferencia. Tampoco esgrimimos una férrea crítica contra el amor; al contrario, exactamente porque creemos en él y en sus múltiples formas es que criticamos que se nos imponga solo una manera de verlo y sentirlo.

Lo que sí necesitamos dejar claro es que luchamos y lucharemos para que la diferencia tenga cabida en lo que se ve y se muestra. Por la posibilidad de dejarnos todos los pelos de nuestro cuerpo y no ser vistas como unas extraterrestres cochinas y que eso no influya en las mentes de nuestros interlocutores, en un podio, en un salón de clase o en una entrevista laboral, porque no respondemos a la “mujer eunuco”. Que nuestras hermanas lesbianas masculinas no sean interpeladas en la entrada de un baño público porque no responden al concepto de mujer muñeca que nos inoculan. Que nuestras hermanas que se consideran obesas puedan escoger orientar menos su energía psíquica, espiritual y física en bajar de peso que en hacer lo que les gusta. Que nuestras hermanas creadoras puedan ser más felices en su creación y menos infelices porque no tienen un hombre al lado que las singularice. Que nuestras hermanas madres solteras digan más que se sienten plenas, en vez de que se sienten “bellas”, con esa mueca de añoranza de quien perdió algo que no recuperará. Que nuestras hermanas negras puedan descargarse del peso del estereotipo de la “mujer caliente” que no las deja respirar. Que nuestras hermanas indígenas no sean más “la fea miserable o la exótica exuberante” para ser vistas como humanas plenas de derechos. Y porque usted, quizá, sin operarse, pueda volver a verse en el espejo y ya no sentirse miserable, y que una sonrisa se le dibuje en el rostro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buen Abad Domínguez, Fernando (2013). «La belleza será convulsiva o será nada. Belleza Burguesa». *Universidad de la Filosofía* [blog]. Recuperado el 19 de octubre del 2013 de <http://universidaddelafilosofia.blogspot.com.ar/>.
- Carosio, Alba (2015). «Belleza». *Red de intelectuales y artistas en defensa de la humanidad* [página en línea]. Recuperado el 4 de febrero del 2015 de <http://humanidadenred.org.ve/belleza-alba-carosio/>
- De Lauretis, Teresa (1989). «Tecnología de género». En *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*. Londres: Macmillan Press.
- Firestone, Shulamit (1973/1976). *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*, Barcelona: Kairós.
- Greer, Germaine (1981/2000). *La mujer eunuco*. Barcelona: Kairós.

APORTES TEÓRICOS DEL GRUPO «MODERNIDAD/ COLONIALIDAD» AL PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO

José Antonio Sánchez Meléndez*

Hace algunas décadas atrás, el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy se preguntaba ¿existe una filosofía en nuestra América? En la actualidad podemos afirmar que existe no sólo una filosofía, sino un pensamiento latinoamericano, cuyas ideas surgen de diversas áreas del saber. Para contextualizar el pensamiento latinoamericano es necesario tomar en cuenta algunas consideraciones:

No existe restricción en cuanto al área de pensamiento. Su origen puede ser mitológico, político, filosófico, religioso, literario, sociológico, económico, antropológico, etc.

Su expresión o su manifestación es diversa: mitos, poesías, ensayos, documentos históricos, actas, discursos, proclamas, documentos legales, epístolas, cuentos, novelas, música, entre otros.

La periodización histórica es útil como referente, sin embargo, no es rígida. Los movimientos intelectuales no suelen ser homogéneos y no se manifiestan con la misma fuerza en los distintos puntos del continente. Es importante destacar que existe una relación casi unidireccional del pensamiento con la realidad socio-histórica-política de América.

Existe una tendencia a asumir una actitud crítica, una identidad latinoamericana, una suerte de espejo, en el que se devela nuestro rostro ante nosotros mismos y ante los demás. El americano como americano. El americano frente al europeo.

El objetivo primordial de este trabajo consiste en presentar los aportes teóricos del grupo denominado “Modernidad/Colonialidad”, originado en la red Clacso en 1998 y conformado por intelectuales de la talla de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Edgardo Lander, Fernando Coronil, entre otros. Este grupo representa uno de los recientes avances del pensamiento de nuestra región. Entendiendo que en este grupo confluyen perspectivas críticas como la filosofía de la liberación, la teoría de la dependencia, el pensamiento subalterno, el poscolonialismo, el enfoque de análisis de sistema-mundo y la praxis de liberación.

La tesis central del Grupo “Modernidad/Colonialidad” se basa en develar el mito de la Modernidad europea (que generalmente la ubican históricamente con la formulación del sistema racionalista de

* Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales. Magíster en Sociología del Desarrollo en América Latina. Doctorante en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesor en la Universidad de Carabobo.

René Descartes o el nacimiento de la ilustración francesa o alemana). Con certeza, el nacimiento de la Modernidad europea está asociado intrínsecamente con la conquista de América, iniciada en 1492. Así, la modernidad y su discurso ideológico —el eurocentrismo— proyectan la idea de que el continente europeo es el modelo de civilización y el progreso de la humanidad. Sin embargo, el discurso mítico eurocéntrico oculta el “lado oscuro de la modernidad” (Walter Mignolo, 2000) y la práctica del “encubrimiento del otro americano” (Enrique Dussel, 2000).

En este sentido, la Colonialidad europea (entendiéndola como herencia cultural, una especie de impronta) se afianzó en América principalmente en tres dimensiones: a) Colonialidad del Poder, b) Colonialidad del Saber y c) Colonialidad del Ser.

Es importante aclarar que debido a la naturaleza de este trabajo no se exponen las perspectivas de todos los integrantes del Grupo M/C y hay que tener en cuenta que los autores referidos tienen una extensa trayectoria intelectual individualmente. En esta oportunidad nos limitamos a presentar de forma sucinta los principales aportes de Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Edgardo Lander y Fernando Coronil en el marco del Grupo M/C.

ENRIQUE DUSSEL: LA TRANSMODERNIDAD COMO VÍA

Enrique Dussel plantea que la Modernidad europea se inicia en 1492 con el proceso de conquista y colonización de América, a partir de allí se puede hablar de una perspectiva mundial. España se convierte en un Estado fuerte, en gran medida por la acumulación de riquezas expoliadas de nuestro continente. La visión del mundo se ensancha, el Atlántico suplantó al Mediterráneo como referencia.

Para Dussel (2000), en el seno del mito de la Modernidad se concretó un deslizamiento semántico de Europa, tras la invención moderna unilineal Grecia-Roma-Europa, invención del romanticismo alemán en un intento de ligar a Europa con el pasado clásico griego y romano, con fines de afianzar un discurso civilizador. Ya anteriormente se había formulado la idea del occidente cristiano para diferenciarse del mundo oriental árabe-islámico, que en su seno también guardaba la herencia grecolatina.

Ahora bien, si hacemos una revisión histórica, lo “Europeo” constituía lo bárbaro para los antiguos romanos, así los germanos (Alemania), francos (Francia), ostrogodos (España), visigodos (parte de Italia), lombardos (norte de Italia), hunos (Hungría), así lo “bárbaro”, era también parte de las entrañas de lo “europeo”, pero esta circunstancia histórica era obviada del discurso eurocéntrico.

En la Modernidad se constituye el eurocentrismo como discurso, se conjuga una universalidad abstracta con una mundialidad concreta, incluso el ego conquiro (yo conquisto europeo) antecede a la idea moderna del ego cogito (yo pienso). El mito de la Modernidad europea se mostró como un proceso racional, que ocultaba en sí la irracional justificación de la violencia aplicada al otro americano (Dussel, 2000).

En este sentido, Dussel propone la *Trans-modernidad* como vía, no como negación de la Modernidad en cuanto a la razón, sino la negación de la irracionalidad del proyecto moderno. Por lo tanto, se diferencia de la Posmodernidad (pérdida de razón, nihilismo), tampoco es una afirmación folclórica del pasado (idealización), sino la constitución de una razón liberadora que se opone a la razón violenta, eurocéntrica y hegemónica. Así la trans-modernidad se constituye como realización de la alteridad negada de la Modernidad en diversos ámbitos políticos, económicos, ecológicos, eróticos, pedagógicos, religiosos... y la praxis analéctica en distintos niveles: centro/periferia, mujer/varón, hermano/hermana, diversas razas, clases, etcétera (Dussel, 2000).

WALTER MIGNOLO: LA DOBLE CONCIENCIA CRIOLLA

Para Walter Mignolo el surgimiento del “hemisferio occidental” dio lugar a un cambio radical en el imaginario colectivo y en las estructuras del poder del mundo moderno/colonial. Le otorga especial interés al circuito comercial atlántico que, a partir de 1492, conecta dos centros mercantiles aislados: el Anáhuac, cuyo centro era Tenochtitlán, y el Tawantinsuyu, en Cuzco. En un sentido geopolítico se construye el imaginario colectivo del hemisferio occidental (Mignolo, 2000).

Mignolo entiende que en la Modernidad/Colonialidad se constituyó un proceso que denominó de “Doble Conciencia”, manifestada en la idea de conciencia criolla y de hemisferio occidental. Así, la conciencia criolla se forma en términos geopolíticos con respecto a Europa. Existe una demarcación territorial Europa/América, pero no existe una demarcación con la europeidad, en una doble conciencia “ser americano, sin dejar de ser europeo”.

En el fondo, los movimientos independentistas en América surgen en contra de las potencias europeas por el no reconocimiento político y económico a la población criolla. (Ej.: En el caso venezolano, los blancos criollos no tenían pleno acceso a ocupar altos cargos políticos y el desenvolvimiento económico de las colonias estaba supeditado a las directrices de la corona española).

Hay que destacar que la conciencia criolla no se manifestó en relación con el componente amerindio o afroamericano. Posterior al proceso de

independencia, las elites criollas son las forjadoras del proyecto nacional y esta doble conciencia “ser americano, sin dejar de ser europeo” se manifestó en lo que puede denominarse “colonialismo interno”.

ANÍBAL QUIJANO: LA RAZA COMO ELEMENTO DE COLONIALIDAD DE PODER

Para Aníbal Quijano, la Modernidad y la Colonialidad se constituyen como Colonialidad del Poder a partir de la idea de raza, lo cual deriva en la clasificación social de la población que aún persiste. Este patrón de clasificación supone un orden de superioridad biológica de lo blanco europeo por encima de lo indígena americano y el negro africano, en una lógica de dominación del conquistador-conquistado. A su vez, a partir de la Colonialidad se estructura una división del trabajo basado en lo racial, incluso se redefine la percepción del salario, al pensar que sólo los blancos tenían derecho a recibir un salario, de allí se justifica la servidumbre y la esclavitud (Aníbal Quijano, 2000).

EDGARDO LANDER: LA CIENCIA SOCIAL COMO AGENTE DE COLONIALIDAD DEL SABER

Con el colonialismo en América se configuró la organización política, económica y también la constitución de los saberes, de los lenguajes, de los imaginarios.

La Colonialidad del Saber —para Edgardo Lander— está presente en el desarrollo propio de las ciencias sociales, las cuales se conforman a mediados del siglo XIX en países liberales capitalistas, en Francia, Inglaterra, Alemania, Italia. Las ciencias sociales, cimentan el eurocentrismo. Se crea un metarrelato que expone la evolución y el progreso de la humanidad de lo primitivo a lo moderno, en el cual la vía o modelo a seguir es el europeo, al tiempo que las formas de conocimiento para la comprensión de la sociedad son de corte eurocéntrico, lo que priva la creación de nuevas formas de conocimiento adaptadas a la realidad americana (Edgardo Lander 2000).

Lander distingue algunos aspectos de la constitución de las ciencias sociales en este paradigma liberal-capitalista:

El metarrelato universal, que lleva a todas las culturas en un sentido histórico, que va de lo primitivo a lo tradicional, a lo moderno, constituyendo a la sociedad liberal capitalista como modelo de avance y desarrollo.

Las categorías, conceptos, modelos analíticos que se encuentran enmarcados en este metarrelato son los únicos que pueden considerarse válidos.

El carácter científico sirve como separación moderna del saber científico y del saber arcaico, primitivo, cultural.

La verdad objetivizada se encuentra en manos de la razón científica, de matriz eurocéntrica. Así se tiene control de la verdad y del saber.

Así, para Lander, los discursos históricos (evangelización, civilización, desarrollo, modernización y globalización) tienen como sustento la existencia de un patrón dual de dominación-opresión.

En el caso americano, las ciencias sociales han apelado a la “objetivación” de los procesos de nuestra realidad a partir de los esquemas eurocéntricos, lo que ha imposibilitado un acercamiento óptimo. Si la ciencia social apela a lo eurocéntrico lo hace en una situación de poder, en perspectiva dualizada: Desarrollo/Subdesarrollo, Centro/Periferia, Civilización/Barbarie.

FERNANDO CORONIL: EL GLOBOCENTRISMO COMO EXPRESIÓN DE COLONIALIDAD

Para Fernando Coronil, la noción de eurocentrismo se ha transformado en tiempos de globalización en *Globocentrismo* (si bien el término globalización ha entrado en desuso en las ciencias sociales, no quiere decir que sea un fenómeno que no exista o persista, así ha pasado con otros términos, como en la categoría de Imperialismo), que se caracteriza en la actualidad por los siguientes rasgos:

- a) La disolución de Occidente en el mercado y constitución de núcleos de poder financiero y político menos visibles pero más concentrados.
- b) La atenuación de conflictos culturales a través de la integración de culturas distantes en un espacio global común.
- c) Un cambio en la concepción de alteridad a la subalternidad como la modalidad dominante de establecer diferencias culturales.
- d) El mercado se presenta como una estructura de posibilidades y no como un régimen de dominación, creando la ilusión de que la acción humana es libre y no limitada.
- e) Las consecuencias del mercado (la marginalización, el desempleo y la pobreza) aparecen como fallas individuales, no como fallas del mercado.
- f) En la globalización se ha notado que la ampliación del mercado no se hace sólo en términos geográficos, sino también en la concentración del capital en puntos específicos, lo que implica una implosión, una profundización financiera (Fernando Coronil, 2000).

El mercado en épocas de globalización aparece como un elemento neutro, un campo accesible para la mayoría de la humanidad, apoyándose en la idea de la aldea global, en donde no existen diferencias de naciones, razas, pueblos; todos avanzan hacia el progreso. Pero lo que oculta

es la exclusión de la mayoría de la humanidad, la posibilidad de enriquecimiento de los poderosos, la intensificación de la brecha entre los países céntricos y los países periféricos, la destrucción del ecosistema, la irracionalidad del capitalismo salvaje, la quiebra económica de los países dependientes, la concreción de invasiones de los países poderosos en su afán de búsqueda de recursos naturales como el petróleo. En sí, la globalización de la pobreza.

CONCLUSIÓN

El discurso de la Modernidad ocultó la cara de la Colonialidad, la violencia política, económica y cultural. Discursivamente, eurocentrismo, occidentalismo, modernización, progreso, desarrollo, mundialización, imperialismo, globalización, esconden tras sus vestidos su alma de dominación, de violencia política, económica y cultural sobre el otro.

La Colonialidad es un fenómeno que persiste en la actualidad. La tradición del pensamiento crítico ha aportado vastos elementos para desentrañar su naturaleza, lo que es un balance positivo. Sin embargo, la Colonialidad es una circunstancia que no ha sido superada hasta la actualidad. Su superación amerita un esfuerzo intelectual para combatir los vestigios del eurocentrismo anclados en la academia: en las categorías adaptadas, perspectivas, modelos de análisis, discursos científico-sociales, el imaginario universitario, la imitación intelectual foránea, la depreciación del pensamiento autóctono, entre otras. Además, exige una praxis decolonial y liberadora desde las relaciones cotidianas hasta las más complejas. Ya Dussel lo avizora en la posibilidad de descolonizar las relaciones desde ámbitos como lo erótico (mujer/varón) a lo político (hermano/hermana).

La decolonialidad debe asumirse como compromiso, como tarea, como legado, como herencia, producto de una historia, nuestra historia, la historia de un continente que ha sido subsumido pero que observa con esperanza un horizonte concreto de posibilidades: la decolonialidad es una aspiración histórica de *Nuestramérica*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coronil, Fernando (2000). «Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo». En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, p. 246. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/coronil.rtf>

- Dussel, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, p. 246. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/dussel.rtf>
- Lander, Edgardo (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, p. 246. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>
- Mignolo, Walter (2000). «La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad». En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, p. 246. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>
- Quijano, Aníbal (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado el 15 de agosto del 2014 de <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

(RE)CONSTRUYENDO IDENTIDAD: ECONOMÍA INDÍGENA EN EL MARCO DEL ESTADO MULTIÉTNICO Y PLURICULTURAL

Silvana Saturno*

EL MULTICULTURALISMO Y SUS DESAFÍOS TEÓRICOS: NOTA INTRODUCTORIA

El *multiculturalismo* puede ser entendido, al mismo tiempo, como una condición inherente al ser humano, un fenómeno social que ha suscitado una rica polémica dentro de las ciencias sociales y una herramienta discursiva en el posicionamiento político de ciertos grupos. En estas dos últimas dimensiones de su comprensión, el multiculturalismo ha cobrado gran importancia en los últimos 30 años. En este sentido, algunos Estados latinoamericanos han asumido el carácter multiétnico y pluricultural de sus pueblos y se han autoproclamado constitucionalmente como *multiculturales*. Sin embargo, en la práctica, el discurso de la multiculturalidad se enfrenta a grandes retos y desafíos para reconciliar ideas que se tejen generando tensiones entre una noción esencialista de cultura y la (re)construcción dinámica de identidades colectivas.

Entre los países latinoamericanos que reconocen su pluriculturalidad o multiculturalidad están: Colombia (1991), México (1992), Brasil (1998), Ecuador (1998) y, por supuesto, Venezuela (1999) (Donna Van Cott, 2002, p. 41; Néstor García Canclini, 2013, p. 90). En tal contexto, muchos pueblos indígenas, organizaciones afrodescendientes y movimientos sociales pluriétnicos han encontrado un lugar propicio para hacer sus luchas políticas de emancipación.

Uno de los desafíos que se presenta cuando hablamos de multiculturalismo en la esfera política es usar la palabra ‘cultura’ como una sinonimia de ‘identidad étnica’ o viceversa. Terence Turner (1993, p. 412) ha señalado algunos de los riesgos teóricos y prácticos que pueden estar relacionados con este ejercicio de equiparar significados: (1) se puede adoptar una postura esencialista al mostrar la idea de cultura como una propiedad de un grupo étnico o raza; (2) se pueden cosificar las culturas como entidades separadas con límites rígidos; (3) se puede asumir la homogeneidad intracultural, con lo cual se podrían legitimar prácticas represivas de las diferencias internas, y, (4) se pueden considerar las culturas como especies de estandartes que representan la identidad de

* Bióloga. MSc en Antropología. Investigadora del área de Sociopolítica y Cultura de la Fundación de Estudios Avanzados (IDEA).

un conjunto de personas, con lo cual se podría convertir la cultura en un fetiche, alejándola de cualquier posibilidad de análisis crítico.

EL MULTICULTURALISMO EN VENEZUELA. ÉNFASIS EN LA RELACIÓN DEL ESTADO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS

En el último censo poblacional realizado en Venezuela, en 2011, se incluyó el auto-reconocimiento cultural/étnico/racial como un criterio de empadronamiento. Por un lado, la población se autoreconoce, pero por otro, las opciones son una mezcla entre una categoría que reconoce lo “cultural” (ser o no ser “afrodescendiente”) y otras categorías asociadas al color de la piel, que se parecen más a un criterio “racial” (negro, blanco, moreno). Según este censo, la población venezolana se distribuye de la siguiente forma: la población que se autoreconoce “blanca” representa 43,6 %; “morena” 51,6 %; “negra” 2,9 %; “afrodescendiente” 0,7 % y “otra” 1,2 %. Así mismo, la población indígena representa 2,7 % de la población nacional¹. Según el Censo de 2011, la población indígena se agrupa en 70 pueblos aproximadamente y 63,24 % vive en áreas urbanas, es decir, no mantienen una vida rural en sus contextos físicos ancestrales o tradicionales (INE, 2013).

Desde el censo de 1982 hasta el último, de 2011, ha habido un incremento de la población indígena de 1 % en 1982, a 1,7 % en 1992, a 2,3 % en 2001 y 2,8 % en 2011. Esta realidad concuerda con lo que otros investigadores han denominado “la paradoja de la globalización” (Simon Harrison, 1999; Javier Rodríguez Mir, 2008), es decir, la expansión global del sistema capitalista y su concomitante modo de vida homogeneizado y homogeneizador, a la par del surgimiento y resurgimiento de grupos étnicos. En el caso de Venezuela, se han propuesto varias explicaciones a este fenómeno: (1) la disminución de los niveles de mortalidad debido al acceso, cada vez mayor, a atención médica en comunidades indígenas (Stanford Zent, 1993); (2) el surgimiento de grupos y movimientos sociales que defienden su reconocimiento identitario en el marco de la decadencia de los discursos asimilacionistas del Estado (Juan Carlos Rey, 2011; INE, 2013) y (3) la realización de un censo que abarca un espacio geográfico cada vez mayor (INE, 2013).

Vamos a retomar el punto dos y, a partir de éste, desarrollar la idea de esta presentación. Es cierto que con la promulgación de la Constitución de 1999 (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela) han proliferado discursos y se han promulgado leyes que promueven una relación diferente entre los grupos étnicos y el Estado, superando el discurso

¹ Los datos correspondientes al *Censo Nacional de Población 2011* han sido obtenidos de la página web del Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.gob.ve>).

explícitamente asimilacionista del pasado y marcando el inicio de una nueva etapa en las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (José Frías, 2001). Por primera vez en la historia jurídica del Estado venezolano los indígenas no son tratados como sujetos bajo régimen especial o se ha mencionado la necesidad de integrarlos a un modelo unitario de Estado, reconociendo la pluralidad cultural que constituye la nación (Krisna Ruetter, 2011, pp. 201-202).

Sin embargo, algunos autores han sugerido que la retórica de los últimos 15 años ha estado fundamentada en ideas basadas en un “comunismo primitivo” o “etnomarxismo ortodoxo”, es decir, en *representaciones esencialistas y primordialistas* que buscan mostrar a los grupos indígenas dentro de un imaginario humano caracterizado por la preponderancia de las prácticas colectivas sobre las individuales y que se han traducido en políticas públicas que no consideran modelos de desarrollo económico diferenciados para los pueblos indígenas (Luis Fernando Angosto, 2010, pp. 105, 111; Krisna Ruetter, 2011, pp. 224, 234, 236).

En la mayoría de los casos, el Estado ha considerado “*el «retraso tecnológico» como arcaísmo, condición abistórica y obstáculo para el desarrollo socialista, independientemente de la percepción de los diferentes grupos humanos frente a qué debe constituir el desarrollo social*” (Angosto, 2010, p. 125). Y, en definitiva, las contradicciones discursivas (y prácticas) han planteado escenarios de negociación con el Estado que diluyen la diversidad de formas de organización social y política, prácticas económicas e incluso religiosas de los pueblos indígenas (Ruetter, 2011).

Este mismo problema ha sido señalado por García Canclini (2013, p. 88) para otros países de América Latina, afirmando que esta tendencia a incluir a una gran diversidad de pueblos dentro de un mismo saco, el de “indios”, tiende a “*negar sus demandas de autonomía territorial y autodeterminación política, lingüística y económica*”.

En particular, la autodeterminación económica ha sido la más socavada. Es probable que la dimensión económica no ha sido considerada, sino solamente en el discurso, debido a la fuerte contradicción que caracteriza nuestro tiempo: la que se genera por las tensiones entre alcanzar un desarrollo económico nacional y conservar la diversidad biológica y cultural (Laura Rival, 2012). Esto, a su vez, ha tenido repercusiones en la esfera política. Se ha sugerido que, a pesar del surgimiento de múltiples espacios de negociación y mediación con el Estado multicultural, los movimientos y las organizaciones indígenas han sufrido “*continuos procesos de institucionalización, fragmentación y desmovilización*”, marcados por relaciones asimétricas con un Estado con nociones monolíticas y homogeneizantes de “desarrollo” y “modernidad” (Ruetter, 2011, pp. 546-547).

Para entender las contradicciones señaladas hasta ahora, entre un discurso abiertamente multicultural y una práctica que busca alcanzar el desarrollo económico nacional como única solución, debemos revisar cuál ha sido el proceso histórico de la relación entre el Estado venezolano y la diversidad indígena que habita en él.

En general, la relación del Estado venezolano con los pueblos indígenas ha estado mediada por políticas asimilacionistas desde la formación de la República en el siglo XIX (Frías, 2001, p. 1). El modelaje de las actividades económicas de las poblaciones indígenas estuvo en todos los casos asociado con el deseo de establecer asentamientos y pueblos. En este sentido, se formularon decretos y leyes que promovían, de forma directa o indirecta, una manera específica de producir alimentos. De forma directa, explicitando el cultivo de la tierra en espacios fijos (sementeras) y la cría de ganado como las dos actividades económicas indispensables para la integración dentro de la nación y, de forma indirecta, promoviendo la entrega de herramientas, semillas y ganado. Y a partir de 1882, también se establecieron normas para la explotación de fauna silvestre (artículos 28 y 29 del Decreto del 23 de agosto de 1882) (Revdo. P. Fray Cesareo de Armellada, 1954, p. 172).

Las políticas de integración política y económica se mantuvieron durante todo el siglo XX. En el artículo 77 de la Constitución de 1961 se ratifica el interés del Estado venezolano de incorporar a los indígenas progresivamente a la vida nacional como ciudadanos (Alexander Mansutti, 2000, p. 90). Arvelo-Jiménez (1982) señala que después de la década del setenta muchas instituciones gubernamentales habían intentado promover la participación de los pueblos indígenas de la cuenca del río Orinoco en la producción de cultivos comerciales y su asentamiento a lo largo de las principales vías terrestres, lo cual trajo como consecuencia cambios en los patrones de asentamiento y en las economías tradicionales.

Así, durante la década del noventa del siglo XX, los problemas a los que se enfrentaban los pueblos indígenas del país podían resumirse en la falta de reconocimiento de sus derechos sobre la tierra y la gestión de los recursos naturales; el casi inexistente acceso a la salud y a la educación formal; la ausencia total de consultas acerca de los programas y proyectos que les afectaban directamente y la no participación en la política nacional (Mansutti, 2000, p. 85).

LOS PUMÉ Y EL TÔHE

Ahora bien, hasta aquí pareciera que mi propuesta es en sí misma contradictoria. Por un lado, afirmo que la cultura no puede ser vista

como un sistema cerrado e inmutable en el tiempo y, en este sentido, al hablar de las prácticas económicas de un pueblo indígena no podemos asumir tampoco que las mismas no han estado sujetas a cambios, sufriendo procesos de erosión o pérdida, innovación, hibridación, entre otros. Por otro, no podemos negar que existe una estrecha relación entre las prácticas económicas indígenas, en tanto contingentes de relaciones naturaleza-cultura, y la construcción de identidades colectivas.

Con esta presentación no pretendo llegar a postulados conclusivos y definitivos, es más bien un ejercicio reflexivo en torno a un caso de estudio: las prácticas agrícolas entre los pumé. En este sentido, se abordará la siguiente pregunta: ¿qué papel juega el tipo de economía de subsistencia en la construcción de identidad pumé?

Pumé (gente) es como se autodenominan las personas de uno de los pueblos indígenas del estado Apure. Este grupo se ubica principalmente entre los ríos Arauca, Cunaviche, Capanaparo, Riecito y Meta, y en menor cantidad en centros urbanos del estado Apure como San Fernando de Apure, Mantecal, Elorza y Palmarito (Vincenzo Petruccio, 1969; Russell Greaves, 1997; Daisy Barreto y Pedro Rivas, 2007). Está constituido por unas 9.840 personas, más de la mitad de las cuales se ubican en zonas rurales distribuidas en 42 comunidades, aproximadamente (Barreto y Rivas, 2007; censo INE, 2011).

Los pumé no constituyen un grupo completamente homogéneo. Entre ellos se distinguen dos grupos: los que habitan las riberas de los ríos y los que habitan las regiones interfluviales, también conocidos como capuruchanos (Johannes Wilbert y Karin Simoneau, 1990; Daisy Barreto y Pedro Rivas, 2007).

Aunque los pumé han sido representados por algunos etnógrafos como un grupo de cazadores-recolectores (Vincenzo Petruccio, 1969; Paul Kirchhoff, 1948; Russell Greaves, 1997), desde hace tiempo se ha señalado que poseen una economía mixta basada en la cacería, la recolección, la pesca, la agricultura, la ganadería y trabajos asalariados (Philippe Mitrani, 1988).

Daisy Barreto (1994) ha afirmado que el *tôhe* representa una forma de expresión de la “voluntad identitaria” de los pumé. El *tôhe* es la actividad social más importante para los pumé y tiene como propósito esencial curar y sanar a través del canto. También representa un espacio de intercambio de consejos y experiencias, no sólo entre el cantante principal (*tôheyoame*) y los otros cantantes, sino también entre todos los asistentes.

Es cierto que desde la mirada de criollos, académicos, funcionarios gubernamentales y los propios pumé esta actividad ocupa un lugar central en la definición de la pumé-itud. Una conversación con un amigo

de la comunidad pumé de Boca Tronador, Apure, me hizo entender el rol central que ocupa el *tôhe* en la definición de la identidad pumé. Refiriéndome al camión, la moto y la lavadora que se encuentran en su casa, le pregunté: “¿Por qué tienes todas esas cosas? Pareces un *nive*”². Él respondió que seguía siendo pumé en tanto practicara el *tôhe*, sin importar cuántos bienes criollos tuviera. Ahora bien, conociendo la importancia que tiene la práctica del *tôhe* para la reproducción social y cultural de los pumé, y atendiendo al problema planteado hasta ahora, surge la siguiente pregunta: ¿De qué manera se relaciona esta práctica religiosa con la agricultura? Y, por consecuencia, ¿qué relaciones existen entre la identidad y la economía de este grupo indígena?

Se ha dicho que la forma de procesar los cultivos (actividad que incluye el hecho de sembrarlos y cosecharlos) y los usos de ciertos cultivos respecto a otros en actividades rituales son características que diferencian un pueblo de otro (Peter Rivière, 1987). En el caso de los pumé, especies cultivadas como el tabaco (*ñambi*, *Nicotiana tabacum* L. [Solanaceae]) y el jayo (*tuipah*, *Banisteriopsis caapi* [Spruce ex Griseb.] C.V. Morton [Malpighiaceae]) ocupan un espacio central dentro del *tôhe*.

El origen del uso ritual del tabaco en las tierras bajas suramericanas ha sido asociado al origen de los conucos de tala y quema (Johannes Wilbert, 1987, p. 150). A pesar de que la referencia más antigua que se tiene sobre el tabaco entre los pumé habla de que éste era adquirido mediante el intercambio de pescado exclusivamente, es difícil pensar que no lo cultivaran a baja escala (Juan Rivero, 1883, p. 19). En la actualidad, el tabaco ocupa los espacios más húmedos y los suelos más fértiles dentro del conuco y recibe cuidadosas atenciones hasta su cosecha, lo cual hace pensar que representa un cultivo muy importante para este grupo.

Entre los pumé, la manera más común de consumir tabaco es fumándolo. El tabaco es cosechado por los hombres en el conuco y puesto a secar en las casas; las mujeres se encargan de su procesamiento y de la fabricación de los “cigarros”, los cuales reciben el nombre de la planta cuyas hojas son usadas para enrollar el tabaco: *karamba* (*Byrsonima verbascifolia* (L.) DC. Malpighiaceae). Los *karamba* son fabricados y almacenados en las casas para ser fumados especialmente durante el *tôhe*, pero también durante las tardes acompañando las conversaciones, sobre todo entre grupos de mujeres.

Durante el *tôhe*, algunos de los músicos se acercan individualmente a las personas enfermas y exhalan el humo del tabaco sobre las partes del cuerpo que se encuentran afectadas, ese mismo humo es inhalado nuevamente y expulsado con mucha fuerza hacia el cielo. Esta exhalación

2 Nombre que le dan los pumé a cualquier persona no-indígena.

vehemente está acompañada de sonidos vocales y, según los pumé, contiene piedritas muy pequeñas que representan los cuerpos malignos que afectan a la persona enferma y que ahora son expulsados gracias al *piache* o chamán.

Se ha dicho que el tabaco sirve de asistente en el deambular entre este mundo y otras realidades (Wilbert, 1987, p. 156). Los pumé consumen grandes cantidades de tabaco durante el *tôhe*, en particular el músico principal, al cual su asistente (generalmente la esposa) le enciende un *karamba* tras otro para propiciar y mantener el estado de trance durante toda la noche.

Después de haber participado en algunos *tôhe* pude entender que no todos eran vividos por los participantes de la misma manera. En algunas ocasiones los ánimos estaban más caldeados que en otras, lo cual se manifestaba en la cantidad de personas que permanecían despiertas durante toda la noche, la intensidad de las voces, la intensidad de los movimientos de las mujeres mientras hacían los coros y de todos durante los prolongados trotes danzados alrededor de la plaza. Por conversaciones con la gente pude constatar que no todos los músicos o cantantes son iguales y que de esto depende la convocatoria de las personas y los ánimos durante el *tôhe*. Hay mejores músicos que otros.

Gemma Orobitg (2001) ha planteado algunas preguntas y respuestas acerca de qué significa y qué implica “cantar bien” para los pumé, cómo se logra esta condición y qué implicaciones tiene para la reproducción social y cultural del grupo. La experiencia depende de la cantidad de visitas a la tierra de los *oté* (seres míticos, dioses). Estas visitas se realizan durante la enfermedad o el sueño.

El tabaco también contribuye a que el viaje al mundo de los seres míticos se realice de la mejor manera, a que el canto sea bueno y, en definitiva, cataliza las emociones de todos durante el *tôhe*. Se dice que los espíritus viajan para fumar tabaco a través del cuerpo del músico:

En el cuerpo del músico baja invisiblemente a fumar cigarro el espíritu que viene desde la tierra de Kumañi. Cuando los hijos humanos le brindan, fuma y fuma el cigarro terrenal. Lastimosamente hablan los espíritus de lo mal que vivimos en la tierra. Los espíritus son varios, no uno solo. Desde la tierra celestial salen a recibirnos los creadores. Espantosamente se oye rugir a los espíritus por todos lados (fragmento tomado de Jorge Díaz y Hugo Obregón, 1993, p. 49).

Los asistentes suelen llevar *karamba* para compartir y reconocen que hay diferencias entre unos y otros. No todo el tabaco tiene la misma calidad ni la misma capacidad de agencia. Aunque no todo el tabaco que se consume es cultivado en la comunidad, el que sí es cultivado en los conucos se reserva para el momento de la noche cuando el *tôhe* alcanza su

clímax, que suele ser pasada la medianoche. En ocasiones, pude observar que la familia anfitriona reservaba algunos *karamba* que eran fabricados con el tabaco cosechado en sus conucos para ese momento; un amigo me explicaba que el tabaco de su conuco era más “rico” y propiciaba “un canto bueno”; este amigo solía reservar un *karamba* de su conuco para el momento en que le correspondía cantar. Los cigarrillos comerciales también son bien recibidos, sobre todo por las mujeres, pero por los comentarios de ellas queda claro que estos cigarrillos están bien para pasar el rato pero siempre es necesario fumar *karamba* durante el *tôbe*.

En un relato sobre el origen del tabaco se pone en evidencia, por un lado, que el tabaco pertenece a los pumé desde tiempos primordiales y, por otro, que existe un “tabaco yaruro” o “tabaco pumé”, que es diferente al tabaco producido por otros:

Katívai vive en el fin de la tierra del paraíso. El vive en el Oeste. El también es creador. El no se hundió, de todos es creador. Es el jefe de otros, el Katívai mayor. Hachava no nos ayuda a nosotros en otra tierra, si nos ayuda aquel. Hachava fue creado en otra tierra, es hijo humano. Es dueño del tabaco, del que nosotros llamamos tabaco yaruro. Lo creó en el principio para que fumaran. A él le rezan los que siembran tabaco para fumar. Él es quien le da la vida al tabaco sin que lo sepan. Que lo creó él no lo creen los hijos del mundo (tomado de Díaz y Obregón, 1993, p. 50).

PREGUNTAS FINALES

Entonces, pareciera que existe cierta relación entre el cultivo de tabaco y la reproducción de la identidad pumé. Sin embargo, es claro que cada vez son más los pumé que se mudan a los centros urbanos más cercanos, donde no es posible cultivar tabaco. Por tanto, concluiré esta presentación con más preguntas: ¿Será posible reproducir el espacio socio-religioso en estos nuevos contextos? Si no es así, ¿los pumé dejarían de serlo? Pero, si es posible reproducir estos espacios, ¿seguirían usando tabaco pumé para propiciar un buen canto? Y en un nivel más abstracto ¿se puede hablar de relaciones unidireccionales y directas entre la reproducción material y simbólica de un grupo social?, ¿o es más bien una relación dialógica y en permanente mutación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angosto, Luis Fernando (2010). «Pueblos indígenas, multiculturalismo y la nueva geometría del poder en Venezuela». *Cuadernos del Cendes*, Caracas, año 27, (73), pp. 97-132.
- Armellada, Revdo. P. Fray Cesareo de (comp.) (1954). *Fuero Indígena Venezolano. Parte II. Período de la República (1811 a 1954). Recopilación de Leyes, Decretos, Resoluciones, Reglamentos, Convenios y aclaraciones sobre la materia*. Caracas: Ministerio de Justicia, Comisión Indigenista.

- Barreto, Daisy (1994). *La Antropología a prueba de la Historia*. Trabajo presentado para ascender a la categoría de Profesor Agregado, Escuela de Antropología. Caracas: UCV.
- Barreto, Daisy y Pedro Rivas (2007). «Los Pumé». En Germán Freire y Aimé Tillet (eds.), *Salud Indígena en Venezuela, Volumen II*, pp. 251-329. Caracas: Ediciones de la Dirección de Salud Indígena, Ministerio del Poder Popular para la Salud, Editorial Arte.
- Díaz, Jorge y Hugo Obregón (1993). *La diosa del pulgar preñado: narrativas yaruras*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Frías, José (2001). *Understanding Indigenous Rights (the Case of Indigenous Peoples in Venezuela)*. Master thesis. Montreal: Institute of Comparative Law, Faculty of Law, McGill University Montreal.
- García Canclini, Néstor (2013). «El horizonte ampliado de la interculturalidad». *Crítica y Emancipación*, Buenos Aires, 5 (9), pp: 87-101.
- Greaves, Russell (1997). *Ethnoarchaeological investigation of subsistence mobility, resource targeting, and technological organization among pumé foragers of Venezuela*. PhD Dissertation. New Mexico: The University of New Mexico.
- Harrison, Simon (1999). «Cultural boundaries». *Anthropology today*, London, 15 (5), pp. 10-13.
- INE (2013). «La población indígena de Venezuela. Censo 2011». *Instituto Nacional de Estadísticas*, Caracas, 1 (1), pp. 1-15.
- Kirchhoff, Paul (1948). «Food-gathering tribes of the Venezuela Llanos». En Julian Steward (ed.), *Handbook of South American Indians. Vol. 4. The Circum-Caribbean Tribes*, pp. 445-468. Washington: Smithsonian Institution, Bureau of American Ethnology, Bulletin 143.
- Mansutti, Alexander (2000). «Pueblos indígenas y cambios constitucionales: el caso de Venezuela», *Boletín Antropológico*, Mérida, 3 (50), pp. 79-98.
- Mitrani, Philippe (1988). «Los Pumé (Yaruro)». En Walter Coppens, *Los Aborígenes de Venezuela*, pp. 147-213. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Instituto Caribe de Antropología y Sociología / Monte Ávila Editores.
- Orobitg, Gemma (2001). «Repensar las nociones de cuerpo y persona: ¿por qué para los indígenas pumé para vivir se debe morir por un rato?» *Etnográfica*, Lisboa, V (2), pp. 219-240.
- Petrullo, Vincenzo (1969). *Los yaruros del río Capanaparo-Venezuela*. Caracas: Instituto de Antropología e Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Central de Venezuela.

- Rey, Juan Carlos (2011). «El indígena como construcción jurídica. De la polémica de Valladolid a la Constitución Bolivariana». En Naudy Suárez y Juan Carlos Rey, *El indígena: objeto de pedagogía política y sujeto de identidad jurídica*. Colección Cuadernos del Centenario 1909/2009, 11. Caracas: Fundación Manuel García-Pelayo.
- Rival, Laura (2012). «The materiality of life: Revisiting the anthropology of nature in Amazonia», *Indiana*, Berlin, 29, pp. 127-143.
- Rivero, Juan (1883). *Historia de las misiones de los Llanos de Casanare y los ríos Orinoco y Meta*. Bogotá: Imprenta de Silvestre y Compañía.
- Rivière, Peter (1987). «Of Women, Men and Manioc». En Harald Skar y Frank Salomon (eds.). *Natives and Neighbors in South America. Anthropological Essays*, pp. 178-201. Stockholm: Göteborgs Etnografiska Museum.
- Rodríguez Mir, Javier (2008). «Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado». *Gazeta de Antropología*, Granada, 24 (2), artículo 37 [artículo en línea]. Recuperado el 2 de noviembre del 2014 de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_37Javier_Rodriguez_Mir.html
- Ruette, Krisna (2011). *The left-turn of multiculturalism: indigenous and afrodescendant social movements in northwestern Venezuela*. PhD Dissertation. Tucson: The University of Arizona.
- Turner, Terence (1993). «Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it?» *Cultural Anthropology*, Houston, 8 (4), pp. 411-429.
- Van Cott, Donna (2002). «Movimientos indígenas y transformación constitucional en los Andes. Venezuela en perspectiva comparativa». *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Caracas, 8 (3), pp. 41-60.
- Wilbert, Johannes (1987). *Tobacco and shamanism in South America*. New Haven: Yale University Press.
- Wilbert, Johannes y Karin Simoneau (1990). *Folk Literature of the Yaruro Indians*. Los Ángeles: UCLA Latin American Center Publications, University of California.
- Zent, Stanford (1993). «Donde no hay médico: las consecuencias culturales y demográficas de la distribución desigual de los servicios médicos modernos entre los piaroa». *Antropológica*, Caracas, 79, pp. 41-84.

PAPEL DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD EN VENEZUELA

Marymili Segura Vera*

A partir de la década del noventa, cuando comienza a hacerse accesible y común el uso de Internet, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se han venido posicionando como un apoyo en los diferentes campos de la vida, siendo uno de los más involucrados el de la salud, pues han provisto recursos y soluciones prácticamente en todas sus áreas, manteniéndose en continuo desarrollo. Al respecto, Victoria Ramos (2007) resalta que, más allá del tradicional soporte que ha dado la tecnología a la salud a través de instrumentos y medios diagnósticos y terapéuticos, las TIC han extendido su utilización a las actividades de gestión, planificación y administración de la empresa sanitaria y ahora están abriendo sus capacidades a todos los actores, incluyendo también a los pacientes y ciudadanos en general.

Es así como en la actualidad el ciberespacio se ha convertido en la mayor fuente de información en salud, no sólo para los profesionales sino también para los pacientes. Surgen entonces alternativas virtuales que proveen la posibilidad de consultar a médicos, desarrollar redes de apoyo entre pacientes y acceder a información especializada; esto a través de recursos como la telemedicina, las redes sociales, web especializadas con foros que dan la posibilidad a los visitantes de intercambiar ideas, sistemas de historias clínicas en línea que facilitan la atención de los pacientes en diferentes centros hospitalarios.

Latinoamérica y Venezuela no se escapan de todos estos cambios¹. A esto se le une la relevancia que se ha dado a la Atención Primaria de Salud (APS) en los últimos años. En este sentido, en 2013 la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) publicó el libro titulado “Desarrollo de la telesalud en América Latina: aspectos conceptuales y estado actual”, donde plasma la evolución del uso de las TIC en la APS

* Magíster en Educación, mención Investigación Educativa. Esp. en Tecnologías de la Computación en Educación. Doctorante en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad de Carabobo.

1 Sánchez (2011), Menciona diversos proyectos que han surgido en Venezuela para la integración del sistema público de Salud con apoyo de las TIC, entre los que resaltan: Sistema de Información Nacional Público de Salud para la Inclusión Social; SIAMU - Sistema Metropolitano de Salud; Interconexión de Hospitales Nacionales - Convenio Cuba-Venezuela, OTIC; Red de Videoconferencias CNTI-MPPPI; SOS Telesalud. UCV (LOCTI); Telesalud - Teleeducación en Delta Amacuro; Medicina Simplificada: Capacitación en el uso de aplicaciones de la red nacional de Telesalud en áreas rurales dispersas.

en Latinoamérica, mostrando datos interesantes sobre cómo con ayuda de las TIC se han logrado avances significativos en diversos lugares de Latinoamérica (Alaneir Dos Santos y Andrés Fernández, 2013, p. 38).

Entre los países mencionados, en el prenombrado informe se puede resaltar por ejemplo Brasil, donde se han logrado significativos avances, como el Programa Nacional de Telesalud-2007; México, con el Programa de Acción Específico Telemedicina 2007-2012; Venezuela, con el Plan Nacional de salud, en el 2011; Guatemala, Bolivia y Perú, en el 2012, conforman el Comité Latinoamericano de Mejores Prácticas en Telesalud. También destaca la creación, por parte de la OPS del grupo de e-salud: un plan de acción de e-salud para las Américas (Dos Santos y Fernández, 2013, p. 110).

Tomando en cuenta que la salud y la dependencia tecnológica históricamente han sido dos problemas emblemáticos en Latinoamérica, surge el interés de analizar la evolución de la Atención Primaria de Salud que se ha tenido en Venezuela en las últimas décadas y su relación con las Tecnologías de Información y Comunicación. Para lo cual a continuación se describe la concepción de Atención Primaria de Salud en Venezuela, caracterizando seguidamente la situación de las TIC y la salud en Latinoamérica y Venezuela, y finalmente determinando los aspectos sociales que se desprenden del uso de las TIC en la Atención Primaria de Salud.

CONCEPCIÓN DE ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD EN VENEZUELA

La Atención Primaria de Salud (APS) ha estado presente en las políticas públicas, inclusive antes de que el mismo concepto surgiera, por la necesidad de solucionar los problemas que han estado presentes en las naciones a lo largo de la historia. Para el caso de Venezuela, Según la Oficina de Asesoría Económica y Financiera de la Asamblea Nacional (2002), se pueden resaltar las políticas de salud desarrolladas a partir de la década de 1930, en las que el Estado formula y ejecuta políticas sociales, adquiriendo la salud importancia estratégica. De esta manera el Estado aumenta su oferta de servicios en la atención de la salud; entendiendo como prioridad en la prevención el saneamiento del medio físico. En esta misma década se crea el Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, y se promueve la formación de profesionales en el área de salud para afrontar las grandes epidemias que sufría la población.

Así pues, a partir de estos cambios, la salud pública fue adaptándose a las necesidades más evidentes de la población pero también y, sobre todo, a los principios y tendencias económicas y políticas de los

diferentes gobiernos a cargo de la nación en las siguientes décadas. Estas tendencias económicas fueron centrando su atención en la medicina curativa, minimizando la inversión en la prevención de enfermedades y el desarrollo de la APS, característica ésta no sólo de Venezuela sino también de Latinoamérica (Oficina de Asesoría Económica y Financiera de la Asamblea Nacional, 2002, p. 18)

No obstante, en la Declaración de Alma Ata (1978), queda expresamente definida la Atención Primaria de Salud como:

La asistencia sanitaria esencial basada en métodos y tecnologías prácticos, científicamente fundados y socialmente aceptables, puesta al alcance de todos los individuos y familias de la comunidad mediante su plena participación y a un costo que la comunidad y el país puedan soportar, en todas y cada una de las etapas de su desarrollo con un espíritu de autorresponsabilidad y autodeterminación (p. 1).

A partir de esta definición comenzó a gestarse una preocupación en el hemisferio occidental por la efectividad de las políticas públicas en lo referente a APS. Sin embargo, en los siguientes años la situación económica de Venezuela sufre grandes cambios, como desequilibrios macroeconómicos, inseguridad económica, altos niveles de inflación, abultados déficits, alto endeudamiento, gasto público creciente, entre otros, que traen como consecuencia el deterioro del gasto fiscal en salud, situación que se evidencia a partir de 1980, cuando de 4 % del PIB el gasto fiscal en salud disminuye a 1 %; oscilando entre 0,5 % y 2 % en los siguientes 20 años. En este contexto resalta también el problema de la fragmentación en las instituciones que prestan los servicios de salud (los centros dependientes del Ministerio de Salud y Desarrollo Social, los pertenecientes al IVSS y los centros privados), lo que trajo como consecuencia el fraccionamiento de los recursos (Oficina de Asesoría Económica y Financiera de la Asamblea Nacional, 2002, p. 18).

En este escenario económico y político los centros de salud centraban sus recursos en la cura de las enfermedades más que en la prevención de éstas; siendo la APS tomada en cuenta sólo en situaciones especiales como, por ejemplo, jornadas de vacunación o fumigación ante amenazas puntuales de alguna epidemia. En consecuencia, y a pesar de todo lo establecido en la declaración de Alma Ata, en Venezuela se comienza a dar relevancia a varios de los aspectos que encierra la APS hace, aproximadamente, unos 11 años, cuando la prevención, la educación y la formación en salud del ciudadano comenzó a formar parte de la política pública en salud, en pos de mejorar gran parte de los problemas salud clásicos, no sólo en Venezuela sino en Latinoamérica. Surge así la Misión Barrio Adentro (MBA), cuyo objetivo es:

La implementación y coordinación institucional del Programa Integral de prestación de Atención Primaria de Salud, estimulación e implementación de expresiones de la economía social y transformación de las condiciones sociales, económicas y ambientales de las comunidades bajo un nuevo modelo de gestión basado en principios de interdependencia, coordinación, corresponsabilidad, cooperación y de participación activa y protagónica de las comunidades organizadas (Carlos Alvarado y otros, 2006, p. 29).

En este orden de ideas, Segura Javier (2012) resalta que, aunque originalmente la MBA no se inicia como un proyecto de salud sino como un proyecto social de desarrollo comunitario de algunos barrios de la periferia de Caracas, tras su adopción por el Estado y su extensión a nivel nacional, la MBA fue transformándose en el motor del proyecto de construcción de un sistema nacional de asistencia sanitaria alternativo al existente. Así, desde el año 2004, la MBA ha seguido un proceso de desarrollo de cuatro etapas denominadas Barrio Adentro I, II, III y IV, en las que cada una persigue el fomento de las actividades que van desde un sistema de APS, encuadrado en un proyecto de desarrollo comunitario de los barrios, a un sistema nacional de servicios sanitarios (que incluye los servicios hospitalarios), alternativo y paralelo al existente.

De esta manera se consolida una nueva perspectiva de la prestación de servicios de salud cónsona con muchos de los planteamientos establecidos 25 años atrás, en la Declaración de Alma Ata, en donde resalta el primer punto de la mencionada declaración, en el que se reitera la salud como el:

Estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos, además del de la salud (Declaración de Alma Ata, 1978, p. 1).

Al respecto, Alexander Suárez (2014) indica que este cambio en las políticas de salud pública incluyó también la formación de Médicos Integrales Comunitarios, la creación de Módulos de Barrio Adentro, Centros de Diagnóstico Integral (CDI) y Salas de Rehabilitación Integral (SRI), además de dar paso a la organización comunitaria con la participación ciudadana, a través de los comités de salud; todo esto tomando en cuenta no sólo los principios globales referentes a la APS, sino también los avances tecnológicos en el área de la Salud, entre los que se encuentra el uso de las TIC, hablándose entonces de bibliotecas virtuales en salud, de telesalud, de robótica, de producción de videos para la formación y prevención en salud.

TIC Y SALUD EN LATINOAMÉRICA Y VENEZUELA

Al hablar de tecnología no puede dejar de mencionarse el fenómeno de la globalización, entendido según Théodore Levitt (1983) como “la convergencia de los mercados del mundo entero. La globalización y la tecnología serían los dos factores principales que formen las relaciones internacionales (...) como si el mundo entero (las regiones principales) constituyera la entidad única”. El área de la salud no escapa de esta realidad, observándose la unificación de estándares y normativas a través de instituciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Así vemos que cada región establece sus políticas de salud según los estándares globales pero adaptándolos a las realidades de su región. Y en el caso de Latinoamérica, al igual que muchas regiones del mundo, el uso de las TIC se ha ido afianzado cada vez más en las diferentes áreas de la salud.

En este sentido, Dos Santos y Fernández (2013, p. 49) refieren la definición que la comisión Europea hace de salud-e, que es descrita como el “conjunto de herramientas basadas en las tecnologías de la información y de las comunicaciones, utilizadas en las tareas de prevención, promoción, diagnóstico, tratamiento, seguimiento, gestión de la salud y de la forma de vida del ciudadano”.

Por otra parte, José Miguel Avilán Rovira (2009) afirma que las TIC pueden facilitar las actividades de gestión en los diferentes procesos y niveles del sistema de salud, resaltando el apoyo que pueden dar a procesos como: El primer nivel de atención o entrada del paciente al sistema de salud; atención especializada tanto a nivel ambulatorio como hospitalario; la asistencia en los trámites de procedimientos administrativos para la expedición de documentos clínicos; emergencias, en las que se requiere coordinación entre el equipo médico y las unidades móviles; mejora de a gestión de salud con datos oportunos que contribuyan a la toma de decisiones y optimicen la calidad de la asistencia.

Es importante destacar que el uso de la tecnología ha estado históricamente ligado a los avances en el área de la salud, con el fin de hacer más efectivos y accesibles los diferentes procesos relacionados. Al respecto, Dos Santos y Fernández (2013, pp. 50-51) resaltan que la telesalud ha ido al ritmo de las telecomunicaciones y las TIC. Desde la aparición del teléfono, pasando por la radio, la televisión, los satélites, las computadoras personales, Internet y la telefonía móvil, todos han sido utilizados para hacer telesalud, que según el autor, no sólo se refiere a los servicios directos de salud sino también a lo relacionado con educación, gestión y dirección de sistemas de salud a distancia, basados en las Tecnologías de Información y Comunicación.

Venezuela no está exenta de los cambios mundiales tanto en el uso de las TIC como en la priorización y mejoramiento de las políticas de Salud pública, entre las que se encuentra la de Atención Primaria de Salud. Por esta razón, los últimos años las instituciones gubernamentales se han abocado a seguir y reforzar esta vertiente mundial en los diferentes contextos involucrados, tratando de adaptar sus proyectos en materia de salud hacia la implementación de una efectiva conexión entre las TIC y los servicios de salud. Esto se evidencia en el Índice de Desarrollo TIC por país presentado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (en Dos Santos y Fernández, 2013, pp. 70-76), en el que Venezuela en el año 2010 se encontraba en el lugar 65 a nivel mundial y en el lugar 9 en Latinoamérica.

Tomando en cuenta que el Índice de Desarrollo TIC engloba tres aspectos: Acceso TIC, Uso de las TIC y Competencias de las TIC, es significativo que en los últimos años en Venezuela se hayan implementado políticas que favorecen estos tres aspectos, como lo son la puesta en órbita de los satélites Simón Bolívar y Miranda; el proyecto Canaima Educativo; la facilidad para la adquisición de teléfonos celulares, computadores personales y el acceso a Internet a través de la Cantv.

No obstante, según Dos Santos y Fernández (2013, p. 109), a pesar de que las iniciativas para el desarrollo de la telemedicina en América Latina surgen desde mediados de la década de 1990, es en 2011 que Venezuela inicia la formulación del Plan Nacional de Salud-e, en el marco de la Estrategia y el Plan de Acción sobre Salud-e de la OPS, destacando entre otras, directrices como la incorporación de los recursos de telesalud en la atención primaria; la necesidad de complejizar los recursos de telesalud asignados a la atención primaria para adaptarlos al perfil epidemiológico y de desarrollo de la región; potenciar la formación a distancia aprovechando la estructura de los proyectos de telesalud y la realización de proyectos piloto o de demostración.

En el marco de esta tendencia mundial, tanto los entes gubernamentales como las instituciones universitarias se han preocupado en los últimos años por el desarrollo y uso de las TIC en el área de la salud. Tal es el caso de la Red de Centros Venezolanos de Bioingeniería y Telemedicina, integrada por la Universidad Simón Bolívar, la Universidad de Los Andes y la Universidad de Carabobo; o el proyecto SOS Telemedicina, de la Universidad Central de Venezuela (Avilán Rovira, 2009). Asimismo, el Estado se ha encargado de incluir las TIC en el sistema público de salud de diferentes formas. Por ejemplo se pueden mencionar el Sistema de Información de Salud (SIS), el Sistema Emisor de Documentos de Ley (Sedole) o sitios como el del Instituto Carabobeño para la Salud

del Estado Carabobo (Insalud), en el que los usuarios pueden gestionar en línea sus citas para tramitar certificados médicos, sanitarios o de salud mental (Gregorio Sánchez, 2011).

Todo esto evidencia el interés y las iniciativas del Estado en el establecimiento de políticas públicas que integren las TIC y la APS. Sin embargo, al ubicarnos en el día a día, surgen preguntas como: ¿Hasta qué punto se mantienen activos estos proyectos? ¿En qué medida se encuentran operativos los recursos tecnológicos descritos en el Plan Nacional de Salud-e en las instituciones públicas de prestación de salud? ¿Cuál es la actitud de los profesionales de la salud y de los usuarios en general ante el uso de las TIC como apoyo de los programas de APS? ¿Hasta qué punto los profesionales de la salud se han empoderado y han mantenido vigentes y operativas estas iniciativas TIC?

ASPECTOS SOCIALES QUE SE DESPRENDEN DEL USO DE LAS TIC EN LA ATENCIÓN PRIMARIA DE SALUD

Es bien sabido que las TIC, más que un simple conjunto de herramientas tecnológicas son parte de un fenómeno social, pues están presentes en todos los ámbitos del quehacer diario a nivel mundial. En mayor o menor medida, han ido formando parte de procesos educativos, comunicacionales, económicos, de producción y, por supuesto, de salud, siendo en los últimos años cada vez más amplio su uso, pues en muchos países se han dispuesto mecanismos para facilitar el acceso a éstas.

En lo referente a la APS, si bien es cierto que se han desarrollado proyectos muy plausibles con apoyo de las TIC, tanto por parte de instituciones universitarias como de organismos gubernamentales, los datos que se consiguen en su mayoría son de 3 o 4 años atrás. Al indagar sobre la continuidad o el estatus actual de dichos proyectos no se obtuvo información precisa en ninguna de las fuentes escritas de las instituciones involucradas.

Como se menciona al inicio de este escrito una de las problemáticas latinoamericanas ha sido la dependencia tecnológica de los países de la región, a lo cual se le ha atribuido por mucho tiempo el atraso de los mismos. En el caso de Venezuela, aún con toda la apertura tecnológica de los últimos años, el impacto social que se espera de la combinación TIC-APS no se ha evidenciado tanto como muchos esperaban, lo que remite a Manuel Castells (2001, p. 5) cuando plantea que:

aparece un segundo elemento de división social mucho más importante que la conectividad técnica, y es la capacidad educativa y cultural de utilizar Internet (...) Esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende, esa capacidad es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen

familiar, al nivel cultural, al nivel de educación. Es ahí donde está, empíricamente hablando, la divisoria digital en estos momentos.

A pesar del tiempo que ha pasado desde que se hizo este planteamiento, continúa vigente. Y, sobre todo, en el tema que se aborda en este escrito y debe ser tomado en cuenta en las instituciones universitarias encargadas de formar al personal de salud, así como a los usuarios en general, a través de las comunidades organizadas. Éstas deben tener participación activa en la implementación y mantenimiento de los proyectos de telesalud. Sobre todo en su relación con la APS, ya que si bien es importante en las ciudades que están altamente pobladas, tecnificadas y urbanizadas, también es muy importante en los lugares remotos del país.

CONCLUSIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) representan una herramienta a la que se le puede sacar mucho provecho en los diferentes ámbitos que encierra la Atención Primaria de Salud. Sin embargo, para que esto realmente dé resultados positivos y duraderos es necesario abordar el tema de las TIC desde la perspectiva social y cultural de cada grupo involucrado.

La inclusión de un país en el uso de las TIC va más allá de proveer la tecnología y la conectividad. Debe enfatizarse en la formación de quienes la utilizarán para así sacar mayor provecho de las mismas. En lo referente al uso de estas tecnologías en la Atención Primaria de Salud, es esencial mantener una continua capacitación del personal de Salud, así como de los usuarios para que, de ésta manera, se puedan llegar a asumir las TIC como parte productiva de la dinámica social que vivimos; algo que, al observar la realidad de nuestras comunidades, no se ha logrado todavía.

La participación de las instituciones educativas en todos los niveles es primordial para lograr el cambio en la percepción de la importancia y los beneficios tanto de la APS como de las TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional: Oficina de Asesoría Económica y Financiera (2002). «Sistema de Salud en Venezuela: Una aproximación. Serie: PT 0402-016. Abril 2002». *Eumed.net Enciclopedia virtual* [documento en línea]. Recuperado el 20 de julio del 2014 de <http://www.eumed.net/oevess/lit/sistema%20de%20salud%20en%20venezuela.pdf>
- Avilán Rovira, José Miguel (2009). «Aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en los programas de salud en América Latina». [Documento en línea]. Recuperado el 3 de octubre del 2014 de <http://www.scielo.org.ve/pdf/gmc/v117n4/art01.pdf>

- Carlos Alvarado y otros (2006). «Barrio adentro: derecho a la salud e inclusión social en Venezuela». *Organización Panamericana de la Salud* [documento en línea]. Recuperado el 21 de julio del 2014 de http://www.bvs.gob.ve/libros/Barrio_Adentro_Derecho_a_la_Salud_e_Inclusion_Social.pdf
- Castells, Manuel (2001). «Internet y la Sociedad Red». *Universitat Oberta de Catalunya* [página en línea]. Recuperado el 21 de julio del 2014 de <http://www.uoc.edu/web/cat/articulos/castells/castellsmain5.html>
- Declaración de Alma Ata (1978). «Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma Ata, URSS, 6-12 de septiembre de 1978». [Documento en línea]. Recuperado el 28 de agosto del 2014 de http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1_declaracion_deALMA_ATA.pdf
- Dos Santos, Alancir y Andrés Fernández (2013). «Desarrollo de la telesalud en América Latina: aspectos conceptuales y estado actual. Comisión Económica para América Latina: Chile». *Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe* [documento en línea]. Recuperado el 21 de julio del 2014 de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/51222/DesarrollodelaTelesaludenAL.pdf>
- Levitt, Théodore (1983). «Globalization of Markets». *Ed. Harvard Business Review*, mayo-junio (3), pp. 92-102.
- Ramos, Victoria (2007). «Las TIC en el sector de la Salud». *Colegio Oficial Ingenieros de Telecomunicación* [documento en línea]. Recuperado el 7 de abril del 2015 de <http://www.coit.es/publicaciones/bit/bit163/41-45.pdf>
- Sánchez, Gregorio (2011). «Telesalud para la integración del sistema público nacional de salud: avances y desafíos». *SELA Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe* [documento en línea]. Recuperado el 3 de octubre del 2014 de http://www.sela.org/attach/258/default/Telesalud_para_la_Integracion_del_Sistema_Publico_Nacional_de_Salud-Avances_y_Desafios.pdf
- Segura, Javier (2012). «Misión Barrio Adentro (1ª Parte: origen y desarrollo)». *Miod* [blog]. Recuperado el 10 de septiembre del 2014 de http://www.madrimasd.org/blogs/salud_publica/2012/01/09/132990
- Suárez, Alexander (2014). «Evolución de la Salud Pública en Venezuela». *Aporrea.org* [página en línea]. Recuperado el 10 de septiembre del 2014 de <http://www.aporrea.org/actualidad/a184904.html>

SIGNIFICADO DE «PAREJA» EN PERSONAS QUE HAN SIDO PRIVADAS DE LIBERTAD EN VENEZUELA

Mirna Torres*

La conformación de pareja es un fenómeno social determinado por un intercambio tanto físico como sentimental entre dos individuos de sexos distintos o iguales. Al realizar un repaso teórico, desde el punto de vista social, se puede estudiar la pareja de acuerdo con una amplia cantidad de enfoques, que permiten presentar la complejidad de este fenómeno tan común. Estas perspectivas basan su conocimiento en los distintos aspectos del desarrollo social del ser humano. Por ello, una de las propuestas para el estudio de este fenómeno es la realizada por Lawrence Stone (1990), quien describe la escogencia de pareja como un efecto de las motivaciones del individuo, que pueden estar basadas en la consolidación económica, social o política; el afecto, la compañía y la amistad personal; la atracción física y el amor romántico.

Para abordar todo lo relacionado con el tema de la pareja es necesario trabajar más allá de un enfoque teórico, por ello se plantea una propuesta que pueda incluir las distintas aristas necesarias para entender lo mejor posible este fenómeno, que se crea a partir de la interacción de los individuos que viven en sociedad.

La población en estudio estará constituida por hombres y mujeres, ciudadanos venezolanos que han pasado por un proceso de privación de libertad en los centros penitenciarios de Venezuela.

Un privado de libertad pasa por un proceso de cambio y adaptación propio de una cárcel, que modifica su personalidad, roles sociales e intimidad (Erving Goffman, 1970). Entre las limitaciones más perceptibles para su desenvolvimiento con una pareja están el espacio, la comunicación con sus familiares, así como la cohabitación con reos de su mismo sexo.

Tomando en cuenta todo lo anterior, los componentes principales desde los cuales se podría explicar la posición de unas personas que han sido privadas de libertad con respecto al tema de pareja es basándose en el modelo de Henry Dicks, que parte de la consideración de ellas como individuos que desarrollan su noción de pareja a partir de sus características personales, factores socioculturales y factores inconscientes (Dicks, 1967). Este modelo invita a la interpretación de las condiciones

* Licenciada en Sociología. Investigadora en el Área de Seguridad Ciudadana en la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad.

de un privado de libertad por medio del conocimiento de su estilo de vida, incluso antes de ser privado de libertad. Varios autores se han dedicado al estudio de poblaciones populares en Venezuela, tomando en cuenta que estadísticamente 56,2 % de los privados de libertad en Venezuela proviene de zonas populares (Consejo Superior Penitenciario, 2011), lo que nos permite conocer sus características familiares, sociales y culturales.

Uno de los trabajos que mejor realiza esta descripción y que apunta hacia la población de interés es aquel realizado por Alejandro Moreno en su libro *Y salimos a matar gente*, donde a partir de las historias de vidas de jóvenes que se encuentran en zonas populares de Caracas y que han estado privados de libertad, presenta sus perspectivas de las dinámicas de vida. Parte de esta descripción se basa en individuos con relaciones familiares violentas, que sufren el abandono del hogar y que se encuentran constantemente en riesgo de muerte (Alejandro Moreno, 2007).

Los individuos descritos por Moreno presentan algunas de estas características comunes: sólo viven el presente y no perfilan una planificación a futuro; reflejan muy poco o nada de compromiso, por lo que sus relaciones de pareja son fugaces; están muy centrados en sí mismos; no asumen responsabilidades, adjudicando justificaciones de sus actos a partir de los demás y, por último, viven con la naturalización del riesgo a la muerte (Moreno, 2007).

Para la comprensión de este estudio es necesario, además, tomar en cuenta la convivencia dentro del centro penitenciario. La violencia es uno de los aspectos que la determina (Provea, 2009). La subcultura carcelaria se basa en el manejo de simbolismos, creados a partir de la dinámica entre los reos. Tiene su fundamento dentro de las cárceles y se genera por los contactos externos, como los familiares o parejas con quienes tienen contacto los privados de libertad. Un ejemplo de esto se describe en el trabajo realizado por Yenobís Mundaray, quien presenta un estudio de las parejas mujeres de los privados de libertad en cárceles venezolanas, que dio a conocer la realidad que ellas viven. En la mayoría de los casos deben abocarse a los trámites que el privado de libertad requiere; incluso en algunos casos ocuparse de la manutención monetaria y proveerlo de artículos que dentro de los centros penitenciarios son considerados valiosos. Uno de los gastos más comunes de un reo es el pago a otro reo que es líder y permite su estancia en determinada área del penal (Mundaray, 2012). Entre los tipos de apoyo que reciben usualmente se encuentran en orden de frecuencia: comida, dinero, ropa, útiles personales, diligencias legales, materiales de trabajo y otros (Consejo Superior Penitenciario, 2011).

El contacto de los privados de libertad con personas que estén fuera del centro penitenciario es primordial para su supervivencia, situación que puede condicionar la perspectiva que un privado de libertad se crea del hecho de poder contar con una pareja que lo apoye desde fuera del centro penitenciario, tomando en cuenta que 21 % de los privados de libertad obtiene apoyo frecuente de sus parejas (Consejo Superior Penitenciario, 2011). Es importante considerar que el privado de libertad es un ciudadano discriminado, lo que condiciona su capacidad de conservar a su pareja, así como el abanico de posibilidades para su escogencia.

De acuerdo con Moreno, una de las características resaltantes de sus entrevistados era que no reflejaban, durante la descripción de su historia, relaciones sentimentales con sus familiares ni con las parejas que pocos comentaron tener. Aun así es importante considerar que el afecto es un factor que surge sólo cuando estos jóvenes hacen referencia a su relación con las bandas a las que logran pertenecer (Moreno, 2007). Pero a pesar de esto, para el año 2011, 61,9 % de los privados de libertad declaró tener pareja, aproximadamente la mitad declaró estar soltera y de los demás, 20,65 % estaba en concubinato y 10,07 %, unido en matrimonio (Consejo Superior Penitenciario, 2011).

Un estudio interesante con respecto a los privados de libertad que tienen parejas formales se refleja en el trabajo realizado por Mundaray, quien describe un caso donde una mujer libre inicia una relación con un hombre privado de libertad, acusado de violación de un menor. La investigadora describe esta experiencia como un cambio positivo en la vida de esta mujer, quien desde que está con él ha mejorado su condición económica de vida (Yenobís Mundaray, 2012). Esto, a partir de que los privados de libertad no están exentos de generar ingresos, lo que explica por qué, para el 2011, 29,10 % de los reos frecuentemente aporta dinero a su familia (Consejo Superior Penitenciario, 2011).

En esta investigación se incluirán tanto hombres como mujeres que han sido privados de libertad.

En el caso de las mujeres, uno de los puntos a considerar es su proporción, ya que éstas llegan a representar 9,47 % de la totalidad de los privados de libertad (Consejo Superior Penitenciario, 2011). En su mayoría, son acusadas por complicidad en algún delito relacionado con la distribución de droga. De acuerdo con estudios realizados, en 1998 la necesidad económica es una de las principales razones por las cuales comete delito una mujer en Venezuela, y este es adjudicado a una acción relacionada con el tráfico de drogas (Rosa Del Olmo, 1998).

La condición de delincuente de la mujer la lleva a vivir una discriminación distinta de la que sufre el hombre. En la mayoría de los casos

es juzgada por su condición de madre. Aproximadamente, 90 % de las mujeres tiene hijos, sin necesariamente tener pareja. De las privadas de libertad, 45 % está en situación de soltería (Provea, 2007). El señalamiento que padecen, en algunos casos, conlleva al abandono por parte de sus parejas. Jesús Morant Vidal, en su escrito sobre la delincuencia juvenil, describe a la mujer como una delincuente sometida a las condiciones tradicionales, tanto sociales como culturales (Jesús Morant, 2003).

Desde las condiciones en que se encuentra la mujer privada de libertad, se busca conocer cómo a partir de ese panorama concibe la escogencia y prevalencia de una pareja. Una de las costumbres comunes en los centros penitenciarios, tanto en hombres como en mujeres, son las prácticas sexuales entre individuos de un mismo sexo. Existe un estudio realizado en el Instituto Nacional de Orientación Femenina (INOF) de Los Teques, estado Miranda, sobre la función sexual de mujeres privadas de libertad, donde una de las conclusiones fue que 40 % de las mujeres tenía un administrador sexual homosexual, de las cuales 88 % era, antes del ingreso al centro penitenciario, heterosexual (Carlos Cotiz, 2009).

Un aspecto interesante en las personas que mantienen una relación de pareja formal durante el cumplimiento de la privación de libertad es que, a pesar de provenir de familias violentas, son quienes presentan un mejor comportamiento, cumplimiento de normas, así como mejores avances durante el sistema progresivo hacia su vuelta a la libertad. De modo similar lo describe Moreno cuando dice: “Donde hay familia, madre y luego esposa, la inserción en la vida delictiva es pasajera aunque dure un tiempo” (Moreno, 2007, p. 872).

En parte, dicha excepción podría explicarse desde el análisis sobre la violencia en jóvenes de Caracas realizado en el 2008, que nos da a entender que una cualidad que hay que trabajar para disminuir el número de jóvenes que se inserta en las acciones delictivas, es su capacidad para construir sus proyectos de vida (Verónica Zubillaga y otros, 2008), postura que coincide con lo expuesto por Moreno cuando comenta la inmediatez y falta de proyección a futuro que padece el joven de zonas populares. Estos autores nos permiten intuir que, posiblemente, el hecho de tener pareja formal es un reflejo de la disposición a la visualización de vida que estos requieren como elemento positivo para la mejora de su adaptación a la sociedad.

Esta propuesta de investigación pretende comprender la manera en que un privado de libertad afronta las condiciones en el centro penitenciario. A través de un método cualitativo, como es el de los grupos focales, se buscará la generación de un conocimiento de toda aquella información que pueda surgir desde la perspectiva de quien ha sido, tanto

hombre como mujer, privado de libertad, enmarcado en lo que refiere al tema de pareja.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo Superior Penitenciario (2011). *Diagnóstico sociodemográfico de la población penitenciaria 2010-2011*.
- Cotiz, Carlos (2009). «Función sexual en hembras privadas de libertad del Instituto Nacional de Orientación Femenina (INOF)». *Revista Sexología*, Los Teques, 14 (1), pp. 1-60.
- Del Olmo, Rosa (1998). «Reclusión de mujeres por delitos de droga. Reflexiones iniciales», *Revista española de drogodependencias*, Valencia, 23 (1), pp. 5-24.
- Dicks, Henry (1967). *Marital tensions*. Nueva York: Basic Books.
- Goffman, Erving (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morant, Jesús (2003). «La delincuencia juvenil». *Noticias Jurídicas* [artículo en línea]. Recuperado el 29 de octubre del 2014 de <http://noticias.juridicas.com/articulos/55-Derecho%20Penal/200307-58551523610332031.html>.
- Moreno, Alejandro (2007). *Y salimos a matar gente*. Maracaibo: Universidad del Zulia, Ediciones del Vicerectorado Académico.
- Mundaray, Yenobís (2012). «Comprendiendo la realidad de las mujeres que acompañan a los privados y privadas de libertad en el sistema penitenciario venezolano». *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Caracas, 17 (38), pp. 143-162.
- Provea (2007). «Derechos de las personas detenidas y encarceladas. Informe Anual 2006-2007». *Provea* [página en línea]. Recuperado el 29 de octubre del 2014 de <http://www.derechos.org/ve>.
- ____ (2009). «Derechos de las personas privadas de libertad. Informe Anual Enero-Diciembre 2012». *Provea* [página en línea]. Recuperado el 29 de octubre del 2014 de <http://www.derechos.org/ve/>.
- Stone, Lawrence (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra: 1500-1800*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zubillaga, Verónica y otros (2008). «En búsqueda de salidas a la violencia: relatos de reconversión biográfica de hombres jóvenes en Caracas, 2008». *Revista Mexicana de Sociología*, México D.F., 70 (4), pp. 759-789.

EL PENSAMIENTO MÍTICO VENEZOLANO DESDE LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL

María Alejandra Vega Molina*

*La cultura es como la raíz del árbol,
si ésta no existe,
el árbol se seca y sus frutos no florecen.*

Daniel, profesor piaroa de la comunidad Paria Grande

Hace algún tiempo un profesor piaroa me expresó con el pensamiento del epígrafe que la sabiduría de los pueblos está determinada por el conocimiento de sus raíces, de dónde venimos, quiénes somos, por nuestra conexión con el devenir histórico y social. Este profesor hizo énfasis en la importancia del estudio del pensamiento indígena, expresado en los relatos orales, en los que se mezclan una serie de divinidades relacionadas con la naturaleza que expresan las costumbres y tradiciones que definen a los pueblos originarios. Este artículo propone repensar nuestra práctica pedagógica, si realmente está concebida desde la episteme de nuestros pueblos originarios, si nuestros contenidos educativos están contextualizados con los diversos relatos que nos muestra el acervo cultural de nuestros pueblos y enriquecen la construcción de nuestra identidad como latinoamericanos.

EL MITO, REFLEJO DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO INDÍGENA

El pensamiento mítico de nuestros pueblos indígenas constituye un conocimiento viviente, incluye una filosofía sobre la vida, centrada en el respeto y en la armonía con la naturaleza. Además, muestra un ideal comunitario, un manifiesto colectivo que está por encima de lo individual, que prevalece en las posturas de la ética occidental.

El discurso mítico expresa las reflexiones sociales de cada grupo, en la medida en que contribuye con el entendimiento colectivo de la sociedad, no sólo por las manifestaciones estéticas, sino porque ofrece datos fundamentales referidos a los principios y ordenamientos lógicos de las culturas. Al respecto, Mircea Eliade (1961, p.18) muestra que “el mito cuenta una historia sagrada, relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los comienzos. Dicho de

* Doctoranda en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales. Magíster en Lingüística. Licenciada en Educación. Docente de aula en la Gobernación del estado Carabobo.

otro modo, el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los seres sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, es ésta la realidad total, el cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una intuición.

Conocer los mitos es aprender el secreto del origen de las cosas. Se aprende no sólo cómo las cosas han llegado a la existencia sino también dónde encontrarlas y cómo hacerlas reaparecer cuando desaparecen. Son los mitos los que configuran documentos que nombran el mundo con las palabras propias de cada cultura, relacionan los signos humanos con los de la ecología circundante, con los cerros, los ríos, la flora, la fauna. Al igual que las instituciones sociales, son utilizados por el discurso mítico como signifiante cuyo conjunto configura la organización lógica del universo. Todos estos relatos son para los indígenas la expresión de una realidad original mayor y más llena de sentido que la actual, y que determina la vida inmediata, las actividades y los destinos de la humanidad.

Ahora bien, la resistencia que los pueblos indígenas hicieron al proyecto del conquistador europeo les permitió sobrevivir al genocidio y al racismo que impregnó la historia de la cultura elaborada por la intelectualidad venezolana, consecuente con el ideario político de los poderosos. Son muchos los elementos de la cultura y de la organización social que han sobrevivido a la desaparición de idiomas indígenas. Son las nuevas generaciones, las que luchan por los relatos que nombran el mundo en su propio idioma. Son más de 500 años de relaciones coloniales y neocoloniales las que han marcado, en definitiva, el mundo ideológico de las sociedades subordinadas.

Al respeto, Luis Reyes (2008, p. 31) expresa que

(...) [a] los raros estudios que ha merecido el pensamiento indígena se insiste en hallarle afinidades con el cristianismo, intenciones y categorías propias de otras culturas. Tales miradas velaron su originalidad y ayudaron a hacerlo invisible para la filosofía y la historia de las culturas.

El entramado mítico que sostiene y ostenta el pensamiento indígena son las diosas, los dioses, los calendarios, las celebraciones, los lugares, el conocimiento, el sexo, el sufrimiento y la muerte. Por ello es necesario “purificar nuestros ojos para ver la expresión simbólica del pensamiento indígena y comprender-nos desde la otredad”, tal como lo expresa, Reyes (2008, p. 33). Como menciona dicho autor, nuestra visión tradicional en la educación no nos ha permitido ver el entramado mítico presente en el pensamiento indígena porque los libros de texto están concebidos de forma aislada y no están relacionados con las culturas originarias, con apreciaciones erradas o con ejemplos para dar explicación desde diversas ciencias que los reducen o esquematizan: todo esto nos lleva a reflexionar

qué ha pasado con nuestra educación, cómo podemos acercar a las nuevas generaciones al pensamiento originario.

Por lo antes mencionado es necesaria una revisión, desde la interculturalidad del pensamiento de nuestros pueblos, para encontrarnos con lo que somos y, de esta forma, replantear una ética latinoamericana que parta desde el decir mítico simbólico, desde una concepción de la vida, el respeto y la armonía con la naturaleza.

PRINCIPIOS PRESENTES EN LOS RELATOS INDÍGENAS VENEZOLANOS

Actualmente, en Venezuela, existen 34 grupos indígenas, distribuidos en los estados Zulia, Amazonas, Bolívar, Delta Amacuro, Anzoátegui, Sucre, Monagas y Apure. Cada pueblo conserva relatos orales en los que están presentes aspectos que los describen y los definen desde sus creencias y maneras de relacionarse con el cosmos. Las historias de estos grupos originarios recogen la manifestación más genuina sobre su origen, sus antepasados, sus hazañas, el nacimiento de las cosas; son relatos míticos que muestran el pensamiento étnico descrito en un lenguaje simbólico. Este lenguaje muestra una perspectiva filosófica, porque trata una visión propia de un pueblo y su lenguaje, y la manera de concebir el mundo (Beatriz Sánchez, 2005).

En cuanto a los principios que podemos encontrar en estos relatos, se puede iniciar describiendo cómo nuestros pueblos originarios creen que todos siempre debemos retribuir, dar y devolver a la tierra, al cielo, a los animales, a las plantas, a las montañas, a los ríos, a los padres, a los dioses y a nosotros mismos. En esto consiste el principio de la reciprocidad; en el que a cada acto le corresponde una acción complementaria, otro acto recíproco. Su filosofía cosmogónica, parte de la humildad del hombre ante las fuerzas de la naturaleza, la cual se concibe como un ente en incesante transformación. Por eso, cada vez que la intervención humana rompe el equilibrio natural debe haber compensación.

En el caso de los warao, la clave del universo es el equilibrio, la estabilidad, la paz y la armonía. Todo trastorno en este equilibrio, sea cual fuere la causa aparente, es considerado obra de los jebu, presentes en todos los objetos y aspectos de la vida. Muchos controlan las parcelas del mundo material, de ahí la necesidad de vencerlos, calmarlos cuando se alteran o mantenerlos satisfechos mediante rituales donde se cuenta con la mediación de los shamanes (Santillana, 2009).

Cada relato nos narra cómo seres espirituales ascienden o descienden de los mundos transformados en animales o con diversas formas. Para los warao, el principal espíritu es el jebu Kanobo (nuestro abuelo), que

reside en la piedra sagrada que custodia los wisiratu o wisidatu, los shamanes más importantes. En cambio, para los piaroa, existen muchos seres espirituales que descienden al mundo terrenal. Kumeyei deambula como avispa, Rāuda'a como culebra de agua, Tuwa'isa como puma y Muk'a como águila arpía. En el caso de la cosmogonía pemón habitan dos serpientes: Urepere, la serpiente colosal, y Aramary, amo y señor de las aguas. Ambas habitan los altos tepuyes (Santillana, 2009).

En la mayoría de los relatos cosmogónicos se relacionan los elementos naturales con el surgimiento del primer ser humano. Por ejemplo, en el pueblo barí, el ser humano surgió de la piña; para los eñepá los primeros seres fueron tallados del árbol de Capaíba; para los wótjüja los seres nacieron del árbol Kuawei, también llamado Autana; y en el caso de los makiritares, entre uno de sus mitos, relatan que los primeros hombres proceden de Huahanna, un gran huevo que fue escondido en la vagina de Frímene, hermana de Nuna, la luna, que en esta historia es un ente masculino.

En cuanto al principio de la relacionalidad, se nos muestra cómo todo está vinculado con todo. Lo más importante no son los seres en sí mismos, sino las relaciones, los vínculos que se establecen entre ellos, por eso es que cada mito nos relata seres duales que representan el bien y el mal.

En el caso de los wótjüja, Ojwoda'a es un ser superior que dio lugar a lo existente y de sus entrañas nació el bien y el mal. Kuemoi, la anaconda, el señor de la noche y de la sexualidad que creó las criaturas venenosas y peligrosas, y Wājari, un ser benévolo, creador de los wótjüja. También los barí atribuyen el origen del mundo a un ser especial conocido como Sabaseba y le temen a Didaddú, el espíritu del mal, al que se le atribuyen los males más temidos, tales como pandemias, muertes y catástrofes naturales (Santillana, 2009).

Es amplia la riqueza en relatos míticos de nuestros pueblos originarios. Cada historia transmite conocimientos sobre la realidad que es común donde la experiencia de sus orígenes no ha sido censurada por la cultura hegemónica. Por este motivo, es fundamental el encuentro con la sabiduría ancestral presente en las historias de nuestros pueblos indígenas, sobre todo en estos tiempos cuando la crisis nos da motivo para volver a las raíces espirituales, a otros modos en que los hombres han proyectado estar sobre la tierra.

Ahora bien, si el estudio de los mitos indígenas constituye la base para la comprensión del mundo y resguarda principios éticos, estéticos, espirituales e incluso leyes que muchas veces no son reconocidas, y además, determina la existencia de la memoria colectiva, cabe preguntarnos ¿por qué el pensamiento filosófico indígena de nuestro país ha sido

invisibilizado en el discurso de los contenidos educativos venezolanos? Por ello es pertinente abordar los aportes de la narrativa mítica de nuestros pueblos desde la filosofía intercultural, con el fin de recuperar la discursividad latinoamericana, propiciando así el encuentro de saberes a través del compartir de experiencias y la promoción de alternativas necesarias para el cambio de actitudes y patrones en la población que favorezcan la opción de un mejor vivir.

INTERCULTURALIDAD EN VENEZUELA EN LA ACTUALIDAD

Podemos decir que, desde 1999, se ha logrado un avance significativo en materia legal presente desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que recorre la Ley Orgánica de Educación (1999), la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005), el Plan de la Patria (2013-2019), y posteriormente, aplicados en el Currículo del Subsistema Bolivariano de Venezuela (2007), en los que se define a Venezuela como un país multiétnico y pluricultural, y que asume la interculturalidad como un principio rector y un eje integrador educativo, además de promover la educación intercultural bilingüe y el diálogo intercultural con los pueblos y culturas del mundo.

Desde este marco educativo, la interculturalidad es un proceso social interactivo de reconocimiento y respeto por las diferencias existentes en una o varias culturas, indispensable para construir una sociedad justa en el ámbito político, social, cultural, etario, lingüístico, de género y generacional.

Va más allá del respeto por lo diferente, porque implica la autorecreación del “yo” a través de un juicio crítico de los valores del otro. Es una propuesta ético-política basada en un diálogo donde ambas partes son iguales y respetuosas de las creencias, saberes y prácticas del otro, y busca comprenderlo desde su propia visión del mundo y su jerarquía de valores. Por esta razón, la educación intercultural debe estar enfocada en la convivencia y en el diálogo intercultural, siendo así el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes propios de los procesos educativos. Tal como lo plantea, Raúl Fornet-Betancourt (2004, p. 8):

(...) Una pedagogía intercultural implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayudan a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno y a ser críticos en lo que favorece la exaltación de la vida o que niega la dignidad humana.

Desde la interculturalidad debe abrirse la posibilidad de un equilibrio epistemológico capaz de cambiar la deslegitimación de las memorias, costumbres y tradiciones que no concuerdan con la cultura dominante. Es necesario así una verdadera “transformación intercultural de la

educación”, en la que se valore la diversidad de referencias culturales de los actores de los procesos educativos” (Melissa Méndez, 2009, p. 62).

Este giro intercultural nos lleva a la revisión de cómo está presente en los contenidos de los subsistema educativos venezolanos el pensamiento de nuestros pueblos originarios. Se trata de preguntarnos de qué manera podemos acercar a las nuevas generaciones al contacto con la naturaleza y la sociedad, aproximar a los estudiantes al conocimiento que cada pueblo tiene de su cosmología, su propia tecnología, su tratamiento de las enfermedades, dándole así, desde la educación, una visión cultural amplia de su entorno.

Es fundamental, entonces, repensar la educación para así interrogar las filosofías que la sustentan y de esta forma hacer una revisión crítica de los contenidos de la educación intercultural venezolana. De este modo podremos preguntarnos si hasta ahora el proyecto educativo ha estado generando alternativas que den respuesta a la demanda de justicia cultural de los contextos latinoamericanos. Y, sobre todo, si estos contenidos realmente reconocen la visión de aquellos hombres y mujeres cuya palabra, tradiciones y formas de producción de saberes han sido históricamente negadas; atendiendo a la demanda de la legítima posibilidad de pronunciar el propio logos en igualdad de condiciones, demanda de ruptura de la asimetría que ha caracterizado la relación entre las culturas del saber (Méndez, 2009, p. 62).

LA FILOSOFÍA INTERCULTURAL COMO ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO INDÍGENA

Para la filosofía intercultural es necesario conocer la concepción del ser humano que se quiere promover con las orientaciones y las prácticas pedagógicas, plantea una pedagogía del discernimiento de las epistemologías que tenemos a disposición (Fornet-Betancourt, 2007, pp. 37 y 38). Este marco permite abrir un horizonte para orientar nuestra práctica pedagógica a promover un ser humano dignificado. Fornet-Betancourt propone una pedagogía del “discernimiento continuo”, del “discernimiento emotivo”, que tenga como finalidad la revisión constante de lo que estamos conociendo y así determinar si lo que estamos dejando transmitir es lo que realmente debemos saber.

Ahora bien, la filosofía intercultural intenta, desde sus posturas, cambiar la conflictividad actual del mundo globalizado brindándole mayor capacidad discursiva a las culturas para integrarse en una diversidad histórica que afiance mejores relaciones para la convivencia, a través de una interpretación hermenéutica, epistemológica y antropológica de las realidades compartidas (Fornet-Betancourt, 2004). Desde este punto

de vista, la interculturalidad sería como una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetos de nosotros mismos y analfabetos del contexto.

(...) La educación que se transmite crea analfabetos contextuales, gente que sabrá mucho, que tendrá mucha información pero no sabe leer el mundo. No sabemos lo que somos si no sabemos tampoco dónde y cómo estamos en lo que somos. Es importante, entonces conectar la subjetividad para encontrar perspectivas pedagógicas que recuperen el proceso educacional, formativo como una forma de recuperar el mundo para biografías que comparten sus subjetividades (Fornet-Betancourt, 2009, p. 13).

Para lograr esta subjetivación que expresa el autor es necesario leer las biografías en claves interculturales y no en claves etnológicas. De ahí la importancia de las preguntas que plantea el autor: ¿Qué se ha hecho de nosotros? y ¿qué hacemos nosotros de lo que se ha hecho de nosotros? De esta manera, el sujeto cuestiona la subjetividad heredada e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad.

Es por medio del diálogo intercultural que se busca articular una respuesta alternativa que se opone a la integración o asimilación de la alteridad en una supuesta “cultura mundial”, monoculturalmente predeterminada, para proponer la transformación y la reorganización de la universalidad del mundo con base en relaciones de cooperación y de comunicación solidarias entre los diferentes universos culturales de la humanidad.

Ante esto es de vital importancia la revisión de los materiales pedagógicos y contextualizarlos a las costumbres, tradiciones, creencias, valores y cosmovisiones de las culturas, y así recuperar la historia de los hombres y mujeres que poblaron nuestras regiones. Sobre todo, conectarnos con la esencia de la familia aborígen, la visión de la infancia y el desarrollo de la misma. Encontrarnos con una historia cercana a nosotros, en la que niños y niñas compartían actividades lúdicas que giraban en torno al río, aprendían a través de la lectura de la naturaleza y de las enseñanzas de vida de la madre.

En conclusión, el rescate del hilo discursivo histórico de nuestros pueblos originarios determina la consolidación de un referente vital para la memoria colectiva latinoamericana. Es un imaginario que es más cercano a lo que somos, en contradicción al generado por el pensamiento occidental. Es un vernos desde adentro para comprender nuestras raíces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, 15 de diciembre). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 36.860. Caracas, 30 de diciembre de 1999.
- Eliade, Mircea (1961). *Mitos, sueños y misterios*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México, D.F.: Consorcio intercultural.
- ____ (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt*. México, D.F.: Consorcio intercultural.
- Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38.344. Caracas, 27 de diciembre del 2005.
- Méndez, Melissa (2009). «Aportes de la filosofía intercultural en la tarea educativa». *Revista de Educación. Diálogos*. Instituto de Investigación y Formación Pedagógica. Universidad Don Bosco, San Salvador, año 3, (4), pp. 57-70.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE (2007). *Curriculo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2013-2019). Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Reyes, Luis (2008). *El pensamiento indígena en América Latina. Los antiguos andinos*. Buenos Aires: Biblos.
- Sánchez, Beatriz (2005). «Filosofía mítica wayúu». *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, año 6, (14). Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta.
- Santillana (2009). *Pueblos indígenas de Venezuela*. Caracas: Colección Bicentenario.

APROXIMACIÓN SEMIÓTICA A LAS REDES SOCIALES EN UNA COYUNTURA ELECTORAL

Eilyn Bárbara Vicuña*

Las sociedades siempre han sido moldeadas más por la naturaleza de los medios de comunicación que utilizan los hombres que por el contenido de la comunicación.

Mc Luhan

EL SÍMBOLO Y LA PALABRA TRASCIENDEN LA FRONTERA DE LA COMUNICACIÓN

El ser humano como ser social nace y se desarrolla dentro de la comunidad, siendo ésta la responsable del proceso de socialización. Desde su nacimiento, los integrantes y las integrantes de la sociedad captan las primeras manifestaciones gestuales (signos, símbolos y lenguaje) del ámbito que los rodea. Esta gestualidad, en un primer contexto, se da a través de la observación e imitación; posteriormente, el sujeto desarrolla la capacidad de interpretar y diferenciar el lenguaje simbólico, estableciendo sus propios códigos y compartiendo con sus pares aquello que, de una u otra, los identifica como grupo.

Estas conexiones simbólicas se desarrollan en la sociedad a través de la comunicación y –como lo advierte Gloria Serrano (1980)– esta representa el proceso central y constitutivo de toda cultura, permite construir la percepción del mundo por medio de la lengua, otorga una concepción global de la sociedad a la cual se pertenece, estableciendo diferentes niveles de interpretación y decodificación a través de la comunicación humana.

Hablar de la comunicación y la información es un sendero que trasciende las barreras de lo personal, de lo cotidiano, que transformó una nueva realidad en el proceso de socialización. Este cambio de concepción de la realidad tradicional a la virtual rompe con los estereotipos simbólicos que se han proyectado en la mente humana a través de los mensajes icónicos, permitiendo abordar el plano ideológico en las redes sociales. Éstas, como medio de comunicación masivos, permiten expresar libremente las apreciaciones acerca de la realidad, rompen las barreras de lo personal, lo íntimo y abordan escenarios inimaginables.

* Máster mención honorífica en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Profesora de la Universidad de Carabobo. Investigadora del Centro de Investigaciones Sociales y del grupo de Investigación Alteridad Latinoamericana.

Quién podría imaginar que de un simple gesto se pasaría a la palabra, está se codificaría y se transformaría en lenguaje, permitiendo que la imprenta viajara a través de los libros y, así, las ideas, pensamientos e ideologías fortalecieran el seno de las sociedades democráticas, institucionalizando los medios de comunicación masivos por medio de la prensa, convirtiéndose en uno de los ejes centrales de la sociedad y, junto a la publicidad, la propaganda y la persuasión consolidarían las bases ideológicas en las nacientes sociedades.

Sin duda, los medios de comunicación desde su génesis han permitido difundir un mensaje a través de los recursos tecnológicos. En sus inicios fue la prensa, la radio y la televisión; hoy salta a la palestra comunicativa el Internet, que como recurso híbrido permite almacenar, manufacturar y difundir el mensaje, transformando el medio.

Para ejemplificar estas consideraciones, el periodista Ignacio Ramonet reflexiona en torno a que hace 10 años los medios de comunicación funcionaban como universos cerrados, en cambio, en la actualidad –y gracias a la revolución digital–, el texto, el sonido y la imagen se fusionan en uno, dando apertura a un universo digital interconectado llamado Internet.

Internet no sabe distinguir entre texto, imagen y sonido, no sabe distinguir de esas tres esferas que hablamos. En Internet existen las esferas de la información, la esfera de la publicidad y la esfera de la cultura de masas. En Internet hay cada vez más televisión, hay cada vez más publicidad, hay cada vez más información; y no hay diferencia entre las tres. Por lo tanto estamos ahora en un contexto en el que debemos pensar globalmente esos tres universos diferentes (Ramonet en Dênis De Moraes, 2005, p. 194).

Esta alternativa comunicacional albergó los hogares e instituciones en todos los estratos y sistemas políticos, económicos y religiosos de la sociedad. La autopista de la comunicación permitió interconectar, con tan sólo un clic, a la sociedad mundial. Ya no existe un único y aislado medio de comunicación masiva (radio, prensa, televisión, teléfono); es la época donde todos los medios se relacionan, se acoplan y permiten conectar los cinco sentidos en un sólo mensaje. Se ha llegado a la época digital, a la Cibersociedad de la comunicación.

UNA TELARAÑA COMUNICACIONAL, LA CIBERSOCIEDAD

*“Para algunos la era de la libertad,
para otros una nueva forma de prisión...”*

Vicuña (2013)

En ocasiones, los seres humanos se acostumbran a la pronunciación de algunas palabras sin saber su significado y este termina formando parte del uso cotidiano; es el caso de Word-Wide-Web, mejor conocido como “www”. Web significa, literalmente, tela de araña o red. Word-wide

global, si se traduce literalmente, significaría “telaraña o malla global”. Sin embargo, su naturaleza le ha permitido obtener diferentes definiciones, de acuerdo con la perspectiva de quien la estudia o utiliza. Por ejemplo, para Manuel Castells (En De Moraes, 2005, p. 203), la red es un conjunto de ordenadores capaces de comunicarse entre ellos, los cuales han trascendido el espacio meramente tecnológico y han permitido la comunicación y la interacción de la sociedad.

La Word-Wide-Web fue una investigación exclusiva de la ciencia militar norteamericana, que se extendió en las fronteras y fueron los universitarios contestatarios quienes permitieron abrir las puertas de un universo paralelo y hacer realidad la Aldea Global.

Esta Aldea Global es la metáfora, la utopía de McLuhan, quien soñaba con situar al nuevo hombre tecnológico en un mundo conectado por un ordenador. Para Pedro Sempere (2007) la utopía de McLuhan está relacionada con la teoría de las tres eras de la civilización:

La Era Electrónica será una perfecta simbiosis entre la pre-alfabética y la Era Alfabética o Tipográfica. De la primera salvará la pureza de las percepciones, la potencialidad innata de los sentidos. De la segunda, la inercia de un poderoso desarrollo tecnológico (p. 52).

Hoy la sociedad vive en un mundo interconectado. La Aldea Global no es un mito, es una realidad presente, con carreteras de banda ancha, con transacciones comerciales a escala mundial, con traducciones digitales al instante; la noticia es inmediata. En fin, un mundo inexplorado se abre con tan solo un clic.

Para fines de contextualizar la investigación, es importante afrontar lo que significa la teoría de las redes. Esta proposición forma parte de las teorías sociológicas modernas, que buscan dar explicación a las tendencias de este universo cambiante. Los teóricos de redes se centran bajo el enfoque de la cultura y el proceso de socialización mediante el cual se internalizan en los actores las normas y los valores, así como el análisis de la amplia variedad de la estructura micro y macro.

Es decir, desde el punto de vista de la teoría de redes, los actores pueden ser personas, pero también pueden ser grupos, corporaciones y sociedades. Un fenómeno que está inmerso –y que de alguna forma fue la punta de iceberg de esta nueva era– es lo que conocemos como *Globalización*, término que se acuña a la expansión de las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales en todas las naciones del planeta. Este proceso acelerado de transformación buscó la unificación del mercado mundial, la sociedad, su cultura y los modos de comunicación.

Para Jesús Martín-Barbero (En De Moraes, 2005), entender esas transformaciones exige, en primer lugar, un cambio en las categorías con las

que pensamos los “espacios”, pues al transformar el “sentido del lugar en el mundo”, las tecnologías de la información y la comunicación han logrado interconectar la sociedad. Sin embargo, el autor enfatiza en la preocupación de la homogeneización comunicativa, dado que está en juego la diversidad cultural.

Desde este punto de vista, cada nueva tecnología supone una nueva forma de vida, una nueva cultura, una nueva identidad. El contenido del nuevo medio es siempre una tecnología anterior y una cultura posterior, permitiendo que la sociedad se interrelacione de otras formas, utilizando otros medios, formando nuevas generaciones dentro de las redes sociales; siendo éstas concebidas como estructuras compuestas por personas o colectivos que permiten la interrelación a través de un ordenador, compartiendo contenidos o promoviendo lazos de amistad, relaciones laborales y amorosas. Para Castells (En De Moraes, 2005, p. 220), la aparición de Internet como nuevo medio de comunicación ha generado una fuerte controversia sobre el surgimiento de nuevos patrones de interacción social.

Por un lado, la formación de comunidades virtuales basadas, principalmente, en la comunicación *online* se ha interpretado como la culminación de un proceso histórico de disociación entre localidad y sociabilidad en la formación de la comunidad: nuevos y selectivos modelos de relaciones sociales sustituyen formas de interacción humana limitadas territorialmente.

Sin embargo, los críticos de Internet y los reportajes de los medios de comunicación –basándose a veces en estudios realizados por investigadores académicos– defienden la idea de que la expansión de Internet está conduciendo hacia un aislamiento social, una ruptura de la comunicación social y la vida familiar porque los individuos se refugian en el anonimato y practican una sociabilidad aleatoria, abandonando la interacción personal, cara a cara, en espacios reales. Es más, se está prestando mucha atención a los intercambios sociales basados en identidades simuladas y en los juegos de rol. Por tanto, se ha acusado a Internet de incitar gradualmente a la gente a vivir sus propias fantasías online y a huir del mundo real, en una cultura cada vez más dominada por la realidad virtual.

ABRIL 2013, COYUNTURA ELECTORAL: VENEZUELA Y EL FACEBOOK

La República Bolivariana de Venezuela está ubicada en América del Sur. Es un vasto territorio de riquezas innumerables, solapada en ocasiones entre la sombra de las grandes potencias; sin embargo, un atributo de

esta tierra heroica es su gente. El venezolano es trabajador por naturaleza, honrado, amistoso y cuenta con una capacidad humorística increíble. Se caracteriza por reírse de los problemas y sacar chistes de las peores desgracias. Es parte de la idiosincrasia que lo hace ser un país que trasciende las fronteras, no sólo por sus hermosas mujeres, sino por envainar la espada de Bolívar y enaltecer un grito de júbilo a tantos años de opresión.

Los medios de comunicación, como industria cultural, han sido los protagonistas del siglo xx, ya que son los responsables de difundir la información, y gracias a su disfunción el pueblo venezolano y el mundo entero conocen el acontecer nacional e internacional.

Por consiguiente, para Marianella Urdaneta (2013) “... la información que ellos emanan, permite crear en el público imágenes, representaciones, juicios de valor, patrones e información sobre los aspectos que envuelven y caracterizan a un país...” Constituyen un factor fundamental al momento de incidir en la perspectiva de ver la noticia, considerando la importancia de los mass medias en la construcción de la imagen pública, estos utilizan todos los recursos mediáticos que tienen a su alcance; como bien lo vaticinó McLuhan “El medio es el mensaje”, porque es éste quien controla la escala de la información. Se debe comprender que no es simplemente una tecnología, como lo es un libro, el ordenador o la radio, estos son sistemas de distribución o transporte. El medio es el efecto, la persuasión, la ideología que se logra transmitir en el usuario.

Internet no es ajeno a esta realidad y ha permitido combinar la participación, la ideología y el humor a través de la iconicidad del mensaje. No obstante, conviene plantearse si los asiduos a este medio son conscientes del mensaje transmitido a través de las imágenes y si esta comunicación virtual puede ser considerada una nueva forma de participación política.

En el caso de Venezuela, los medios de comunicación no han sido la excepción y han protagonizado los comicios electorales, siendo las elecciones presidenciales de abril del 2013 una ocasión oportuna para describir, desde una aproximación semiótica, el comportamiento de la red social conocida como Facebook, inicialmente concebida como una red para estudiantes universitarios que intercambiaban direcciones de correo electrónico de sus instituciones, y que se convirtió en poco tiempo en la súperautopista de la comunicación, interconectando a miles de usuarios en pocos segundos.

En la actualidad son muchos los sitios web con estas características, pero en esta oportunidad no se desea abordar el *Facebook* como promotor social, sino observar su participación en el escenario político venezolano.

Considerando que estos medios han ido en franco crecimiento –ya lo explicaba Luis Deltell (2012) con los conceptos de ciberpolítica

y cibercampaña, estableciendo un vínculo entre las redes sociales y la política como estrategias de persuasión en las campañas electorales—, la diferencia entre el empleo de las redes sociales con estos fines es, precisamente, que se procura manejar, intervenir, persuadir, entre otras estrategias propias de la política, a los usuarios y usuarias en cuanto a la maquinaria ideológica y discursiva formada para estos fines.

REFLEXIONES FINALES

En el sendero transitado hasta el momento, se abordó la importancia de las redes en el devenir histórico y su trascendencia en la interpretación del mundo, a través de los signos y símbolos que nos rodean. A modo de reflexión, los usuarios y usuarias que participaron de forma voluntaria en la investigación, permitieron que se navegara en su intimidad y que se describiera desde una aproximación semiótica la interrelación de los asiduos al Facebook en una coyuntura electoral, en el caso de los comicios electorales del 14 de abril del 2013, donde las esferas ideológicas, tanto de derecha como de izquierda, se activaron para generar reacciones ante la situación.

Dentro de este marco de reflexiones, es importante describir los elementos que rompen la barrera de la cotidianidad. Respecto a las personas adeptas al gobierno, éstas enfrentaban la pérdida de su líder y la incertidumbre de un candidato sugerido por Chávez para continuar el legado del proyecto de país del Socialismo del Siglo XXI. Como contraparte, los adversarios al gobierno elevaban gritos de júbilo por la caída del presidente, denominado para ese sector como “el dictador”. Otros respetaban la pérdida, pero estaban comprometidos con la propuesta del candidato opositor, manteniendo un hilo de esperanza.

En este escenario cargado de emociones encontradas se presentan en primer lugar, las imágenes que circulaban en la red, con reacciones casi inmediatas que en el plano físico estaban sucediendo, cuando en el plano virtual ya cobraba vida. Con respecto al análisis de los elementos simbólicos presentes en la red social, el elemento preponderante fue la carga humorística de las imágenes, las cuales utilizaron como figura retórica más importante la hipérbole, para exaltar la crítica social a la cual hacía alusión. Dentro del imaginario colectivo del venezolano el humor es un elemento primordial en su representación. Esta cosmovisión se vio reflejada en las diversas imágenes generadas en torno a situaciones específicas de ambos candidatos en el proceso de la campaña electoral.

La iconicidad del mensaje transmitido por las redes, permitió persuadir al cibernauta con los elementos propios de la política y través de la maquinaria ideológica colmaron los espacios, exacerbando los elementos

peyorativos de cada candidato, cargados de ironía, un humor característico de la idiosincrasia venezolana.

En cuanto al análisis de los mensajes icónicos presentes en la red social Facebook, se percibió una carga emotiva en la expresión, así mismo la utilización de un lenguaje vulgar y con gran cantidad de errores ortográficos. Se presume –como explica Castells (En De Moraes, 2005, p. 220)– que la aparición de Internet como nuevo medio de comunicación ha generado una fuerte controversia sobre el surgimiento de nuevos patrones de interacción social. Esta interacción se observa en el poco cuidado hacia las normas de escritura, redacción u ordenamiento de las ideas, que en otras oportunidades pudiesen crear una barrera comunicativa, sin embargo, se observó libertad para escribir, con errores, sin errores, con coherencia y sin ella.

Esto llama poderosamente la atención, ya que en el plano político el conocimiento sobre el tema, la capacidad comunicativa que se tenga en el discurso han formado parte de la participación política en otros tiempos, siendo en la actualidad el discurso escrito el que mayor preponderancia tiene. Se observó también libertad para escribir en diferentes formas y estilos, con conocimiento de causa o desconocimiento de ella. Se evidenció también, que cada individuo puede o no controlar lo que dice o lo que piensa, buscando frases conciliadoras, menos agresivas, con más cargas emocionales; así como hay quienes también intensifican o minimizan las cargas ofensivas y/o escatológicas en su discurso.

En consecuencia, se puede inferir que la participación en las redes sociales como escenario político es espontánea y activa; sin embargo, no se debe categorizar como militancia política, pero sí se observa una participación constante en la astucia venezolana. Lo que en otros tiempos quedaba destinado para unos pocos comprometidos con la lucha, en la actualidad es un tema abierto, sin distingo de edades, condición social, profesión u oficio. Cada usuario o usuaria puede establecer las dinámicas de participación política y expresar sus puntos de vista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Moraes, Dênis (coord.) (2005). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.
- Detell, Luis (2012). «Estrategia de comunicación política en las redes sociales durante la campaña electoral del 2011 en España: el caso de Quo». Ponencia presentada en Jornadas de la Asociación Madrileña de Sociología. Madrid: Asociación Madrileña de Sociología.

- Pérez Serrano, Gloria. (1984) *El análisis de contenido de la prensa, la imagen de la universidad a distancia*. Madrid.
- Sempere, Pedro (2007). *McLuhan en la era de google: memorias y profecías de la aldea global*. Madrid: Editorial Popular.
- Urdaneta, Marianella (2013). *La Imagen de Venezuela en España*. Caracas: Ediciones Correo del Orinoco.

ALBA CAROSIO

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular de la Universidad Central de Venezuela, coordinadora de Investigación del Centro de Estudios de la Mujer, directora de la Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, coordinadora de Investigación del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (Celarg), autora de numerosos artículos en las temáticas de género, ética y emancipación.

MARÍA RIERA

Profesora de Castellano y Literatura del Instituto Universitario Pedagógico de Barquisimeto. Editora (Cavelibro/UCV) y Magíster en Estudios de la Mujer. Coordinadora editorial en el Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (Celarg). Cantante lírica.

ANABELL DAHER R.

Comunicadora organizacional y asesora editorial. Diplomada en Edición de libros. Correctora y asistente editorial en la Fundación Celarg. Editora y colaboradora de diversas publicaciones periódicas venezolanas.

INDHIRA LIBERTAD RODRÍGUEZ

Socióloga, maestrante en Estudios de la Mujer. Diplomada en Salud Sexual, Diversidad Sexual y Derechos Humanos del Cenesex. Docente. Militante feminista en el movimiento popular venezolano.

NELLY PRIGORIAN

Magíster en Filosofía Práctica. Coordinadora de Relaciones Inter-institucionales del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (Celarg). Tiene diversas publicaciones en el área de Filosofía Política.

ANAÍS LÓPEZ CALDERA

Socióloga. Su línea de investigación está vinculada a los Estudios Feministas y las Políticas Públicas. Coordinadora de Formación y Docencia del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (Celarg). También es coordinadora de un eje temático de este tomo.

DE LOS COORDINADORES DE EJES TEMÁTICOS DE ESTE TOMO

Marianicer Figueroa es licenciada en Psicología Escolar, especialista en Educación Moral y Cívica y candidata doctoral en Innovación Educativa. Investigadora del Centro Internacional Mirada y miembro de la Red Global/Glocal por la Calidad Educativa. Activista de Conocimiento Libre y Acceso Abierto. Autora de artículos y materiales pedagógicos sobre educación a distancia y el uso educativo, apropiado y crítico de las tecnologías.

Luis Jackson es antropólogo. Director de Investigación en Ciencias Biológicas en la Fundación Centro de Estudios Sobre el Crecimiento y Desarrollo de la Población Venezolana (Fundacredesa). Coordinador de Campo de la Región Oriental.

Catalina Banko es Profesora Titular de la Escuela de Economía de la Universidad Central de Venezuela. Directora del Instituto de Investigaciones “Rodolfo Quintero”, Faces (2011-2014).

Eleonora Cróquer Pedrón es doctora en Filología Hispánica, mención Hispanoamericana. Profesora del Departamento de Lengua y Literatura y directora del Centro de Investigaciones Críticas y Socioculturales de la Universidad Simón Bolívar. Es también autora de diversas publicaciones.

Esta es una edición limitada para el VII
Congreso Latinoamericano y Caribeño
de Ciencias Sociales, Clacso. Se terminó de
editar en el mes de noviembre del 2015.

Nuestros tiempos son tiempos para pensar. Las realidades de nuestra Venezuela y nuestra América nos interpelan y requieren más y mejor comprensión de las complejidades con las que nos toca enfrentarnos, lo que equivale a evidenciar la imperiosa necesidad de producir más y mejor investigación en Ciencias Sociales y Humanidades con aportes relevantes para la transformación social. En nuestros tiempos, investigar y contribuir al pensamiento crítico es un hacer personal y también una tarea colectiva que se gesta en el intercambio y en el encuentro, el debate y la puesta en común de visiones, análisis, puntos de partida y espacios que se recorren.

Hoy necesitamos enriquecer escenarios de debate con función anticipatoria, que contribuyan a generar condiciones para vidas más vivibles y que den lugar al uso social de la investigación y a la democratización del conocimiento. Con este propósito, la Red Clacso Venezuela de Centros de Investigación ha venido promoviendo espacios de encuentro para la presentación y discusión de la investigación que se produce en Venezuela. Los textos que integran este libro fueron presentados en la *segunda Conferencia Clacso Venezuela: Retos y perspectivas de la investigación social y humanística en Venezuela*, realizada en los espacios del Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe Rómulo Gallegos (Celarg), en Caracas, del 19 al 21 de noviembre del 2014, e incluidos, ya potenciados, a partir de la reflexión en común. Ellos constituyen una representación de las líneas de trabajo que actualmente vertebran la investigación y aportan un panorama de las principales preocupaciones de las Ciencias Sociales y las Humanidades en la Venezuela actual.

RIF: G-20008198-8

ISBN: 978-980-399-069-5

