

Estudios Culturales



Vol. 15, N°29
Enero - Junio 2022

**Publicación del Doctorado en Ciencias Sociales
mención Estudios Culturales**

Autoridades

Universidad de Carabobo

Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector Académico

José Angel Ferreira
Vicerrector Administrativo

Pablo Aure
Secretario



Facultad de Ciencias de la Salud

Prof. José Corado
Decano

Prof. María Lizardo
Comisionado del Decano Sede Aragua

Prof. Daniel Aude
Asistente del Decano



Direcciones

Prof. María Tomat
Directora Escuela de Medicina Sede Carabobo

Prof. María Elena Otero
Directora Escuela de Medicina Sede Aragua

Prof. Doris Nóbrega
Directora Escuela de Bioanálisis Sede Carabobo

Prof. Dayana Requena
Directora Escuela de Bioanálisis Sede Aragua

Prof. Anie Evies
Directora Escuela de Enfermería

Prof. Lisbeth Loaiza (t)
Directora Escuela de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas

Prof. Milena Granada
Directora de Escuela de Salud Pública y Desarrollo Social

Prof. Nelina Ruíz
Directora de Investigación y Producción Intelectual Sede Carabobo

Prof. Elizabeth Ferrer Jesús
Directora de Investigación y Producción Intelectual Sede Aragua

Prof. Domenica Cannova
Directora de Postgrado Sede Carabobo

Prof. María Victoria Méndez
Directora de Postgrado Sede Aragua

Comisión Coordinadora del Doctorado en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales

Mitzy Flores

Jesús Puerta

Elisabel Rubiano

Ángel Deza

Zoila Amaya



COMITÉ EDITORIAL
REVISTA ESTUDIOS CULTURALES

Directora-Editora

Laura Isabel Chirinos Castellanos

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Editora Asociada

Yilmar Campbell

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Comité Editorial

Alba Carosio

Centro de Estudios de la Mujer, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Edgar Figuera

Universidad Nacional Experimental de las Artes, Venezuela.

Laíze Soares Guazina

Facultad de Artes do Paraná, Universidad Estadual do Paraná, Brasil.

Alain Basail Rodríguez

Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.

Ximena González Broquen

Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Venezuela.

Enrique Delpercio

Universidad del Salvador, Argentina.

Rafael Larez Puche

Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales, Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", Venezuela.

Isabel Piper

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Chile.

Magdymar León

Asociación Venezolana para una Educación Sexual Alternativa, Venezuela.

Consejo Asesor

Felipe Hevia de la Jara

Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Margarita López Maya

Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Jonathan Alzuru

Universidad Austral de Chile, Chile.

Francisco Javier Velasco

Centro de Estudios del Desarrollo, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

José Antonio Quintero

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela.

Rosa Paredes

Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

María Elena Ludeña Parján

Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Elías Capriles

Universidad de Los Andes, Venezuela.

Annel Mejías

Grupo de Investigación en Socioantropologías del Sur, Universidad de Los Andes, Venezuela.

Inés Pérez-Wilke

Grupo de Investigación Semeruco, Universidad Nacional Experimental de las Artes, Venezuela.

Dalia Correa

Universidad de Carabobo, Venezuela.

COMITÉ EDITORIAL

REVISTA ESTUDIOS CULTURALES

Comité Científico

Alberto Díaz

Universidad "Pedro Valdivia", Chile.

Victoria Parés

Escuela de Artes Rafael Monasterios, Venezuela.

Aída Fernández

Universidad de Viña del Mar, Chile.

Alirio Aguilera

Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Carmen Mambel

Centro de Investigación Social, Universidad de Carabobo, Venezuela.

José G. Magdaleno Rodríguez

Instituto Internacional de Teatro, Unesco, París, Francia.

Nivea Español Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Eudel Seijas

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Marina Polo

Universidad Central de Venezuela.

Anel Carolina Núñez Herrera

Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

María Alejandra Vega Molina

Grupo de Investigación Alteridad Latinoamericana y Caribeña,
Universidad de Carabobo, Venezuela.

Comité Técnico

Diseñadora y Diagramadora

Mayra Rebolledo

DTIC-FCS. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Filóloga

Flor Gallego

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Traductora

Mirih Berbin

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Imagen portada:

Artista: Diana León

Nombre de la obra: Piedad

Técnica: Acuarela y tiza pastel

Fecha de creación: agosto del 2022 a octubre del 2022

Instagram: dianas_sketches

©Universidad de Carabobo, 2008

Hecho el depósito de ley

Depósito legal: CA2019000129

revistaestudiosculturales2016@gmail.com

REGLAMENTO DE LA REVISTA ESTUDIOS CULTURALES

Artículo 1: La revista "ESTUDIOS CULTURALES" es una publicación científica semestral arbitrada, adscrita al Doctorado en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo, que tiene como objetivo publicar la producción científica en el área de las disciplinas y saberes humanos y sociales, especialmente en lo que se refiere a los estudios culturales, para construir un eslabón que se articule con el circuito mundial de flujo de información científicocultural, además de contribuir a la formación de un banco de publicaciones mediante la habilitación del canje con instituciones nacionales e internacionales. La revista "ESTUDIOS CULTURALES" se propone ser un instrumento de validación del conocimiento en un sentido disciplinario, inter, multi y transdisciplinario.

Artículo 2: La dirección de la revista "ESTUDIOS CULTURALES" la ejercerá un comité editorial encabezado por el director. Este será el organismo responsable de la publicación de los materiales y es el que dicta las pautas y políticas que orientarán las actividades de la revista.

Artículo 3: El director encabezará el comité editorial de la revista y, conjuntamente con el editor, cumplirá las funciones siguientes:

A) Gestionar todas las diligencias necesarias para el financiamiento, procesamiento de material y edición de la revista.

B) Coordinar la distribución de los materiales a los árbitros para su evaluación y posterior publicación.

C) Coordinar conjuntamente con el editor la revisión del material para la publicación.

D) Supervisar todo el proceso que conlleva la diagramación de la revista.

E) Supervisar la distribución de la revista.

F) Preparar y orientar las reuniones deliberativas del comité editorial.

Artículo 4: La secretaría de redacción colaborará con el editor en todas las funciones propias de su cargo.

Artículo 5: Un árbitro de la revista "ESTUDIOS CULTURALES" es todo aquel estudioso, investigador o especialista en una materia o área del saber, que evaluará los materiales presentados ante el comité editorial para su publicación. El comité editorial instruirá debidamente a los árbitros acerca de las normas para la evaluación de los materiales, así como los criterios mínimos a considerar. Los árbitros no deberán informar a los aspirantes a publicación acerca de sus deliberaciones. Su nombre se mantendrá en el más estricto anonimato. Una vez realizada la evaluación, la comunicará al comité editorial, dentro de los plazos establecidos por ese organismo.

Artículo 6: La presentación de los artículos deberá adecuarse a las normas formales que elaborará debidamente el comité editorial. Tales normas, además de aparecer en todos los números de la revista, deberán ser informadas a los interesados.

Artículo 7: La revista "ESTUDIOS CULTURALES" publicará anualmente un índice general de sus publicaciones.

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL

Laura Isabel Chirinos Castellanos8

Tema Central

Acercamiento a algunas tradiciones culturales de Venezuela

El canto de la Navidad: del aguinaldo a la parranda, tradición musical venezolana en el estado Aragua

Yéssika Maribao Gutiérrez, Yurímer Martínez11

Diablos Danzantes de Venezuela: Patrimonio Inmaterial de la Humanidad UNESCO 2012

Julio Palma Maracara, Irelí Hidalgo Pereira.....19

Los pastores de El Limón: tradición aragüeña. Abordaje educativo folclórico desde el enfoque geohistórico

Francisco Alberto Contreras Rondón..... 29

Otros temas de interés

“With Friends Like These”: una reescritura (gótica y contemporánea) de “Le Horla”

José Manuel Correoso Rodenas.....40

Profesoras y movimientos partidistas: un campo de resistencias

Luis Enrique Meléndez Ferrer.....52

Identidad de género y ceguera en la infancia

José Carlos Cervantes Ríos, Silvia Chávez García.....65

Saberes culturales emergentes de la resignificación del arte dramático

José Ángel Machado Alvarado81

Gestión institucional e identidad profesional del docente universitario

Mayra Jiménez Estrada.....93

Normas de publicación de la Revista Estudios Culturales.....104

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL

Laura Isabel Chirinos Castellanos8

Central Theme

Approach to some cultural traditions of Venezuela

The Christmas song: from aguinaldo to parranda, a Venezuelan musical tradition in the state of Aragua
Yéssika Maribao Gutiérrez, Yurímer Martínez 11

Dancing Devils of Venezuela: Intangible Heritage of Humanity UNESCO 2012
Julio Palma Maracara, Ireli Hidalgo Pereira..... 19

The shepherds of El Limón: Aragueña tradition. Educational approach of the Folkloric from the Geo-historical Approach
Francisco Alberto Contreras Rondón..... 29

Other topics of interest

“With Friends Like These”: A Contemporary, Gothic Re-Writing of “Le Horla”
José Manuel Correoso Rodenas.....40

Female professors and party movements: a field of resistances
Luis Enrique Meléndez Ferrer.....52

Gender identity and blindness in childhood
José Carlos Cervantes Ríos, Silvia Chávez García.....65

Emerging cultural knowledge from the re-signification of dramatic art
José Ángel Machado Alvarado81

Institutional management and professional identity of university teachers
Mayra Jiménez Estrada.....93

Publication rules of the Cultural Studies Magazine.....104

EDITORIAL

Acercamiento a algunas tradiciones culturales de Venezuela y otros temas

Laura I. Chirinos Castellanos¹
Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela

Después de una larga espera, presentamos el primer número del volumen 15 de nuestra Revista Estudios Culturales, órgano de divulgación adscrita al Doctorado en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Carabobo. Una publicación que ha sido posible gracias al arduo trabajo del equipo editorial y de los colaboradores, quienes demuestran el compromiso de seguir cumpliendo nuestra misión de promover la investigación y el conocimiento en la comunidad académica universitaria a la que pertenecemos y otras que se nos acercan. Hemos vivido un tiempo de transición que nos ha exhortado a realizar ajustes en la dirección y en la propia organización. Los cambios suponen dos caminos: el del desánimo o la desmotivación y el de la persistencia y afirmación. Por este último, nos hemos decantado en la *Revista Estudios Culturales*, una senda abierta hace más de 15 años y que insiste en recorrer los espacios del saber. Porque, sin duda, hay que creer en la investigación, en su proyección. Hemos apostado, entonces, por seguir este camino y aquí está el resultado: **Acercamiento a algunas tradiciones culturales de Venezuela y otros temas.**

En lo personal, como nueva directora y editora de la revista, quiero expresar mi agradecimiento por el excepcional trabajo de la profesora Mirta Camacho, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, invitada para editar los trabajos sobre tradiciones culturales de nuestro país, los cuales corresponden a la temática central. Su destacada labor académica y de investigación, al igual que su desempeño como miembro del Centro de Investigación Local del Patrimonio "Clip Cultural" del estado Aragua, ha hecho posible tener a nuestra disposición las colaboraciones referentes a costumbres nacionales de la esfera musical, específicamente el aguinaldo y la parranda (de la mano de las docentes e investigadoras Yéssika Maribao y Yurímer Martínez); así como manifestaciones de clara raigambre colonial del ámbito de la danza, en este caso particular, el baile de los Pastores del Niño Jesús de El Limón (gracias al aporte del destacado profesor y músico Francisco Contreras) y los Diablos Danzantes (observados por Julio Palma e Ireli Hidalgo, docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Maracay).

Los "otros temas" que dan título a nuestro *dossier* transitan por espacios de reflexión como el de las prácticas sociales del discurso patriarcal en los movimientos partidistas y el de la construcción de la identidad de género en niñas(os) ciegas(os), gracias a las contribuciones del Dr. Luis E. Meléndez Ferrer, de la Universidad del Zulia, en el primer caso, y del Dr. José C. Cervantes Ríos, de la Universidad de Guadalajara (Puerto Vallarta, México) junto con la docente e investigadora mexicana Silvia Chávez García, para la segunda propuesta.

¹ Doctora en Ciencias Sociales mención Estudios Culturales (Universidad de Carabobo), Directora-Editora de la Revista Estudios Culturales (2023), Profesora Titular (Universidad de Carabobo). Identificador ORCID: 0000-0003-0704-3241

El contenido temático contó con el trabajo del Dr. José M. Correoso Rodenas, de la Universidad Complutense de Madrid, quien nos presenta las similitudes entre dos narraciones, en apariencia, apartadas en cuanto al tiempo, espacio y formato: el relato "Le Horla", del escritor Guy de Maupassant, y el episodio "With Friends Like These", de la serie norteamericana *Criminal Minds*.

José Á. Machado Alvarado, de la Universidad Bicentennial de Aragua, aborda el arte dramático y la importancia de su promoción en la educación media general en tanto contribuye a fortalecer la identidad colectiva y fomentar los saberes culturales. Finalmente, la sección **Otros temas de interés** cuenta con el artículo de Mayra Jiménez Estrada, profesora de la Universidad de Carabobo, quien examina un asunto de enorme vigencia en el ámbito universitario de la Venezuela actual: las relaciones entre gestión universitaria y realidad de los procesos identitarios del docente con la universidad.

Sean extensivas mis palabras de agradecimiento y todo mi reconocimiento a los investigadores, evaluadores y miembros de la Comisión de Arbitraje, quienes, con su aporte, velan por la calidad de los manuscritos. De igual forma, también deseo corresponder a la Dra. Yilmir Campbell por la esmerada dedicación y el trabajo en equipo que hemos coronado. Esperamos que este número macerado les brinde una perspectiva interesante y enriquecedora sobre los temas propuestos.

Tema Central

Acercamiento a algunas tradiciones culturales de Venezuela

El canto de la Navidad: del aguinaldo a la parranda, tradición musical venezolana en el estado Aragua

The Christmas song: from aguinaldo to parranda, a Venezuelan musical tradition in the state of Aragua

Yéssika Maribao Gutiérrez¹ 

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela
ymaribao@gmail.com

Yurímer Martínez² 

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, El Mácaro, Venezuela
yurimermartinezlucero@gmail.com

Recibido: 18/5/2023

Aceptado: 3/8/2023

RESUMEN

El aguinaldo y la parranda son cantos que acompañan cada evento familiar en la Navidad venezolana. Este ensayo contribuye a la investigación, estudio, promoción y difusión de estos géneros musicales. Se realizó una revisión documental y entrevistas a docentes y cultores para conocer cómo se manifiestan en los municipios aragüeños, reflexionar y brindar algunos aportes para el mantenimiento y difusión del canto de la Navidad. Se concluyó que estos géneros musicales son identidad cultural y un legado importante para el patrimonio musical de Aragua. La parranda, en sus dos vertientes, da a las comunidades vivas una sensación de continuidad con respecto a las generaciones anteriores, especialmente la parranda costera, expresión musical afrovenezolana. Se recomienda realizar un estudio profundo por municipios y crear una ruta musical para garantizar la difusión e incentivar a las nuevas generaciones a preservar estos géneros musicales que son patrimonio cultural inmaterial del estado Aragua.

Palabras clave: aguinaldo, parranda, Navidad, tradición, música.

ABSTRACT

The aguinaldo and the parranda are songs that accompany each family event in Venezuelan Christmas. This essay contributes to the research, study, promotion and dissemination of these musical genres. A documentary review was carried out and interviews were made with teachers and cultivators, allowing to know how they manifest themselves in the municipalities of Aragua, reflect and offer some contributions for the maintenance and diffusion of the Christmas song. It was concluded that these musical genres are cultural identity and an important legacy in the musical heritage of Aragua. The parranda in its two aspects, give living communities a sense of continuity with respect to previous generations, especially the parranda costera Afro-Venezuelan musical expression. It is recommended to carry out an in-depth study by Municipalities and create a musical route to guarantee the diffusion and encourage new generations to preserve these musical genres that are intangible cultural heritage of the Aragua state.

Keywords: aguinaldo, parranda, Christmas, tradition, music.

¹Doctora en Seguridad Social (UCV), Abogada (UBA), Licenciada en Administración de RRHH (UNESR), Doctorando de Cultura Latinoamericana y Caribeña. (UPEL-Maracay), Miembro fundador del Centro Local de Investigación del Patrimonio Cultural de Aragua (CLIP Cultural).

²Doctorando en Cultura Latinoamericana y Caribeña (UPEL Maracay), Mag. en Teatro Latinoamericano (UCV), Profesora de Lengua y Literatura (UPEL Maracay), Coordinadora del Programa de Extensión Sociocultural y Profesora Asistente (UPEL IPREMLF).

Introducción

El aguinaldo y la parranda son cantos que acompañan cada evento familiar en la Navidad venezolana, especialmente en el estado Aragua, donde nacen la parranda central y la costera. Este ensayo es una contribución a la investigación, estudio, promoción y difusión de estos géneros musicales, que han logrado sobrevivir gracias a los cultores populares, promotores y docentes que los mantienen vivos en las escuelas y comunidades, como expresión tradicional, religiosa y como patrimonio cultural inmaterial del pueblo venezolano.

Se realizó una revisión documental para construir una reseña histórica y se hicieron entrevistas a algunos de sus protagonistas, docentes y cultores, quienes, a través de su narrativa, permitieron conocer cómo se manifiesta esta música en los municipios aragüeños, así como reflexionar y brindar algunos aportes para el mantenimiento y difusión del canto de la navidad: el aguinaldo y la parranda como expresión de la tradición musical venezolana en el estado Aragua.

En las reflexiones finales, se concluyó que el estado Aragua tiene una enorme riqueza en su patrimonio musical. El aguinaldo y la parranda no solo alegran las navidades y otras épocas del año, sino que son identidad cultural. Estas manifestaciones se subsumen en la definición de patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2001). Se recomienda realizar un estudio profundo por municipios y crear una ruta musical del aguinaldo y la parranda, para garantizar su difusión como patrimonio cultural inmaterial en el estado Aragua. De esta manera, se podrá promocionar y financiar a las agrupaciones locales e incentivar a las nuevas generaciones a preservar estos géneros musicales.

Breve reseña histórica del aguinaldo y la parranda

El aguinaldo venezolano tiene como filiación musical al villancico español. Según Bladimir Aguilera (2011), esta especie musical de carácter poético, combinada con elementos musicales, se convirtió en una canción popular de navidad que permanece y forma parte *sui generis* de las tradiciones navideñas españolas. Surgió como alabanzas al nacimiento y vida del Niño Dios, remontándose a humildes pueblos desamparados o villas. Estos cánticos se internaron en los templos, capillas e iglesias para luego transformarse y romper los muros de las academias.

Sin embargo, el aguinaldo actual "es un producto posterior que surgió de la población criolla con diversas influencias hasta tomar características muy particulares; inclusive ya no utiliza el término villancico para denominar estas expresiones navideñas como todavía se hace en España" (José Peñín y Walter Guido; 1998 p. 35). De acuerdo con la investigación realizada por estos autores, a pesar del antecedente, el villancico no posee, musicalmente, la estructura del aguinaldo venezolano.

Estos cantos hispánicos llegaron a Venezuela a través de la invasión militar, política y religiosa del imperio español desde el siglo XV. Fue la doctrina religioso-cristiana la que logró imponer las creencias sobre la manera de ver e interpretar la vida, el mundo y el ser humano (Bladimir Aguilera, 2008). Estos cantos fueron transformándose a mediados del siglo XIX, cuando en Caracas se empiezan a acompañar con el ritmo de la danza, en ese momento el baile preferido de los caraqueños, pasando del villancico de corte religioso al aguinaldo.

De acuerdo con la investigación de José Peñín y Walter Guido, el aguinaldo venezolano se ha clasificado en aguinaldo de parranda y aguinaldo religioso, según su carácter; donde:

El aguinaldo de parranda se canta en el contexto de la Navidad, mas no tiene un sentido estrictamente religioso, excepto en contadas ocasiones; tiene que ver sobre todo con el ánimo de parranda y diversión, más que con el significado de la navidad, mientras que el aguinaldo religioso, tiene un contenido más relacionado con los temas cristianos de la Navidad; en diversos lugares de Venezuela son llamados cantos de nochebuena, versos al Niño o simplemente aguinaldos y a veces los denominan villancicos, romances, décimas, plegarias del Niño y alabanzas, según sus textos. El caso de las fiestas de los pastores de San Joaquín (Edo. Carabobo), existe el llamado aguinaldo de entregue, relacionado con la representación de un acto sacramental que ellos realizan en tres partes: búsqueda del Niño, adoración del ángel y entregues. También en los estados Táchira y Trujillo se celebra la parada del Niño (2 de febrero de cada año), donde es común la ejecución de aguinaldos de tipo religioso. (1998, p. 35)

El maestro Vicente Emilio Sojo, citado por la Fundación Empresas Polar, hace referencia a esta transformación en los términos siguientes:

Los antiguos villancicos venezolanos eran de melodía ingenua y desprovistos de complicaciones rítmicas. La estructura del aguinaldo de posterior aparición, tiene cierta complejidad característica proveniente de la danza y la contradanza. Izaza conserva en muchos de sus aguinaldos el ritmo de la contradanza, mientras que Ricardo Pérez buscó su inspiración en la Danza dando al aguinaldo su forma definitiva. (2013, p. 6)

El aguinaldo venezolano se forjó y solidificó como un elemento de valor cultural y religioso tradicional. Tiene una estructura de varias coplas que alternan con un estribillo. Algunas de estas coplas aluden al Nacimiento de Jesús y se les denomina *aguinaldos a lo divino*. Esa creatividad musical, poética y religiosa fue complementada por expresiones que manifiestan sentimientos propios de la vida individual y colectiva de los creadores populares. A las letras jocosas que hacen referencia a diversos temas se les llama *aguinaldos de parranda* y son apropiados para festejar en la calle e ir de casa en casa. Suelen interpretarse con cuatro, maracas, charrasca, guitarra, mandolina, una o dos tamboras, furruco y otros instrumentos de percusión (Fundación Empresas Polar, 2013, p. 6).

La adaptación de estos cantos navideños dio origen a la parranda, que es una "Juega, especialmente la que se hace yendo de un lugar a otro" (Diccionario Larousse, 2000, p. 763). Para Aguilera (2011), la parranda es una agrupación no planificada, informal, no académica, que sólo busca divertirse y expresar regocijo; no importa en qué época o mes. Según este autor, el término ha sido transferido a un tipo de aguinaldo profano, festivo y expresivo, cantado en el mes de diciembre y parte de enero, donde la significación mayor está en la conformación grupal de los intérpretes, es decir, es un término colectivo que implica intención festiva y de esparcimiento.

En Venezuela, la parranda, como género musical, tiene dos vertientes. La primera es la parranda de la costa, que se conoce como aguinaldo de parranda o parranda propiamente y nace en los estados Aragua y Carabobo (Mirabal, 2022). A diferencia del aguinaldo, la parranda de la costa tiene mayor presencia afrovenezolana. Puede prescindir del furruco y añadir otros instrumentos ajenos a las tradiciones navideñas. Además de tocarse durante todo el año, es posible que trate sobre personajes y situaciones cotidianas, y también que se refiera al niño Jesús o a la navidad.

La segunda vertiente es la parranda central, nombre que reciben los conjuntos pertenecientes a los estados Aragua, Carabobo y Cojedes, que se organizan en tiempos navideños para entonar aguinaldos y cantos de parranda en los que, generalmente, intervienen varios solistas

en alternancia con un coro, improvisando temas a lo divino o a lo humano. Los instrumentos musicales que utilizan para realizar la música de la parranda son cuatro, tambor guía, charrasca y tumbadora, pero también algunas agrupaciones le añaden instrumentos musicales como el teclado, el bajo, la trompeta, el trombón y el saxofón.

Para Isabel Aretz, la estructura musical de estos géneros no tiene ciclo armónico fijo y cada aguinaldo o parranda tiene su propio ciclo: "aparece en nuestro folklore en compases de 5 x 8 y 6 x 8. A veces se escribe también en 2 x 4 (un tresillo y dos corcheas). El compás 6 x 8 corresponde específicamente al aguinaldo larense" (1962, p. 78).

El *Calendario de fiestas* de la Fundación Bigott se ha referido a la parranda navideña, la cual inicia en épocas decembrinas, y ha señalado: "Los festejos asociados al nacimiento de Jesús tienen su punto más importante el día 24 de diciembre y culminan el 2 de febrero, cuando se cumplen cuarenta días de ese hecho", cerrándose en este día el ciclo festivo de Navidad (2020, documento en línea).

Martell (2013), al referirse al contenido literario de la parranda, indicó que esta puede tener orientación dirigida a lo divino, misterio de la natividad, pero también tratar hechos y personajes de la cotidianidad donde resida el autor y la agrupación musical. Este aspecto establece un profundo vínculo entre el pueblo, su sapiencia, folclore y lo abstracto y concreto de la memoria colectiva intrínseca en la raíz indígena e hispana del venezolano. Según su opinión, esta expresión musical representa la más hermosa conexión de origen autóctono-navideño en los estados centrales.

Municipios en el estado Aragua donde el aguinaldo y la parranda son patrimonio cultural

En el estado Aragua, se pueden encontrar distintas formas de creación e interpretación del aguinaldo y la parranda. Compositores, cantores y grupos regionales expresan el sentir de un pueblo con sabor a llano y costa, teniendo el cuatro y el tambor un papel preponderante. Prueba de ello es el aguinaldo "El niño Jesús Llanero", del compositor aragüeño Simón Díaz, y la parranda costera "Preciosa Mujer", de Luis Alfonso Reyes.

El estado Aragua, con su capital Maracay, cuenta con 18 municipios: Girardot, Mario Briceño Iragorry, Ocumare de la Costa de Oro, Santiago Mariño, Francisco Linares Alcántara, Libertador, José Ángel Lamas, Sucre, Zamora, Bolívar, José Félix Ribas, Tovar, José Rafael Revenga, Santos Michelena, San Sebastián, San Casimiro, Camatagua y Urdaneta; algunos de ellos colindan con el Lago de Valencia, ubicado en el estado Carabobo (Gobierno de Aragua, 2021).

Como técnica de recopilación de información para conocer más sobre los géneros musicales del aguinaldo y la parranda, expresión socio-cultural y religiosa de los pueblos venezolanos, se realizaron conversaciones con cultores populares, promotores y docentes quienes mantienen viva esta tradición en las escuelas y comunidades del estado Aragua.

Uno de los expertos consultados, músico percusionista, fabricante de instrumentos de percusión, miembro del Sistema de Orquesta Fundamusal del Programa Simón Bolívar, César Noriega (comunicación personal, 05 de octubre de 2022), expresó que el origen de aguinaldos y parrandas es netamente religioso. En época decembrina, en los pueblos de Aragua, se acostumbra visitar de casa en casa para cantar al Niño Jesús con cuatro, maracas, furrucos y tambor. Los vecinos reciben a los cantantes con hallacas, café y bebidas alusivas a la Navidad. En el estado Aragua, los Niños Cantores de Villa de Cura del Municipio Zamora son un referente

en estos géneros musicales, así como se hizo tradicional el coro infantil "Los Tucusitos", con su aguinaldo "Tucusito".

Para la Profesora de Música, Directora del Orfeón Universitario "Esther Linares", de la UPEL El Mácaro "Luis Fermín" y Directora de la Coral Infantil y Juvenil de la ETAM Federico Villena, Jasmín Uzcátegui (comunicación personal, 03 de octubre de 2022), las expresiones musicales del aguinaldo y la parranda se manifiestan a través de las agrupaciones de parranda central aragüeña y los grupos de parranda de la costa. En los municipios de la Costa se habla de parranda de la costa o costera. Los grupos más conocidos son: "Macuaya", dirigido por el maestro Cardozo, cuyo cantante principal es el conocido tío Henríque Tovar; la agrupación "Cañaverál", dirigida por Rogers Pereira; las agrupaciones "Cuyagua", "Melao" y el grupo de mujeres "Candela y Cuero", entre otros.

En los municipios del sur, como Zamora, San Sebastián, San Casimiro, Urdaneta y Camatagua, todos tienen grupos de aguinaldos y parrandas tradicionales y en Villa de Cura, capital del Municipio Zamora, se encuentra la agrupación de parranda central "Turpiales de Aragua". En el municipio Girardot hay grupos de aguinaldo y parranda, incluyendo las parrandas costeras de Choróni y Chuao.

Aunque en la actualidad el Municipio Libertador es considerado el pionero de la parranda central, por encontrarse allí grupos como "Santa Elena" y "La Gabana", entre otros, hay quienes opinan, como el cronista de Aragua, José Argenis Díaz (2014), que "la Parranda Central o Parranda de Aguinaldos fue fundada en Villa de Cura en 1944 y desde entonces se ha convertido en una escuela de la cual han surgido muchos parranderos y aguinalderos".

Lo siguen el Municipio Linares Alcántara, con la Parranda Central de Coropo, y el Municipio Mario Briceño Iragorry, donde se encuentran los Pastores del Niños Jesús de El Limón, manifestación cultural que tiene más de 100 años de tradición y que se celebra en el mes de diciembre para honrar al Niño, agradecer los favores recibidos y dar así inicio a la Navidad. En el Municipio Girardot se encuentran los Pastores del Niño Jesús de Chuao (Jasmín Uzcátegui, comunicación personal, 03 de octubre de 2022).

En opinión del profesor jubilado de la UPEL El Mácaro "Luis Fermín", ex coordinador del Programa de Extensión Socio Cultural de este instituto, Investigador en el ámbito cultural, dedicado a la música y miembro de la Agrupación Musical Tierra Nuestra, Sergio Von Buren (comunicación personal, 05 de octubre 2022), hay que destacar que Aragua, por su situación geográfica central, en dirección norte y sur, tiene unas características muy diversas en el plano cultural. Hacia el sur, se destaca su influencia llanera por su conexión al Guárico en lo central, por ese gran corredor de esta a oeste y, por sus costas, por su alta por su alta influencia afrodescendiente. Debido a esta situación espacial, Aragua muestra una gran variedad de expresiones musicales.

La parranda y el aguinaldo, en el estado Aragua, se manifiestan de manera diversa. Está el caso de la parranda central de los municipios que rodean el Lago de Valencia, entre ellos Girardot, Libertador, Linares Alcántara y Zamora, con sus poblaciones de Magdaleno, Palo Negro, Santa Rita y Coropo, donde se establecen varias de sus agrupaciones.

Esa parranda central, que llega incluso hasta el estado Cojedes, es muy popular en los pueblos y zonas rurales de los estados Aragua y Carabobo. En Aragua se destaca la agrupación "Parranda Central de Palo Negro" y, en Carabobo, "La Verde Clarita", esta última con una trayectoria de más de 80 años. La parranda central navideña fue declarada por el gobernador

Rafael Lacava como "Patrimonio Cultural Inmaterial del estado Carabobo" (Secretaría de Cultura del estado Carabobo, 2021).

Isabel Aretz (1962, p. 59) asegura que las características de la parranda central son únicas en los géneros navideños del país, con acompañamiento de instrumentos como el chineco, tambores, el cuatro y la mandolina. Por lo general, agrupa poetas populares que improvisan versos alusivos a la Navidad y a los amigos.

También en los municipios centrales, como Mario Briceño Iragorry en El Limón, se cultiva una expresión navideña que, aunque llegó de Carabobo, tiene características propias de Aragua. Es el caso de los pastores de El Limón, donde se canta y danza para festejar la Navidad.

Cruzando el sistema montañoso del Parque Henry Pittier, se encuentran por un lado el Municipio Ocumare de la Costa de Oro y por el otro la población de Choroní, del Municipio Girardot, con sus pueblos, playas y una alta influencia afrodescendiente. Aquí, en Navidad, se destaca la parranda de la Costa. A pesar de tener influencia de regiones cercanas como Vargas, las costas de Carabobo e incluso Barlovento, Aragua siempre muestra la diversidad que lo identifica. De este estado han salido grandes agrupaciones y cultores que muestran la navidad musical, en competencia con la gaita zuliana, mayormente difundida en los medios de comunicación. Son muchas las agrupaciones: "Macuaya", "Grupo Vera" y "Cuero, Madera y Costa" son solo algunas de las agrupaciones más destacadas.

Aragua es cuna de compositores destacados como Francisco Pacheco, ícono del canto de aguinaldo y la parranda en Venezuela, nacido en Cata. Pacheco se inspiró en la música y danzas de la tradición, en el repentismo de sirenas y golpes sanjuaneros, en las parrandas, malojeras y aguinaldos decembrinos. Su voz, de un color único y de homogénea dulzura, lleva los cantares populares al podio de la pasión colectiva. Además de Pacheco, otros compositores de aguinaldos y parrandas son Enrique Tovar, Gabino, Henry Martínez, Lecho Amaro, Simón Díaz, Otilio Galíndez, Luis Laguna, entre otros. Sergio Von Buren (comunicación personal, 05 de octubre 2022) mencionó, en la entrevista personal realizada, que es imposible nombrar a todos esos cultores y compositores en este resumen, pero los honra porque gracias a todos ellos se mantiene viva esta tradición aragüeña.

El maestro Rogers Pereira (comunicación personal, 04 de octubre de 2022), Presidente de la Fundación Música y Tradición Costa de Aragua y Director General del "Grupo Cañaverall", indicó que esta fundación está constituida por cincuenta y cuatro (54) agrupaciones de música criolla de la costa y cada una de ellas ha grabado parranda de la costa. Pereira aclaró que las dos variantes ya mencionadas (parranda de la costa y parranda central) tienen diferencias en cuanto a instrumentación, ritmo y la forma como se toca. La parranda central tiene instrumentos de percusión diferentes a la parranda de la costa.

Finalmente, debemos destacar que, en mayo de 2022, la Secretaría de Cultura del estado Aragua realizó un encuentro, reconocimiento y homenaje a icónicos compositores musicales de la región, como el cantautor aragüeño Luis Alfonso Reyes, quien expresó lo siguiente:

Los músicos somos esa especie de irreverentes duendes inquietos y sonrientes, convertidos en reafirmación cultural de los pueblos. Esa persona dulce y querible que conserva la inocencia después de haber travesado por todas las pruebas que la vida suele poner en el camino. (2022, documento en línea)

Como todo buen poeta, se desprende de sus palabras la magia de un corazón sensible, bondadoso, que conjuga lo terrenal con la fantasía, que antepone la esencia e inocencia del ser

humano ante los problemas de la vida; su sentir es la expresión de nuestro pueblo, nuestra cultura, nuestros valores, los cuales deben rescatarse y conservarse para las nuevas generaciones.

Reflexiones finales

El estado Aragua tiene una enorme riqueza en su patrimonio musical. El aguinaldo y la parranda no solo alegran las navidades y otras épocas del año, sino que son identidad cultural. La parranda, tanto en su vertiente central como en la costera, proporciona a las comunidades vivas una sensación de continuidad con respecto a las generaciones anteriores, especialmente en las poblaciones afrovenezolanas que residen en las costas aragüeñas.

Estas manifestaciones, festivas y recreativas, se subsumen en la definición de patrimonio cultural inmaterial de la UNESCO (2001), que se refiere a procesos asimilados por los pueblos, junto con los conocimientos, las competencias y la creatividad que los nutren y que ellos desarrollan en su diversidad cultural y creatividad humana. Como lo señaló Réquíz (2021), las expresiones festivas y recreativas también tienen cabida en el patrimonio cultural inmaterial de la nación.

Se recomienda realizar un estudio por municipios para conocer cómo las direcciones de Educación y Cultura, tanto regional como municipal, están atendiendo a los cultores, promotores y centros educativos, especialmente en los municipios más pobres del estado, donde la situación socioeducativa y cultural puede verse afectada por falta de recursos económicos.

Finalmente, se sugiere crear una ruta musical del aguinaldo y la parranda para profundizar su difusión como patrimonio cultural inmaterial en el estado Aragua. De esta manera, se podrá promocionar a las agrupaciones locales e incentivar a las nuevas generaciones a preservar estos géneros musicales.

Referencias

- Aguilera, B. (2008). *El Aguinaldo del Municipio Benítez, Estado Sucre, en el Contexto Nacional y Regional*. Serie Resistencia Cultural. Verbo Publicaciones, C.A. CINDIEB- CENAL.
- Aguilera, B. (2011). *Aspectos Implícitos en los Términos Villancico, Aguinaldo y Parranda*. Folleto. Serie Resistencia Cultural. Colección Autores Locales. Ediciones Chicauntar-CINDIEB-BIJAOS.
- Aretz, I. (1962). *El folklore Musical de Venezuela*. *Revista musical chilena* (pp. 53–82). <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/14007/14307>
- Díaz, J. (2014). Reportaje: Los Turpiales de Aragua, cultura y tradición. *Blogspot: Letra y Artes de Zamora y Aragua*. Venezuela. <http://villaliteraria2010.blogspot.com/2014/09/los-turpiales-de-aragua-cultura-y.html>
- Fundación Bigott (11/12/2020). *Calendario de Fiestas. Navidades Tradicionales de Venezuela*. <https://www.fundacionbigott.org/navidades-tradicionales-de-venezuela/?v=a99877f71bd9>
- Fundación Empresas Polar (2013). *Los sonidos de la Navidad: letras, compositores e instrumentos*. https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/media/1279975/tjt_nav_musica_2013_a_sonidos_de_la_navidad.pdf
- Gobierno Bolivariano de Aragua (2021). Estado Bolivariano de Aragua. <http://www.aragua.gob.ve/index.php/about/>
- Larousse (2000). *Diccionario Enciclopédico 2000*. (6ª ed. 2ª reimpresión). Ediciones Larousse, S.A.

- Martell, D. (2013). La Parranda en Venezuela. Inverdem Blogs de la Asociación Cultural para el Desarrollo del Arte Latino (ASODIAL). <https://inverdem.blogspot.com/2013/11/venezuela-en-concierto-la-parranda.html>
- Mirabal, G. (2022). *Parrandas y aguinaldos tradición de la navidad en Venezuela*. <https://www.gustavomirabal.es/venezuela/parrandas-aguinaldos-navidad>
- Peñín, J., y Guido, W. (1998). *Enciclopedia de la Música en Venezuela*. Fundación Bigott.
- Réquiz, N. (2021). Los Boleros de Tapipa, patrimonio cultural del estado Miranda: una aproximación desde la gestión de calidad total, la educación patrimonial y las teorías de tecnologías blandas. *Revista Estudios Culturales*, 14(28), 43-58. http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/
- El Siglo (2022). Secretaría de Cultura realizó homenaje a compositores de Aragua. El Siglo. <https://elsiglo.com.ve/2022/05/23/borradorsecretaria-de-cultura-realizo-homenaje-a-compositores/>
- Secretaría de Cultura del estado Carabobo (2021). *Parranda Central Navideña es declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de Carabobo*. <https://www.vtv.gob.ve/programar-parranda-central-navidena-patrimonio-cultural-carabobo/>
- UNESCO (2021). *Mesa redonda de expertos sobre "el Patrimonio Cultural Inmaterial - definiciones de trabajo"*. https://ich.unesco.org/es/eventos?meeting_id=00057

Diablos Danzantes de Venezuela: Patrimonio Inmaterial de la Humanidad UNESCO 2012

Dancing Devils of Venezuela: Intangible Heritage of Humanity UNESCO 2012

Julio Palma Maracara¹ 

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela
juliopalma@gmail.com

Ireli Hidalgo Pereira² 

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela
irelidelvallehidalgopereira@gmail.com

Recibido: 18/5/2023. Aceptado: 28/7/2023.

RESUMEN

El abordaje de grupos socio-étnicos con su contexto espacial conforma una fusión de múltiples elementos socioculturales. Esto genera en los pobladores un arraigado sentido de apropiación e identidad. Su materialidad territorial induce al sentido de pertenencia. El propósito fundamental del siguiente ensayo es develar procesos geohistóricos vinculantes acerca de la permanencia y trascendencia de los patrimonios culturales inmateriales, así como la realidad actual sobre la resistencia cultural en Venezuela. Es un transcurrir metodológico de tipo cualitativo a través del paradigma interpretativo e incorpora el método Geohistórico como cohesionador interdisciplinar. Es preciso destacar que el reconocimiento de los Diablos Danzantes de Venezuela como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad es un hito histórico y un significativo primer gran logro que expresa resultados de una persistente resistencia y lucha cultural de un grupo socio-étnico por la permanencia y trascendencia de esta manifestación mágico religiosa ancestral.

Palabras clave: Diablos Danzantes de Venezuela, patrimonio cultural inmaterial.

ABSTRACT

The approach of socio-ethnic groups with their spatial context forms a fusion of multiple socio-cultural elements. This generates in the inhabitants a deep-rooted sense of ownership and identity. Its territorial materiality induces a sense of belonging. The main purpose of the following essay is to reveal binding geohistorical processes about the permanence and transcendence of intangible cultural heritages, as well as the current reality about cultural resistance in Venezuela. It is a qualitative methodological process through the interpretative paradigm and incorporates the Geohistorical method as an interdisciplinary cohesive. It should be noted that the recognition of the Dancing Devils of Venezuela as intangible cultural heritage of humanity is a historical milestone and a significant first great achievement that expresses the results of a persistent resistance and cultural struggle of a socio-ethnic group for the permanence and transcendence of this ancestral religious magical manifestation.

Keywords: Dancing Devils of Venezuela, intangible cultural heritage.

¹Magíster en Educación mención Enseñanza de la Geografía. Docente de pregrado y postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Maracay. Jefe de Área de Geografía. Línea de investigación: Geoaula.

²Abogada. Magíster en Enseñanza. Coordinadora de la Maestría en Enseñanza de la Historia (UPEL - Maracay). Profesor Agregado Departamento de Ciencias Sociales. Línea de investigación: Historia regional y local.

Justificación

Todo accionar humano lleva implícito, como condición existencial e ineludible, establecer relaciones o vínculos con la naturaleza, socializar con integrantes de su grupo étnico-social y con otros pueblos o sociedades, por ser estos los mecanismos de supervivencia de su especie. Tales comportamientos implementados son de interdependencia y complementariedad en condiciones históricas determinadas. Así mismo, este constante accionar es dinámico, dialéctico y multifactorial. El proceso que involucra la transformación de la naturaleza conlleva e induce cambios en el individuo y en el grupo social o comunidad a la cual pertenece, y tiene una peculiar concreción espacial. El ser humano, como ha dicho Colombres (2009), "es una naturaleza que produce cultura (...) toda cultura material o tangible es naturaleza transformada por la mano del hombre" (p. 25).

El estudio de las múltiples relaciones entre los grupos humanos y su entorno espacial se materializa o concreta a través de formas y procesos en el espacio cercano, vivido, conocido y compartido. Esto crea un sentido de identidad y nexos afectivos hacia el lugar o su lugar (topofilia). Representa, así mismo, su espacio existencial imbuido de signos y símbolos, de significados, emociones y sentimientos. La percepción del espacio se da a través de la materialidad de diversas manifestaciones humanas, que inducen y refuerzan el sentido de pertenencia al estar constituido de elementos culturales materiales o tangibles e inmateriales o intangibles. Así, se convierte de simple nodo, localizado en un espacio abstracto, a su lugar concreto cargado de cultura, tradiciones, costumbres, conocimientos, historias y relatos.

Cada ser humano es el resultado de una mezcla de culturas, producto de vivencias, prácticas e interacciones sociales cotidianas con personas con quienes intercambia creencias y saberes. A partir de estas experiencias, los individuos se apropian de significados y afectos comunes que les permiten definir su identidad cultural, es decir, "¿cómo me defino?". También es la aprehensión o imagen que los demás tienen de nosotros. Cada ser social no solo crece con su propia experiencia, sino con la herencia cultural de su sociedad e incluso, como acotan Velado y García (2001)

Tener conciencia de nuestra propia identidad personal (y cultural), es condición para la comprensión de los demás. Asumiendo la propia identidad podemos entrar en alteridad auténtica con los demás, compartir misiones y visiones de futuro, generar espacios de libertad y empatía (...) y acción cooperativa para abordar problemas. (p. 678)

En una visión compartida con estos autores, reiteramos que es indispensable tener un conocimiento pleno y cabal de nuestras raíces ancestrales y tradiciones culturales para garantizar y fortalecer una interacción racional con otras sociedades o culturas, por intermedio de la aceptación, el respeto y la convivencia. Todos los grupos humanos son definidos por la construcción de su propia cultura. En este sentido, y en opinión compartida con Velado y García (2001), se destaca y resalta la inexistencia de una cultura única, superior o inferior, sino que lo real concreto es la existencia de una gran diversidad de culturas, todas diferentes. Interpretar una cultura desde otra cultura puede inducir a creer que una racionalidad considerada "avanzada o civilizada" debe prevalecer sobre una irracionalidad interpretada como "atrasada, primitiva o salvaje".

Esta concepción ha servido y sirve como justificación para la propagación y consolidación, desde finales de las décadas del siglo XX, de un Nuevo Orden Mundial Unipolar. Esto se debe a la imposición, desde los centros del poder global, de valores, comportamientos, costumbres y estilos o géneros de vida, que identifican a los países desarrollados, los cuales se adoptan o asumen

como propios en el resto de naciones, consideradas como periferias. Tal situación ha generado en estas últimas un elevado desarraigo cultural y la pérdida del sentido de pertenencia, así como una marcada fragmentación cultural.

La caracterización del comportamiento de estos centros de poder supera la intencionalidad de diferenciar al resto de naciones que no han alcanzado un nivel similar o cercano de desarrollo tecnológico. La tendencia, en esta pauta, va orientada o se direcciona hacia la extinción, saqueo y/o mercantilización de bienes y manifestaciones culturales de esas naciones y pueblos, a través de organismos internacionales (ONU, OEA, Unesco, OTAN), instituciones bilaterales (FMI, BM, BID), de diversos mecanismos creados y de acciones aplicadas (sanciones, bloqueos, contratos e invasiones) para legitimar ese esquema de dominación imperante en la actualidad, que se traduce en la transnacionalización del capital (consorcios internacionales). Esto trae consigo la transnacionalización de la cultura, convirtiéndola en mercancía o factor de producción que induce al consumo y genera ganancias.

Ante este panorama, reiteramos que el resto de naciones diferentes y periféricas están obligadas, por compromiso histórico, a resguardar, defender y proteger todo su legado histórico y cultural (patrimonio cultural material e inmaterial), que es la razón explícita e implícita de ser y existir. Están, además, obligadas y comprometidas a salvaguardar todo aquello que ha sido y es, según Chang (2017), "una construcción social y colectiva, a la que se le atribuyen valores, por ser herencia que posee y sustenta el sentido de identidad cultural; es una memoria colectiva significativa, es un referente identitario, trasmisible de una generación a otra" (p.14). Todo lo referido son recursos valorativos y vinculantes que los identifican como pueblo o comunidad. Son manifestaciones que constituyen sus patrimonios culturales; por lo tanto, hay que resguardarlos, perpetuarlos, reproducirlos y hacerlos extensivos y divulgativos.

Abordar esta situación cotidiana y cuestionable en la búsqueda de alternativas, para poder dar respuestas ante tales problemáticas, no es tarea fácil o de soluciones inmediatas. Más aún en el caso de las naciones de Latinoamérica y el Caribe. Estas localidades, incluyendo Venezuela, han sido y continúan siendo afectadas por los centros de poder mundial, lo que ha llevado a la pérdida y desplazamientos de sus culturas. Al respecto, García Canclini (1986) hace un interesante aporte al indicar que:

Las estrategias de mercado están acostumbradas a ver los productos populares y no la gente que los hace. Ver las ganancias, ver las artesanías, bailes y costumbres como residuos precolombinos (...) el capitalismo no avanza siempre eliminando las culturas tradicionales, sino también reestructurándolas, reorganizando el significado y la función de sus objetos y creencias. (p. 38)

Acá se refuerza la premisa de una de las leyes del sistema socioeconómico global, es decir, la maximización de las ganancias que lo identifica, en este caso, hacia el modelo consumista dominante (aculturación). Todo ello ocasiona en estas naciones, pueblos e individuos una manifiesta debilidad cultural, así como una pérdida de la memoria histórica colectiva y del legado cultural. En resumen, conlleva un marcado desarraigo o rechazo cultural por lo propio. Las naciones latinoamericanas y caribeñas han actuado y sostenido una tenaz y persistente resistencia (lucha cultural) al proceso de avasallamiento (aculturación) al que hemos sido sometidos. Tal posición ha sido asumida y abordada por Mignolo (2007), Barabas (2019), Walsh (2005), Acosta (2020), en sus diferentes trabajos publicados.

Se debe destacar que uno de los muchos logros y éxitos alcanzados en esta desigual confrontación ocurre en numerosos ámbitos y campos, incluyendo lo ideológico, lo jurídico y lo

institucional. Este logro es de gran significación y reconocimiento cultural, tanto a nivel nacional como internacional, y se conquistó gracias al abordaje de los Patrimonios Culturales Inmateriales reconocidos por la Unesco. En este caso particular, a través de los Diablos Danzantes de Venezuela, una opción que permite el resguardo, la concreción y la permanencia de nuestra cultura identitaria.

Referentes teóricos

Múltiples vertientes y segmentos de la producción ancestral cultural latinoamericana y caribeña han demostrado históricamente una actitud contestataria y de oposición ante las posturas políticas segregacionistas, lingüísticas o religiosas (colonialistas y neocolonialistas). Entre otras características, se confirma su capacidad para revelar una sensibilidad que traduce, cuestiona y alerta sobre los problemas de las culturas indoamericanas, afrodescendientes y mestizas con su entorno social y cultural pasado y presente. La permanencia, resistencia e hibridación cultural han sido registradas y devenidas en su esencia manifiesta en los últimos años, por ser abordada desde diferentes disciplinas socio-científicas.

Ante el panorama descrito anteriormente, el comportamiento manifestado ha conllevado el involucramiento e influencia de diversas corrientes de pensamiento y metodologías propuestas desde numerosos enfoques investigativos, que impulsan en el presente y motivan la formulación de un pensamiento latinoamericano y caribeño propio o autónomo.

De hecho, a través de sus recursos y formas peculiares de producción y circulación, se construyen discursos críticos y reflexivos. Estos discursos están sustentados desde sus propias coordenadas epistemológicas y están en diálogo con los condicionantes histórico-culturales actuales, junto con las complejas e innumerables problemáticas presentes, entre ellas, la herencia colonial o el mandato cultural neocolonial que han derivado y aún persisten en nuestra región. A todo lo anterior se le suma el problema de la debilidad cultural identitaria, la carencia de pensamientos críticos propios que trasciendan a los modelos de pensamientos históricamente inducidos y la imposición de patrones y controles que involucran todos los aspectos de la cotidianidad, entre tantas otras cuestiones.

A partir de esta perspectiva, todo consiste no solo en intentos de superar y trascender una modalidad cultural globalmente impuesta, sino en involucrar la idea de buscar una identidad latinoamericana y caribeña propia, no difusa. De igual manera, se propone llevar esa identidad deseada a la plenitud de sus potencialidades y posibilidades. Obviamente, sin descartar que su origen es en gran parte resultado de la influencia cultural europea (eurocentrismo en el pasado-presente) y norteamericana. En efecto, se pretende alcanzarlo identitario anteriormente propuesto, dado que ha sido y es una tarea pendiente. Estas añoranzas y anhelos han comprometido durante mucho tiempo el trabajo investigativo de distintos pensadores e ideólogos locales y foráneos, entre ellos, cabe mencionar a Mignolo (2007), Baradas (2019), Walsh (2005) y Acosta (2020), en este no tan fácil propósito.

Se intenta abordar el siguiente ensayo desde diversas disciplinas socio-científicas, como la Geografía, Historia, Antropología, Sociología, entre otras. Esto induce a revisar algunas de las diferentes escuelas de pensamiento, propuestas interdisciplinarias y enfoques complejos, como el Geohistórico y el Crítico, ambos representativos de la gran diversidad de perspectivas que se objetivan desde sus constructos teóricos disciplinarios. Dichos enfoques aportan paradigmas explicativos y comprensivos que visualizan la multiplicidad y pluralidad cultural existente en nuestra región, las múltiples modalidades registradas de permanencia, resistencia e hibridación cultural. Es necesario también considerar, en esta narrativa, aquellos factores influyentes y actuantes en los aspectos ya reseñados, a través de una manifestación cultural como los Diablos Danzantes de Venezuela, decretada por la Unesco patrimonio inmaterial de la humanidad.

La ruta epistemológica latinoamericana y caribeña propuesta por Villegas (2015, p. 1) es sumamente importante para conocer ese transitar que parte desde una hegemonía euro-norteamericana, en una primera fase. Superada esta, se expresa en el surgimiento del poscolonialismo. Este movimiento dejó como huella dos momentos clave. En primer lugar, la Teoría de la Dependencia y la Filosofía de la Liberación revitalizaron la tradición de Teorías Críticas en el espectro latinoamericano y caribeño. Como segundo momento, surgieron posturas propositivas que cuestionan la construcción epistémica eurocéntrica y hegemónica. Estas posiciones reconocen “el pensamiento otro” y promueven el enfoque intercultural o interculturalidad, como lo expresan Liévano, Ballester y Velásquez, citados por Villegas (2015). Su enfoque nos invita a “mirar la realidad a través del prisma de la diversidad y complejidad que la caracteriza” (Villegas, 2015, p. 16).

De igual manera, surgen ideas innovadoras permanentemente desde el ámbito latinoamericano y caribeño, tales como la planteada por Raúl Fornet-Betancourt en su libro, publicado en el año 2001, *La transformación intercultural de la Filosofía*. También pueden mencionarse los conceptos de Transmodernidad, Pluridiversidad Epistémica de Dussel (2009) y la Transmodernidad (Grosfoguel, 2013). En la actualidad, adquiere mayor empuje la construcción de “un pensamiento otro”, entendido este someramente en el surgimiento y reconocimiento de un pensamiento autónomo o vernáculo, derivado del proceso de desaprender y volver a aprender desde una perspectiva propia y auténtica. La tendencia más avanzada que se vislumbra es la de la epistemología de la Complementariedad o Transcompleja, que implica lo transdisciplinario (trasciende lo interdisciplinario). Aquí intentamos aproximarnos, a través del pensamiento crítico, interdisciplinario y complejo, al abordar el Patrimonio Cultural de los Diablos Danzantes de Venezuela.

Esta espacialidad geo-territorial latinoamericana y caribeña es un crisol de culturas, caracterizada por una gran diversidad sociodemográfica, fruto de variados y comunes procesos históricos, que incluye la conquista y explotación del territorio, el colonialismo, el exterminio de pobladores indoamericanos sometidos bajo la condición de servilismo y los pobladores africanos y afrodescendientes en condición de esclavizados. Además, se destaca la presencia de otros flujos migratorios ocurridos a lo largo de su historia. Estas circunstancias mencionadas han hecho converger en un mismo territorio a pueblos y grupos poblacionales múltiples y diversos, cada uno con sus cargas socioculturales particulares. El peso del que se habla está mayormente signado por relaciones diferenciadas que denotan grandes asimetrías de poder y de acceso a los recursos, lo que genera elevados niveles de complejidad al ser abordadas, donde resalta la pobreza, la desigualdad y la exclusión, así como numerosos conflictos étnico-raciales marcados por la intolerancia, el racismo y la misoginia. Tales problemáticas están tipificadas y confirmadas por la CEPAL (2016) en lo contentivo a continuación:

No obstante, importa citar que las desigualdades existentes y persistentes en América Latina también están marcadas por ejes estructurantes y definitorios: la condición étnico-racial, el género, el territorio y la edad. Además de estos, existen también otros que confluyen para constituir ese complejo entramado que conforma la matriz de la desigualdad social, como la orientación sexual y la identidad de género, la condición de discapacidad y el estatus migratorio. (p.1)

Por lo tanto, es válido resaltar, en esta oportunidad, que una de las tantas modalidades de resistencia cultural manifestada por los pobladores afroamericanos (ante la religión que les fue impuesta) es tratada por Colombes (2009) como “formas culturales y mecanismos de pensamiento, ya sean manifiestos u ocultos, mediante los cuales un grupo social se opone a la colonización de

su mundo simbólico" (p. 372). Esto constituye un recurso efectivo o mecanismo aplicado para perpetuar su identidad cultural originaria aún presente en algunas comunidades culturales o países latinoamericanos. Estos grupos se expresan a través de diversas manifestaciones mítico-religiosa, como bailes, cantos, formas de hablar, ritos y celebraciones (Corpus Christi, San Juan Bautista, fiestas de San Benito, entre otras), donde las mismas se direccionan en un permanente recordatorio de un imaginario colectivo que representa una resistencia cultural presente, viva y dinámica.

Se aspira que los objetivos alcanzados por Venezuela, a través del reconocimiento de sus patrimonios culturales, conduzcan a develar e interpretar aquellos procesos geohistóricos acerca de la realidad actual sobre la resistencia cultural en América Latina y el Caribe. El propósito busca también generar reflexiones tangibles del estatus de las mismas y su impacto o efecto en el modelo global inducido. En tal sentido, cabe resaltar el aporte de Ramírez (2014), quien señala:

La resistencia es la combinación de la conciencia y de la práctica de oponerse a la dominación social del sistema. De la voluntad colectiva de resistir, de desobedecer, surge la multitud, que en el acto de rebelarse y de la transgresión ante una realidad injusta (...). Desobediencia y resistencia es la virtud de la multitud que le sirve para romper con el servilismo. Este proceso colectivo es al mismo tiempo individual, no puede haber comunidad sin individuo y viceversa. (p. 5)

El autor citado describe los caracteres que tipifican y valoran las formas históricas de actuar de las comunidades denominadas afroamericanas e indoamericanas y otras minorías. Tales comportamientos han sido solapados, disminuidos e invisibilizados por quienes investigan en las ciencias sociales, supeditados por intereses contrarios a la permanencia, resistencia, hibridación y difusión de tales manifestaciones en el contexto latinoamericano y caribeño. Además, Ramírez (2014) alude a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus objetivos de Desarrollo Sostenible, entre otros programas y actividades, e indica:

No obstante, la población que ha demostrado gran resiliencia, pues mucho de la cultura afrodescendiente, sus modos de vida y sus valores no solo han resistido al proceso de esclavización y los reiterados intentos de invisibilización, sino que se han recreado y fortalecido en América Latina. A través de la resistencia y de un intenso proceso de organización social y política la población afrodescendiente ha logrado posicionar sus demandas en agendas nacionales, regionales e internacionales. (p. 41)

Estos pobladores afrodescendientes son un porcentaje significativo de la población en varios países de América, por lo que es importante no relegar sus problemas ni negar su historia e identidad. Como individuos o grupo socio-étnico, poseen la capacidad autónoma de decisión sobre un patrimonio cultural exclusivo, lo que les permite asegurar su permanencia histórica como un sujeto colectivo con una identidad específica.

El eje central de esta disertación trata sobre el patrimonio cultural inmaterial de la manifestación cultural religiosa Diablos Danzantes de Venezuela. En ese marco, además de los referentes teóricos señalados en los párrafos anteriores, debemos mencionar el concepto de hibridación cultural de García Canclini (1989) "donde las costumbres de los pueblos nativos se mezclan con las de inmigrantes y conquistadores" (p. 38). En este caso, se unen elementos de tradición católica, con creencias populares de raíz africana y aportes aborígenes. Estos aspectos se consolidan como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad desde el año 2012.

Los Diablos Danzantes de Venezuela. Patrimonio Cultural de la Humanidad. (Unesco 2012)

El propósito de este ensayo es desarrollar una revisión bibliográfica breve y recurrir a informantes clave para resaltar y revalorar la importancia y trascendencia de esta manifestación de la cultura tradicional venezolana. De igual manera, se busca escudriñar y discernir la presencia de combinaciones culturales diversas y armónicas presentes en lo mágico y religioso, a través de sus danzas, trajes, máscaras, rituales y altos niveles de espiritualidad y religiosidad. Todos estos aspectos serán abordados desde la perspectiva académica, ya que forman parte de una de las manifestaciones culturales y artísticas de Venezuela, específicamente por intermedio de esta manifestación cultural tradicional que ha perdurado en el tiempo y el espacio.

En efecto, luego de diez años de evaluación y documentación, se han identificado las cofradías o hermandades existentes y reconocidas como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad (Unesco 2012) asociadas en Venezuela. Estas son: Patanemo y San Millán (Carabobo), Naiguatá (La Guaira), Tinaquillo (Cojedes), Yare (Miranda), San Rafael de Orituco (Guárico) y los Diablos Danzantes de Aragua, constituidos por cinco cofradías regionales que son: Chuao, Cuyagua, Cata, Ocumare de la Costa (ubicadas en el litoral aragüeño) y los de Turiamo (exilados). Estos últimos están ubicados en el sector oeste de la ciudad de Maracay.

En conjunto, las mencionadas cofradías constituyen los Diablos Danzantes de Venezuela. Sin embargo, existen otras agrupaciones derivadas de diablos, diablitos y diablas o sayonas activos en diversos espacios regionales, las cuales son reconocidas como patrimonios culturales municipales, estatales o nacionales, aunque no como patrimonio inmaterial de la humanidad.

Según Oropeza (2015), los Diablos Danzantes de Venezuela son una manifestación cultural muy vistosa, colorida y arraigada en la tradición ancestral afrocatólica de Venezuela desde el siglo XVI. Esta expresión forma parte de la celebración del día de Corpus Christi, que se lleva a cabo nueve jueves después del Jueves Santo. Durante esta festividad o ritual mágico religioso, los Diablos Danzantes rinden devoción al santo patrono San Francisco de Paula, al Santísimo Sacramento del Altar y a Jesucristo. Mayormente, participan en la celebración para cumplir o pagar promesas (p. 23).

La celebración del Corpus Christi tiene sus orígenes en los primeros años de la Edad Media. Fue trasladada a América durante la época de conquista y colonización por los invasores europeos. La festividad comienza con un velorio ante la imagen del Santísimo Sacramento del Altar en la noche anterior, en el cual se cantan fulías (ritmo musical típico del litoral norte costero), se rezan rosarios y salves, y se realizan ensayos hasta el amanecer. Después de ser consagrados, los Diablos Danzantes bailan por las calles del pueblo o la comunidad. Posteriormente, se arrodillan al unísono frente a la iglesia, permaneciendo postrados en señal de veneración y respeto al santísimo, mientras el sacerdote los bendice.

Los participantes de esta manifestación cultural, que se celebra en determinados y diversos espacios territoriales, mayormente ubicados en la zona central y nortecostera del país, bailan y danzan vestidos de diablos con sus máscaras por las calles de su comunidad hasta la iglesia asignada, donde se postran en señal de rendición y veneración. De acuerdo con Oropeza (2015), "en estos espacios referidos, durante el período colonial, fueron concentrados en las haciendas y plantaciones pobladores africanos desarraigados y esclavizados en condición de mano de obra y pobladores indoamericanos en condición de servidumbre" (p. 35).

Importa resaltar, por muchas razones, que a la festividad mágico-religiosa se le han atribuido diferentes orígenes debido a su naturaleza de tradición oral. Esta manifestación cultural ha sido mayormente asociada e identificada por la participación masiva de afrovenezolanos

y descendientes como miembros pertenecientes a las cofradías respectivas. La festividad va acompañada de un recorrido a través de bailes o danzas diversas, llamativas máscaras (con cachos según la jerarquía), coloridas vestimentas, adosadas con una serie de adornos (cintas de colores, cruces de palma bendita, cencerros, campanitas), otros componentes (el rabo, el mandador) y algunos instrumentos musicales (maracas, sebucán, cuatros), los cuales varían de una comunidad a otra, de una cofradía o de una localidad a otra.

Todos los atributos son adjudicables a su origen, a la naturaleza de trasmisión de esta tradición cultural a través de la oralidad y la práctica, transferida de generación en generación (de padres a hijos) por los participantes promeseros (diablos danzantes). Sin embargo, a pesar de su manifiesta diversidad, hay muchos aspectos en común que importa resaltar. Es una ceremonia muy colorida y vistosa, plena de religiosidad popular, devoción y fe desprendida. Acá se integran diversos elementos de la cultura indígena, africana y europea en un proceso de sincretismo e hibridación cultural muy particular que está presente y perdura como identidad cultural propia.

Es así como se comprende que esta tradición haya sido transmitida de padres a hijos y de estos a sus hijos. La misma siempre ha estado signada por una significativa participación popular. Desde sus orígenes en las tierras venezolanas, representa una importante y destacable forma de persistente resistencia cultural, memoria histórica y artística. En el pasado, ante la imposición religiosa colonial a través de las enseñanzas de la iglesia católica y, en el presente, ante los procesos de globalización. Esta tradición conlleva aportes valiosos desde su cosmovisión al desarrollar y consolidar fuertes vínculos de espiritualidad, ritualidad, respeto, disciplina y solidaridad, entre otros.

Por lo demás, al constituirse los participantes (iniciados, promeseros, perreros, capitanes, capataces, sayonas) en hermandades, cofradías o asociaciones, se busca la divulgación, resguardo, permanencia y perpetuidad de esta manifestación. Es, por lo tanto, una forma de resistencia cultural ante los vigentes procesos de desdibujar, desvirtuar, desplazar o eliminar cualquier tradición ancestral en su esencia y apariencia (aculturación). Las celebraciones de los Diablos Danzantes no escapan de tal situación, pues es permanente la imposición de modelos, estereotipos, costumbres y nuevos hábitos emanados de los centros de poder mundial y el decaimiento o pérdida de espacio e importancia de manifestaciones culturales como esta. Su divulgación y conocimiento en el colectivo local y regional son ineludibles.

En la actualidad, el proceso socioeducativo venezolano tiene como propuesta la formación de un nuevo ser social con una alta capacidad de pertinencia y pertenencia de su herencia cultural. De igual forma, se propone generar ciudadanos idóneos dispuestos no solo a adquirir y producir nuevos avances cognoscitivos, sino también a ajustar estos conocimientos a sus realidades para preservar sus valores culturales. Se ha hecho mayor énfasis en aquellos valores culturales heredados a través de la oralidad; por lo tanto, la práctica y los encuentros en sus comunidades de algunas manifestaciones (bien sea bailes, fiestas, relatos, ritos, celebraciones) representan un patrimonio identitario inmaterial y, por tal propiedad, corren un mayor riesgo de ser subsumidos por el proceso de aculturación que vive en la actualidad Venezuela, junto a las naciones latinoamericanas y del Caribe.

Los patrimonios culturales inmateriales brindan aportes significativos en varias modalidades, bien sea principios y valores ético-morales, educativos, religiosos y comunitarios, a partir de la cohesión e identificación de cada individuo en su diversidad. La práctica de expresiones culturales tradicionales como esta le permite al participante convertirse en un integrante activo y trascender lo local, regional, nacional e, incluso, llegar a lo global. El reconocimiento de los Diablos Danzantes

de Venezuela como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad (Unesco) ha sido y es un gran impulsor de alta motivación para preservar en el tiempo esta celebración mágico-religiosa e involucrar en este proceso de reconocimiento a otras de las numerosas manifestaciones existentes en el país. Por consiguiente, los participantes, tanto directos como indirectos, se involucran en una interacción e integración durante esta celebración, lo que implica la organización, creación, recreación y producción de este evento.

Destaca la masiva participación comunal en la ejecución de diversas actividades artísticas, religiosas y culturales propias, no solo durante la festividad, sino también en la preparación de los trajes (con diversos componentes y colores vistosos), la confección de las máscaras (cada cofradía tiene su propia modalidad exclusiva e identitaria), la creación de lugares (altares) y las fechas preestablecidas, así como en las fases que preceden a la presentación de la festividad (preparación y formación espiritual, vigiliyas, rezos). De igual manera, es importante considerar su enorme relevancia, valoración e importancia como recurso indispensable y asociado al proceso educativo o pedagógico de niños, niñas y adolescentes en cada comunidad, con la imperiosa necesidad de no perder la práctica y significación de este importante patrimonio cultural.

Reflexión

Es preciso destacar que el reconocimiento de los Diablos Danzantes de Venezuela como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad por parte de la Unesco es un hito histórico y un significativo primer logro que expresa los resultados de una constante y persistente resistencia y lucha cultural de un grupo socio-étnico por la permanencia y trascendencia de esta manifestación mágico religiosa ancestral. Así mismo, representa un valioso recurso cultural-educativo por sus aportes tanto individuales como colectivos o comunitarios, ya que facilita la transmisión y el reforzamiento de valores como el respeto, la disciplina, la solidaridad, el trabajo en equipo y la organización. Además, rescata la memoria y conocimientos histórico-ancestrales, contribuye con cohesión social y refuerza la convivencia e ideales identitario comunes.

La distinción hacia los Diablos Danzantes de Venezuela por la Unesco contribuye a abrir las puertas para la exaltación de numerosas, valiosas e importantes manifestaciones artísticas existentes en el país, y para la permanencia y trascendencia de estas celebraciones. Por lo tanto, es nuestro deber y compromiso ineludible contribuir a su perpetuidad y reproducción, abordadas en este ensayo y en muchas otras manifestaciones tradicionales venezolanas, que quedan como herencia en el imaginario de futuras generaciones.

Referencias

- Acosta, V. (2020). *Salir de la Colonia*. Galac.
- Barabas, A. (2014). *Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios*. Grijalbo.
- Chang, G. (2017). Diagnóstico del patrimonio cultural intangible de Costa Rica: instrumento para reconocer la diversidad cultural. *InterSedes*, 18, (37).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/28651/28645>
- Colombes, A. (2009). *Manual del Promotor Cultural*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La Matriz de la Desigualdad social en América Latina*.
<https://www.cepal.org/site/default/events/file/matriz-de-la-desigualdad>.
- Dussel, E. (2009). *Ética de la liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Trotta.

- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Desclée de Brouwer.
- García Canclini, N. (1986). *Las Culturas Populares en el Capitalismo*. Nueva Imagen.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatros genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Oropeza, B. (2015). *Propuesta de portal web sobre la Cofradía de los Diablos Danzantes de Yare como patrimonio cultural venezolano* (tesis de pregrado inédita). Universidad Central de Venezuela. [<http://hdl.handle.net/10872/13253>]
- Ramírez, J. (2014). *La resistencia cultural y los jóvenes. Dejar de pensarnos como nos piensa el poder*. UNAM, Errancias Litorales. <https://studylib.es/doc/5777050/la-resistencia-cultural-y-los-j%C3%B3venes-dejar-de-pensarnos>
- Unesco. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: Asamblea General. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>
- Velado, F., y García, E. (2001). *Pensar, convivir y ser en la Sociedad del Conocimiento*. *Revista Complutense de Educación*, 12, (2), 673-688. Universidad Complutense de Madrid.
- Villegas, C. (2015). *Hacia una Epistemología Latinoamericana y caribeña*. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? *En La Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Los pastores de El Limón: tradición aragüeña. Abordaje educativo folclórico desde el enfoque geohistórico

The shepherds of El Limón: aragueña tradition. Educational approach of the Folkloric from the Geo-historical Approach

Francisco Alberto Contreras Rondón 

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela
pedroparismontesinos@gmail.com

Recibido: 18/5/2023.

Aceptado: 28/7/2023.

RESUMEN

El estudio realiza una documentación, desde el enfoque geohistórico, de la tradición centenaria "Los Pastores de El Limón" en el Municipio Mario Briceño Iragorry del estado Aragua. Se tomó como principales antecedentes entrevistas, el trabajo de grado realizado por Contreras (1999) y diversos referentes teóricos. Se destaca el papel de la escuela como centro socializador privilegiado (al estar rodeada de elementos de índole folclórico y cultural que se transmiten de generación en generación) y la importancia de la danza como eje motivador de transmisión cultural, pues posee elementos explotables desde el punto de vista didáctico, como riqueza en los versos utilizados, un pasado histórico, una geografía, un criterio estético, unos hábitos de cooperación heredados de un pasado y la vinculación de trabajo, esparcimiento y solidaridad.

Palabras clave: folclore, Pastores de El Limón, abordaje educativo, enfoque geohistórico.

ABSTRACT

The study carries out a documentation of the centuries-old tradition "The Shepherds of El Limón" in the Municipality Mario Briceño Iragorry of the state of Aragua from the geohistorical approach. The main antecedents were interviews, the undergraduate work carried out by Contreras (1999) and various theoretical references. The role of the school as a privileged socializing center is highlighted (being surrounded by elements of a folkloric and cultural nature that are transmitted from generation to generation) and the importance of dance as a motivating axis of cultural transmission; because it has exploitable elements from the didactic point of view such as richness in the verses used, a historical past, a geography, an aesthetic criterion, some habits of cooperation inherited from a past and the linking of work, leisure and solidarity.

Keywords: folklore, Shepherds of El Limón, educational approach, geohistorical approach.

Magíster en Educación mención Enseñanza de la Geografía. Profesor de la Universidad de las Artes (Aragua-Venezuela). Coordinador y profesor de Cátedra del Sistema de Orquesta y Coros Núcleo Arsenal Aragua. Músico folclorista. Cantante. Investigador. Profesor de Ciencias Sociales UPEL- Maracay. Director titular de escuela dependiente de la SSEA.

Introducción

Al plantearnos la Geografía como ciencia transformadora, se debe considerar el aspecto conceptual y metodológico que nos sirve de base al abordar la realidad. En tal sentido, el enfoque geohistórico propone el estudio de nuestra realidad a partir de las relaciones estructurales, socioeconómicas y espaciales, derivadas de las concreciones internas y externas. Es una forma de hacer frente a los problemas que derivan de los cambios experimentados por la sociedad. Dicho enfoque se alimenta de la participación del docente investigador, como propulsor de planes de acción comunitaria, partiendo de valores, tradiciones, costumbres y herencia cultural. El enfoque se expresa como alternativa de las ciencias sociales que tiene por objeto la solución de problemas específicos de las comunidades.

En este caso, en Venezuela, la manifestación de Los Pastores de El Limón en el municipio Mario Briceño Iragorry del estado Aragua puede ser utilizada como eje motivador desde una concepción propia en la escuela. Se destaca su forma coreográfica, riqueza en versos y música, las cuales hacen referencia a un pasado histórico, una determinada geografía y una manera de vincular trabajo, esparcimiento y solidaridad.

Esta manifestación es un legado cultural que se origina con el núcleo inicial de poblamiento en El Limón, antigua hacienda La Trinidad, y se ajusta a la explicación de diferentes hechos geohistóricos. El contenido de los versos sirve, además, para la enseñanza significativa de la lectura y escritura, lo que posibilitaría una mayor comprensión del conocimiento científico plasmado en proyectos creados desde el seno de la localidad por medio de los alumnos.

En este trabajo se exponen los antecedentes históricos de la tradición, su importancia en el patrimonio cultural, el estudio de las manifestaciones folclóricas, la importancia del diagnóstico comunitario cultural desde el enfoque geohistórico, así como los componentes educativos para su posible desarrollo actual dentro del ámbito pedagógico.

Estudio de las manifestaciones folclóricas

Las manifestaciones folclóricas del lugar representan un hecho innegable: son el producto de la acción de la comunidad. La manifestación de “Los Pastores de El Limón” es una derivación del proceso de imposición cristiana desde Europa; sin embargo, se ha vestido con elementos propios de cada lugar desde donde se han dispersado estos elementos hacia diferentes regiones del país. En este sentido, compartimos el planteamiento de Núñez y Sánchez (2011): “La cultura popular tradicional emerge en toda sociedad como el saber del pueblo, ella tiene como función servir de basamento al conocimiento filosófico, el cual es en esencia, el mismo saber popular” (p. 3). Bajo este criterio, se define el espacio local pleno de saberes en función de la dinámica sociocultural expresada a través del tiempo.

Como legado cultural, las fiestas en honor al Niño Jesús son una tradición descendiente de aquellas piezas de teatro representadas dentro de las iglesias del siglo XIII con la finalidad de recordar etapas de la vida de Jesús y especialmente escenas de su nacimiento. En estos actos se incluía la música, la danza, el uso de máscaras y otros aspectos de carácter teatral. A escala mundial, estas tradiciones constituyen patrimonios culturales de importancia para la identidad de los pueblos, donde la diversidad cultural demanda su preservación en cada localidad. De acuerdo con la Fundación Centro de Diversidad Cultural (2009),

en la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada en la 33ª Conferencia General de la Unesco en el 2005, la diversidad

de expresiones culturales, comprendidas las manifestaciones culturales tradicionales, resulta elemento esencial para que los pueblos y las personas expresen y compartan sus ideas y valores. (p. 3)

En Venezuela, la tradición de los pastores o velorio del Niño Jesús es una manifestación propia de las poblaciones de Aguas Calientes y San Joaquín en el estado Carabobo, y de El Limón y Chuao en el estado Aragua. La Secretaría de Cultura del estado Carabobo (2018) hace referencia al origen más antiguo de esta manifestación en Aguas Calientes y publica lo siguiente:

Cuenta la tradición que, en 1745, los pocos habitantes de ese asentamiento campesino elevaron sus plegarias al Niño Jesús de Praga, patrono del pueblo, para pedir el milagro de rescatar la siembra afectada por una intensa sequía que experimentaba la región durante aquel año. Pocos días después, fuertes lluvias se registraron en la zona, logrando salvar la cosecha con las que se sustentaban esas familias. En agradecimiento al Niño Jesús, al escuchar sus plegarias, los pobladores celebraron un velorio donde participaron todos los habitantes. Sin embargo, es desde 1752 cuando nace la tradición de pagar la promesa al Santo Niño con danzas alusivas a cargo de los hombres de la localidad. (p. 1)

Esta manifestación, representada en varios estados, expresa una serie de valores inculcados de generación en generación, que promueven la ayuda mutua en la comunidad y el respeto por sus semejantes. Muchos de los valores culturales en la sociedad actual son rescatados y reforzados en la escuela a través de manifestaciones que los identifican con el lugar y, por ende, con la nación.

Se destacan las ventajas de la fusión del enfoque geohistórico y el estudio de las manifestaciones folclóricas dentro de la dinámica educativa formal, lo cual permite al alumno aprender a valorar el lenguaje interdisciplinario a través de la investigación y la relación con los contenidos de los versos, cuyos temas están relacionados con problemas sociales, económicos, históricos, científicos y culturales. Es así como los contenidos se van afianzando a partir de la información sobre la evolución y usos de los espacios geográficos en diferentes épocas de la manifestación folclórica "Los Pastores de El Limón".

La diferenciación progresiva en el espacio geográfico de las manifestaciones culturales presentes está determinada por un proceso comprensivo, el cual se logra captar en la dinámica sociohistórica manifestada en diferentes épocas, propiciando una visión de integridad en la realidad percibida. Bajo este criterio, se establece la diferencia en cuanto a la dinámica del presente, confrontándola con el pasado a través de elementos que hayan podido ser claves en el espacio a través de tiempo. En este caso, el espacio estudiado de El Limón posee componentes claves para el aprendizaje geohistórico: la avenida Universidad, en la dinámica económica del presente, y El torreón, *relictus* histórico del pasado colonial.

El estudio geohistórico, según los postulados de Tovar (1986), debe estar compuesto, a su vez, por la reconciliación integradora; es decir, debe comprender que dichas especificidades, aunque desiguales, manifiestan elementos que confirman unidad, sujeta, dependiente y dinamizada por la estructura socioeconómica. De acuerdo con lo expresado, El Limón se comporta como particularidad sujeta, en primera instancia, al área metropolitana de Maracay y a Caracas, como principal centro económico y financiero dentro de la dinámica nacional.

La danza de Los Pastores de El Limón y las manifestaciones folclóricas de cada especificidad espacial pueden funcionar efectivamente como instrumentos generadores de identidad y conciencia cooperativa y social. Es una vía de acceso hacia la información geohistórica en la que se ve inmersa la manifestación cultural, y debe ser aprovechada en la escuela al realizar los proyectos de plantel y aula.

Referencias históricas de Los Pastores de El Limón

Las fiestas en homenaje al Niño Jesús, velorio o danza de los Pastores son un festejo que se realiza durante el mes de diciembre. La manifestación se inicia en Aguas Calientes, en el estado Carabobo, y se extiende hasta El Limón. Luego, San Joaquín de Carabobo asume la tradición, hasta finalmente llegar a Chuao. Ha arribado a cada una de las regiones debido a diferentes causas y ha tomado características de cada espacio. Con respecto a El Limón, la fundación de la sociedad organiza la danza desde 1937. Según lo indicado por E. Martínez: "Los trabajadores de la caña bajaban por el cerro el periquito de Mata Seca, armaban su parranda y danzaban a favor del niño Jesús" (comunicación personal, 10 de diciembre de 1999).

La relación económica, producto del cultivo de la caña y su recolección, y establecida a través del intercambio de mano de obra durante los tiempos de zafra en las localidades de El Limón y Aguas Calientes, permitió el desarrollo de una relación costumbrista. Esta tarea se llevó a cabo durante muchos años. Según el entrevistado, quien era niño en el año 1915, él tuvo la oportunidad de presenciar el baile.

La realización de la danza de Los Pastores de El Limón requiere sincronización entre la música y el baile, el aprendizaje de versos y la organización de sus integrantes al ejecutar las figuras generales. Las atenuantes, anteriormente descritas, permiten deducir que para el año 1905 ya se había iniciado el intercambio cultural, hasta llegar a su organización formal en el año 1937.

El baile incluye versos mantenidos desde la imposición religiosa española; sin embargo, se ha vestido con los componentes del lugar. Conforme a lo señalado, existe variedad e identificación de elementos que explican ubicaciones geohistóricas, situaciones reales cotidianas y valores espirituales.

En El Limón, los preparativos se inician desde el mes de noviembre, cuando se realizan los ensayos. El cuadro de los personajes da los ajustes necesarios para realizar el baile, trajeados con cintas de colores vistosos. Por la tarde, para el momento del baile, empiezan los preparativos: los pastores y pastorcillas, el cachero (líder del grupo), el titirijí y el viejo y la vieja se agolpan desde el punto de inicio del baile.



Fig. 1. Pastor Francisco Contreras



Fig. 2. Capilla del Niño Jesús (El Limón, estado Aragua)

Las pastorcillas (promeseros disfrazados de mujer) se maquillan; los pastores van haciendo los últimos ajustes a los trajes (sombrero adornado con correa) y prueban su instrumento percusivo de acompañamiento (el gajillo). Luego de cantar los aguinaldos al Niño Jesús, emprenden su recorrido bailando la imagen desde la avenida Caracas hasta llegar a la calle Niño Jesús y, finalmente, se establecen al frente de la iglesia. Los pastores y pastorcillas forman filas paralelas en parejas, los músicos se ubican delante de estas filas, conjuntamente con las andas del niño y el titirijí. El viejo y la vieja van detrás de las filas y el cachero, adelante, en medio de las dos filas.

Querencia Local

Esta práctica es una alternativa didáctica que ofrece la posibilidad de valorar los lugares y afianzar el saber geográfico en la escuela. Se persigue, entre otras cosas, la realización de la praxis pedagógica a partir de la identificación de debilidades y fortalezas propias del espacio local a través del diagnóstico de la comunidad. Bajo este criterio, asumimos el trabajo de campo como estrategia que permite vivenciar y confrontar, de manera directa, los problemas que puedan afectar esta localidad. En este sentido, el aprendizaje efectivo se puede lograr a través del estudio geohistórico de las manifestaciones folclóricas, el impacto ambiental generado en el Parque Nacional Henri Pittier y adecuarlos a la trilogía Escuela–Sociedad–Espacio.

Desde esta perspectiva, compartimos las aseveraciones de Rojas (1993), al referirse a la topofilia como “la relación afectiva entre los seres humanos y su ambiente natural particularmente con los ambientes específicos” (p. 200). La *Topofilo-pedagogía* es una alternativa propuesta por Rojas, quien plantea repensar la educación a partir de la realidad histórica y establecer la relación *Lugar – Afecto – Enseñanza* como fuerza fundamental para el desarrollo del ser social. Con ella se busca dar respuesta a las fuerzas externas a nuestra realidad social: la crisis democrática, el deterioro de las relaciones sociales y el abuso de poder. La presencia de estos elementos se encuentra en el aula, la escuela y el espacio educativo.

Su dirección metodológica debe estar asociada a la *querencia del lugar*, a partir de los componentes que el alumno relaciona, dinamiza y aborda, haciéndolos suyos, mezclándolos con otros conceptos como motivos plenos. La querencia local no es responsabilidad única y exclusiva del alumno, pues el docente es ente propulsor de los aprendizajes y convierte el estudio de la geografía en una experiencia abierta, creativa y creadora. Para Abreu y Villafaña (2022),

la sociedad junto con la escuela bolivariana debe ir apropiándose de sus tradiciones, manifestaciones culturales que identifican a un pueblo. Hay que planificar con los actores

de la educación proyectos y planes para la formación e impulso de la identidad, que pareciera una necesidad común en diferentes sociedades de Venezuela y América Latina.

La querencia local refleja la necesidad de organizarse ante los eventos que pudieran afectar al ser social. Ante la debilidad de valores en la sociedad contemporánea, la didáctica en el espacio local de El Limón promueve la valoración de los espacios naturales. Es indispensable concebir la existencia de un alumno crítico que haga frente, en el futuro próximo, a las debilidades que confronta dicho espacio. Esta labor de concientización es importante para generar un *actor conservacionista*. Esto requiere de personas dotadas de gran sensibilidad ante los problemas del ambiente. Su papel en el futuro es el de agente de cambio, propulsor de proyectos ecológicos adecuados a las necesidades que puedan afectar al ser social.

Se precisa, en esta dinámica geohistórica, la relación de los elementos folclóricos locales de gran contenido histórico y geográfico. Ante la fragilidad por el desconocimiento local, se garantiza el estudio de escalas, es decir, la relación entre el pasado y el presente, la diversidad de manifestaciones en otros espacios y la posible incorporación de elementos didácticos que podrían relacionarse con otras asignaturas. Esto facilitaría la universalización y la adaptación del conocimiento. Bajo esta consideración, podrían seleccionarse algunos contenidos literarios que se adecúen a la didáctica geohistórica. He aquí algunos versos seleccionados:

*Me lo dijo Manuelito
delante de mucha gente:
Los Pastores de El Limón
vinieron de Aguas Calientes.
Yo vengo de Carabobo
a bailar aquí al Limón,
donde quedaba la hacienda
lo que queda es el Torreó.*

El Velorio de Cruz de Mayo y las fiestas en honor a San Juan Bautista

La imposición cristiana durante la colonia provocó la entremezcla de lo pagano y espiritual. Estas manifestaciones que se derivan de la cultura afrocaribe agregan los elementos percusivos, instrumentos musicales elaborados a través del tronco de árboles trabajado y la membrana extraída de la piel de los animales. Para Camacho (2013),

Han trascendido hasta la contemporaneidad muchos elementos africanos y europeos, los cuales se pueden encontrar en tradiciones venezolanas, a partir de géneros como la música, donde se destaca la gran influencia de ritmos africanos; así como, en las composiciones literarias de diversas piezas musicales. (p. 115)

De esta manera viaja el tambor inspirado en la cultura africana, donde se nutre de lo encontrado y llega a unir, bajo una fuente de inspiración, los cantos de devoción hacia los santos, y los instrumentos cordófonos, como el cuatro, y los de percusión, como el cumaco. En este caso, el velorio de cruz y las fiestas de San Juan poseen elementos extraídos de diferentes tradiciones, entre los que destacan la devoción hacia los santos católicos, impuesta durante la época de la colonia desde España y elementos devocionales tradicionales de la cultura africana.

Las fiestas en honor a San Juan Bautista guardan profundas huellas de los antiguos ritos del solsticio de verano. El velorio toma su punto el día 24 de junio. Aquellas tradiciones paganas, al ser absorbidas por la religión cristiana en un vivo sincretismo, darían origen a nuevos símbolos tradicionales en cada lugar donde se alojaban. En Venezuela, se preserva la herencia de los

esclavos traídos al sector de Ocumare de la Costa, Cuyagua, Choróní, Turiamo y Cumboto. El ciclo de las fiestas en honor a San Juan Bautista se inicia con la entrada del mes, el 31 de mayo, día de la Coronación de la Cruz. En esta fecha se contempla la entonación de cantos de sirenas, recitado de décimas, sanguegos y, finalmente, el golpe de tambor.

Los cantos de sirenas son tonadas realizadas a una sola voz, sin acompañamiento instrumental, de forma rimada e improvisada. Son interpretaciones a lo divino o pagano donde se intercambia la adoración al santo con contenidos inventados hacia personas presentes en el escenario. Un ejemplo es el siguiente:

*¡Ay, amigo Juan Bautista!
Yo no te puedo olvidar.
¿Cómo le quitara yo
la corriente a la quebrá?*

*Yo quisiera agradecerte
por todo lo que me das.
Te prometo encenderte
la vela en la madrugá.*

El recitado de décimas se realiza durante la celebración de la Cruz de Mayo. El entonador declama agradecimientos con voz fuerte. Durante su interpretación suplica la llegada de las lluvias a la imagen de la cruz:

*Las tres cruces del calvario
hoy se vistieron de gala
para que caigan las aguas
sobre todo el vecindario.
Árbol santo de la cruz,
al rendirte pleitesía,
venimos en este día
para que nos des tu luz
como te la dio Jesús
con sangre de su costado
así contempló María
las tres cruces del calvario.*

*Tú, sacro santo madero,
concédenos esta noche
de alegrías un derroche,
un momento placentero.
Aquí están los conuqueros
visitando tu calvario.
Tú sabes que es necesario
salvarles su cementeras.
Pídele a Dios que nos llueva
sobre todo el vecindario.*

El sanguego es un canto pausado acompañado con el tambor y las maracas, donde se invita al santo a bailar. En ella interviene el cargador del San Juan Bautista, quien lo traslada y

bailotea de un lugar a otro, acompañado de bailarines que llevan banderas de diversos colores y realizan cantos como el siguiente:

*A San Juan lo traen
y a San Juan lo llevan
y en el medio la bandera
con tres colores y siete estrellas.*

Los golpes de tambor son cantos acompañados de instrumentos de percusión; los cumacos o tambores son seguidos, a su vez, por los palitos (makuayas) y las maracas. Sobre la voz del solista, un grupo acompaña y repite al son de la música:

*Y o lo lo lé o lo lá bonito tiempo pa' navegá –solista
Y o lo lo lé o lo lá bonito tiempo pa' navegá –coro
Y pa' mi morena que está en Turiamo, con este verso la recordamos –solista
Y o lo lo lé o lo lá bonito tiempo pa' navegá –coro*

Ambas manifestaciones se establecen en diferentes localidades debido a la dispersión provocada por el desalojo de los habitantes del pueblo de Turiamo para la construcción de la base naval del mismo nombre. En este caso, el sector de las Tejerías de El Limón se comporta como asiento de las manifestaciones antes descritas; muchas de las cofradías se organizan en la actualidad en las urbanizaciones La Candelaria, Caña de Azúcar y El Paseo.

Para conservar dichas tradiciones, es propicio implementar prácticas pedagógicas enfocadas en la conservación de la cultura local. Tales prácticas fortalecen la identidad nacional y promueven valores como la conservación, la solidaridad, el trabajo, entre otros. Según Herrera (2014), "las manifestaciones populares determinan la idiosincrasia de los pueblos. Los diferentes elementos que aportan cada uno de los grupos étnicos que cohabitan en un lugar determinado definen de una manera particular cada entorno" (p. 2). Muestra de ello son Los pastores de El Limón, considerados Patrimonio cultural del estado Aragua, cuyo legado debe ser promovido no solo a través de la oralidad, sino también en el ámbito educativo de las comunidades, asegurando su trascendencia y valoración desde la niñez.

La Pedagogía para la enseñanza de la historia y la geografía a partir de las manifestaciones folclóricas de la localidad

La realidad, como motivo de estudio, reclama la contextualización de los fundamentos locales en la construcción de los recursos didácticos para la enseñanza de la historia y la geografía, basándose en las manifestaciones folclóricas de la localidad. En El Limón, lugar de estudio, la manifestación de "Los Pastores" posee características que facilitan la universalización del conocimiento, al combinar diversas formas donde se explican de manera práctica la historia y la geografía, a través de cantos, bailes y trabajos de campo relacionados con el lugar donde se lleva a cabo la manifestación folclórica local (núcleo inicial de poblamiento) y su impacto ambiental en el Parque Nacional Henri Pittier.

Se puede considerar el estudio de esta manifestación como una herramienta pedagógica para formar un alumno crítico y transformador de su entorno, conocedor de su espacio local, bajo una concepción que le permita realizar propuestas efectivas a la comunidad a partir de las debilidades y fortalezas propias del contexto. En este sentido, la "querencia del lugar" se puede emplear como un elemento en el proceso de utilización de los componentes del espacio. Es necesario notar que no sólo ha revelado la existencia de una manifestación folclórica, sino que también se han identificado sus valores espirituales, el auxilio mutuo y el contenido literario. Este

último elemento, extraído mediante el arqueo versístico, es empleado en esta manifestación y ha sido transmitido de generación en generación por una figura insigne de esta tradición como lo fue Manuel Martínez.

Hacer uso de la manifestación folclórica conlleva la integración de las áreas académicas, desde educación primaria hasta bachillerato, mediante la incorporación de elementos comunes subyacentes, tales como conceptos claves, elementos del lugar y la conexión con las áreas académicas: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física, las cuales constituyen un sistema de organización del saber a partir de su propia naturaleza. Bajo esta consideración, se pueden plantear aportes generados con base en el folclore local, incluyendo las herramientas creadas para la enseñanza de la historia y la geografía.

Otras de las consideraciones de orden práctico que podrían realizarse es la extracción de versos cantados en la manifestación folclórica, con el objetivo de seleccionar aquellos versos funcionales en la enseñanza de la geografía e historia. Para ello, se acudiría directamente a los músicos, quienes manejan información de los versos utilizados al realizar el baile de Los Pastores. Según Martínez: "Los versos son cantados llevando un orden: primeramente, se hace el anuncio de que los pastores deben levantarse, le sigue la entrega de ofrendas, el aguinaldo y el villano" (comunicación personal, 10 de diciembre de 1999). Cabe destacar que la danza se realiza durante el canto del villano. La puesta en escena de la manifestación incluye la incorporación de versos improvisados, los cuales surgen de las circunstancias que se presenten en el contexto.

Uno de los recursos utilizados para la enseñanza de la geografía y la historia en la escuela son los recursos audiovisuales que combinan imagen y sonido. En ese caso, se puede preparar el material tomando en cuenta el espacio geográfico seleccionado, con lugares considerados como zonas estratégicas, para permitir la explicación dinámica espacial del presente, trasladarse al pasado y regresar al presente con base en el impacto ambiental, evidenciando las debilidades que confronta el lugar. Estas imágenes, acompañadas del relato explicativo, funcionan como elemento clave para sensibilizar y captar la atención del estudiante.

La explicación del presente amerita la utilización de relatos conocidos en función de establecer vías de relación con los contenidos y lugares seleccionados, despertando el interés en temas como el impacto del uso residencial, ambiental, e incorporando géneros musicales venezolanos y latinoamericanos. La interpretación del pasado se lleva a cabo a través de retratos explicativos de la época colonial y de la hacienda, con sonidos de música sinfónica relacionada con el momento histórico.

Reflexiones

De acuerdo con el recorrido teórico planteado, no se puede negar la gran complejidad y eficiencia que abarca la elaboración de los proyectos. Sin embargo, podemos considerar alguna de sus debilidades. ¿Cómo considerar la autonomía, creación de valores, redimensión de programas, recursos de cada escuela, creación de proyectos con las condiciones específicas de cada región, si en ningún momento los docentes participamos para la elaboración de dichos programas? Aunque en los últimos años se han incorporado contenidos alusivos al quehacer cultural patrio, la forma academicista de manejarlos es poco significativa.

En este caso, no podemos hablar de autenticidad cuando negamos la posibilidad al docente de crear su didáctica sobre la base de lo que conoce en su entorno próximo y significativo

para el estudiante. La consecuencia se traducirá en más copia y repetición, ya no de programas, objetivos y estrategias metodológicas, sino de proyectos pedagógicos, con los cuales el docente se identificará como elemento pasivo, producto de la forma adoptada por los programas educativos. Por tal motivo, debemos exigir una mayor participación en la elaboración de los programas regionales y nacionales, buscando la pertinencia entre este currículo y la realidad cultural, manifestada en tradiciones locales.

La Escuela, como órgano social, debe adecuarse a las nuevas exigencias del ámbito educativo. La indagación planteada asume la pertinencia de la utilización de componentes folclóricos del lugar para adecuarlos no solo a la enseñanza de la geografía y la historia, sino también, abarcar otras áreas del conocimiento.

Referencias

- Abreu, J., y Villafaña, R. (2022). Tradición e Identidad Cultural: Una Sensibilidad Pedagógica en Joropo Sucreño desde las Escuelas Bolivarianas. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 8(1).
- Camacho, M. (2013). Encuentro con San Juan Bautista desde la Hermenéutica Simbólica. *Revista Estudios Culturales*, 6(13), 111-120.
- Fundación Centro de Diversidad Cultural. (2009). Culturas populares y diversidad cultural: Una experiencia de legitimación y promoción de tradiciones venezolanas, a través de mesas técnicas con comunidades. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15(3), 189-201.
- Herrera, H. (2014). Fortalecimiento de la Identidad nacional a través del conocimiento de las Manifestaciones culturales. *Revista Ciencias de la Educación*, 24(44), 15-34. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educación/revista/n44/art01.pdf>
- Núñez, D., y Sánchez, M. (2011). Antecedentes de la cultura popular tradicional o folklore en Venezuela. *Omnia*, 17(1), 157-170.
- Rojas, A. (1993). *Geodidáctica: La Geografía Ciencia y Conciencia para la democratización del espacio*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1(3).
- Secretaría de Cultura del estado Carabobo. (2018). *Pastores del Niño Jesús*. <http://cultura.carabobo.gob.ve/pastores-de-san-joaquin/>

Otros temas de interés

“With Friends Like These”: una reescritura (gótica y contemporánea) de “Le Horla”¹

“With Friends Like These”: A Contemporary, Gothic Re-Writing of “Le Horla”

José Manuel Correoso Rodenas² 
Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España
jcorreos@ucm.es

Recibido: 22/6/2023. Aceptado: 26/7/2023.

RESUMEN

En 1886, el escritor Guy de Maupassant publicó la narración “Le Horla”. En ella, se narra el descenso a la locura del protagonista. De acuerdo con sus palabras, el joven se siente acosado por una misteriosa presencia a quien da el sobrenombre de “Horla”. En 2011, los creadores de la serie *Criminal Minds*, como parte de su sexta temporada, incluyeron un episodio titulado “With Friends Like These”. Al igual que ocurriera en la narración del normando, este capítulo muestra la espiral de locura por la que desciende un joven de Portland. Asimismo, al igual que ocurriera con el cuento de Maupassant, el protagonista se siente acosado por la presencia de unos seres espectrales que torturan su existencia.

Palabras clave: “Le Horla”, “With Friends Like These”, literatura gótica, adaptación.

ABSTRACT

In 1886, the writer Guy de Maupassant published the narration entitled “Le Horla.” There, it is described how the protagonist follows a descent into madness. According to his own words, the character feels assaulted by a mysterious presence which receives the name of “Horla.” In 2011, the creators of the TV series *Criminal Minds*, within the sixth season of the series, included an episode entitled “With Friends Like These.” As it had happened in Maupassant’s narration, this episode shows the descent into madness of a young man from Portland. In a similar way, the protagonists feels harassed by the presence of some spectral beings that torture his existence.

Keywords: “Le Horla”, “With Friends Like These”, Gothic Literature, Adaptation.

¹Este artículo forma parte de las actividades de los Grupos de Investigación “Poéticas y textualidades emergentes. Siglos XIX-XXI” (Universidad Complutense de Madrid) y “Estudios Interdisciplinarios en Literatura y Arte -LyA” (Universidad de Castilla-La Mancha). El presente artículo fue completado durante los meses que pasé como investigador visitante en la University of Nebraska at Omaha. En consecuencia, me gustaría expresar mi agradecimiento a dicha institución, más concretamente a su Department of English. Asimismo, me gustaría expresar mi agradecimiento hacia el Departamento de Estudios Ingleses: Lingüística y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid, por hacer posible esa estancia.

²Doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente es Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Complutense de Madrid, donde está acreditado a la figura de Profesor Contratado Doctor. Su campo de estudio se centra en la literatura gótica, tanto europea como norteamericana, así como en sus interrelaciones y sus conexiones con la cultura histórica de ambas regiones. Además, tiene interés en los Estudios Nativo-Americanos.

En 1886, el escritor francés Guy de Maupassant (1850-1893) publicó uno de los relatos más perturbadores de la segunda mitad del siglo XIX, titulado "Le Horla". En él, se narra el descenso a la locura del protagonista (y narrador)³, quien recoge sus experiencias en el diario que compone el cuento. De acuerdo con sus palabras, el joven se siente acosado por una misteriosa presencia que habita su hogar y a quien da el sobrenombre de "Horla". Entre otras características, este misterioso ser, que sólo el narrador percibe, presenta la cualidad de absorber la energía vital del protagonista, como si de un vampiro espectral se tratase. Con un estilo propio del género de terror psicológico de los siglos XX y XXI, Maupassant concibe una historia en la que la realidad nunca es plenamente visible, sino que la ambigüedad narrativa, entre la locura y la presencia demoníaca, cobra toda su plenitud.

El 30 de marzo de 2011, los creadores de la serie televisiva *Criminal Minds* (CBS, 2005-)⁴, como parte de su sexta temporada, incluyeron un episodio titulado "With Friends Like These" (dirigido por Anna J. Foerster y con guion de Janine Sherman Barrois)⁵. Al igual que ocurriera en la narración del normando, este capítulo muestra la espiral de locura por la que desciende un joven de Portland, llegando incluso a cometer una serie de asesinatos. Asimismo, al igual que ocurriera con el cuento de Guy de Maupassant, el protagonista (antagonista en este caso) se siente acosado por la presencia de unos seres espectrales que torturan su existencia. Como el narrador francés, no importa cuántas acciones lleve a cabo para librarse de ellos, nunca lo consigue. Finalmente, la duda acerca de si nos encontramos ante una presencia real o ante un caso de esquizofrenia queda latente⁶, especialmente tras la escena que cierra el episodio, dejando un campo de especulación bastante amplio, como se verá más adelante.

Para el análisis que se pretende llevar a cabo, se van a evaluar diferentes aspectos concomitantes en ambos relatos. Por ejemplo, una de las características más importantes a las que tiene que atender es la presencia de la locura, y qué papel juega este hecho partiendo de la tradición literaria gótica. Desde los orígenes del género, la mente perturbada de buena parte de los protagonistas de la novela gótica ha sido uno de los elementos centrales de las tramas. Sin ir más lejos, ejemplos como *The Castle of Otranto* (1764), de Horace Walpole (1717-1797), *The Monk* (1796), de Matthew Gregory Lewis (1775-1818) o *Wieland* (1798), de Charles Brockden Brown (1771-1810), deben buena parte de su trascendencia a la locura o, cuanto menos, la perturbación de las facultades de sus villanos. Tanto Manfred como Ambrosio, aunque no suelen ser clasificados como personajes sujetos a la locura, comparten parte de las características del perturbado, del personaje que desciende por los senderos de la locura hasta desembocar en el crimen y, consecuentemente, en la propia destrucción. La inclusión de Thodore Wieland en esta lista reviste una especial importancia, pues su historia sí que está marcada por los tintes de la locura (aunque este hecho no llegue a confirmarse jamás). Las misteriosas voces que le llevan

³Como bien afirmara Ishwor Poudel: "His [Maupassant] short stories are marked by psychological realism. And many of them include the elements of gothic horror. His characters are the unhappy victims of their own greed and vanity, and the narrator presents them in the most sordid way possible that has space for the details of their lives". (2008, p. 23)

⁴Uno de los pocos estudios pormenorizados sobre esta serie televisiva es el de Emily Ann Legros (2010).

⁵Dado lo peculiar del medio (televisivo) en que se encuadra esta producción, quizá sea conveniente no perder de vista los postulados de Helen Wheatley, quien afirma lo siguiente: "Defining Gothic television presents further problems. Unlike Gothic literature, Gothic television is not a category which is utilized by television industry professionals to define their programmes, nor one which exists in everyday parlance (and is therefore not regularly used by viewers in categorising their viewing habits). Nor is the term found in the generic shorthand employed in listing guides to describe new series [...]. However, none of this precludes us from discussing the Gothic as a recognisable and separate category of television fiction". (2006, p. 2).

Asimismo, el concepto de voyerismo aplicado a la tarea del espectador también es pertinente, como ponen de manifiesto Zhanna Bagdasarov, Kathryn Greene, Smita C. Banerjee, Marina Krcmar, Itzhak Yanovitzky y Dovile Ruginyte (2010).

⁶Enlazándose así con lo expuesto por Maria Beville (2013) acerca de lo innombrable del monstruo.

a asesinar a su familia (con o sin el concurso del fatídico Carwin) son el detonante de la locura del protagonista, como lo serán la corbeta brasileña en el caso de "Le Horla" y las sombras que Ben Foster ve durante toda su vida en "With Friends Like These"⁷. Conforme avanza el desarrollo del género comienzan a aparecer nuevas publicaciones que ahondan en el concepto de la locura y en cómo esta influencia tanto los actos de los personajes como las propias tramas. Títulos como *Melmoth the Wanderer* (1820), de Charles Robert Maturin (1782-1824), *The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner* (1824), de James Hogg (1770-1835), o buena parte de los relatos de Edgar Allan Poe (1809-1849), tienen la locura, más allá de los personajes, como protagonista. Hasta las páginas finales de la novela de Maturin, el relato de Monçada oscila entre la realidad y la más abyecta locura. Del mismo modo, las introducciones de relatos como "The Black Cat" (1843)⁸ o "The Tell-Tale Heart" (1843)⁹ ponen, desde sus líneas inaugurales, la locura en el centro de la platea del desarrollo narrativo¹⁰. El segundo de estos ejemplos es especialmente relevante, pues enlaza directamente con el sentido del oído, como se verá, uno de los principales involucrados en el caso televisivo que se va a analizar. Buenos testimonios de esta relación de lo gótico con la locura los ofrecen David Punter (1998) o Angela Wright (2007), entre otros. Como se ha aducido comúnmente, a medida que el género avanza, éste se imbrica más y más con el desarrollo literario del siglo XIX, llegando a su eclosión a finales de la centuria.

Comenzando, pues, con el ejercicio comparatista en que se basa este estudio, lo primero que debe tenerse en cuenta es la organización estructural de ambas composiciones. Esta característica se alza como el primer nexo de unión entre "Le Horla" y "With Friends Like These". En ambas historias, el lector y espectador se introducen en las tramas a través de los ojos (perturbados o no) de los protagonistas, y es esta visión la que acompaña toda la narración. No obstante, debido a las particularidades del formato televisivo que presenta el episodio de *Criminal Minds*, en determinados segmentos, la perspectiva heterodiegética suple a la homodiegética, como cuando la Unidad de Análisis de Conducta ofrece el perfil del sospechoso. Por un lado, tenemos la forma de diario que Maupassant eligió para su cuento y, por otro, la presentación de Tony, Matt y Yolanda que se ofrece en la escena inicial de "With Friends Like These"¹¹. En ambos casos, el receptor debe confiar en la percepción del protagonista, lo que supone magistrales ejemplos de lo que la crítica anglosajona ha denominado como "unreliable narrator"¹². No obstante, en el capítulo dirigido por Foerster acaba descubriéndose que esta percepción está distorsionada por una enfermedad mental o algo peor.

⁷Todo ello perfectamente asimilable al doble o "doppelgänger", un elemento narrativo muy característico de la literatura gótica. Sin embargo, un análisis pormenorizado del mismo excedería los límites y objetivos de este artículo. Al respecto, puede consultarse una amplia gama de textos académicos, como por ejemplo Eran Dorfman (2020). En nuestro país, quizá el más relevante, aunque no focalizado en lo gótico, sea el de Antonio Ballesteros (1998).

⁸"For the most wild, yet most homely narrative which I am about to pen, I neither expect nor solicit belief. Mad indeed would I be to expect it, in case where my very senses reject their own evidence. Yet, mad am I not – and very surely do I not dream. But to-morrow I die, and to-day I would unburthen my soul. My immediate purpose is to place before the world, plainly, succinctly, and without comment, a series of mere household events. In their consequences, these events have terrified – have tortured – have destroyed me. Yet I will not attempt to expound them. To me, they have presented little but Horror – to many they will.

⁹"TRUE! – nervous – very, very dreadfully nervous I had been and am; but why will you say that I am mad? The disease had sharpened my senses – not destroyed – not dulled them. Above all was the sense of hearing acute. I heard all things in the heaven and in the earth. I heard many things in hell. How, then, am I mad? Hearken! and observe how healthily – how calmly I can tell you the whole story". (2000, pp. 792; énfasis en el original)

¹⁰Una interesante relación entre los recursos narrativos del bostoniano y del normando, es la establecida por Martín Urdiales Shaw (2015).

¹¹Más adelante se descubre que estos personajes son las primeras víctimas mortales de Ben. Al ser asesinadas, se asimilan a las sombras que han atormentado al joven desde su nacimiento, haciendo el escenario mucho más tenebroso.

¹²Para más información, véase Dorrit Cohn (1978), Ansgar Nünning (1997), Per Krogh Hansen (2007), Alice Jedličková (2008) o David S. Miall (2012), entre otros muchos.

Otra similitud importante en cuanto a la recreación de la trama francesa en la estadounidense es el hecho de que los creadores de ambas recurriesen a comenzar sus historias *in medias res*. Sin embargo, aunque este recurso se aprecia claramente en el trabajo de Foerster y Barrois, no ocurre lo mismo en el de Maupassant. En el capítulo televisivo, desde el primer momento, la trama se presenta como ya comenzada: el espectador sabe que Ben ya ha cometido otros asesinatos antes de que el FBI entre en escena. Más adelante también se ve que la inclusión de los actantes secundarios que lo llevan a la comisión de sus crímenes (Tony, Matt y Yolanda), también tiene su origen en un hecho anterior. En este caso, además, se trata de un hecho intrínsecamente ligado a la literatura gótica y, en especial, a la literatura gótica norteamericana en particular (de la que beben los creadores de "With Friends Like These"): la presencia de la religión. Además, la escena en la que Ben llama a su madre en busca de ayuda (min. 15.45 a min. 16.52) recuerda a oscuros pasajes de, entre otros, el Gótico Sureño. La madre de Ben podría perfectamente haber sido concebida por la pluma de autores como Flannery O'Connor (recuérdense las terribles madres de, entre otros, "The Life You Save May Be Your Own" -1955- o "Good Country People" -1955-)¹³. Por otro lado, la escena inicial de "Le Horla" no arroja esa misma sensación de escena truncada, sino todo lo contrario:

8 mai. – Quelle journée admirable! J'ai passé toute la matinée étendu sur l'herbe, devant ma maison, sous l'énorme platane qui la couvre, l'abrite et l'ombrage tout entière. J'aime ce país, et j'aime y vivre parce que j'y ai mes racines, ces profondes et délicates racines, qui attachent un homme à la terre où sont nés et morts ses aïeux, qui l'attachent à ce qu'on pensé et à ce qu'on mange, aux usages comme aux mourritures, aux locutions locales, aux intonations des paysans, aux odeurs du sol, des villages et de l'air lui-même. (Maupassant, 1986, p. 25)

No obstante, conforme avanza la lectura de la breve narración, se va apreciando que el germen de lo que el protagonista y narrador está viviendo ya ha tomado cuerpo en un plano cronotópico distinto al del cuento. Así, se hace ver (enlazando con las entradas iniciales del diario) que Brasil ya ha sido víctima de los fatídicos efectos que ahora acucian al francés¹⁴:

19 août. – Je sais... je sais... je sais tout! Je viens de lire ceci dans la *Revue du Monde scientifique*: "Une nouvelle assez curieuse nous arrive de Rio de Janeiro. Une folie, une épidémie de folie, comparable aux démences contagieuses qui atteignirent les peuples d'Europe au moyen âge, sévit en ce momento dans la province de San-Paulo. Les habitants éperdus quittent leurs maisons, désertent leurs villages, abandonnent leurs cultures, se disant poursuivis, possédés, gouvernés comme un bétail humain par des êtres invi-sibles bien que tangibles, des sortes de vampires qui se nourrissent de leur vie, pendant leur sommeil, et qui boivent en outre l'eau et du lait sans paraître toucher à aucun autre aliment¹⁵."

M. le professeur Don Pedro Henriquez, accompagné de plusieurs savants médecins, est parti pour la province de San-Paulo, afin d'étudier sur place les origines et les manifestations de cette suprenante folie, et de proposer à l'Empereur les mesures qui lui paraî-tront les plus propres à rappeler à la raison ces populations en délire. (Maupassant, 1986, p. 59)

¹³Para más información acerca de la relación de la obra de Flannery O'Connor con la literatura gótica (José Manuel Correoso Rodenas, 2020a y 2021).

¹⁴Para una más acertada y completa aproximación a la relación de la literatura gótica con Brasil, véase Cilaine Alves Cunha (2016), Sandra Guardini Vasconcelos (2016), Rita Terezinha Schmidt (2016 y 2018) o Daniel Serravalle de Sá (2016), entre otros.

¹⁵Una histeria colectiva equiparable a la narrada por Mario Vargas Llosa (nacido en 1936) en su novela *La guerra del fin del mundo* (1981).

Más arriba se ha mencionado la presencia de la religión como uno de los ejes encaminadores de "With Friends Like These"¹⁶. Sin embargo, se ha aducido a ella como algo abstracto. A pesar de que es cierta esta presencia, también lo es el hecho de que exista un ente religioso que se materialice en ambas historias: el agente de la religión o sacerdote. Esta adición merecería un análisis más pormenorizado debido a las múltiples implicaciones que alberga. Como es bien sabido, la inclusión de eclesiásticos en la literatura gótica ha sido un *leitmotiv* desde que Horace Walpole incluyera a su Friar Jerome en *The Castle of Otranto*. Desde ese momento, con más o menos acierto, los representantes de la religión han poblado las páginas de la novela gótica, como ha estudiado, entre otros, María Purves (2009, pp. 170-203). Por otro lado, al tratarse de agentes de la religión, se torna necesario recurrir a valoraciones de índole más teórica, como las que puede ofrecer, entre otros, Mircea Eliade (1907-1986). Así, en su obra *Das Heilige un das Profane*, afirma lo siguiente:

Die Aufnahmeriten der Männerbünde bedienen sich derselben Prüfungen und Initiationsszenarien. Doch, wie wir schon sagten, setzt die Zugehörigkeit zu den Männerbünden bereits eine Auslese voraus: nicht alle, die die Pubertätsinitiation hinter sich haben, gehören zum Geheimbund, obgleich alle dazugehören möchten. (2020, p. 166)

Lo que indica claramente cómo el hombre de religión ha pasado a una categoría epistemológica superior que le da unos tintes específicos para con su protagonismo literario.

Los relatos que aquí nos ocupan no han sido ajenos a la tendencia de servirse de la inclusión de elementos religiosos, aunque bien es cierto que han hecho una particular adaptación del motivo. Si en la mayor parte de las narraciones góticas el eclesiástico suele estar revestido de un aura de negatividad, o incluso perversión¹⁷, tanto en "Le Horla" como en "With Friends Like These" los sacerdotes aparecen, casi siempre, como faros morales e, incluso, intelectuales. Por ello, los protagonistas de ambas narraciones acuden en su busca para hallar respuestas. Sin embargo, estas respuestas no siempre son satisfactorias para unas mentes en las que se ha sembrado la semilla de la locura. Partiendo de la obra de Maupassant, cuando el anónimo narrador se ve acuciado por la presencia del "Horla", uno de sus impulsos es alejarse de la casa donde vive¹⁸. Estas excursiones, que se analizarán más adelante, le llevarán a lugares como París, Ruán o el Mont Sant-Michel. Será allí donde conozca a un fraile con el que sostendrá una interesante conversación metafísica¹⁹. Buscando una respuesta razonable para los fenómenos que han tenido lugar en su

¹⁶Se volverá sobre este tópico más adelante.

¹⁷Recuérdense obras como *The Italian* (1797), de Ann Radcliffe (1764-1823), las ya mencionadas *The Monk* y *Melmoth the Wanderer*, o la española *Cornelia Bororquia* (1804), obra de Luis Gutiérrez (1771-1808), entre otros muchos ejemplos.

¹⁸Una característica compartida con algunos de los textos más interesantes del decadentismo y el pre-modernismo decimonónicos, como *À rebours* (1884), de Joris-Karl Huysmans (1848-1907) o *The Picture of Dorian Gray* (1890/91) de Oscar Wilde (1854-1900).

Un caso similar al de Huysmans, pero más apegado a la literatura gótica, es el que expone Eric S. Rabkin: "The most common of the marks by which we recognize a work that has passed through the world of Fantasy is the vision of escape. As the fantastic involves a diametric reversal of the ground rules within a narrative world, a narrative world itself may offer a diametric reversal of the ground rules of the extra-textual world. If those external ground rules are seen as a restraint on the human spirit – be they, for instance, the belief that there is no excitement in life, the belief in the decline of man, the belief in the lawlessness of the universe – then a fantastic reversal that offers a narrative world in which these ground rules are diametrically reversed serves as a much-needed psychological escape". (1977, p. 42).

¹⁹Muy en consonancia con otros ejemplos de la literatura gótica, como pone de manifiesto el mencionado Charles Brockden Brown: "In answer to my inquiries, he informed me that, three years before, he was a traveller in Spain. He had made an excursion from Valencia to Murviedro with a view to inspect the remains of Roman magnificence, scattered in the environs of that town. While traversing the scite of the theatre of old Saguntum he lighted upon this man, seated on a stone, and deeply engaged in perusing the work of the deacon Marti. A short conversation ensued, which proved the stranger to be English. They returned to Valencia together". (2011, p. 54)

Las primeras traducciones francesas y españolas de Wieland (1808 y 1818, respectivamente), incluso expanden este tema, hasta hacerlo uno de los ejes temáticos del tercer volumen. Al respecto, véase José Manuel Correoso Rodenas 2019 y 2020b.

vida en las últimas semanas, formula la siguiente pregunta: "S'il existait sur la terre d'autres êtres que nous, comment ne les connaîtrions-nous point depuis longtemps; comment ne les auriez-vous pas vus, vous? comment ne les aurais-je pas vus, moi?" (Maupassant, 1986, p. 31) La respuesta arrojará más sombras que luces sobre el tema:

Est-ce que nous voyons la cent millième partie ce qui existe? Tenez, voic le vent, qui est la plus grande force de la nature, qui renverse les hommes, abat les édifices, déracine les arbres, soulève la mer en montagnes d'eau, détruit les falaises, et jette aux brisants les grands navires, le vent qui tue, qui siffle, qui gémit, qui mugit, - l'avez-vous vu, et pouvez-vous le voir? Il existe, pourtant. (Maupassant, 1986, p. 32)

Un periplo similar seguirá Ben Foster en "With Friends Like These". Ante lo desesperado de su situación, y frente a la negación de ayuda por parte de su madre, se decide a ir en busca de respuestas a una iglesia. Sin embargo, existe la particularidad de que, en su caso, ya había existido un contacto previo con la religión y sus representantes, un contacto negativo más propio de la literatura gótica clásica: un exorcismo (min. 20.45 a min. 21.30)²⁰. Como considera que aquella acción tuvo un efecto beneficioso aunque temporal, pide al sacerdote actual que la repita, a lo que éste le da la peor de las respuestas: "What you have is a medical problem, not spiritual" (min. 21.40) y "Churches don't perform exorcisms anymore" (min. 21.45). En cualquier caso, resulta ilustrativo el hecho que las presencias que atormentan a ambos personajes no tengan acceso a los recintos sagrados²¹.

Otra de las características comunes de ambos relatos, patente desde sus respectivos comienzos, es la presencia de la comida y la nutrición. La segunda escena de "With Friends Like These" (min. 00.28 a min. 01.43) transcurre en un supermercado, en el que Ben y sus visiones (aunque en ese momento aparecen presentados como personajes reales²²) están comprando comida. Más adelante, cuando se profundiza en el exorcismo que le fue practicado de niño, se habla de la importancia de la sal en el ritual. Asimismo, como se ha visto en los pasajes anteriormente referenciados, la relación del "Horla" con el alimento es crucial. Por un lado, el narrador da una importancia extrema a la tierra y lo que ella produce, poniendo especial énfasis en la comida y, por otro, la presencia "ataca" los alimentos más primarios, como pueden ser la leche y el agua²³, como si de un estado no evolucionado de la Humanidad se tratase. Aunque la relación entre alimento y literatura gótica está poco estudiada, académicos como Lorna Platti-Farnell han intentado aproximarse al tema, con afirmaciones como:

²⁰Algo que enlaza con el concepto de ritual, también intrínsecamente ligado a la literatura gótica, como prueban los recientes estudios de Derek William Hughes (2007), de Isabella Van Elferen (2012) o de la mencionada María Purves (2014).

²¹Lo que también guarda una estrecha relación con otra obra clave de la literatura gótica finisecular decimonónica: *The Turn of the Screw* (1898), de Henry James (1843-1916). En esta *novella*, la institutriz, atormentadora de los niños, nunca llega a entrar a la iglesia que se encuentra cercana a Bly, como apunta José Manuel Correoso Rodenas: "A lo largo de la novela aparecen otras tipologías espaciales que también merecen atención. Por ejemplo, hay una iglesia, único lugar fuera de Bly que los personajes visitan. Sin embargo, la parroquia que se muestra en *The Turn of the Screw* es descrita como un lugar ajeno a las vidas de los habitantes y a los sucesos que están teniendo lugar en el señorío. También se debe tener en cuenta que la iglesia, por su carácter exorcista, de intercesora entre el mundo terrenal y el divino y de protectora contra las 'fuerzas del mal', quizá fuera el único medio para librarse de las 'apariciones', pero debe recordarse que la institutriz nunca llega a entrar al templo, sino que se queda paseando y meditando su conversación con Miles en los alrededores de éste, lo que lleva a formular la pregunta de si de verdad hay tales apariciones o si, en caso de que las haya, la joven quiere verse librada de ellas. No debe olvidarse que, ya al principio de la narración, se comenta que, cuando va a solicitar el puesto de trabajo, queda 'prendada' del que va a ser su jefe y que desea, por encima de cualquier cosa, volver a verlo" (2015, p. 399).

²²Sólo se llegará a la conclusión de que no son reales cuando la Unidad de Análisis de Conducta interroga a uno de los empleados del supermercado (min. 10.32 a min. 11.33).

²³También de una gran carga simbólica, tanto en la tradición cristiana y literaria occidental como por su asociación con la vida y la fertilidad.

Indeed, there is a certain unavoidable Otherness about the very process of eating. Food, an external, foreign matter, enters our bodies. In order to gather nourishment, we must process it, assimilate it: in short, we must make it part of ourselves. While eating is commonplace, and foods can be either known or unknown, there is a layer of unfamiliarity that is intrinsic to consumption: when food is outside of our bodies, it is inevitably “not us”, it is something that -conceptually and physically- does not belong to us. It is alien, strange, different, even if, commonly, it is not openly considered to be so. (2017, p. 4)

Mediante esta asimilación de la comida y lo *uncanny*, Piatti-Farnell abre la vía para una más profunda interpretación gótica de “Le Horla” y “With Friends Like These”.

La última característica a la que se va a prestar atención en este análisis es aquella de la evasión, manifestada en una doble vertiente: el viaje y el sueño. Volviendo a los orígenes del género, la evasión de los personajes y las tramas ha de entenderse, de nuevo, como una de las primeras características que cobraron entidad. La propia existencia de la novela gótica se puede entender como una evasión frente a la ola de racionalismo imperante en la Europa del siglo XVIII. Asimismo, fruto de un doble acto de evasión (de las convulsiones políticas y de las fatigas del día)²⁴, Horace Walpole concibió *The Castle of Otranto*. Así se abría la puerta a la evasión cronotópica como ente argumentador del gótico. Con este *leitmotiv* de la evasión surgió una de las obras más características de la primera generación de novelas góticas: *Vathek* (1786), de William Beckford (1760-1844), que muestra el viaje del califa homónimo hasta los infiernos islámicos²⁵. Conforme avanza el siglo XIX, el concepto de evasión va cobrando nuevos tintes, y nuevos actantes entran en juego. Por ejemplo, a partir de obras como la ya mencionada *The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner* o *Confessions of an English Opium-Eater* (1821), de Thomas De Quincey (1785-1859), la adicción se convirtió en otro recurso ampliamente utilizado por los autores de narraciones góticas, como Carol Margaret Davison apunta: “Similarly characterized by excess and transgression, engaged with the joint issues of self control and the politics of self identity, and ‘grounded on the terrain of hallucination’, the Gothic and addiction go virtually hand-in-glove, joined at the hip like Dr Jekyll and Mr. Hyde” (2018, p. 1). Por otro lado, a través de las parodias herederas de *Northanger Abbey* (1817), de Jane Austen (1775-1817), la propia lectura también se convirtió en un medio de evasión. A este respecto, Angela Wright afirma: “This evasion is rendered all the more forceful in *Northanger Abbey* by the centrality of Catherine Morland’s reading experiences” (2009, p. 73). En las dos obras que aquí se están tratando, la evasión juega un papel crucial. Comenzando con el sueño, vemos que los dos protagonistas recurren a este bálsamo como medio para hacer desaparecer, aunque sea momentáneamente, a los demonios que los atormentan. En la obra de Maupassant, el momento del sueño, sin embargo, juega un doble rol, pues no sólo es el único momento en el que el narrador se halla libre de la presencia del “Horla” en su casa, sino que es también el momento en el que la misteriosa e infausta presencia se manifiesta en toda su crudeza, tomando los alimentos dejados sobre la mesilla e, incluso, estrangulando al protagonista:

Je dors –longtemps– deux ou trois heures – puis un rêve – non – un cauchemar m’êtreint. Je sens bien que je suis couché et que je dors... je le sens et je le sais... et je sens aussi que quelqu’un s’approche de moi, me regarde, me palpe, monte sur mon lit, s’agenouille sur ma poitrine, me prend le cou entre ses mains et serre... serre... de toute sa force pour m’étrangler. (Maupassant, 1986, p. 28)

²⁴A este respecto, véase Alice Davenport (2016).

²⁵No debe olvidarse que, aunque la crítica no ha prestado especial atención a este hecho, *Vathek* sirvió de influyente referencia a capitales obras posteriores, como la mencionada *À rebours* (1884), de Joris-Karl Huysmans o la también mencionada *The Picture of Dorian Gray* (1890/91) de Oscar Wilde.

O

4 juillet. – Décidément, je suis repris. Mes cauchemars anciens reviennent. Cette nuit, j'ai senti quel-qu'un accroupi sur moi, et qui, sa bouche sur la mienne, buvait ma vie entre mes lèvres. Oui, il la puisait dans ma gorge, comme aurait fait une sangsue. Puis il s'est levé, repu, et moi je me suis réveillé, tellement meurtri, brisé, anéanti, que je ne pouvais plus remuer. (Maupassant, 1986, p. 32)

En el caso de Ben Foster, el sueño sí que es la medicina espiritual que el joven necesita. Aunque al igual que en "Le Horla", esta medicina también esconde un doble filo oculto, pues es utilizada como chantaje por las visiones para que lleve a cabo los crímenes que les satisfacen, como se pone de manifiesto en la escena del supermercado a la que se ha aludido anteriormente, en la que uno de los seres dice: "Let's do this; then you can sleep" (min. 01.31). Este efecto propiciador aunque desesperado del sueño llega a su clímax cuando Ben duerme junto al cadáver de una mujer a la que acaba de asesinar: "He slept here" (min. 28.45)²⁶. En el caso de "Le Horla", la evasión no sólo llega a través del sueño, sino que también lo hace mediante el recurso del viaje. Efectivamente, el protagonista y narrador abandona su casa en cuatro ocasiones (dos veces al Mont Sant-Michel, una a Ruán y una a París, como se ha mencionado más arriba). En todos estos momentos recibe un momentáneo alivio al saberse alejado del ente que lo atormenta. Sin embargo, tanto en su viaje a París como en su primera visita a la abadía, sus temores adquieren nuevos vuelos. En la capital francesa será testigo de un espectáculo de hipnotismo, y en el monasterio mantendrá la ya citada conversación sobre las cosas invisibles. En ambos casos, los testimonios que recibe sirven para abrir nuevas "vías de investigación" a su mal²⁷.

Finalmente, fijaremos nuestra atención en el desenlace de ambas historias. Como se ha apuntado más arriba, no existe una salida clara ni para el anónimo personaje y narrador de Guy de Maupassant ni para Ben Foster. En ambos casos, un hecho (interno -la decisión de quemar la casa- y externo -su detención e internamiento-, respectivamente) les lleva a la momentánea convicción de que su pesadilla ha terminado. Una de la de las últimas escenas de "Le Horla" nos muestra al protagonista, quien acaba de quemar su casa hasta los cimientos con la esperanza de destruir a su nocturno visitante. Desgraciadamente, tarda poco en descubrir que ha dejado a sus criados dentro, quienes perecen pasto de las llamas²⁸:

Deux autres fenêtres éclatèrent aussitôt, et je vis que tout le bas de ma demeure n'était plus qu'un effrayant brasier. Mais un cri, un cri horrible, suraigu, déchirant, un cri de femme passa dans la nuit, et deux mansardes s'ouvrirent! J'avais oublié mes domes-tiques! Je vis leurs faces affolées, et leurs bras qui s'agitaient!... (Maupassant, 1986, p. 55)

²⁶Paralelamente con la mencionada novela brasileña de Mario Vargas Llosa: "Juró que no había sido algo planeado por él sino por el demonio posesionado de su compañero de infancia. Él conducía el coche, silbando entre dientes, pensando en los dulces del Convento de la Encarnación y, de pronto, João Grande le ordenó frenar. Cuando la señorita Adelinha preguntaba por qué paraban, João Meninho vio a su compañero golpearla en la cara con tanta fuerza que la desmayó, arrebatándole las riendas y espolear a los caballos hasta el promontorio donde el ama subía a ver las islas. Allí, con una decisión tal que João Meninho, pasmado, no se había atrevido a enfrentársele, João Grande sometió a la señorita Adelinha a mil maldades. La desnudó y se reía de ella, que, temblando, se cubría con una mano los pechos y con la otra el sexo, y la había hecho corretear de un lado a otro, tratando de esquivar sus pedradas, a la vez que la insultaba con los insultos más abominables que el Meninho había oído. Súbitamente, le clavó un puñal en el estómago y, ya muerta, se encarnizó con ella cortándole los pechos y la cabeza. Luego, acezando, empapado en sudor, se quedó dormido junto a la sangría. João Meninho sentía tanto terror que las piernas no le dieron para huir" (1981, p. 38).

²⁷Incluyendo la lectura del tratado de Hermann Herestauss.

²⁸Lo cual abre un nuevo interesante campo de debate, pues nos encontramos ante la temática de las relaciones de poder y la voluntad subrogada, siguiendo la teoría de los cuerpos dóciles de Michel Foucault (1926-1984) (1975, pp. 147-171). Una aproximación más contemporánea puede extraerse de Richard A. Posner (1988).

Cuando Ben Foster es apresado e internado en una institución psiquiátrica, la terapia electro-convulsiva a la que se le somete, supuestamente, le libraría de sus visiones: "You shouldn't hear the voices now" (min. 40.49). Sin embargo, como se aprecia poco después, esta afirmación está lejos de la realidad, pues las visiones vuelven, y Ben reconoce que han estado ahí desde su mismo nacimiento: "No. Our spirits've been with you your whole life, Ben" (min. 41.45). Una vez que ambos personajes tienen que enfrentarse al fracaso de sus métodos de curación, tan sólo una vía de escape aparece: la muerte, el suicidio. No obstante, esta posibilidad sólo es reconocida abiertamente por el narrador normando: "Non... non... sans aucun doute, sans aucun doute... il n'est past mort... Alors... alors... il va donc falloir que je me tue, moi!..." (Maupassant, 1986, p. 56). No obstante, Ben no llega a admitir que la muerte es lo único que le puede librar de Tony, Matt y Yolanda. Por ello, queda abierto un resquicio a imaginar que la continuación de sus asesinatos, tras un período de falso arrepentimiento, es también una solución para él. En cualquier caso, el empleo del final truncado y abierto hace que estos dos relatos sean excelentes partícipes de la literatura de terror psicológico que se fragua en la segunda mitad del siglo XIX²⁹.

En conclusión, aunque alejadas en tiempo, espacio y formato, las dos narraciones que aquí se presentan ostentan un interesante ramillete de similitudes, tanto entre sí como con los paradigmas de la literatura gótica. La locura, la evasión o los desenlaces abiertos y que dejan más preguntas que respuestas son sólo algunas de las características de ambos relatos. Los creadores de "With Friends Like These", como los de la serie *Criminal Minds*, buenos conocedores de la literatura (como prueban las constantes referencias y citas que incluyen en sus episodios), bien pudieron haber tenido en mente el más famoso de los relatos de Guy de Maupassant para construir su paralelo en la costa noroeste de Estados Unidos. Como gusta de decir la crítica centroeuropea, es cierto que no existe el "arma humeante" de este crimen. Sin embargo, los paralelismos y similitudes entre ambas creaciones hacen pensar que existe más que una relación de casualidad, y que nos encontramos, por ende, dentro del campo de la reescritura. Si no criminal, es de sobra conocido que la mente de Maupassant sí que, lamentablemente, sufrió de perturbación debido a su condición de enfermo de sífilis (Ishwor Poudel dirá a este respecto: "[...] it has always been debatable how far literary texts can be autobiographical or can the stories be treated as the reflection of the writer's personal experiences" -2008, p. 22-). Los horrores que el normando pudo padecer no se alejarían de la presencia de lo sobrenatural que acompaña a su *alter ego* literario, o de las atrocidades (basadas en hechos reales) que se transmiten a través de la pequeña pantalla en la serie norteamericana.

Referencias

- Alves Cunha, C. (2016). Sepulchral Beauty in Brazilian Romanticism. En Edwards J. D. y Vasconcelos S. G. (ed.). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas* (pp. 177-197). Routledge.
- Austen, J. (2003). *Northanger Abbey*. Norton.
- Bagdasarov, Z., Greene, K., Banerjee, S. C., Krcmar, M., Yanovitzky, I. y Ruginyte, D. (2010): "I Am What I Watch: Voyeurism, Sensation Seeking, and Television Viewing Patterns". *Revista Television Viewing Patterns. Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 54(2), 299-315.
- Ballesteros, A. (1998). *Narciso y el doble en la literatura fantástica victoriana*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

²⁹Con ejemplos tan magistrales como la mencionada *The Turn of the Screw* o los relatos del norteamericano Edgar Allan Poe (1809-1849).

- Beville, M. (2013). *The Unnameable Monster in Literature and Film*. Routledge.
- Beckford, W. (2013). *Vathek*. Oxford University Press.
- Benítez, E. (2010). Prólogo. En Maupassant G. *El Horla y otros cuentos fantásticos* (pp. 7-11). Alianza.
- Brown, C. B. (2010). *Wieland and Memoirs of Carwin the Biloquist*. Norton.
- Casanova-Vizcaíno, S. y Ordiz, I. (ed.). (2018). *Latin American Gothic in Literature and Culture*. Routledge.
- Cohn, D. (1978). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton University Press.
- Correoso Rodenas, J. M. (2021). *Flannery O'Connor y la literatura gótica*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Correoso Rodenas, J. M. (2019): "La edición perdida de *Wieland* en España (ca. 1818)". *Revista Cuadernos de Ilustración y Romanticismo. Revista Digital del Grupo de Estudios del Siglo XVIII*, 25, 609-628.
- Correoso Rodenas, J. M. (2020a). *La literatura gótica llega al nuevo Sur: Influencias y re-formulación del gótico en la obra de Flannery O'Connor*. Fundación Universitaria Española.
- Correoso Rodenas, J. M. (2015): "Nuevas concepciones espaciales en *The Turn of the Screw*". *Revista Epos. Revista de Filología*, XXXI, 389-404.
- Correoso Rodenas, J. M. (2020b): "The Lost Translation of *Wieland* by Luis Monfort (Spain, 1818)". *Revista Early American Literature*, 55(1), 209-221.
- Davenport, A. (2016). "Beauty Sleeping in the Lap of Horror": Landscape Aesthetics and Gothic Pleasures, from *The Castle of Otranto* to Video Games. En Yang S. R. y Healey K. (ed.). *Gothic Landscapes. Changing Eras, Changing Cultures, Changing Anxieties* (pp. 71-103.) Palgrave Macmillan.
- Davison, C. M. (2018): "The Gothic and Addiction. A Mad Tango". *Revista Gothic Studies*, 11(2), 1-8.
- De Quincey, T. (2013). *Confessions of an English Opium-Eater and Other Writings*. Oxford University Press.
- D'hoker, E. y Martens, G. (ed.). (2008). *Narrative Unreliability in the Twentieth-Century First-Person Novel*. De Gruyter.
- Dorfman, E. (2020). *Double Trouble. The Doppelgänger from Romanticism to Postmodernism*. Routledge.
- Edwards, J. D. y Vasconcelos, S. G. (ed.). (2016). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas*. Routledge.
- Eliade, M. (2020). *Das Heilige un das Profane. Vom Wessen des Religiösen*. Inser Verlag.
- Fermigier, A. (1986). Péface. En Maupassant G. *Le Horla* (pp. 7-22). Gallimard.
- Foerster, A. J. (dir.). (2011). "With Friends Like These".
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Guardini Vasconcelos, S. (2018). Machado de Assis's Nightmarish World: Displacements of the Gothic in Brazil. En Casanova-Vizcaíno S. y Ordiz I. (ed.). *Latin American Gothic in Literature and Culture* (pp. 57-70). Routledge.

- Guardini Vasconcelos, S. (2016). Tropical Gothic. José de Alencar and the Foundation of the Brazilian Novel. En Edwards J. D. y Vasconcelos S. G. (ed.). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas* (pp. 198-217). Routledge.
- Gutiérrez, L. (2005). *Cornelia Bororquia o La víctima de la Inquisición*. Cátedra.
- Hansen, P. K. (2007): "Reconsidering the Unreliable Narrator". *Revista Semiotica*, 165(1-4), 227-246.
- Hogg, J. (2010). *The Private Memoirs and Confessions of a Justified Sinner*. Oxford University Press.
- Hughes, D. W. (2007). *Culture and Sacrifice: Ritual Death in Literature and Opera*. Cambridge University Press.
- Huysmans, J.-K. (1977). *À rebours*. Gallimard.
- James, H. (1998). *The Turn of the Screw and Other Stories*. Oxford University Press.
- Jedličková, A. (2008). An Unreliable Narrator in an Unreliable World. Negotiating between Rhetorical Narratology, Cognitive Studies and Possible Worlds Theory. En D'hoker E. y Martens G. (ed.) *Narrative Unreliability in the Twentieth-Century First-Person Novel* (pp. 281-302). De Gruyter.
- Legros, E. A. (2010). *Unsubs and Profilers: Reality or Fiction? Depictions of Criminal Profiling in the Television Series Criminal Minds* [MA Thesis. Boston College].
- Lewis, M. G. (2014). *The Monk*. Oxford University Press.
- Maturin, C. R. (1998). *Melmoth the Wanderer*. Oxford University Press.
- Maupassant, G. (2010). *El Horla y otros cuentos fantásticos*. Alianza.
- Maupassant, G. (1986). *Le Horla*. Gallimard.
- Miall, D. S. (2012): "How Does It Feel?: Attending to the Unreliable Narrator". *Revista Fictions*, XI, 41-58.
- Nünning, A. (1997): "'But why 'will' you say that I am mad?' On the Theory, History, and Signals of Unreliable Narration in British Fiction". *Revista Arbeiten Aus Anglistik und Amerikanistik*, 22(1), 83-105.
- O'Connor, F. (2008). *The Complete Stories*. Farrar, Strauss & Giroux.
- Piatti-Farnell, L. (2017). *Consuming Gothic. Food and Horror in Film*. Palgrave Macmillan.
- Poe, E. A. (2000). *Tales and Sketches*. Illinois University Press.
- Posner, R. A. (1988). *Law and Literature*. Harvard University Press.
- Poudel, I. (2008). *Gothic Horror in Maupassant's Short Stories* [MA Thesis. Tribhuvan University].
- Punter, D. (1998). *Gothic Pathologies. The Text, the Body and the Law*. Macmillan.
- Purves, M. (2009). *The Gothic and Catholicism. Religion, Cultural Exchange and the Popular Novel, 1785-1829*. University of Wales Press.
- Rabkin, E. S. (1977). *The Fantastic in Literature*. Princeton University Press.
- Radcliffe, A. (2017). *The Italian*. Oxford University Press.
- Serravalle de Sá, D. (2016). The Strange Case of Brazilian Gothic Cinema. En Edwards J. D. y Vasconcelos S. G. (ed.). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas* (pp. 240-253). Routledge.

- Terezinha Schmidt, R. (2016). Difference and Subversion. Gothic Migrations in Nineteenth-Century Latin American Novels. En Edwards J. D. y Vasconcelos S. G. (ed.). *Tropical Gothic in Literature and Culture. The Americas* (pp. 218-239). Routledge.
- Urdiales Shaw, M. (2015): "Disturbed Minds in the Nineteenth Century. The Tales of Edgar Allan Poe and Guy de Maupassant". *Revista Mètode. Science Studies Journal*, 5, 124-129.
- Van Elferen, I. (2012). *Spectral Liturgy. Transgression, Ritual and Music in Gothic*. Routledge.
- Vargas Llosa, M. (1981). *La guerra del fin del mundo*. Seix Barral.
- Wallace, D. y Smith, A. (ed.). (2009). *The Female Gothic. New Directions*. Palgrave Macmillan.
- Walpole, H. (1998). *The Castle of Otranto*. Oxford University Press.
- Wheatley, H. (2006). *Gothic Television*. Manchester University Press.
- Wilde, O. (2008). *The Picture of Dorian Gray*. Norton.
- Wright, A. (2009). Disturbing the Female Gothic: An Excavation of the *Northanger* Novels. En Wallace D. y Smith A. (ed.). *The Female Gothic. New Directions* (pp. 60-75). Palgrave Macmillan.
- Yang, S. R. y Healey, K. (ed.). (2016). *Gothic Landscapes. Changing Eras, Changing Cultures, Changing Anxieties*. Palgrave Macmillan.

Profesoras y movimientos partidistas: un campo de resistencias

Female professors and party movements: a field of resistances

Luis Enrique Meléndez Ferrer 

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

lemelendezferrer@gmail.com

Recibido: 5/11/2021.

Aceptado: 1/8/2023.

RESUMEN

Las resistencias de las profesoras son miradas socioculturales emergentes de su anulación en el Estado-nación que legitima la opresión masculina-eurocéntrica sobre mujeres. Se busca analizar subjetivaciones y prácticas sociales del patriarcado existente en la episteme de movimientos partidistas. Se usó el análisis crítico del discurso, la yuxtaposición textual, la fenomenología de cotidianidades, la genealogía del poder y la hermenéutica social. Se asumió la investigación cualitativa para interrelacionar significados desde estudios de casos y etnografía socio-escolar. Se problematizaron los movimientos de partidos políticos, incorporando estudios de géneros. Por tanto, las profesoras visibilizan resistencias de luchas entre mujeres que contradicen su reivindicación, legitiman el control sobre su participación, aprueban el enquistamiento gubernamental, reproducen el intelectualismo organizacional, replican el partidismo, apoyan el machismo, manifiestan el descontento ante luchas de géneros, evidencian prácticas diferenciales entre mujeres-y-hombres, reconstruyen resistencias femeninas y replantean el diálogo intergénero.

Palabras clave: resistencias, movimientos políticos, universidad, profesoras, mujeres.

ABSTRACT

The resistances of female professors are emerging socio-cultural views of their annulment in the State-nation that legitimizes the masculine-eurocentric oppression of women. The aim is to analyze the subjectivization and social practices of the existing patriarchy in the episteme of political movements. The critical discourse analysis, textual juxtaposition, phenomenology of everyday life, genealogy of power, and social hermeneutics were used. The qualitative research was assumed to interrelate meanings from case studies and socio-scholar ethnography. Political party movements were problematized, incorporating gender studies. Therefore, female professors make visible resistances of struggles among women that contradict their claims, legitimize control over their participation, approve governmental entrenchment, reproduce organizational intellectualism, replicate partisanship; support sexism, manifest discontent with gender struggles, evidence differential practices between women and men, reconstruct feminine resistances and rethink intergender dialogue.

Keywords: State, resistance, political movements, female professors, women.

¹Doctor en Ciencias Humanas. Mag. en Educación. Planificación Educativa. Lcdo. en Educación, Orientación. Diploma de Estudios Avanzados. Especialidad: Identidades sociales en el ser, saber y hacer del profesorado universitario (UCO-España). Investiga sobre visibilidad de profesoras en la gubernamentalidad de la universidad venezolana. Un aporte a las resistencias de mujeres. CEELA-LUZ. Interés en Educación superior, Profesoras, Feminismos, Estudios LGBTI, Psicología social.

Introducción

Las resistencias de las profesoras universitarias se reflexionan desde diferentes miradas determinantes en su entorno sociocultural, considerando una dimensión temática que configura su ser y quehacer intelectual. Esta dimensión apunta a la *Anulación de las mujeres en los movimientos partidistas como cimientos epistémicos*. Para esto, se visibiliza una discusión teórica desde elementos constituyentes del Estado-nación, actuando como ambientes socio-semióticos que gestan y legitiman las resistencias en las mujeres como científicas, docentes e intelectuales (Luis Meléndez-Ferrer, 2012).

Este espacio de reflexión crítica, social e histórica se centra en *analizar las múltiples subjetivaciones y prácticas sociales del discurso patriarcal existente en las bases epistémicas de los movimientos partidistas*. Con este objetivo, es conveniente tener presente que Venezuela posee un bajo índice de potenciación de género, en comparación con otros países de la región latinoamericana y caribeña. Lo expuesto se asocia al planteamiento de Esther Pineda (2018), quien reconoce que la historia sobre las mujeres se estructura sociogenéticamente en una opresión masculina y eurocéntrica del Estado-nación, enfocada en producir la episteme de las resistencias en la vida pública de las mujeres; lo cual recae en las nociones e interacciones funcionales de las profesoras de la universidad autónoma, pública, nacional en Venezuela.

Método

El método abordado expone la incorporación de aspectos generales sobre el Análisis Crítico del Discurso (Teun van Dijk, 2003), así como la yuxtaposición cultural a partir de textos socio-históricos relacionados con las mujeres. Se concreta un análisis fenoménico sobre las cotidianidades profesoras, considerando grandes puntos de tensión instaurados por la ideología patriarcal del Estado. Entonces, se asume un análisis integrado desde la genealogía del poder, la arqueología del saber y la hermenéutica con sentido socio-crítico para identificar argumentos y contrastarlos con las realidades sociales.

La discusión surge desde la investigación cualitativa, esbozando procesos interrelacionados de significación. La dimensión antes planteada manifiesta procesos de significación construidos socialmente en espacios simbólicos de producción de prácticas identitarias de los movimientos partidistas. Todo surge con el sentido común creado en la convivencia del investigador con las profesoras de la Escuela de Educación en la Universidad del Zulia (Venezuela), en donde se visibilizan funciones docentes y roles laborales.

Así, se valoran intersubjetividades y prácticas sociales existentes en documentos institucionales que muestran discursos historiográficos sobre las mujeres ante la determinación de valores emplazados en los partidos políticos activados en este país caribeño. Con esto, se analizan las rutinas universitarias y situaciones educacionales en conflicto que contextualizan a las mujeres. Se revelan, entonces, pensamientos dominadores contemporáneos e históricos sobre las identidades y prácticas de géneros referente a las mujeres y a su participación líder en la creación de bases culturales (Bibiana Moncayo y David Zuluaga, 2015). En esta discusión se relacionan las tendencias de las pretensiones opresivas de tales documentos ante el ser-y-quehacer de las profesoras.

El segundo proceso consideró las percepciones vinculantes de los aspectos que problematizan en los movimientos de los partidos políticos, como categorías que originan resistencias en las prácticas sociales de las profesoras. Se establecen intercambios grupales de saberes y

experiencias en la línea de investigación "Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder" (RASEP) inscrita en dicha Facultad. Este compartir generó las comprensiones elementales sobre el discurso normativo que restringe los partidos políticos, como dimensión institucional discursiva que coordina historias, contextos, tradiciones, subjetivaciones, objetivaciones e intersubjetividades en pro de configurar pensamientos y acciones de las mujeres.

Igualmente, se conversó sobre significados, signos e interacciones sociales referentes a la dominación generada por dimensión. Esto es evidente u ocultado en la docencia, extensión, servicio, producción e investigación universitaria, delimitando y orientando, así, las relaciones sociales y las acciones productivas de las profesoras. Además, se tejen intersubjetividades sobre los feminismos (bell hooks, 2017), estudios de géneros y estudios sobre las mujeres², como fuente de pensamiento fundamental. Lo expuesto vislumbra la subyugación que determina las estructuras-dinámicas liberales de la universidad escolástica venezolana, los currículos académicos y las prácticas profesionales educativas. En fin, se toma en cuenta la dimensión manifestada desde las miradas situacionales y epistémicas propias de las profesoras y no con una visión de género universal (María Cabrera, María López y Raquel Royo, 2020).

El tercer proceso metódico desarrolló una perspectiva basada en estudios de los géneros (Asunción Oliva, 2005), centrados en la noción de lo femenino y de mujeres, así como también en sus identidades y roles de géneros manifestados en epistemes y en prácticas educativas. Adicionalmente, se discutió sobre la configuración conceptual y la circunscripción histórico-material de los géneros establecidos por el patriarcado ejercido por los cuerpos valorativos y emplazados con la fuerza de los movimientos de los partidos políticos. Todas las actividades registradas permitieron dialogar sobre los feminismos y roles de las actrices mencionadas con estudiantes de varias Licenciaturas en Educación.

Lo expuesto reconoció la imposición del discurso dominante revelado en tales cuerpos valorativos, visibilizado en la educación superior. Todo esto analizó las bases identitarias así como los modos de vida cotidiana de las profesoras, desde una visión colectiva y transdisciplinar. Así, la interpretación reflejó temas clave sustentados en discursos normativos, naturalizados, normalizados e institucionalizados por la dimensión planteada, la cual configura las prácticas educacionales subyugantes de mujeres dentro y fuera de la universidad. Por tanto, lo desvelado cimentó el discurso descriptivo sobre el estado del arte de las resistencias en las prácticas socio-culturales de las mujeres, como actrices científicas, docentes e intelectuales.

Aunadamente, la convivencia social se fundó en la etnografía social al considerar los estudios de casos (Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García, 1996) y la etnografía en contextos escolares (Ángel Aguirre, 1995). Así, se identificaron las significaciones culturales e

²La tarea de los *Estudios de la Mujer* se enmarca en tomar conciencia de la necesidad de un cambio profundo en la sociedad, como respuesta de un nuevo modelo de convivencia, un nuevo orden, un nuevo modo de vivir pacíficamente. Se cree en el poder de la palabra y la razón, a través de un nuevo discurso promotor de la inclusión de las mujeres por medio del lenguaje, el conocimiento, al que se tiene que revisar por su construcción androcéntrica, pero también se entiende y promueve la necesidad de empoderarse las mujeres para lograr los cambios necesarios. Dichos Estudios en la Universidad del Zulia se inician con el propósito de comprender un mundo en el que las mujeres son oprimidas, pero también, proponer cambiarlo. Esto significa que la revisión crítica de cada contenido que se hace debe llevar a poner las ideas en común a través del diálogo permanente en la Academia, con el fin de transformar las relaciones de poder existentes entre los géneros, tanto en lo académico como en el mundo y la vida en general. Existe un énfasis que los estudios son "de la Mujer" y no "sobre la Mujer". Esto tiene una relevante importancia, al entender que los estudios <DE> la mujer apuntan a reconocer las infinitas intersubjetividades, situaciones, experiencias, epistemes y realidades sociales que viven las mujeres, las cuales son narradas, interpretadas y escritas por ellas mismas. Sin embargo, los estudios <SOBRE> las mujeres se enfocan a ser un análisis que elaboran todas las personas, en sus diversas identidades de géneros y orientaciones sexuales, para contribuir con la comprensión de las infinitas intersubjetividades, situaciones, experiencias, epistemes y realidades sociales que las mujeres tienen y enfrentan. Es decir, que los primeros estudios son pensados-expresados por las mismas voces de ellas y los segundos son producidos-ampliados por diferentes voces provenientes de diferentes grupos de géneros.

históricas sobre la configuración de aspectos legales instalados por los movimientos de los partidos políticos en Venezuela. El diálogo surgió con la reflexión crítica ante los aportes teóricos (documentos referenciales) relacionados con los cuerpos legales que fundamentan la opresión de los movimientos de los partidos políticos; pues, se puso en un diálogo situacional mediante la observancia de prácticas sociales de las profesoras (María Cabrera, María López y Raquel Royo, 2020).

Una perspectiva analítica se originó hacia significaciones en torno a movimientos partidistas, gremialismo, educación, resistencias, prácticas socio-productivas, formación profesional, universidad, dominación científica. Lo anterior cimentó el estudio de condicionamientos ideológicos socio-culturales que someten a las mujeres mencionadas. Así, se interpretaron las interacciones laborales de la comunidad profesoral, quien dibuja una lucha política e ideológica en su vida universitaria, bien sea a su favor o en su contra. Por esto, es clave contextualizar el debate sobre las profesoras a partir del cuestionamiento de que si en Venezuela puede hablarse de un movimiento de mujeres, o si, más bien, debería hablarse de un núcleo de activistas o militantes que han mantenido el discurso y los principios feministas entre uno y otro pico del que algunos teóricos y activistas llaman movimiento de mujeres, puesto que es relevante destacar los antecedentes de la lucha reivindicativa de las mujeres venezolanas hasta 1990 (Gioconda Espina y Cathy A. Rakowski, 2002), entre ellas, las profesoras universitarias.

También, se incorporaron aspectos macroculturales, geopolíticos y biopolíticos de la sociedad venezolana, delimitantes sobre la vida académica, política e institucional de las profesoras. Las resistencias, las mujeres y sus vidas como docentes, las prácticas sociales y el contexto universitario fueron otros aspectos interactivos con los cuerpos legales considerados como un fenómeno hegemónico e ilustrado, sustentándose e interrelacionándose con intersubjetividades sociales, políticas, históricas e ideológicas (Yanine González, 2016).

Dichos aspectos se basaron en variados fenómenos situacionales dinamizados en ese conjunto de cuerpos legales y de prácticas de resistencias definidas y caracterizadas con cualidades *polifenómicas*, entendidas éstas como miradas plurales (Andrés Contreras, 2005, citado por Julia Iribarne, 2005; Julio Quesada, 2003). Las cualidades polifenómicas se cimentaron en la abstracción relacionada con la intra-e-intersubjetividad social de ideas históricas, paradigmas de dominación y hechos educativos, en donde confluyen procesos-productos narrativos sobre la vida profesoral.

En consecuencia, se desveló la adaptabilidad de signos contextuales de la cultura e historia venezolana con miras a comprender la manera en que las profesoras, los documentos referenciales analizados y el yo-nosotros/as, co-investigadores/as construyen realidades sociales (Peter Berger y Thomas Luckmann, 1979) en torno a los cuerpos legales, principios y valores presentes en los movimientos de partidos políticos, por ende, en las acciones creadoras de resistencias en la cultura universitaria.

Bajo el mismo orden de ideas, se incorporaron discursos institucionales creados por los movimientos de los partidos políticos en la gestación de resistencias a partir de la aproximación con el interaccionismo simbólico de Miquel Doménech, Lupicinio Iñiguez y Francisco Tirado (2003) y la interacción social comunicativa de Sary Calonge y Elisa Casado (2001), consolidándose la observación participativa e interpretativa. A su vez, se desvelaron significados sustantivos manifestados en documentos referenciales sobre la historia de las mujeres en el modelo fundacional de los movimientos políticos.

Resultados y discusión

Anulación de las mujeres en los movimientos partidistas como cimientos epistémicos

Según Inés Quintero (2003), las iniciativas políticas y reivindicativas no estaban liderizadas por mujeres ni tampoco ellas se encontraban involucradas en la historia institucional de la colonia venezolana. En consecuencia, emerge una cultura sin la participación de mujeres, haciendo que no haya posibilidad de luchas que construyen ciudadanía femeninas y masculinas alternas en la consolidación del Estado-Nación. Muy a pesar de esta herencia de negación, las profesoras participan en una universidad donde surgen luchas políticas, filosóficas y reivindicativas sobre sus derechos y deberes como ciudadanas glociales e intelectuales.

Las actrices mencionadas co-elaboran un sistema político, gerencial e ideológico, que apoya las prácticas sociales determinadas por un espíritu masculino negador y de privilegios de género (Gabriela Bard, 2016), lo cual oculta su protagonismo y silencia sus voces femeninas. Esto es necesario para sustentar las funciones universitarias con una visión democrática feminista. Las mujeres intelectuales consienten el instalar principios científicos y populares, configurando una red de poder en cuya intención está el impedir dinámicas socio-institucionales. Tales dinámicas implantan luchas femeninas en pro de ensamblar nuevas maneras para re-valorar objetos de resistencias sobre los mundos femeninos de las profesoras en su vida social, científica, política y productiva.

Apropiándose de la perspectiva sobre la élite en la que viven las mujeres, se considera útil asumir los aportes de Liliana Castañeda, Carla Contreras y María Parga (2019), con quienes se comprende que las profesoras protegen prácticas culturales que legitiman una ciudadanía elitista de grupos dominadores. Esto resguarda al profesorado ante los ataques ideológico-materiales en las interacciones cotidianas de la comunidad profesoral. Ellas ensamblan duras barreras productoras de tecnologías defensivas hacia la violencia estructural, cimentando lógicas anti-ciudadanas hacia otras mujeres intelectuales.

Lógicas que son reveladas y fortalecidas por otros grupos partidistas o políticos externos e internos de la universidad. Estas lógicas protegen ciertos argumentos de la ideología machista en la consciencia del profesorado. Sin embargo, se supone que este profesorado no refuerza el discurso patriarcal, porque no minimiza o impide la presencia de profesoras militantes en procesos histórico-materiales de los partidos políticos, reivindicándose un punto a favor de un tipo de ciudadanía de mujeres en su vida productiva.

A luz de este planteamiento, Mercy Logroño (2017) consolida el debate crítico sobre el liderazgo masculino ejercido por las mujeres en el mundo universitario. Con esto, se visualiza que las profesoras rechazan la instalación de protagonismos heterosexuales de otras profesoras en el funcionamiento académico-organizacional. Así, impiden el re-ensamblaje de visiones-misiones concretadas en luchas sociales e, igualmente, reprimen la réplica de modelos más participativos asumidos por otras luchas de géneros en diferentes campos culturales. En consecuencia, ellas reproducen las mismas tecnologías de luchas (ofensivas) masculinas en pos de perpetuar las mismas luchas sexistas en contra de mujeres universitarias. Todo esto provoca que muchas profesoras se mantengan tras bastidores en escenarios relevantes del mundo gerencial e intelectual.

Por eso, las actrices mencionadas se resisten al oponerse a discursos patriarcales de los grupos partidistas universitarios; gremios que encubren figuras, voces y huellas generadas por las profesoras, impidiendo la construcción de ciudadanía inclusivas para la convivencia trans-género con la diversidad de identidades sexuales y de géneros existente en la comunidad profesoral. Según Aurelia Flores y Adelina Espejel (2015), en la comunidad profesoral se fortalece la génesis constante de prácticas sexistas, por lo cual es clave considerar este aporte al analizar que las

profesoras rechazan el desarrollo de ideologías y prácticas provocadoras de una lucha sexista incorporada por grupos políticos masculinistas (independientemente, que sean conformados por profesoras). Así, se destaca la imagen dominante de hombre liberal en la universidad.

Por otro lado, Cheryl Álvarez (2018) incorpora el debate sobre la construcción de figuras de poder y de imagen pública de las mujeres empoderadas. Esto requiere la necesidad de desvincularse con la figura pública y de poder de los hombres dominantes en entornos políticos; lo cual genera una mayor ruptura e impide el diálogo de intersubjetividades de roles de género. Esto profundiza la comprensión de que las mujeres científicas, docentes e intelectuales –como actoras políticas e interactuantes en espacios de poder– se resistan a tolerar la reproducción de una cultura segregadora que enaltece la figura del hombre subyugante.

Desprecian eso, por ser un elemento que garantiza a los profesores varones tomar decisiones clave y ser visibles en el ejercicio del poder universitario. Las actoras confrontan ideologías y prácticas de grupos de partidos políticos que, con su protagonismo en la gerencia universitaria, subyugan a profesoras, legitimándolas como figura dominada, esclava, servil y débil ante su feminidad. Todo es un elemento subjetivo-objetal que implica el ser desconocidas como ciudadanas auténticas, actoras, ni como constructoras de conocimientos científicos-saberes populares necesarios para los procesos políticos en la gubernamentalidad universitaria.

Muy contrariamente, las profesoras se oponen a la filosofía unilateral, sexista y partidista, refutando que las luchas de género y luchas antidiscriminatorias no deben estar silenciadas ni polarizadas por el masculinismo del profesorado en sus prácticas universitarias (Aurelia Flores, Adelina Espejel y Luz Martell, 2016: 53). En la intersubjetividad de estas visiones limitadas de alteridad acerca de las profesoras, ellas se resisten a encarar intereses de poder de los partidos políticos. Esto se corporiza a lo interior de la universidad como en la participación encubierta de macro-organizaciones mundiales socio-político-partidistas en el contexto nacional.

De tal manera, se oponen hacia los grupos/organizaciones con proyectos políticos sexistas y de gobierno dominante, muy definido en contra de luchas feministas y femeninas de las profesoras en sus prácticas institucionales. Todo esto desestima sus cualidades como ciudadanas/protagonistas en las luchas trans-géneros (luchas que visualizan al ser humano más allá de las categorías restrictivas de género, pues buscan debilitar las fronteras políticas del género), emplazadas en las ciencias, las disciplinas humano-sociales y en la profesión académica.

Desde otra perspectiva, se muestra una lógica masculinista de exclusión político-partidista en contra de las mujeres para constituir el gobierno en el Estado venezolano, provocando que las profesoras coexistan en un contexto socio-político conflictuado que emerge, también, en la universidad. Ellas comparten un espacio cultural estructurado por complejos discursos político-partidistas provenientes del poder de la ideología imperialista, bien sea desde tendencias derechistas, centristas e izquierdistas; lo cual rige el sentido hegemónico y homogéneo de los cuerpos ciudadanos en la sociedad. La marginación social se relaciona con la necesidad de crear una ciudadanía femenina; por esto, las organizaciones de mujeres en Latinoamérica construyen objetivos en torno a su condición y posición en la sociedad.

Sin embargo,

Se irán ampliando las propuestas y las acciones al mismo tiempo que la conciencia de su exclusión de la vida política nacional y de las instancias de toma de decisiones. Obviamente, esta exclusión era a la vez un impedimento para cambiar prácticamente cualquier aspecto de la situación en que se encontraban, incluyendo la misma inexistencia de espacios de participación. (Teresa Valdés, 2000, p. 31)

Las profesoras sustentan la pervivencia de un masculinismo visible en las prácticas universitarias, en cuyo contenido se encuentra un partidismo conservador y de centro derecha, corporizando el control/dirigencia en un ejercicio de poder excluyente, contrario a estas mujeres. Dichas actoras intentan que la tendencia derechista prosiga su proyecto de reproducción ideológica excluyente hacia ellas mismas en sus funciones esenciales. Así, se replica su discurso patriarcal en procesos científicos, administrativos y de gestión universitaria, asumiendo una misma forma-contenido estético de cómo se encarna el androcentrismo en los otros gobiernos del Estado.

De acuerdo con Paloma Román (2018), las mujeres interaccionan en el interior de los partidos políticos en pos de desarrollar liderazgos propios, consistentes y coherentes con la ideología del patriarcado de los mismos. Esto pretende que ellas sean una figura, se muestren como personas y desplieguen prácticas de poder en los espacios públicos, con una supuesta lógica de poder femenino. Todo esto vislumbra que las mujeres -en este caso el espacio de poder universitario- enraízan el patriarcado de grupos partidistas derechistas y centro-derechistas, lo cual surge en las consciencias colectivas e, igualmente, emerge en las tradiciones académicas, políticas y gerenciales de la comunidad profesoral. Esto contribuye a que los movimientos ideológicos excluyan su propio protagonismo.

Las prácticas discursivas expuestas son elementos intersubjetivos indispensables al desarrollar estructuras del gobierno institucional. Aunadamente, consideran a bien el favorecer con la polarización sexista de tales grupos, impidiendo la concreción de luchas feministas que conlleven a su interacción productiva. Las profesoras aplacan el activismo político-partidista de grupos profesorales militantes con tendencias ideológicas centro-izquierdista, izquierdista e izquierdistas radicales. Todos los grupos tienen derecho e interés de producir el poder heterosexual en el gobierno universitario, mediante sus funciones esenciales. Así, ellas confrontan significados y mecanismos, independientemente de que estén sustentados en un discurso a favor o en contra de sí mismas, como personas productivas e indispensables en el gobierno institucional.

Dicha confrontación de las profesoras se origina con el apoyo de grupos profesorales que militan tendencias derechistas extrauniversitarias. Esto se entiende como una perspectiva descalificada y con alto nivel de desconfianza, pues se supone que no contribuyen con los planes de desarrollo universitario. Por ello, se resisten al aceptar que emergen voces de insurrección o de desestabilización en contra del orden social propio del Estado liberal, burgués y del hombre blanco emplazado en la universidad conservadora, similar característica de la Escuela de Educación (LUZ).

Esta oposición se instaura por tales voces, que evitan o no la inclusión de las profesoras para que reivindiquen sus derechos y deberes contractuales en el gobierno universitario. La reacción contraria se gesta desde pequeñas y segregadas comunidades profesorales, legítimas en una universidad con espíritu democrático. Así, las profesoras no toleran el convivir con movimientos revolucionarios izquierdistas corporizados en el gobierno universitario.

Lo expuesto normaliza una dirigencia restringida hacia las mujeres como actoras científicas, docentes e intelectuales ante los procesos y escenarios institucionales para realizar sus funciones universitarias, provocando así, su oposición a configurar movimientos ideológicos socialistas e izquierdosos. Consecuentemente, se bosqueja una visión alterna de terceridad que establece movimientos sociales de disidencia al implementar luchas de géneros, basadas en ideologías de ciudadanías inclusivas hacia las profesoras (Magdalena Valdivieso, 2016).

Al considerar otra mirada de análisis, se encuentra que Inés Quintero (2003) resalta que en la historia colonial venezolana no existían documentos legales que avalasen la participación protagónica de las mujeres, destacándose, por tanto, un discurso masculino en donde se refleja la ausencia y el silenciamiento de su participación gubernamental e intelectual. Esta invisibilidad se manifiesta en documentos jurídicos y organizacionales de la universidad, en cuyo discurso se cercenan los deberes y derechos, como ciudadanas venezolanas. Las profesoras interactúan en una institución que edifica una textualidad para omitir su ser, saber y hacer como personas con derechos y deberes de ciudadanas productivas. Por tanto, los derechos y deberes deberían ser visibles a partir de diferencias de las feminidades. Lo expuesto relaciona la participación simbólica de las profesoras planteada por Evangelina García Prince (2012), quien resalta que

El status de las mujeres y de lo femenino en el orden público político es la subordinación lo que implica su exclusión de los procesos y posiciones significativas del espacio público o político venezolano, que la omite como sujeto político con necesidades que exigen respuestas específicas y diferenciadas, en las doctrinas, normativas y propuestas programáticas de los entes que dinamizan el universo público estatal y no estatal y que consagran en la práctica política un ejercicio pleno de la ciudadanía. (p. 5)

Dichas mujeres resguardan documentos rectores de las instancias universitarias, desde una masculinidad represora de las auténticas subjetividades propias de mujeres, lo que impide su desarrollo integral como trabajadoras académicas. Las profesoras consideran que los textos referidos son productos perfectos, absolutos e irrevocables al momento de implementar la gobernabilidad universitaria. En estos discursos prevalecen racionalidades que encubren la vindicación femenina de profesoras ante el asumir el protagonismo en las funciones académicas y de gobierno universitario.

Desde diálogos contrarios a una visión trans-genérica que invita a traspasar los límites identitarios e intersubjetivos binarios, las profesoras se oponen al análisis crítico de los documentos institucionales, tales como: la visión, misión, filosofía de gestión, planes de desarrollo, reglamentos, normas, convenios, entre otros. También, evitan estudiar los documentos rectores del hacer del profesorado, así como de la universidad como institución social con una perspectiva feminista. Esto compromete su progreso en el escalafón universitario, su posicionamiento y movilización en el gobierno institucional e, igualmente, delimita su capacidad para negociar y obtener beneficios administrativos por parte de grupos que dominan, masculinamente, cargos de tal gobierno.

Por tanto, ellas no quieren entender que la universidad -como organización con pensamiento crítico-confrontativo ante fenómenos culturales en los discursos textuales- debería propiciar el diálogo social sobre diversidades y diferencias de identidades de géneros encarnadas en la comunidad profesoral. Consideran que tales cualidades identitarias de géneros no estén reflejadas en procesos y productos científicos, andragógicos, gremiales, gerenciales que dicha comunidad asume. Las profesoras co-construyen, raizalmente, las barreras ideológico-políticas escritas; con lo cual se sustentan prácticas sexistas y se impide la inclusión visible de profesoras en textos rectores de la universidad. Por esto, es importante reforzar que la inclusión subordinada, simbólica, con apariencia de verdadera inclusión, está apoyada por el avance del lenguaje género inclusivo. Así, es necesario incluir la mirada de Evangelina García Prince (2012), quien manifiesta que

La exclusión que sufren las venezolanas en el espacio público se convierte, miméticamente, en una inclusión subordinada, que en la práctica es una inclusión ficticia, equivalente a una exclusión real, no del sistema en sí, porque está dentro del sistema político, sino de las posiciones y procesos decisivos que definen la vida pública y política democrática. (p. 6)

En fin, las mujeres intelectuales buscan espacios socio-científicos para el debate político, jurídico y laboral, abriendo, discreta y solapadamente, caminos hacia sus interacciones profeministas en la vida productiva, social e histórica de la comunidad científica. Re-construyen mecanismos hermenéuticos que manifiestan la necesidad de la universidad de vislumbrar la importancia del análisis de textos rectores universitarios, al establecer una paridad de géneros en su espíritu y estructura institucional. Ellas provocan que sea altamente valorada y expresada una ciudadanía plural relativa a las profesoras en los textos universitarios.

Al considerar otra perspectiva de interpretación, Elías Pino (2003) manifiesta que la sociedad colonial venezolana no reacciona ante situaciones de brutalidad que traspasan barreras del hogar para ser del conocimiento público, porque se piensa que los maridos imponen una disciplina legítima. Esto concreta una cultura familiar basada en la ideología machista-patriarcal, fundamentando prácticas de violencia en contra de mujeres (Rosalba Ruiz y María Ayala, 2016). Por esto, las profesoras son coautoras de significados culturales, configuradoras de sus modos de vida familiar, los cuales son desvelados en sus prácticas sociales emergentes desde la analéctica con las fronteras universitarias.

Las mujeres en cuestión fortalecen una sola forma y contenido configurador del moldeo heterosexual de cultura familiar, lo cual está vinculado a "La configuración de la mujer como la eterna cuidadora, incapaz para otras tareas, tiene una larga tradición en nuestro entorno cultural" (Wendy Pena-González, 2021, p.15). Se refuerza así, un sentido heteronormativo impregnado en el imaginario de familia, desde el cual se valora la matricentralidad presente en la feminidad del profesorado como parte de la herencia histórico-material de la Modernidad y por su arraigo en la cultura occidental hispanoamericana. Ellas consolidan una cultura familiar a partir del refuerzo de relaciones sociales construidas en la universidad.

Desean, entonces, socializar su valoración positiva de que su modelo familiar se centra en una lógica de blanqueamiento, pureza y racialidad ante otros grupos socio-familiares; así mismo, plantean que su vida familiar busca la asepsia sobre almas, saberes y cuerpos de sus familiares mediante costumbres y tradiciones. En fin, las mujeres intelectuales consideran el debate polarizado y conflictuado de diversos estilos políticos tanto con herencias monárquicas, dictatoriales o democráticas establecidas en la familia.

En este sentido, las profesoras mantienen un discurso histórico-material, expresando que las eventualizaciones de su familia deben permanecer aisladas u ocultadas del mundo laboral. Así, ellas promueven una cultura familiar que apoya la violencia sobre la libertad de voces femeninas maltratadas que requieren escucharse. Esto se comprende mejor con los aportes de Lorena Guzzetti, Antonella Bouza, Florencia Ovando, Carolina Rabasa, Milagros Martín y Laura Cicone (2021), porque exponen que el cuidado y la acción del cuidar recaen sobre las mujeres, quienes presentan una posición desventajosa en las relaciones de fuerza dentro de la estructura familiar. Las condiciones de subalternidad de las mujeres fortifican la desventaja, visibilizando así, la necesaria y urgente politicidad de las relaciones familiares de las mujeres (profesoras). Entonces, en la universidad se refuerzan intersubjetividades machistas en las relaciones profesoras, fortaleciendo así, un concepto de vida privada, propio de un liberalismo social. Las actrices mencionadas favorecen ideologías sexistas en la vida familiar mediante esquemas mentales de la colectividad profesoral que valoran, positivamente, la discriminación.

Dichos esquemas separan u ocultan sus intersubjetividades en sus entornos naturales e impiden la intervención de tales significaciones en la vida laboral. Perpetúan, también, discursos violentos en las colectividades sociales, resaltando la pervivencia de ideologías patriarcales en

la familia en donde están subyugadas. Las profesoras están resistentes al reproducir argumentos de violencia sexual, pues, instalan la dominación de sus vidas en su entorno familiar. Así, generan resistencia familiar en pro de configurar mecanismos de violencia intergénero, proyectados éstos de manera corporal, sexual, laboral, religiosa, económica, doméstica e ideológica en sus vidas. Dicha resistencia -que defiende un discurso opresor- está fundamentada en la noción de dominación masculina planteada por Pierre Bourdieu (1998), quien resalta que tal dominación legitima una relación de subyugación inscrita en la naturaleza biológica de las mujeres y termina por hacer que, aun en el espacio público, se le asignen responsabilidades que son una extensión de sus roles tradicionales, todo esto dentro de una apariencia de libertad y de emancipación.

De esta manera, producen prácticas sociales universitarias, apuntando a que el hombre debe ser protegido e intocable por políticas ciudadanas basadas en una polaridad de géneros promovidas por el Estado-Nación. En efecto, las políticas afectan los cuerpos dóciles de las profesoras en su condición y rol de esposa, concubina, novia, madre, hermana, cuñada, vecina, tía, profesional e intelectual. Por otro lado, las profesoras rechazan que el maltrato instaurado por el cónyuge u otro hombre miembro de su contexto familiar sea silenciado y subestimado ante la comunidad profesoral, así como en los registros de salud y protección socio-jurídica en documentos universitarios. Ellas confrontan esa cultura machista naturalizada en la familia que se expande a sus prácticas sociales cotidianas.

Finalmente, las mujeres intelectuales generan resistencias familiares intentando re-pensar una forma-otra de vivir la universidad, considerándola como un espacio vital para construir una formación permanente sobre derechos y deberes humanos, con el interés de protegerse frente a los diversos modos de violencia, protagonizados por la ideología masculina en este contexto académico. Igualmente, procuran entender y hacer que la universidad sea una institución social, impulsadora del apoyo jurídico, psicológico y social en pro de defender –desde una ciudadanía feminista- las condiciones, cualidades femeninas y derechos femeninos de las profesoras como mujeres maltratadas en sus dinámicas familiares.

Conclusiones

Esta discusión reflexiona que las profesoras visibilizan resistencias enfocadas en establecer luchas entre mujeres académicas que contradicen su reivindicación, liberación y emancipación en la vida productiva pública. A su vez, no les interesa criticar el pensamiento hegemónico del institucionalismo universitario, asumiendo perspectivas epistémicas, políticas, sociales múltiples. Como mujeres científicas, docentes e intelectuales aceptan la descalificación sutil y metadiscursiva que demuestra el pensamiento machista ante sus capacidades, formación y derechos de participación para la gestión institucional. Sin embargo, legitiman el control sobre su participación socio-académica y aprueban el enquistamiento de personas en el gobierno universitario, lo cual las automargina y consolida la segregación clasista.

Las mujeres en el mundo científico manifiestan resistencias positivas al reproducir la colonización del intelectualismo en las dinámicas y estructuras organizacionales. Así, replican el ideario burgués de la cultura científica, fortificando su acoplamiento a proyectos partidistas que rigen la gestión universitaria. Las profesoras refuerzan la personalidad de intermediación ante los procesos gerenciales, desarrollando identidades de subordinación naturalizada y normalizada en las relaciones sociales.

También, obstaculizan la gestión de políticas universitarias que impulsan la diversidad y diferenciación tanto de las identidades y roles como de las prácticas sexuales en la comunidad

universitaria Con esto, ellas apoyan el machismo y el patriarcado al negar identidades, roles y prácticas sexuales de sí mismas en la gestión universitaria y manifiestan el descontento ante el ocultamiento de luchas de géneros, silenciadas por el masculinismo científico y gerencial (Carlos Quiragua, 2016).

Finalmente, las profesoras vislumbran discursos políticos conservadores-morales y de separación de sexo-género en pos de mantener el patriarcado en las gestiones universitarias. Esto se vincula con el silenciamiento de experiencias dolorosas y violentas en espacios públicos, con lo cual ellas apoyan la violencia sobre las experiencias de mujeres maltratadas en la familia. Este debate es un camino en donde se evidencian prácticas culturales diferenciales entre mujeres-y-hombres en espacios universitarios y partidistas. Se valora, además, la reconstrucción epistémica de resistencias femeninas en tales espacios culturales, resaltando las resistencias como cualidades humanas. Así, el diálogo femenino con lo masculino se replantea porque se desvela el silenciamiento, la presencia y/o ausencia de las profesoras y se descubren ciudadanías-otras a partir de entramados culturales plurales.

Referencias

- Aguirre, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Marcombo.
- Álvarez, C. (2018). *Empoderamiento político de las mujeres en México: los casos de Baja California y Ciudad de México*. [Tesis doctoral. Colegio de la Frontera Norte]. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2018/11/TESIS-Alvarez-Torres-Cheryl-DCSER.pdf>. Revisado el 28 de octubre del 2020.
- Bard, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Revista Península*, XI(2), 101-122.
- bell hooks (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama. Recuperado el 30 de julio de 2023, de <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bonديو-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Cabrera, M.; López, M., y Royo, R. (2020). The application of Feminist Standpoint Theory in social research. *Revista Investigaciones Feministas*, 11 (2), 307-318.
- Calonge, S., y Casado, E. (2001). *Interacción Social Comunicativa. Un modelo psicosocial*. Colección Monografías. Comisión de Estudios de Postgrado. FHE-Universidad Central de Venezuela.
- Castañeda, L.; Contreras, K., y Parga, M. [Coord.] (2019). *Mujeres en las Universidades Iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia*. Editorial Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara y Espacio de Mujeres Líderes en Instituciones de Educación Superior (EMULIES) de las Américas. Programa de la Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- Contreras, A. (2005). La dimensión fenomenológica de la hermenéutica de Heidegger y Gadamer. En Julia Iribarne (Comp.), *Fenomenología y literatura* (pp. 131-146). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- Doménech, M.; Iñiguez, L., y Tirado, F. (2003). George Herbert Mead y la Psicología Social de los Objetos. *Revista Psicología & Sociedade*, 15(1), 18-36.
- Espina, G., y Rakowski, C. (2002). ¿Movimiento de mujeres o mujeres en movimiento? El caso Venezuela. *Cuadernos del Cendes*, 19(49), 31-48. Recuperado el 30 de julio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082002000100003&lng=es&tlng=es
- Flores, A., y Espejel, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia en la universidad. *Revista de Educación Social*, 21.
- Flores, A.; Espejel, A., y Martell, L. (2016). Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 49-67.
- García Prince, E. (2012). *La participación política de las mujeres en Venezuela: situación actual y estrategias para su ampliación*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. Recuperado el 30 de julio de 2023, de <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/09154.pdf>
- González, Y. (2016). *Familia, mujeres y violencia: el lugar de la resistencia y las aspiraciones a una vida buena*. [Tesis Doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales y el CINDE]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170327055050/YanineGonzalezGomez.pdf> Revisado el 28 de octubre del 2020.
- Guzzetti, L.; Bouza, A.; Ovando, F.; Rabasa, C.; Martín, M., y Cicone, L. (2021). El trabajo de ser cuidadoras y las políticas públicas de cuidado: un tema de agenda en la Argentina. *Revista Estudios Culturales*, 14(27), pp. 25-38.
- Logroño, M. (2017). *Género y Educación Superior desde las Voces de las Académicas: Caso Universidad Central del Ecuador*. [Tesis Doctoral. Universidad de Alicante]. <http://www.eltallerdigital.com>. Revisado el 28 de octubre del 2020.
- Meléndez-Ferrer, L. (2012). *Huellas del Estado-nación en las mujeres de la Universidad Venezolana. Una mirada sociohistórica del discurso de las Leyes, Iglesias y Partidos políticos en las resistencias de las profesoras*. Editorial Académica Española.
- Moncayo, B., y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Revista Pensamiento & Gestión*, 39, 142-177. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a09.pdf> Revisado el 28 de octubre del 2020.
- Oliva, A. (2005). Debates sobre el género. En Celia Amorós y Ana de Miguel (Eds.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo* (pp. 13-60). Ediciones Minerva.
- Pena-González, W. (2021). Mujeres, trata y explotación: de la perspectiva de género a la perspectiva de aporofobia. *Revistas Estudios Culturales*, 14 (27), pp. 14-24.
- Pineda, E. (2018). Experiencias y resistencias de las mujeres afrodescendientes en América Latina y El Caribe. En Anny Ocoró y María Alves, *Negritudes e africanidades na América Latina e no Caribe*. Volumen 2 (pp. 42-52). Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- Pino, E. (2003). El marco de la Misoginia. En José Navarro y Minerva Olaves (eds), *Las Mujeres de Venezuela*. Historia mínima #4 (pp. 225-245). Fondo Editorial de la Fundación de los Trabajadores Petroleros y Petroquímicos de Venezuela (Funtrapet).
- Quesada, J. (2003). *Otra historia de la filosofía*. Ariel.

- Quiaragua, C. (2016): ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-21.
- Quintero, I. (2003). De la política contingente a la política militante. En José Navarro y Minerva Olaves (edits.), *Las Mujeres de Venezuela. Historia mínima #4* (pp. 11-26). Fondo Editorial de la Fundación de los Trabajadores Petroleros y Petroquímicos de Venezuela (Funtrapet).
- Rodríguez, G.; Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Román, P. (2018). Partidos políticos y mujeres en sus filas ¿existe un único modelo masculino del juego político en pos del liderazgo? En Dhayana Fernández-Matos (Comp.), *Liderazgo y participación política de las mujeres en América Latina en el siglo XXI* (pp. 45-70). Edición Universidad Simón Bolívar.
- Ruiz, R., y Ayala, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Revista Ra Ximhai*, 12(1), 21-32.
- Valdés, T. (2000). *De lo social a lo político. La acción de las mujeres latinoamericanas*. Colección Contraseña. Estudios de Género.
- Valdivieso, M. [Comp.] (2016). *Movimientos de mujeres y lucha feminista en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160713103853/Movimiento_mujeres.pdf._Revisado el 28 de octubre del 2020.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En Ruth Wodak y Michael Meyer (Comps), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-176). Gedisa.

Identidad de género y ceguera en la infancia

Gender identity and blindness in childhood

José Carlos Cervantes Ríos¹ 

Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México
jose.crios@academicos.udg.mx

Silvia Chávez García² 

American School of Puerto Vallarta, Puerto Vallarta, México
schavez@aspv.edu.mx

Recibido: 24/10/2022. Aceptado: 25/11/2022.

RESUMEN

El texto es parte de un estudio cualitativo cuyo objetivo es caracterizar la identidad de género en niñas/os ciegas/os desde la psicología histórico-cultural. El trabajo de campo se realizó con infantes entre seis y doce años en una escuela primaria ubicada en la ciudad de Zapopan, Jalisco, México en 2022. Las técnicas de investigación fueron entrevistas semiestructuradas a docentes y registros de observación de infantes durante clases y el receso. El principal hallazgo es que los signos del género no se internalizan debido a que son adquiridos por medio de la vista. La consecuencia de esto es que su expresión e identidad de género se construyen de forma distinta.

Palabras clave: identidad de género, infancia, ceguera.

ABSTRACT

This paper is part of a qualitative study of gender identity in blind girls and boys between the ages of six and twelve, through the lens of historical-cultural psychology. The fieldwork was carried out in 2022 at an elementary school located in Zapopan, Jalisco, Mexico. Semi-structured interviews with teachers and observation records of infants both in the classroom and at recess time were used for data collection. The main finding is that gender is diluted in their childish thinking because the signs of this dimension are acquired through sight. As a consequence of this, their gender identity and expression is constructed differently.

Keywords: Gender identity, childhood, blindness.

¹Doctor en educación, profesor-investigador, Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México. Línea de investigación: Identidad de género. Últimas publicaciones: La identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana; Estereotipos de género en adolescentes mexicanas/os.

²Maestra en educación, docente e investigadora independiente, American School of Puerto Vallarta, Puerto Vallarta, México. Línea de investigación: Identidad de género. Últimas publicaciones: La identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana; Estereotipos de género en adolescentes mexicanas/os.

Introducción

La adquisición de la identidad de género ha sido un tema de interés para la investigación psicológica. Principalmente tres teorías han explicado esta cuestión: psicoanálisis, aprendizaje social y desarrollo cognitivo. De manera sucinta todas llegan a estas coincidencias: a) la identidad de género³ comienza y termina con la identificación del sexo biológico; b) ésta se instala entre los tres y siete años para no cambiar; y c) en este proceso la familia o los otros son modelos de conductas apropiadas a dicho sexo.

Anteriormente (José Carlos Cervantes y Silvia Chávez, 2021) se estudió la génesis de la identidad de género desde la psicología histórico-cultural, concluyendo que ésta no se consolida en la infancia sino hasta avanzada la adolescencia; el motivo de esta confusión es por la exposición —y posterior interiorización— a estereotipos y roles desde el nacimiento.

La apariencia diferenciada por femenino o masculino es el más básico de los atributos de género y se adquiere por observación desde edades tempranas. De hecho, la expresión de género —entendida como la referencia que una persona comunica a otras en forma de comportamientos, vestimenta, apariencia física, formas distintivas de interacción social, patrones en el discurso, entre otros (Eva Alcántara, 2016)— es adquirida principalmente de forma visual.

Cuando una persona presenta condición de ceguera⁴ se enfrenta a un problema de adaptación en todas las esferas de la vida material y social. El ser humano está adaptado para tener un primer contacto con la realidad a través de los sentidos. La vista capta y canaliza la mayor parte de los estímulos externos. Cuando un infante no cuenta con alguno de estos recursos psicofisiológicos, sus desarrollos natural y cultural no se corresponden (Lev Vygotski, 1997). Los signos, símbolos, técnicas e instrumentos fueron dispuestos para ser asimilados por videntes. Quienes no cumplen esta condición requieren de un sistema especial que permita su acceso a la vida histórico-cultural.

Lev Vygotski (1997) explica que, en los casos donde hay afectación, se puede observar más claramente la discrepancia entre el desarrollo natural y el cultural, lo que permite una mejor comprensión en general porque la explicación de un fenómeno psicológico en condiciones distintas a las comunes problematiza la normalidad. Por lo tanto, explicar cómo se forma la identidad de género en personas invidentes arroja luz para entender a las videntes.

Pocos estudios se han hecho sobre la formación de la identidad de género en personas ciegas. En la bibliometría hecha por Silvia Borrego (2015) queda claro que las publicaciones que explican teóricamente este proceso de adquisición son escasas; la mayoría son propuestas educativas para su mejor desarrollo en el área de la identificación y sexualidad.

Freixas (en Silvia Borrego, 2015) considera que la teoría del desarrollo cognitivo es la que más ha estudiado este fenómeno y, por tanto, la más aceptada. Un aspecto por resaltar en esta revisión es que Eugenio Monsalvo (en Silvia Borrego, op. cit.), —el referente con mayor producción

³La identidad de género es entendida como "...un proceso evolutivo por el que se interiorizan las expectativas y normas sociales relativas al dimorfismo sexual, y hace referencia al sentido psicológico del individuo de ser varón o mujer con los comportamientos sociales y psicológicos que la sociedad designa como masculinos o femeninos" (Isabel Martínez y Amparo Bonilla, 2000, p. 90).

⁴Se considera ceguera legal a la condición de deficiencia visual grave, esto es, que no pueda ser corregida a un nivel de normalidad. Se subdivide en dos grupos: ambliopes, quienes perciben luz suficiente para la movilidad, pero no para tareas instrumentales como leer y escribir; e invidentes, quienes requieren ayuda hasta para la movilidad (Eugenio Monsalvo, 1996). Para este trabajo la distinción no es relevante y se usará indistintamente ciego, invidente o deficiente visual.

académica— reconoce que no sabe cómo se adquiere la identidad de género; esta ausencia de conocimiento es un campo nuevo de reflexión e investigación. A continuación, se hace un breve recuento sobre lo que cada uno de estos enfoques teóricos han propuesto respecto del tema.

a) Psicoanálisis

Varios ensayos abordan cómo las/os niñas/os ciegas/os de nacimiento logran la construcción del propio cuerpo desde el enfoque psicoanalítico. En primer término, se aclara que hay variantes en esta teoría, pero todas parten de una misma base y, en lo general, coinciden en un punto: las/os infantes ciegas/os dependen del 'Otro' para construir su propia imagen.

El término de otredad ha sido usado en distintos momentos históricos y áreas del saber. La antropología social, la filosofía y la sociología han desarrollado el concepto como esencial para la formación de relaciones sociales a partir del reconocimiento del/la Otro/a (Javier Alegre y Flavio Guglielmi, 2007). El psicoanálisis lo entiende como el elemento a través del cual la persona se configura en un proceso de identificación y desidentificación (Juana Levin, 2002).

Según esta teoría, el/la Otro/a —representado por la madre o quien le cuide— al tocar, acariciar y hablar a su bebé desde el nacimiento, establece un vínculo erótico-seductivo que dará un significado satisfactorio a la experiencia de movimiento corporal, dando sentido al proceso de la formación del yo que atraviesa por las estructuras del narcisismo, el reconocimiento de espejo y el fantasma⁵. En el caso del/la recién nacido/a ciego/a esto cobra mayor importancia porque el paso por estas fases depende enteramente del/la Otro/a ya que al carecer de visión no puede imitar y solo cuentan con la voz y el tacto de la madre como portadores de referentes de su propia persona y de la realidad (Cristina Oyarzabal, 2012).

Sin embargo, la construcción de la propia imagen se forma en la simbolización del cuerpo con tres componentes: la base, la funcional y la erótica. Para Françoise Dolto (1986), el/la recién nacido/a sabe que cuenta con una masa corpórea que lo/a contiene —imagen base—, desde la gestación donde siente que flota en el líquido amniótico y luego en los brazos de su madre. Por otro lado, su pulsión de vida se subjetiviza en el deseo y la imagen funcional le permite satisfacerlo a través de sus zonas erógenas. Para el/la bebé ciego/a, tocar se convierte en la forma de satisfacer su necesidad de placer, pero solo cuando es ayudado/a por el/la Otro/a a tener el contacto con los objetos y su propio cuerpo podrá lograr esas representaciones. Por último, la imagen erótica es descrita como la percepción que el/la bebé tiene del propio cuerpo como un dispositivo de placer, obteniéndolo o no en su relación con el/la Otro/a.

Existe otra elaboración sobre el mismo tema, según la cual el factor determinante en la construcción de la imagen del cuerpo es el lenguaje. El/la bebé ciego/a tiene un retraso en la adquisición del habla ya que la función imitativa está limitada; aquí se vuelve a la importancia del/la Otro/a, conformado por los hablantes cercanos al/la bebé, quienes le proveen de significados (Cristina Oyarzabal, 2012).

Por su parte, Lacan (en José García-Arroyo, 2005) plantea un estadio del espejo, que determina la construcción del yo —entre los dos y medio a tres años—. Aquí el/la bebé ve y

⁵De acuerdo con Cristina Daneri (2015, documento en línea) el fantasma es un concepto desarrollado por Freud que consiste en la interpretación simbólica inconsciente generada en la infancia para significar los conflictos intrapsíquicos de carácter sexual. Las otras dos estructuras se definirán más adelante en este mismo apartado.

reconoce su imagen frente al espejo no solo literalmente sino simbólicamente a través del/la Otro/a que le hace verse como alguien distinto/a, lo que permite que se identifique en una imagen libidinizada que será base de su narcisismo y amor propio. En el caso del/a niño/a ciego/a pasa igual, pero el/la Otro/a verá por él/ella y le enseñará a 'verse' y 'ver' a través del tacto y la palabra.

La teoría psicoanalítica manifiesta la relevancia del/la Otro/a proporcionando significantes al/la recién nacido/a que le permitirán construir su imagen y la del entorno, importancia magnificada en caso de ceguera, porque, si no fuera así, la persona difícilmente saldría del aislamiento provocado por la falta de estimulación visual siendo imposible su paso y superación de las distintas etapas para constituirse como ser humano.

El Psicoanálisis afirma que desde el vientre materno el feto es capaz de percibir su existencia y en la lactancia llega a distinguirse del/la Otro/a —la madre—, originando la etapa narcisista que le da sentido a la identidad social simbólica. Difícilmente un ser humano podrá tener estos alcances desde otra postura teórica por lo que se le ha señalado su incapacidad de comprobación (Mario Bunge, 2015). Incluso sobre el estadio del espejo, Lacan fue criticado porque no es posible asegurar que el júbilo que muestran los/as bebés al ver su reflejo es debido a que se perciben como un cuerpo no fragmentado (José García-Arroyo, 2005).

b) Teoría del aprendizaje social

En esta versión derivada del conductismo, la identidad de género se basa en la imitación, el modelado y el aprendizaje de comportamientos tipificados. El eje central está en los elementos visuales —largo del cabello, tipo de ropa, accesorios— que son percibidos de manera simultánea, a diferencia de los otros sentidos que requieren más tiempo o cercanía para recibir los estímulos (Carmen Calvo, 1998), lo que supone un problema cuando se carece de la visión.

Si bien la observación de modelos y su correspondiente imitación quedan limitados para personas invidentes, el mecanismo de aprendizaje conductual cobra relevancia. Por lo tanto, se infiere que los agentes de socialización se encargarán de estimular y reforzar las conductas diferenciadas por género en infantes con ceguera, con las modificaciones que se consideren pertinentes como estereotipos y expresión del género, control de patrones conductuales a través del habla y del uso de los sentidos disponibles, ya que la persona, al principio, no podrá ocuparse de la propia apariencia y comportamientos. En esta teoría no hay estudios que expliquen cómo operan los mecanismos psíquicos que conforman la identidad en sujetos videntes (Patricia García-Leiva, 2005), menos en casos de ceguera.

c) Teoría del desarrollo cognitivo

Esta teoría es la que más investigación ha hecho respecto al tema. Sobre el postulado de Kohlberg de los estadios de construcción —identidad, constancia y estabilidad de género—, se han realizado estudios en personas ciegas y con debilidad visual. Entre los hallazgos de Carmen Calvo (1998) está la necesidad de comunicarle su identidad de género. Para esta autora, el nombre es un referente clave durante la infancia, porque, a diferencia de otros indicadores como timbres de voz, en este periodo no se diferencian fácilmente (Silvia Borrego, 2015).

Eugenio Monsalvo (1996) encontró en infantes invidentes un retraso de dos a cuatro años en la constancia de género al comparar el desarrollo de este constructo con videntes. Asimismo, constató cómo el proceso se ve afectado por la ceguera: en el conocimiento del propio cuerpo, la formación de su esquema corporal es tardío; los hábitos socioculturales distintivos entre géneros

difícilmente son comprensibles sin observación, y la información que proporcionan los otros sentidos es incompleta.

Sin embargo, en otros estudios de esta naturaleza (Cowan y Guillman en Eugenio Monsalvo, 1996) se llegó a la conclusión de que infantes invidentes que habían estado educados/as en casa con programas de estimulación temprana y educación sexual adquirieron los roles de género sin diferenciarse de personas videntes. Por lo tanto, el retraso observado es explicado por la falta de preparación de madres y padres para educar en este tema a sus descendientes. Eugenio Monsalvo (1996) sostiene que es el nivel de consciencia de la propia imagen corporal del/la niño/a ciego/a lo que determina el alcance en la construcción de su identidad de género.

d) Psicología histórico-cultural

La psicología histórico-cultural no se ha ocupado de este tema, pero sí de la ceguera. Por lo tanto, se problematizan otras explicaciones psicológicas a partir de sus postulados. Lev Vygotski (1997) afirma que niñas/os con una alteración en los sentidos no poseen un desarrollo menor, sino diferente. Esta teoría plantea que las funciones psicológicas evolucionan de distinta forma, de manera que cuando aparece una limitación, insuficiencia o dificultad, cada función cambia para cumplir con su trabajo. Esto es una compensación sociopsicológica "que sigue un curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida [percepción visual] ni ocupar el lugar del órgano insuficiente [ojo]" (ibidem, p. 101).

Esto desmiente lo que con frecuencia se piensa de las personas ciegas sobre una supuesta capacidad táctil y auditiva extraordinarias. Las investigaciones de Lev Vygotski (1997) y su equipo comprobaron que estas funciones están disminuidas, pero tienen una compensación social. Él afirma que la ceguera coloca al infante en una posición difícil, de debilidad e inseguridad, buscando reconocimiento y superar su situación adversa.

Las personas videntes vemos el todo, pero tenemos que forzar nuestra atención para concentrarnos en las partes. Por el contrario, la atención de quien no ve está en las partes que percibe sucesivamente por el oído o el tacto, pero "...está obligado/a, cualesquiera que sean las circunstancias, a conservar cierto contacto con el mundo exterior a través del oído y por eso, hasta cierto grado, siempre debe distribuir su atención auditiva en detrimento de su concentración" (Lev Vygotski, 1997, p. 106).

En síntesis, la/el niña/o ciega/o se enfrenta a un mundo en condición de desventaja, pero con la posibilidad de compensar la insuficiencia mediante el desarrollo particular de sus funciones psíquicas mediante el habla. En coincidencia con Petzeld, Lev Vygotski afirma que "la línea directriz (...) está orientada a la superación del defecto a través de su compensación social, a través de la incorporación a la experiencia de los videntes(...). La palabra vence a la ceguera" (1997, pp. 107-108).

Las personas ciegas necesitan adaptarse a la sociedad, el medio para ello es el lenguaje, al igual que quienes vemos. Sin embargo, las exigencias sociales y el uso de esta herramienta cultural hacen que los procesos de compensación psicosocial se pongan en marcha, de modo que la estructura de la personalidad del infante invidente tiende a la normalidad (Stern en Lev Vygotski, 1997). Esto dependerá del grado en que se dé tal adaptación.

La identidad de género desde esta teoría se daría una vez que el sujeto interioriza los significados culturales sobre lo femenino y masculino, como un constructo que se aprende socialmente. Niñas/os videntes cuentan con las percepciones visuales que proveen de información

sobre estereotipos de género de manera inmediata y constante, en la ceguera no se cuenta con ello y, por lo tanto, no existe la tendencia a presentar conductas estereotipadas desde pequeños/as. Esto explicaría el retraso de dos a cuatro años que reporta la teoría del desarrollo cognitivo.

Como se observa, en las tres teorías abordadas siempre aparece el/la Otro/a y su importancia radica en ser el vínculo a través del cual bebés en condición de ceguera reciben la información sensorial externa que les conectan al mundo, clara coincidencia con la corriente histórico-cultural. Tanto el desarrollo cognitivo como el aprendizaje social dimensionan la importancia de las/os demás como la única oportunidad de adaptación con que cuenta la persona ciega.

Para la psicología histórico-cultural, las otras personas y el habla son piezas nodales, pero a diferencia del psicoanálisis sus concepciones son distintas. Para Lacan (en Manuel Hernández, 2019), lo que dicen los/as Otros/as a lo largo de la vida no solo es obtener significados sino, más importante aún, tiene la función simbólica de conformar el inconsciente y acceder a él.

El enfoque psicoanalítico es individual, a diferencia del enfoque histórico-cultural que es sociocultural y concibe el habla como la base del desarrollo de las funciones psíquicas por tratarse de un elemento de colaboración. Es el medio para interactuar con el ambiente y el recurso auxiliar con el que el infante logra la regulación de su propio comportamiento. El lenguaje, afirma Lev Vygotski, "se transforma, de medio de comunicación a medio del pensamiento" (1997, p. 139).

La/el niña/o con ceguera comienza a adquirir la identidad de género al recibir de otras personas la experiencia social del lenguaje, construyendo significados de manera colectiva. Esta limitación perceptivo-visual significa que no está en posibilidad de asumir los estereotipos de género en edades tempranas, manteniéndose lejos de la apariencia y de objetos tipificados como la ropa, colores, accesorios, peinado, pero sus seres queridos resolverán estas exigencias sociales. Por lo tanto, su identidad de género no se consolida en la infancia.

Adler (en Lev Vygotski, 1997) asegura que en la ceguera todas las funciones psicológicas, incluidas las emociones, se direccionan a la compensación, lo que él llamó 'línea directriz de la vida'. Dicha línea está enfocada en superar esta deficiencia, luego entonces, es lógico suponer que, si la energía del/a niño/a con ceguera gira en torno a esta superación, la identidad de género no es una prioridad. De ahí que depende enteramente de la importancia que tenga para las personas cercanas, lo cual explicaría el resultado de los programas de educación sexual y de género trabajados por la familia, planteados por Eugenio Monsalvo (1996).

En síntesis, lo que deducimos es que la adquisición de la identidad de género en infantes invidentes seguiría un proceso de interiorización dependiente en su totalidad de otras personas a través del habla —mayormente estereotipada— como posibilidad de desarrollar conceptos cotidianos sobre lo que significa ser hombre o mujer. Este proceso toma más tiempo y su desarrollo tiene variaciones respecto a personas videntes. Para corroborar empíricamente algunas afirmaciones rescatadas de la psicología histórico-cultural que expliquen la formación de la identidad de género, se hizo el trabajo de campo descrito a continuación.

Metodología

El objetivo de este acercamiento fue caracterizar la identidad de género en niñas/os ciegos, a través de registros de observación de dos grupos durante el tiempo de clase y de recreo, además de aplicar entrevistas semi estructuradas a dos profesoras. La guía de entrevista estuvo

conformada por ocho apartados: a) identificación del propio género; b) apariencia personal; c) expresión corporal; d) preferencias estereotipadas por género: colores, música, baile y cine; e) interacción verbal; f) el juego; g) interacciones conflictivas; y h) desempeño escolar.

Aunque las entrevistas con las maestras se dieron por separado, se observó coincidencia en sus respuestas. Ninguna tiene formación en género y entienden el concepto como la caracterización y diferenciación de lo femenino y masculino. Una se encarga del grupo de niños/as de preescolar y primeros tres años de primaria, en tanto que la otra trabaja con 4° a 6° de primaria, ambas profesionales en el área de educación especial con seis años de experiencia en promedio.

La información proporcionada por las profesoras está basada en el conocimiento empírico producto de su práctica profesional. Los aspectos sobre los que fueron cuestionadas responden a comportamientos y expresión del género en sus alumnos/as ya que se parte de la base que todavía no tienen una identidad de género formada por su rango de edad y condición visual. Los grupos estaban integrados por niñas/os de nivel escolar primario con edades entre seis y doce años tanto con ceguera como con debilidad visual y algunos con retraso mental, en una escuela ubicada en la ciudad de Zapopan, Jalisco, México.

Resultados

a) Identificación del propio género

Las profesoras entrevistadas aseguran que sus alumnas/os con ceguera tienen claro su género porque se refieren a sí mismos/as como niños/as, saben a qué baño tienen que acudir y por qué, saben que las niñas visten el uniforme con falda y los niños con pantalón, solo el uniforme de deportes es igual para ambos sexos. Estos atributos no son su elección, se les ha informado su condición de género, asignado un cuarto de baño y un uniforme particular.

De igual manera, pueden distinguir el género de otras personas. La forma en que lo hacen es mediante el nombre para niñas/os y, en el caso de adultos, se confirma con el tono de la voz: más aguda para mujeres y más grave para hombres. Una de las profesoras narró una ocasión en que un joven prestador de servicio que tenía voz aguda causó confusión entre un grupo, quienes insistían en que hablara y preguntaban por qué su nombre era de niño. Estos recursos, informan las docentes, no se les enseña en la escuela sino en la familia.

Alrededor de los dos años, los/as infantes/as son capaces de etiquetarse verbalmente a sí mismos/as y a las demás personas como niño/a (Susan Golombok & Robyn Fivush, 1994), porque la diferenciación de apariencia por género es obvia desde lo visual (Cordelia Fine, 2011), aunque para los/as invidentes que recurren a formas indirectas de información tal etiquetación se convierte en un tema de importancia menor.

La ceguera no les impide identificarse con el género que les corresponde desde la heteronormatividad, con excepción de los que presentan un retraso significativo en su desarrollo mental, lo que probablemente sucedería aún sin ser ciegos/os. Un ejemplo de esto es Tadeo, nos cuenta su profesora: "Le causaba conflicto comprender que es niño porque no sabía referirse a sí mismo como niño, ya lo hace. Tiene seis años y tiene retraso en su desarrollo por eso no lo comprende del todo". Pero éste es el menor de sus problemas porque hay asuntos más apremiantes relacionados con la vida práctica que debe dominar.

Algunas/os niñas/os desarrollan la habilidad de reconocer a las personas cercanas a través del aroma; sin embargo, admiten las entrevistadas que esto no puede constituir una forma de

distinción por género sino de individualidad. Afirman que el uso del perfume no es común en edad escolar, pero si lo pudieran distinguir como femenino o masculino sería, otra vez, porque alguien les enseñó tal distinción.

Las familias marcan la diferencia respecto al contacto mayor o menor que cada niño/a tenga del mundo y, para ejemplificar, una profesora cuenta el caso de Isabel: "Ella es una niña muy atendida, muy estimulada y se nota; la llevan al cine, al parque, juegan con ella, en fin, tiene más experiencias. Una hermana y su mamá siempre están con ella. En cambio, a las otras niñas las cuidan sus abuelitas u otro familiar y no es lo mismo". En opinión de las profesoras, no solo es crucial el tiempo dedicado a los menores sino también el conocimiento de sus necesidades, que son particulares y requieren atención. En estos casos, donde el/la menor depende indudablemente de otras personas, es notable y valorado el papel que la familia asume en la socialización e inmersión cultural.

Todo este alumnado cuenta tanto con la figura materna como paterna en casa, de modo que el modelo femenino y masculino están representados en su entorno personal: "Cuando no hay padre, tienen al abuelo o alguien que suple esa figura, así que todos tienen quién les ayude a formar la idea de su género". Aquí cabe aclarar que, para ellas, 'formar la idea de su género' consiste en distinguir y etiquetar correctamente al hombre y a la mujer; a través de limitados recursos en comparación con los/as niños/as videntes, los/as ciegos/as pueden hacerlo siempre y cuando cuenten con las ayudas externas.

Otro detalle importante que refieren las docentes es la percepción del trato diferenciado que reciben niñas/os de parte de practicantes y prestadoras/es de servicio social. Alumnas/os notan que las mujeres se comportan más afectivas y platicadoras, mientras que los hombres suelen ser emocionablemente distantes, evitando el contacto físico, algo observado tanto dentro como fuera de los salones. Cordelia Fine (2011) refiere que las madres conversan más con las niñas y les hablan acerca de las emociones de forma diferente que a los niños, reafirmando la creencia de que las mujeres son expertas en emociones, entonces no es de extrañar que así se perciba en la institución. Además, los jóvenes prestadores de servicio podrían adoptar una actitud menos afectiva porque existen protocolos para la protección del menor contra el abuso sexual.

b) Apariencia personal

No es algo que les preocupe pues sus cuidadoras/es les visten y peinan. "Una vez una niña no quería usar un pantalón, pero era más por costumbre porque le ponían siempre vestido y mallas. La influencia de la familia hace que ellos sean más limpios o sucios también", comenta una educadora. La apariencia comienza a preocupar solo a las niñas entrada la pubertad porque, en 5º y 6º como parte de la formación escolar, les enseñan a peinarse; por la importancia que los adultos le asignan a este hecho, ellas lo consideran distintivo, otorgándole atención de ahí en adelante.

Niñas/os ciegas/os construyen su apariencia a partir de las decisiones de sus madres y padres sobre la ropa, colores, accesorios y estilo de peinado. Se comprobó que se esmeran más en las niñas por el uso de moños llamativos, peinados elaborados y aretes. Los niños usan cabello corto, las maestras refieren que jamás han tenido en esta escuela un alumno con cabello largo y no se trata de una regla, es solo el criterio de sus progenitoras/es.

Aunque la apariencia personal es parte del autoconcepto, para una persona invidente solo tiene sentido en función de la importancia que tiene para otros seres humanos. Este aspecto es el más diferenciado por género y se explica porque los menores no tienen opción de elegir.

En la escuela también se refuerza porque implementan un uniforme claramente diferenciado y responden a la exigencia social de enseñar solo a las niñas el cuidado del peinado, lo que nos habla de la trasmisión de estereotipos tradicionales de género⁶.

Desde el nacimiento, un/a bebé ciego/a será nombrado/a, vestido/a y tratado/a en función de su sexo biológico. Para sus madres, padres y el resto de la sociedad, tal circunstancia no les exige de su adscripción al género y la crianza también estará normada por los estereotipos correspondientes sin cuestionamiento de por medio; más aún, porque la preocupación familiar está enfocada en la ceguera del/la infante/a, la etiquetación estereotipada de género significa un problema menos. Como dice Cordelia Fine: "Los patrones sexualizados de nuestra vida nos resultan tan familiares que ya no los percibimos" (2011, p. 253) y la categoría niño/a se impone a la categoría 'deficiente visual'.

En un breve estudio sobre la identidad de género y la crianza (José Carlos Cervantes y Silvia Chávez, 2021) se comprobó nuevamente que madres y padres son el factor más importante en la socialización y los referentes que utilizan para ello son los estereotipos en los primeros años de la infancia.

c) Expresión corporal

La inseguridad y cuidado en la movilidad espacial es una característica distintiva de la persona ciega. No obstante, las educadoras entrevistadas encuentran diferencias notorias entre niños y niñas. Perciben que los chicos son inquietos, muestran menos miedo de caer, chocar o golpear, sobre todo los más pequeños. Las niñas, en cambio, se notan temerosas a toda edad y tienen una forma de conducirse más tranquila: "En general, veo que los niños son un poco más toscos y activos que las niñas, ellas se controlan mejor". Su explicación es que se les fomenta ser cuidadosas/os pero las niñas lo toman más en cuenta.

No obstante, sobre el dominio del espacio, observamos a ambos sexos igualmente precavidos en su movilidad. Tal discrepancia puede obedecer a las expectativas estereotipadas que infravaloran la habilidad motriz de las niñas en comparación con los niños (Mondschein, et. al., en Cordelia Fine, 2011). Aunque se trate de niñas/os invidentes, las/os cuidadoras/es no están ajenas/os de las ideas preconcebidas a partir del género.

d) Preferencias estereotipadas por género: colores, música, baile y cine

Las personas ciegas aprenden la noción de color por asociación, de manera que "los colores no significan mucho, no es una propiedad importante de los objetos", concuerdan ambas maestras. Si niñas/os mostraran alguna preferencia estereotipada por un color, sería algo que también les inculcaron desde casa porque en la escuela no se enfocan en lo imperceptible para ellos.

Del mismo modo, las educadoras no ven diferencia entre géneros cuando de gustos musicales se trata. La escuela ofrece educación musical y expresión corporal, pero el fomento de alguna tendencia depende mucho de la familia. Estos/as niños/as cantan según su habilidad y gusto, pero en la escuela no muestran distinción por género.

Bailar no es una actividad fácil para estas/os niñas/os por no contar con el modelaje ni índices claros de ubicación espacial. Sin embargo, mover el cuerpo siguiendo el ritmo es una

⁶Los estereotipos de género son ideas preconcebidas que informan sobre los atributos que se cree que cada sexo tiene y establecen expectativas sobre actitudes, intereses, comportamientos, apariencia, capacidad y demás rasgos de personalidad para reconocerles como hombres y mujeres (Fiske y Stevens en Elena Morales, 2007), que no necesariamente corresponden a la realidad.

actividad que realizan en la escuela y no ven rechazo de parte de los niños, al contrario, es algo que disfrutan tanto como ellas. Carecer de la percepción de su cuerpo en movimiento les evita referentes erróneos sobre el baile como una actividad femenina como se descubrió en otra investigación en adolescentes videntes (José Carlos Cervantes y Silvia Chávez, 2020). La escuela intenta que se desarrollen en todas las áreas posibles y para ellas/os constituye un reto el dominio de cualquier actividad.

En cuanto al cine o la televisión, tanto alumnas/os pequeñas/os como mayores “no aguantan una película completa porque se aburren, así que no es común ponerles cine en la escuela”. Por lo tanto, las profesoras aseguran que las/os estudiantes no muestran interés por personajes de cine o televisión como superhéroes o princesas pues, al ser imágenes, pierden su simbolismo, incluidos los estereotipos de género que representan.

e) Interacción verbal

Como se sugirió antes, los obstáculos que la ceguera impone se vencen incorporando al/la niño/a invidente a la experiencia social a través del lenguaje (Lev Vygotsky, 1997). Sin embargo, cabe matizar que, si bien es la herramienta fundamental para adquirir la cultura, esta internalización tendrá sus limitaciones y características propias.

Por lo que pudimos observar, los escolares invidentes usan el habla al igual que los videntes, para comunicarse, reconstruir y organizar la realidad material. Pero las formas de comunicación verbal entre estas/os alumnas/os tienen ciertas limitaciones, sobre todo en la variedad de temáticas o riqueza de expresión. Sus maestras observan que platican sobre cosas concretas que pasan a su alrededor: lo que piensan, escuchan o perciben en el momento; están en la inmediatez del estímulo externo y centrados en sí mismas/os, por ejemplo, lo que hicieron en casa, qué comieron, si escuchan un ruido, cualquier cosa que experimentan.

Esto se confirmó en la observación de un grupo: al llegar al salón de clase, se dirigen a la zona en que dejan sus mochilas. Un niño de siete años saca una tablet, presiona un botón y se escucha un sonido. La niña junto a él, también de siete años, localiza y jala la tablet pero el niño no la suelta y se produce un forcejeo; la niña no pide que le preste el objeto, solo se pregunta en voz alta qué es ese sonido mientras jala para averiguarlo; el niño tampoco exige que suelte su tablet solo jala y dice que es suya; ninguno usa el lenguaje en interacción para resolver el conflicto.

Una auxiliar interviene separando a la niña, quien automáticamente se deja llevar a su lugar mientras repite ‘buenos días’ y otra auxiliar le quita la tablet al niño diciéndole con suavidad que la guardará hasta la hora de jugar y lo lleva a su silla sin mayor problema. El resto del grupo no se dio cuenta del incidente porque estaban buscando sus lugares y tocando el material que personal auxiliar había dispuesto en sus mesas o abrazando a su maestra. Una niña decía una y otra vez, para que alguien la escuchara, que traía comida en su mochila, pero solo una auxiliar le prestó atención y le pidió silencio.

Durante la clase el alumnado trata de concentrarse en la actividad asignada; los pequeños no piden ayuda, se rinden fácilmente si no pueden hacer algo y esperan que un adulto les ayude. El alumnado mayor pide ayuda levantando la mano, no hablan entre ellos y solo participan cuando la maestra se los pide dando respuestas precisas o si se propicia una conversación que les interese dando su opinión, pero no se genera una conversación interactiva. Su lenguaje es concreto, lo que es esperable porque es propio de la infancia.

Por lo mismo, las docentes tampoco notan diferencias de género en las conversaciones espontáneas, no sucede que las alumnas hablen sobre 'cosas de niñas' y ellos 'cosas de niños', o que prefieran platicar con los de su género. Las niñas no hablan sobre princesas, dicen las maestras, "a menos que la mamá se los fomente, pero en la escuela no sucede". Al parecer, estas/os niñas/os no manejan el lenguaje estereotipado, por ejemplo, que ciertas palabras sean relacionadas con lo femenino/masculino —valentía/hombre, miedo/mujer— porque esto requiere de exposición a la expresión tanto facial como de género a las que no tienen acceso.

Si acaso la única diferencia que notan sus profesoras es que las niñas suelen tomar la iniciativa para platicar y son más expresivas que los niños, lo que es un rol estereotipado producto de una expectativa fomentada en la crianza, que también pudimos confirmar en las observaciones.

f) El juego

En el caso del juego, los niños ciegos muestran ciertas diferencias de desarrollo porque la vista juega un papel esencial. Diversos autores (Maia Lísina, 2013; Abramovich y Rosengart-Pupkó en Daniil Elkonin, 1980; Lewin en Lev Vygotski, 1979) indican que la actividad lúdica —en niños/as videntes— se desarrolla durante la primera mitad del primer año de vida y tiene especial relación con el acto de asir un objeto y manipularlo; es la visión lo que permite la coordinación de la mano para lograrlo. En este proceso interviene un adulto todo el tiempo: promoviendo que el/la infante/a se concentre en el objeto al ponerlo a su alcance visual. Daniil Elkonin (1980) afirma que en esta fase inicial de contactos primarios no se le puede llamar 'juego' a estas manipulaciones iniciales, pero dan lugar a formas de actividad que desembocarán en ello.

De entrada, para el/la bebé ciego/a supone la dificultad que significa lograr estos procesos iniciales. Sin embargo, la intervención adulta, como en el caso de personas videntes, es determinante. Así lo expresan las educadoras, ya que en su experiencia han comprobado que a las/os niñas/os ciegas/os se les debe enseñar a jugar porque, ante un juguete, se quedan solo en la exploración, si no se les dice qué pueden hacer con él.

Maia Lísina (2013) demostró que, al término del primer año, niñas/os cambian su forma de comunicación emocional con los adultos al usar los objetos conjuntamente. Pasan de la sola manipulación a la acción con el objeto como juguete y es el adulto quien le enseña cómo hacerlo. Por consiguiente, el juego nace de la orientación de los adultos porque, con la sola manipulación, los/as infantes/as no pueden descubrir cómo emplear dichos objetos o 'juguetes'; lo que hacen es dar un modelo que organiza, estimula, controla y forma las acciones lúdicas.

Sin embargo, en el caso de las/os niñas/ ciegas/os, estos modelos de acción están limitados ya que no disponen de imitación, lo que ralentiza el proceso en su conjunto. Prueba de ello es la precisión de las maestras de que no solo se les enseña cómo jugar con los objetos sino también cómo usar la imaginación en el juego: "son muy concretos, se les debe decir que es otro imaginario, 'de mentiras', luego se quedan con esa idea y se les tiene que aclarar que puede ser otra cosa o lo que es. Les cuesta mucho imaginar".

Como escribe Daniil Elkonin (1980), cualquier aprendizaje de acciones con objetos reviste de importancia social, siempre se da en interacción entre niñas/os con personas adultas y toma bastante tiempo, no se aprende de golpe; por lo mismo podemos afirmar que, en el caso de ceguera, el aprendizaje es más prolongado aún. Esto explicaría que las/os niñas/os observados de seis y siete años aún están en las primeras fases del desarrollo de la actividad lúdica.

Tomando en cuenta esto último, es entendible por qué con ellas/os no aplican los estereotipos de género en juegos y juguetes. Con un desarrollo lúdico que toma más tiempo y

sin significados comprensibles sobre referentes visuales para cada género, el juego se mantiene como un esquema general de acciones sueltas orientadas por el adulto y los juguetes son objetos para explorar.

El grupo de alumnas/os más pequeñas/os observadas/os cuentan con un tiempo en clase para interactuar con juguetes que traen de casa, como tablets, muñecas y pelotas con sonidos y texturas. El objeto en sí mismo es lo que llamaba su atención, sin reparar en el estereotipo femenino o masculino. La familia les selecciona las muñecas a las niñas y carritos a los niños. Las educadoras dicen que en la escuela intercambian por igual los juguetes y no los usan de manera tradicional, solo se dedican a explorarlos. En el grupo de niñas/os más grandes sucede igual con los objetos que llevan para compartir, que más bien son juguetes electrónicos.

De acuerdo con un estudio etnográfico del juego libre hecho por Emma Lobato (2005) con niñas/os videntes de cinco años, se encontró que había importantes diferencias con relación al género que coincidían con los estereotipos: los niños exhibían, al jugar, tendencia hacia la acción y la agresividad; en tanto que las niñas se inclinaban por juegos relacionados con el mundo doméstico, el cuidado y las relaciones personales.

No obstante, en las/os alumnas/os con ceguera, el juego libre no se presta a diferencias por género ya que está determinado por el uso de columpios, resbaladillas y redes para trepar, por lo que juegan juntas/os, pero no en grupo. Se les complica jugar debido a que no perciben fácilmente a sus compañeras/os, centradas/os en sí mismas/os y su movilidad espacial. Esto se constató en la observación del momento de recreo: en el patio, un grupo de dos niños y una niña de sexto de primaria treparon por la red de cuerdas que les llevó a una casita de madera; lo hicieron con cierta dificultad porque no tenían estabilidad para avanzar. Mientras escalaban no hablaban, se les vio concentrados en la tarea; al llegar a la firmeza del piso de la casita, se sentaron sonrientes y tardaron dos minutos en iniciar una conversación sobre el calor que hacía. Al finalizar el recreo, esperaron a que alguien viniera a ayudarles a bajar.

Otro grupo de tres niños y una niña entre seis y ocho años se dirige a los columpios; luego de alcanzar uno, se sentaron a esperar a que alguien los empujara para mecerse. Había prestadores/as de servicio social vigilando e interactuando con las/os alumnas/os: uno le aventaba una pelota a las manos a una niña quien trataba de atraparla, otra hablaba a un niño para que la encontrara, uno más ayudaba a una niña a subir a la resbaladilla. Llamaba la atención que no se escuchaba el bullicio propio de niñas/os jugando en escuelas de videntes.

g) Interacciones conflictivas

Por su condición, la atención de las/os niñas/os ciegas/os está puesta en acciones de autocuidado; por lo que el ejercicio de abuso y violencia está fuera de su alcance. Para ellas/os sus compañeras/os no significan una amenaza ni tampoco una competencia, sino una serie de ayudas reales o potenciales; por lo tanto, sus conflictos son de orden individual.

La experiencia de las maestras lo confirma: "Hay peleas por cuestiones de ansiedad, nunca es por lastimar a otro. No tienen mala intención. Por ejemplo, querer el juguete del otro, no querer compartir, su brusquedad en el trato o porque se desesperan por no poder hacer algo; conforme crecen, pelean por conseguir la atención de la profesora". No distinguen mayor agresividad o violencia de algún tipo. De hecho, concuerdan en que son niñas/os dóciles y tranquilos/as, en general.

Esto refuerza la idea planteada por autores como José Sanmartín (2006), quien sostiene que la violencia se aprende y es la cultura en que nos desenvolvemos quien la genera. En este caso,

su condición de ceguera les impide interiorizar los detalles que la caracterizan. De esta manera, se desvanece el modelo hegemónico de masculinidad que sostiene el patriarcado (Raewyn Connell y James Messerschmidt, 2021).

Según Maite Garaigordobil y Carmen Maganto (2011), existen múltiples estudios sobre la variable de género en la resolución de conflictos, sobre todo desde la teoría del desarrollo cognitivo, encontrándose que las niñas y adolescentes muestran mayor tendencia a resolver los problemas de manera pacífica, en tanto que sus contrapartes masculinas lo hacen de manera agresiva. Sobre este aspecto, las profesoras entrevistadas refieren que en sus alumnos no se da este fenómeno, prueba de que los estereotipos de género no tienen lugar en el caso de ceguera.

h) Desempeño escolar

A las maestras se les cuestionó sobre si observaban brechas de género en sus grupos en relación con el desempeño escolar. La intención no era averiguar cómo aprenden las/os niñas/os ciegas/os. Es sabido que los programas escolares están adaptados al sistema Braille y los contenidos acotados a los aprendizajes prioritarios.

En estudios realizados tanto en México como en América Latina con niñas/os videntes de educación básica (Rubén Cervini, Nora Dari y Silvia Quiróz, 2015; Vicente Alfonso-Benlliure y Martha Valadez, 2013), los resultados muestran que ellos sobresalen en matemáticas y ellas en lectura.

En contraste, las/os niñas/os ciegas/os no responden a estas tendencias de acuerdo con lo que refieren las docentes, quienes no perciben diferencia en cuestión de género respecto a cómo se desenvuelven sus alumnas/os académicamente, convencidas de que el mayor o menor éxito en las actividades escolares depende más del apoyo familiar o se ve más limitado por los problemas de desarrollo mental que se sumen a la ceguera.

No podría ser diferente porque el aprendizaje escolar demanda un gran esfuerzo que deja poco margen para otro tipo de intereses. En sí, los contenidos significan tal reto que no dan margen para brechas de género. Por su parte, las docentes aseguran no hacer distinción de este tipo: "Estamos demasiado ocupadas en desarrollar las capacidades que se necesitan para su aprendizaje. Por ejemplo, con estas/os niñas/os se trabaja mucho la postura y eso es para ambos sexos."

Conclusiones

En este acercamiento hubo dos constantes, tanto en las observaciones como en las entrevistas realizadas: a) La influencia de la familia en las nociones de género que las/os niñas/os ciegas/os puedan tener; y b) La falta de significado que para ellas/os tiene la distinción genérica. Ambas constantes son explicadas por la psicología histórico-cultural, pero también nos permiten matizar las afirmaciones que al respecto hacen otras teorías psicológicas.

Si bien el psicoanálisis reconoce el papel del/la Otro/a en la formación de la identidad de género, su función se remite a conflictos psicosexuales inconscientes, algo difícil de probar en una investigación empírica. Por su parte, la teoría del aprendizaje social no cuenta con estudios sobre este tema, a diferencia de la gran producción que tiene la teoría del desarrollo cognitivo cuyos descubrimientos confirman la importancia del/la Otro/a en la formación de este tipo de identidad; aunque su enfoque se limita al comparativo entre el proceso de adquisición de videntes y ciegas/os, obviando la posibilidad de ir más allá de lo que falta a esta condición para lograr la 'normalidad'.

No obstante, el hallazgo de Cowan y Guillman (en Eugenio Monsalvo, 2016) de que no hay diferencia en la adquisición de roles de género en niñas/os videntes e invidentes bajo ciertas circunstancias —un contexto favorable de educación sobre la tipificación de género y su identidad— apoya sin proponérselo el postulado básico de la psicología histórico-cultural: lo que determina el desarrollo psíquico son las herramientas culturales.

Por lo tanto, si tal diferencia no existe, la esencia del proceso no solo está en la información visual —estereotipos y roles de género— sino en la influencia del medio cultural. Como afirma Lev Vygotski (1996), la ceguera impide un camino directo del desarrollo haciéndose necesario crear rodeos y las formas culturales de la conducta son el único camino para niñas/os con esta condición. Lo visual expone al género de manera directa, pero es un componente más de un medio cultural que cuenta con otras formas de permearlo.

En personas videntes son los atributos de apariencia y comportamientos diferenciados el referente primario, el camino directo de desarrollo, pero no determinante ni suficiente para construir la identidad de género; en cambio, la información que nos llega de los/as Otros/as significativos/as, las interpretaciones, oportunidades de reflexión e intercambios emocionales favorecen la interiorización de la misma y este proceso lleva tiempo. No hay tal constancia acabada de identidad a los seis años, se trata de una fase en la que los estereotipos y roles se afianzan, pero que es inestable porque fue alcanzada como un aprendizaje más en el plano interpsicológico y deberá pasar al plano intrapsicológico para su interiorización y consciencia.

Es posible que las personas ciegas, al carecer de la información sobre la expresión de género, que es principalmente visual y en ellas solamente es mediada —otras personas se encargan de su apariencia e informarles a qué obedece—, se mantendrían estancadas en los estereotipos más tiempo, por lo que no desarrollarían la identidad inestable de género durante la segunda infancia retrasando todo el proceso. De este modo, su conceptualización se iniciaría hasta la adolescencia, donde la aparición de los caracteres sexuales secundarios obligaría a construir significados en torno al propio género sobre la base biológica diferenciada y el descubrimiento de la orientación sexual. Hasta llegado ese momento, tendría sentido pensar sobre el género, debido a que antes su línea directriz, la organización de sus funciones psíquicas y toda su energía están enfocadas en su adaptación al medio físico y social.

Esto nos lleva a la hipótesis de que las personas ciegas nunca interiorizan la expresión de género, se queda en el plano interpsicológico, esto es, dependerán de la interacción con otros seres humanos para caracterizar su género de manera socialmente aceptable. Si esto es así, cabría la posibilidad de que la misma identidad de género se viera afectada, lo que constituye una línea más de investigación.

Referencias

- Alcántara, E. (2016). ¿Niña o niño? La incertidumbre del género en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 2 (3), 3-23.
- Alegre, J., y Guglielmi, F. (2007). Exploración de la otredad en la filosofía contemporánea. *Nuevo Literario* (2), 1-17.
- Alfonso-Benlliure, V., y Valadez, M. (2013). Intereses académicos, extraescolares y desempeño creativo en educación primaria según género, tipo de escuela y contexto escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 30 (1), 41-52.

- Borrego, S. (2015). La construcción de la identidad sexual en la discapacidad visual. *Integración. Revista digital sobre discapacidad visual*, (67), 21-37.
- Bunge, M. (2015). *Epistemología*. Siglo XXI.
- Calvo, C. (1998). *Yo soy niña ¿y tú?* Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Cervantes, J. C., y Chávez, S. (2020). Estereotipos de género en adolescentes mexicanas/os. *Revista Estudios Culturales*, 13 (26), 203-223.
- Cervantes, J. C., y Chávez, S. (2021). Identidad de género como concepto cotidiano en la infancia temprana. *Obutchénie*, 5 (1), 69-93.
- Cervini, R., Dari, N., y Quiróz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos de SERCE en matemática y lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (68), 99-116.
- Connell, R., y Messerschmidt, J. (2021). Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6, <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Daneri, C. (2015). El fantasma en psicoanálisis, Oct 18, *Sin Categoría*; consultado en: <https://www.cristinadaneripsicoanalista.com/el-fantasma-en-psicoanalisis/?unapproved=12520&moderation-hash=1c6d16980c205ebf5f9c5073e0efd8ff#comment-12520>
- Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Visor.
- Fine, C. (2011). *Cuestión de sexos*. Roca Editorial.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y adolescentes: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista latinoamericana de psicología*, 43(2), 255-266.
- García-Arroyo, J. (2005). ¿En qué consiste "el estadio del espejo"? *Anales de Psiquiatría*, 21(3), 102-110.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, septiembre (7), 71-81.
- Golombok, S., y Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge University Press.
- Hernández, M. (2019). El lenguaje, la lengua y Jaques Lacan. *Revista de la Universidad de México*, julio. Consultado en <https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/9e5e11e1-1986-4bb4-8771-fc85a5f9fded/el-lenguaje-lalengua-y-jacques-lacan>
- Levin, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil*. Una perspectiva clínica. Lugar Editorial.
- Lísina, M. (2013). Problemas y objetivos de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En Solovieva, Yulia y Quintanar, Luis (compiladores), *Antología de desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87-95). Trillas.
- Lobato, E. (2005). Juegos sociodramáticos y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y educación*, 17(2), 115-130.
- Luria, A. (1994). *Sensación y percepción*. Ediciones Roca.
- Martínez, I., y Bonilla A. (2000). *Sistema sexo/género. Identidades y construcción de la subjetividad*. Universidad de Valencia.

- Monsalvo, E. (1996). Adquisición de la identidad sexual y el rol de género en los deficientes visuales. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 19(73), 35-47. Universidad de Salamanca.
- Morales, E. (2007). *El poder en las relaciones de género*. Centro de Estudios Andaluces.
- Oyarzabal, C. (2012). Entrevista realizada por Emilia Cueto. Consultado el 1 de julio de 2022 en <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-cristina-oyarzabal/12392>
- Sanmartin, J. (2006). *La violencia y sus claves*. Ariel.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotski, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. Pensamiento y Lenguaje. Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas*. Tomo V. Fundamentos de defectología. Visor.

Saberes culturales emergentes de la resignificación del arte dramático

Emerging cultural knowledge from the re-signification of dramatic art

José Ángel Machado Alvarado 

Universidad Bicentennial de Aragua, Turmero, Venezuela
joseangelmachado1211@hotmail.com

Recibido: 31/5/2023. Aceptado: 28/7/2023.

RESUMEN

Los saberes culturales constituyen constructos ontoepistémicos, hermenéuticos y sinergias de creencias que se personifican en la sociedad para resignificar en corrientes dialécticas de pensamientos. En ese sentido, el propósito del artículo se materializó en reflexionar acerca de los saberes culturales emergentes de la resignificación del arte dramático. Se asumió, desde la perspectiva epistemológica, el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo y el método hermenéutico. El escenario seleccionado fue la U.E.N. José Martí y los informantes clave, tres docentes y tres estudiantes de educación media general. Como técnicas de recolección de información se emplearon la entrevista no estructurada y el *focus group* y, como instrumento, el guion de entrevista. Los hallazgos evidencian que el arte dramático teatral en la educación es pertinente para entretrejer los sustratos ontoepistémicos y somatizaciones experienciales curriculares en la resignificación de un lenguaje total.

Palabras clave: arte dramático, educación, estudiante, identidad cultural, saber cultural.

ABSTRACT

Cultural knowledge constitutes ontoepistemic and hermeneutical constructs and synergies of beliefs that are personified in society to resignify in dialectical currents of thought. In this sense, the purpose of the article materialized in reflecting on the emerging cultural knowledge of the resignification of dramatic art. The interpretative paradigm, the qualitative approach and the hermeneutic method were assumed from the epistemological perspective. The José Martí U.E.N. was selected as the scenario and as key informants: three teachers and three students of general secondary education. The unstructured interview and the focus group were used as data collection techniques and the interview script as instruments. The findings show that dramatic theatrical art in education is pertinent to interweave ontoepistemic substrates and curricular experiential semantizations in the redefinition of a total language.

Keywords: dramatic art, education, student, cultural identity, cultural knowledge.

¹Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Bicentennial de Aragua, Magister en Educación Mención Gerencia (UBA), Arquitecto (Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño), Actor Integral (Escuela de Arte Dramático del Estado Aragua). Ha ejercido la docencia en la Facultad de Arquitectura del IUPSM-Extensión Maracay. Se desempeña como investigador en las áreas de cultura y arquitectura. Línea de Investigación: Educación y Cultura.

Introducción

La cultura es la heterocomposición de saberes, creencias y pautas de conducta de una sociedad. Su significación en la educación media general es neodeterminista, ya que la identidad de un pueblo y el sentido de pertenencia de sus habitantes es trascendental para redimensionar el desarrollo global. La realidad actual muestra que los estudiantes de tal nivel educativo desarticulan competencias cognoscitivas procedimentales de sus tradiciones, sin asociarlas a la dramática teatral como neoconstructo educativo, pues no se dimensionan medios de construcción de aprendizajes para articular capacidades de logros eficientes en esos órdenes.

Desde la perspectiva bruneana, las instituciones educativas son epicentros para fomentar, transmitir y generar cultura junto a sus materialismos significantes. En tal sentido, los espacios de aprendizaje integran una plataforma instrumental, lo que genera sinergia entre la cultura y la articulación de competencias desde la dramática teatral para la cosmovisión de una praxis cotidiana con una permanente resemantización de referentes de las personas en sus contextos de arraigo.

Intencionalidades

Reflexionar acerca de los saberes culturales emergentes de la resignificación del arte dramático.

Recorrido investigativo

Se asumió como fundamento ontoepistemológico el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y se usó el método hermenéutico. El escenario estuvo constituido por la U.E.N. José Martí, ubicada en Maracay, estado Aragua, cuyos actantes semantizan vivencias cognoscitivas. Participaron, como informantes clave, tres docentes y tres estudiantes de educación media general con introspectiva en escenario contexto.

Se seleccionó este paradigma por considerar que permite a los actantes participantes comprender la vida social a partir de la reflexión de los significados que el individuo imprime a la experiencialidad de sus acciones. En lugar de enfocarse únicamente en la acción en sí, pone en el centro del proceso la vivencia de la acción. Estas reflexiones tratan de resemantizar hacia una introspección arraigada de referentes.

En virtud de lo señalado, la investigación se centró en comprender el correlato de las acciones por parte de los actantes, desde su vivencialidad hermenéutica y la resignificación de una realidad subjetiva, diversa, cambiante y holística. Sobre esta última peculiaridad, es posible afirmar que el estudio reflexiona en torno al ser humano y las diversas interrelaciones que entabla desde la sinergia inclusiva. Aunado a ello, este proximismo epistémico introspectivo es humanista y cohesiona la cosmovisión de creencias, costumbres, motivaciones, intenciones junto a los valores de las personas, haciendo énfasis en los ámbitos social, político, económico, académico, entre otros.

La cultura desde la mirada de un pueblo

La palabra cultura es definida por la Real Academia Española (2014) como “conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico (...), conjunto de modos de vida y costumbres, conocimiento y grado de desarrollo artístico, científico e industrial, en una época, grupo social”. Esta gnoseología apunta a darle una caracterización taxativa al término, sin embargo, Fuentes (1999) plantea que cultura:

Es un conjunto de ideas y realizaciones de la humanidad, es todo en lo que ha intervenido la mano del hombre, es el resultado de su acción y está íntimamente vinculada con sus puntos de vista, conocimientos de la región, del medio ambiente, pasa por la afectividad, tanto de quienes la crean como de quienes la asimilan, siendo expresada por un lenguaje que nunca es neutral, revela comportamientos y nexos afectivos. (p.14)

En esta reseña se le da un matiz más abstracto y humanista al término cultura, pues se concierne en la neodiscursividad del vocablo la sensibilidad junto a los vínculos afectivos como sedimento de la entropía de la cultura. Muchos son los discernimientos ontoepistémicos con relación a este logismo que pudieran encontrarse, sin embargo, en la síntesis de las precedentes semánticas se da génesis a una reducción epistémica de la voz cultura como la sinergia en cosmovisión de lo que el ser humano vive, acciona, propaga dentro de una resemantización de espacio, tiempo y relaciones. La cultura se aprende y construye por identificación, asociación e imitación, siendo expresiones como el teatro y afines medios para afianzarla.

La cultura nacional resignifica los anhelos del colectivo, sus axiomas y su ser, es parte inseparable de su identidad e incide en la resignificación de la vida de los pueblos. Atendiendo a esta particularidad, el crítico Zea (1994) ha expresado: "La cultura es por esencia liberadora de los obstáculos que impiden a los hombres y pueblos realizar sus proyectos" (p. 12). Desde esa mirada, el ascendente cognoscitivo que a esta se le asigna en el proceso educativo venezolano incidirá en la vivencialidad del ciudadano y en la reconstrucción de la identidad del pueblo.

El ser humano, desde sus orígenes, ha sido un ser social, dado que requiere formar parte de un colectivo o comunidad, de donde obtiene su sentido de identidad colectiva. Es bien entendido que, en el ensayo junto al error que significó el nacimiento de las sociedades primitivas, se generaron discernimientos respecto de socialización asertiva. El teatro, desde el más antiguo al moderno, como medio de socialización, ha influido en la redimensión de una identidad y en la metacognoscitivdad en reconstrucción. Mientras que otras sociedades destacan por no emerger la sintaxis de una reconstrucción positiva de esa identidad. Es de hacer notar que, en el ámbito global, Taylor (1871) señala que:

Sin importar lo alejado que se encontraran geográficamente los pueblos, se fue desarrollando en ellos una cultura autóctona, cuyos saberes o conocimientos eran preservados, adaptados y transmitidos de generación en generación. Ahora bien, la cultura es entendida como aquella totalidad compleja que comprende los conocimientos, las creencias, el arte, las leyes, la moral, la costumbre y toda capacidad o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. (p. 7)

Cabe destacar que la cultura acompaña a los actantes de significación social a conocer, reconocer, recomprender y resignificar todos los saberes adquiridos (artes, técnicas, hábitos, entre otros) dentro de la cosmovisión de la sociedad. Sin esa orientación, desconocerían su semantización evolutiva y no sabrían cómo comportarse. Con relación a esto, Radcliffe-Brown (1952) señala que "todas las posiciones sociales diferenciadas o status derivados de una consideración de pertinencia a agrupaciones sociales constituyen parte de la estructura social" (p.193). Es notorio que la asociación con experiencias introspectivas permite redimensionar la identidad del teatro por reiteración de sinergias.

La estructura social hace entramado significativo con otras secuencias del sistema sociocultural. De acuerdo con Radcliffe-Brown (1952), en el sistema social total hay tres regentes adaptativos heurísticamente inseparables. El primero de ellos es la estructura social, que consiste en los dispositivos por los que se tejen interpretaciones dinámicas de heterorreferencialidad.

Asimismo, está el aspecto ecológico, un espectro en el cual el sistema se reorganiza en su entorno físico y cultural. Y, por último, el aspecto cultural, que alude a los mecanismos por los que un individuo adquiere los hábitos y las características mentales que le capacitan para la participación en la vida social. Estas cosmovisiones se relacionan con la evidencialidad del teatro como eje de construcción histórico cultural.

Así, destacan los valores culturales, definidos por Cruz (2017) "como la representación del conjunto de creencias, lenguas, costumbres, tradiciones y relaciones que identifican a una sociedad o grupo de personas" (p. 23). En este orden de ideas, a través del empirismo resignificante, se logra el desarrollo íntegro del ser humano, ya que contribuye, por resemantización axiomática, a mejorar la tolerancia, la convivencia y el respeto. Por eso, se requieren espacios ergonómicos de acompañamiento pedagógico dentro y fuera de la escuela, con el fin de lograr niños con adaptación multifuncional.

Asimismo, Campillo (2020) señala que los docentes y directivos deben ofrecer espacios a iniciativas tendentes a mejorar los entramados de fortalecimiento axiomático que se conviertan en resemantización del conocimiento vivencial y significativo tanto para niños y niñas como jóvenes de centros educativos. Además, Campillo señala que urge que los estudiantes desarrollen competencias cognoscitivas operativas al crear epicentros regentables para el desarrollo sostenible en sinergia con un ambiente inclusivo, proyectando un identificario asertivo hacia la comunidad. Es apremiante que la multimetódica educativa y, en especial, la práctica habituada teatral permita fundar la reconstrucción epistémica praxiológica de la identidad cultural en sus procesos y espacios de multirreferencialidad regentable.

Es así como la mirada del pueblo constituye la fuerza viva, creativa y colectiva del país, lo que aporta sentido y contenido a las prácticas sociales y a las obras materiales simbólicas que se construyen. Esto ofrece un amplio abanico de posibilidades con capacidades para impulsar la transformación integral de la sociedad.

Identidad cultural

La identidad de un pueblo, desde la óptica de González (2019), se presenta "históricamente a través de múltiples aspectos en los que se refleja su cultura, como la lengua, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias" (p. 43). Este autor plantea que la identidad es una sinergia metódica de concientización, en la que se cohesionan cada valor con una sistemática específica. En ese razonamiento se redimensiona el dinamismo, con multiplicidad de nexos e interacciones de la semejanza axiológica de los componentes afines.

De acuerdo con el investigador, la identidad cultural constituye la columna vertebral de la sabiduría en una familia, comunidad y sociedad, que recoge costumbres, hechos, héroes, leyendas y tradiciones transmitidos de generación a generación para permanecer en el espacio-tiempo. Por lo tanto, el aprendizaje dramático teatral puede conducir al desarrollo multidinámico de competencias que se puedan dar desde la hermenéutica y asociación.

Saberes culturales

El saber cultural es reinterpretado como el conocimiento y la interpretación vinculados al sistema de comprensión que genera semantización de los sectores subalternos de la sociedad para discernir y recontextualizar su experiencia. Al respecto, Palencia (2017) señala que el saber cultural es un conocimiento profundo de las distintas manifestaciones que caracterizan a un

pueblo; se trata de un saber construido por modelaje, imitación, representación o asociación. Por esta razón, los ejes multidinámicos del aprendizaje teatral son significativos para la sustancia de este saber.

Es por ello que la posibilidad y la riqueza denotan los entramados culturales y su profunda conexión con los determinantes sociales más heterogéneos, no sólo históricos, sino contextuales, regionales, espaciales, comunicacionales, culturales, entre otros. Estos elementos conforman los grupos sociales y resultan indispensables para el proceso educativo teatral en consonancia con el desarrollo de competencias asociadas a la cultura.

Por lo tanto, la educación desde la teatralidad debe incluir y considerar la sabiduría popular y las tradiciones culturales, sociales e históricas que le dan sentido expresivo a la identidad nacional, territorial, local y popular. De esta manera se asegura que la educación cultural se integre y se conforme el sentido de identidad para los educandos. En consecuencia, el aprendizaje teatral puede afianzar conocimientos y competencias en ese particular.

Preservación de la cultura: una necesidad en la actualidad

La preservación cultural comprende la asociación de elementos tradicionales, tanto autóctonos como foráneos, que son añadidos a la identidad cultural por una decisión del colectivo social. Para lograr esto se requiere imitación, identificación, repetición y habituación mediante prácticas ejemplarizantes de referencia. Al respecto, Bonfil (2018) se refiere a la preservación cultural como

un proceso continuo de transmisión de elementos culturales de una a otra generación, proceso a través del cual algunos elementos se mantienen y otros se transforman. Esta preservación cultural heredada no es inmutable, sino que se modifica, ampliándose o restringiéndose por la adopción o el abandono de elementos culturales. (p. 17)

De modo que en esta dinámica cultural se va conformando un acervo que, desde el punto de vista antropológico, sería la preservación cultural. Esto significa que no sólo estará conformada por los elementos (materiales e inmateriales) que conciernen a la memoria histórica, sino también por todos aquellos que permiten a un pueblo solucionar los problemas que se plantean para resolver sus condiciones de existencia. Para fijar estos elementos dinámicos se necesita una práctica de ensayo con consolidación teatral de corte nacionalista localista.

Ahora bien, el investigador infiere que la preservación cultural es el compendio de operaciones interdisciplinarias que tienen por objetivo aminorar el deterioro del patrimonio cultural tangible y garantizar su salvaguarda para transmitirla a las generaciones futuras con toda la riqueza de su autenticidad. La conservación se integra con acciones preventivas, curativas, así como de restauración. Además, la práctica teatral permite que los jóvenes tengan representaciones simbólicas referentes a las prácticas culturales del país.

Desde esta perspectiva social, se puede señalar que la identidad cultural vinculada con la preservación es un proceso de construcción sociohistórica y cultural que coadyuva a la integración social y permite el desarrollo tanto del país como del mundo. La identidad cultural es múltiple y compleja; en ella, cada característica, rasgo, atributo y pertenencia actúa como un puente que permite la comunicación con otras personas.

En relación con lo dicho, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece los parámetros de acción con respecto a la cultura y la protección del patrimonio

cultural, tangible e intangible y la memoria histórica de la nación. En su artículo 99, establece que el Estado garantiza la protección y preservación, enriquecimiento, conservación y restauración del patrimonio cultural, y sentencia que los bienes que constituyen este patrimonio cultural de la nación son imprescriptibles, inembargables e inalienables. Para crear una referencialidad recurrente, se requiere educación, formación y relaciones vinculadas con el teatro.

Lo anterior permite deducir que el patrimonio, como parte de la cultura, es trascendental, ya que contribuye a definir el sentido de identidad de un pueblo, hace parte de su historia y puede ser una fuente de cohesión social con orgullo colectivo. Además, tiene la posibilidad de convertirse en un activo económico vital que impulse el desarrollo sostenible. Sin embargo, a pesar de contar con leyes de preservación y conservación del patrimonio cultural a la vanguardia, aún falta estimular la participación de la ciudadanía en la conservación de ese patrimonio, o los bienes estarán condenados a desaparecer. Por consiguiente, es oportuno exponerles desde la periferia educativa a mecanismos referenciales como representaciones teatrales que desde lo formativo e informativo permitan preservar esos particulares.

Educación: una travesía hacia el conocimiento

La educación se concibe, de acuerdo con Spranger (2017), como “la formación especial esencial del individuo unitiva y organizada, posible de desarrollo, provocada por influencias culturales, que capacita para valiosos rendimientos y sensibiliza para valores culturales” (p. 35). Desde esta postura, el investigador asume que la educación es un entramado de formación orientado por la sociedad y para la sociedad, conducido por el influjo cultural, con la obligación moral de capacitar a sus integrantes.

Es perceptible que la habitualidad de los medios de construcción de aprendizajes permita resemantizar la identidad cultural, por lo cual el aprendizaje teatral es camino metódico para esta propositividad. La UNESCO (2022), en *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social de la educación* (el informe de la comisión internacional), indica que:

En un nuevo contrato social para la educación, los planes de estudio deberían crecer a partir de la riqueza del conocimiento común y adoptar un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes a acceder y producir saber al tiempo que desarrollan su capacidad para criticarlo y aplicarlo. (p. 66)

El mencionado organismo internacional refiere la necesidad de concretar una nueva sinergia entre la educación y los conocimientos, las capacidades y los valores que cultiva. Esto supone el análisis de las capacidades y conocimientos que permiten a los estudiantes construir un mundo pacífico, justo y sostenible, y trazar los itinerarios curriculares que les ayudan a desarrollar tales capacidades. Así, para elaborar juntos un nuevo contrato social para la educación, urge pensar en los planes de estudio como algo que va más allá de una lista de competencias básicas.

Las cuestiones curriculares deben concebirse en correlación con la producción de capacidades y con dos procesos vitales siempre presentes en la educación: la adquisición de conocimientos como parte del patrimonio común de la humanidad y la creación colectiva de nuevos saberes y nuevos mundos. Por lo tanto, hay que concebir una nueva relación entre la educación y los conocimientos, las capacidades y los valores que sedimenta, siendo el aprendizaje acción que se deriva de la práctica rutinaria del teatro, parte medular de esta consolidación de saberes.

El arte dramático en el crecimiento y aprendizaje de los estudiantes

Ciertas investigaciones han llegado a la conclusión de que el potencial de crecimiento personal y el aprendizaje que engloba el mundo del arte dramático teatral viene dado por la experiencia dramática. El origen del arte dramático, en especial el teatral, se remonta a la antigua Grecia, cuando Esquilo, Sófocles y Eurípides se dedicaban a realizar representaciones dirigidas a las divinidades, y después se extendió por la capital romana de la mano de Séneca y Plauto, quienes se centraban en la adaptación al latín de obras griegas, generalmente procedentes de la Comedia Nueva. Y, ¿qué significa el arte dramático? Una de las ramas de las artes escénicas, entre estas la teatral, que consiste en la representación o actuación de historias frente a una audiencia con la finalidad de entretener a todos los espectadores.

Según Emunah (1994), el arte dramático sirve de conector entre la fantasía o subjetividad del individuo y el mundo real. Si bien la modalidad es ficticia, la experiencia es muy cierta y permite hacer cosas que aún se encuentran fuera del alcance real, como la expresión de las emociones, modificar los patrones de conducta o exhibir rasgos nuevos. Es decir, el arte dramático teatral compromete al participante, más allá de una participación física, lo cual implica un involucramiento total. De esta forma se evidencia que estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de la vida real. En el campo educativo, Motos y Tejedo (2019) afirmaron:

Desde una perspectiva curricular el arte dramático propicia que los alumnos sean partícipes de un proceso creativo con el que respondan de forma espontánea a diferentes situaciones y problemas, convirtiéndose el docente no sólo en transmisor de información, sino en catalizador que participa de la experiencia y que tendrá que tener un conocimiento básico de técnicas teatrales. (p. 12)

Por tanto, se puede considerar relevante que el ejercicio de la docencia involucra un modelo referencial y una praxis de ejercicio dramático teatral, lo que está relacionado con el currículo que promueve la expresión libre y creativa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Sobre esta base, el teatro es una manifestación artística que se representa y actúa sobre un escenario, en la cual se pone en escena una obra dramática que puede ser histórica, real, imaginaria, contemporánea o propia de un autor. Su objetivo es transmitir un aprendizaje a un público. En este sentido, la representación teatral lleva al público a una identificación. Es así como es posible observar en el espectador las manifestaciones de diversos sentimientos, como amor, tristeza, odio y alegría.

Ahora bien, el teatro tiene la capacidad de conmocionar al colectivo social con el cual interactúa y puede contribuir al engrandecimiento del mismo si encuentra tierra fértil para su florecimiento, ya que este acoge toda la vivencia social. Por el contrario, si el teatro es dejado a un lado, el crecimiento cultural se detiene y un país vive una regresión hacia lo chabacano. García Lorca (1963) define el teatro como

uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la edificación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su descenso... un teatro sensible y bien orientado... puede cambiar en pocos años la sensibilidad de un pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyen a las alas, puede achabacinar y adormecer una nación entera (...). El teatro es una escuela de llanto y de risa y una tribuna libre donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas y equivocadas costumbres y explicar con ejemplos vivos normas eternas del corazón y del sentimiento del hombre. Un pueblo que no apoya y no fomenta su teatro, sino está muerto está moribundo; como el teatro que no recoge el latido

social, el latido histórico, el drama de sus gentes y el color genuino de su paisaje y de su espíritu, con risas o con lágrimas, no tiene derecho a llamarse teatro, sino sala de juego o sitio para hacer esa horrible cosa que se llama matar el tiempo. (p. 47)

De lo anterior es posible inferir que el teatro es un medio que permite resemantizar la cultura de un pueblo y la forma como esta se encuentra arraigada en el mismo. Además, se requiere dar sustrato a un proceso formativo eficiente con competencias procedimentales que faciliten la apropiación del saber.

Actualmente, la enseñanza asistemática aún prevalece, lo cual genera preocupación por otorgar coherencia pedagógica al proceso de la formación del actor. En ese sentido, Laferrière (2018) señala que:

La conceptualización teórica se hace imprescindible, porque como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, modelos y muchos datos teóricos y prácticos, que buscan guiar las intervenciones del profesor para mejorar los aprendizajes de todos los participantes. Por consiguiente, la pedagogía artística, así definida, podría equivaler a un método educativo. (p. 18)

La cita anterior resalta la necesidad de significar la pedagogía artística para generar interlocución eficiente en su estructura y entramados, e integrar la pedagogía con el arte dramático en un proceso socio-educativo donde el aprendizaje reiterado, repetido y constante fortalezca competencias de metacognoscitividad.

Para Knébel (2018), la pedagogía teatral resulta "la experiencia refinada que se acumula a través de la práctica docente en la aplicación de métodos y técnicas" (p. 15); por lo tanto, ella es producto de la puesta en práctica de métodos y técnicas por parte de los docentes. Por otra parte, Barkworth (2019) señala que la pedagogía teatral se compone de "los principios técnicos y metodológicos, como sugerencias y los consejos prácticos para el actor" (p. 6). Este autor plantea que la mencionada pedagogía se basa en las recomendaciones y los consejos experimentados que el docente brinda al aspirante a actor. Se trata de lo que llama Stanislavski (2010) "el arte de experimentar" (p. 87), que él contrasta con el arte de representar. Se refiere a la movilización del pensamiento consciente y la voluntad del actor para activar otros procesos psicológicos menos controlables, como la experiencia emocional y el comportamiento subconsciente, de manera comprensiva e indirecta.

Las actividades artísticas, incluyendo el teatro aplicado en el aula, ayudarán al estudiante a construir nuevos significados y percibir el mundo que lo rodea a través de los sentidos. Esto se convierte en un medio importante para liberar tensiones emocionales. Es necesario introducir espacios que estimulen capacidades creadoras, las cuales se puedan poner en práctica en el diario vivir. Así, se ofrece la oportunidad de fomentar el pensamiento divergente, que es aquel que desarrolla la creatividad, junto con el pensamiento convergente, que internaliza el aprendizaje.

Lo anterior significa que el conocimiento se genera a través del desarrollo dramático teatral y evidencia que esta disciplina artística merece ser considerada una herramienta educativa, transformadora y humana que coadyuva, de forma sensible, el saber en los estudiantes, lo que permite el crecimiento de la sociedad educativa y que también la comunidad interactúe en el proceso de cambio de mensaje, emergiendo así un conocimiento socialmente comprometido, real, tangible, cultural, humano que describe e identifica al colectivo social.

Hallazgos

Los hallazgos que emergieron de la aplicación de la entrevista a los informantes clave se presentan de forma organizada, mostrando las categorías y subcategorías derivadas de la información proporcionada. Para Galeano (2004), las categorías se entienden como “ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos que como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos (...). Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas” (p. 40). La referida autora indica que categorizar es agrupar datos que comparten significados similares. A partir de esto, se conceptualizó cada unidad temática con un término claro e inequívoco con el fin de clasificar, contrastar, interpretar, analizar y aglutinar información.

En dichas matrices, se codificó a los informantes de la siguiente manera: DH, DAP, DCL, E1, E2, y E3, (docente de historia, docente de arte y patrimonio, docente de castellano y literatura, estudiante 1, estudiante 2 y estudiante 3). Posteriormente, se destacaron los aspectos significativos adjuntándose las subcategorías emergentes por cada informante clave.

A continuación, en el cuadro 1 se muestran las seis (6) categorías emergentes: identidad, memorias del pueblo, desarraigo cultural, enseñanza, compromiso institucional y el arte dramático como puente de formación cultural. Diecisiete (17) subcategorías se dedujeron de la información aportada por los informantes, las cuales son: valores, costumbres, tradiciones, expresiones, vida, ausencia de valores culturales, preservación cultural, escaso conocimiento, saber cultural, acercamiento afectivo al conocimiento, formación, transmitir a futuras generaciones, no se aborda de forma afectiva, tareas o asignaciones, genera conocimiento práctico, aprender haciendo, transformación.

Categorías	Subcategorías
1. Identidad	1.1. Valores 1.2. Costumbres 1.3. Tradiciones 1.4. Expresiones 1.5. Vida
2. Memorias del pueblo	2.1. Transmitir a futuras generaciones
3. Desarraigo cultural	3.1. Ausencia de valores culturales 3.2. Preservación cultural 3.3. Escaso conocimiento 3.4. Saber cultural
4. Enseñanza	4.1. No se aborda de forma efectiva 4.2. Tareas y asignaciones
5. Compromiso institucional	5.1. Acercamiento efectivo al conocimiento 5.2. Formación
6. Arte dramático como puente de formación cultural	6.1. Genera conocimiento práctico 6.2. Aprender haciendo 6.3. Transformación

Cuadro 1. Categorías y subcategorías generales.

Fuente: Elaboración propia. Machado (2022).

La información aportada por los seis informantes clave se presenta integrada en el gráfico 1 de categorización y subcategorización general. En tal sentido, los saberes culturales emergentes de la resignificación del arte dramático, si bien tienen fortalezas para su puesta en práctica, también manifiestan debilidades, según la percepción de los informantes pertenecientes a la Unidad Educativa Nacional José Martí, ubicada en Maracay estado Aragua. Los requerimientos varían desde un mayor compromiso por parte de los docentes, estudiantes y la institución, por lo cual es necesario resemantizar.

La investigación se expresa a través de diez (10) principios que dan consistencia a la investigación: originalidad, autonomía, innovación, identidad cultural, preservación cultural, creatividad, interacción social, estética, interdisciplinariedad y transformación.

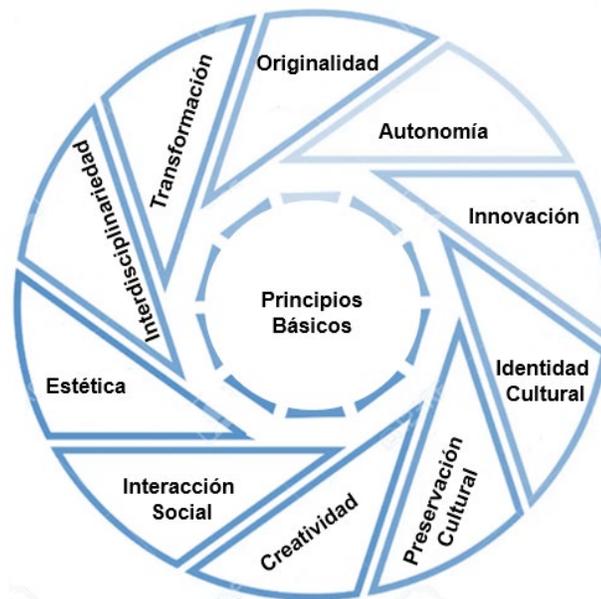


Gráfico 1. Principios Básicos.

Fuente: Elaboración propia. Machado (2022).

Todos estos elementos, asimilados por las personas a través de la socialización, definen cómo las sociedades difieren unas de otras. Se trata de un proceso que modela las identidades de las personas y refuerza la cohesión social que divide sociedades. También crea sinergias intragrupalmente respecto de personas, crea paz, armonía y es un agente económico significativo de transformación educativa recurrente.

Estos diez principios básicos se afianzan en los pilares propuestos por Jacques Delors (1996). Allí indica que la educación, para alcanzar el compendio de las misiones que le son propias, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida, serán para cada persona, en cierto sentido, los cuatro pilares del conocimiento:

Aprender a conocer: es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.

Aprender a hacer: para poder influir sobre el propio entorno.

Aprender a vivir juntos: para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Aprender a ser: un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Por supuesto –reflexiona el autor–, que estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. De la misma manera, los diez principios de la construcción abarcan elementos que confluyen en el aprendizaje ofreciendo ejes de transversalización del conocimiento.

La producción investigativa se presenta constituida por la idealización de los saberes culturales emergentes de la resignificación del arte dramático en educación media general. A continuación, se presentan seis constructos teóricos; cada uno se amplía en la denominación de acuerdo a la postura creativa del investigador. Estos representan aportes a las ciencias de la educación, gracias a un proceso en el cual el estudiante aprende desde la acción conjunta con la realidad, asumiendo como actores sociales la indagación y creación de nuevos conocimientos.

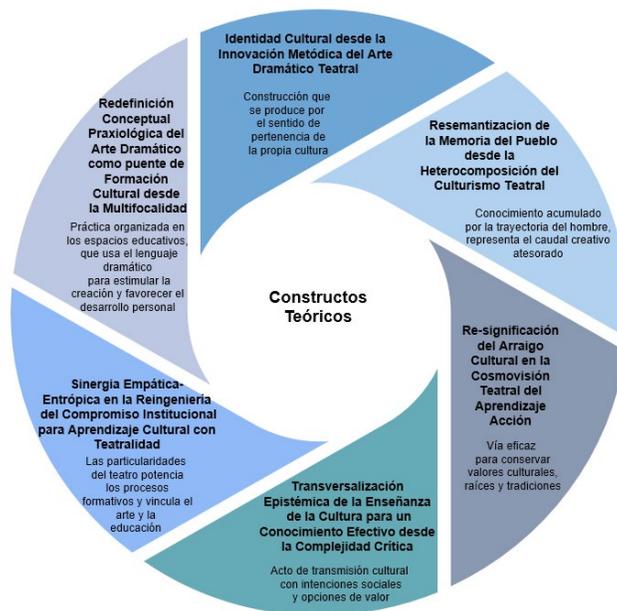


Gráfico 2. Constructos Teóricos.

Fuente: Elaboración propia. Machado (2022).

Conclusiones

El arte dramático, frente a otras disciplinas, intenta determinar el qué y el cómo de la educación teatral para comprender los procesos que le son propios. Se asume que estos procesos están presentes en los saberes culturales, teniendo en cuenta una resemantización en la introspectiva consistente de entornos multidinámicos.

Este estudio muestra algunas posibilidades para la puesta en marcha y la consolidación en ámbitos educativos desde una perspectiva teatral. Al promoverse el desarrollo de las disciplinas que le son propias al campo, se fomentan los saberes culturales en la educación media general, lo que ofrece elementos para la actualización de los docentes, sin olvidar la trascendencia de la educación teatral en la formación de los estudiantes.

El saber cultural involucra conocimientos acerca de otras disciplinas al igual que el afianzamiento de valores como la convivencia, el respeto, el compromiso, la tolerancia, la paz, patriotismo, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, entre otros, lo que permite fortalecer la identidad colectiva de los ciudadanos y fomentar el progreso de la nación donde se genere una cosmovisión cultural permanente.

El teatro en la educación representa una sinergia consistente para la integración de los contenidos y experiencias curriculares por ser un lenguaje total. Se deben considerar aspectos esenciales para enfrentar los retos que plantea su inserción en la concreción de las competencias a alcanzar en la educación media general y eliminación de barreras que impiden a jóvenes fortalecer saberes culturales desde el arte dramático como evidencia de aprendizaje asociado al conocimiento vivencial.

Referencias

- Barkworth, P. (2019). *El libro completo de la actuación*. Diana.
- Bonfil, G. (2018). Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En L. Olivé (Comp.), *Ética y diversidad cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, No 36.860.
- Campillo, A. (2020). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- Cruz, M. (2017). *La convivencia escolar a través de los valores culturales y sociales de niños y niñas del Centro de Desarrollo Infantil Melitas Garden*. Universidad Técnica de Ambato.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Emunah, R. (1994). *Acting for Real: Drama Therapy, Process, Technique and Performance*. Levittown, PA: Brunner Mazel.
- Fuentes, L. (1999). *Repensar la cultura*. Eiusa.
- García Lorca, F. (1963). *Charla sobre teatro*. <http://mason.gmu.edu/~rberroa/lorcacharlasobretatro.htm#:~:text=El%20teatro%20es%20uno%20de,pueblo%3B%20y%20un%20teatro%20destrozado>.
- González, I. (2019). *El concepto de: identidad cultural de un pueblo*. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:68Cbdj1pocJ:https://educacion.indiceenlinea.com/valores/docs/identidad_cultural/sesion_01/sesion_01_identidad_cultural_02.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve
- Knébel, M. (2018). *Poética de la pedagogía teatral*. Siglo XXI.
- Laferrière, G. (2018). *La pedagogía puesta en escena*. Ñaque.
- Motos, T., y Tejedo, F. (2019). *Bases para el taller creativo expresivo*. Creatividad.
- Palencia, R. (2017). *Cultura*. Narcea S.A.
- Tylor, E. (1871). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Ayuso.
- Radcliffe-Brown, A. (1952). *El concepto de función en la ciencia social*. Península.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/-cultura>.
- Spranger, E. (2017). *El educador nato*. Kapeluz.
- Stanislavski, K. (2010). *An actor's work on a role*. J. Benedetti (Ed.).
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Zea, L. (1994). *La cultura latinoamericana y su sentido libertario*. Academia.

Gestión institucional e identidad profesional del docente universitario

Institutional management and professional identity of university teachers

Mayra Jiménez Estrada 
Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela
mjimenez103@gmail.com

Recibido: 20/7/2023.

Aceptado: 26/7/2023.

RESUMEN

El propósito del ensayo es doble: por un lado, esbozar la gestión universitaria, sus características institucionales, sus distintas dimensiones configuradoras, entre ellas su arquitectura normativo-legal y las fuerzas sociopolíticas en juego. Por otro lado, dibujar la caracterización de la identidad del docente universitario, las motivaciones, factores y condiciones intra y extrainstitucionales que la conforman. Todo ello para entender las relaciones entre gestión universitaria y realidad de los procesos identitarios del docente con la universidad, lo que perfila un cuadro congruente con la realidad universitaria actual. Finalmente, se presentan algunas ideas conclusivas, como la influencia de la gestión gubernamental en la consolidación de los roles formativos institucionales y su influjo en la solidificación de la identidad del docente universitario, la multifactorialidad de la llamada identidad docente, más allá del mundo de vida representacional compartido con el cual se construye su objetivación y la dificultad de fidelización del docente con la universidad.

Palabras clave: gestión universitaria, identidad docente, fidelización institucional.

ABSTRACT

The purpose of the essay is twofold: on the one hand, to outline university management, its institutional characteristics, its different shaping dimensions, including its regulatory-legal architecture and the different sociopolitical forces to which it is subjected. On the other hand, draw the characterization of the so-called identity of the university teacher and the motivations, factors and intra and extra-institutional conditions that make it up. All this to understand the relationships between university management and the reality of the identity processes of the university professor towards the university. Finally, some conclusive ideas are presented, such as the influence of government management in the consolidation of institutional training roles and its influence on the solidification of the identity of the university teacher, the multifactoriality of the so-called teacher identity, beyond the world of representational life shared with which its objectification is built and the difficulty of teacher loyalty with the university.

Keywords: University management, teaching identity, university loyalty.

¹Licenciada en Bioanálisis, Magíster en Gerencia Avanzada en Educación. Profesor agregado del Departamento de Morfología Microscópica de la Escuela de Ciencias Biomédicas y Tecnológicas de la Facultad de Ciencias de la Salud. Línea de Investigación: Educación Pedagogía y Currículo, Universidad de Carabobo.

Introducción

Este ensayo pretende ofrecer una visión acerca de la identidad profesional del docente universitario, identidad que debe entenderse tanto en su arista propiamente organizacional, cuyos fines apuntan a procesos de formación y estructuración de mundos representacionales específicos –que es lo que, a fin de cuentas, pretende toda entidad de formación profesional–, como en los procesos de fidelización hacia la institución donde se labora (o se ha dejado de laborar) en los últimos años. Para ello, este ensayo se ha distribuido en dos subaspectos nucleares: un primer subaspecto, el institucional, donde se hará un bosquejo tanto del funcionamiento gestor administrativo regulado por las distintas instancias legales, como del funcionamiento “solapado”, motivado por la variantividad de las presiones sociopolíticas, culturales, personales de los grupos e individualidades que hacen vida en ella; y un segundo subaspecto donde se mostrará el disímil panorama multifactorial que incide significativamente en lo que aquí se denomina identidad profesional.

Dicho lo anterior, se desconoce con exactitud la época de surgimiento de las organizaciones. Sí se puede afirmar que ellas, en tanto constructo sociocultural, tienen su asiento en los albores de la humanidad y quizás hayan surgido como una manera de satisfacer las necesidades vitales de las primeras comunidades para generar mejores condiciones existenciales. En todo caso, hablar de organización es aludir a objetivos comunes, consecución de metas y satisfacción de necesidades comunitarias (Ana Cristina Ortega, 2019; Brígido Ropa y Marcos Alama, 2022).

Las organizaciones han corrido paralelamente con el desarrollo de la humanidad, al punto de que hoy puede observarse un amplio abanico de realizaciones concretas: desde las más básicas (por ejemplo, la familia) hasta las más complejas (las grandes corporaciones financieras) o desde las encargadas de satisfacer carencias u obligaciones de primer orden, vale decir, alimentación, vivienda y salud, hasta aquellas que suplen con recursos de diversa naturaleza, para la satisfacción de otras necesidades, como las educativas, las de realización/superación personal, o las necesidades propias de los tiempos modernos, como brindar recursos adecuados para satisfacer los requerimientos de organizar los tiempos de ocio/diversión o las necesidades de trascendencia y autorrealización personal (Marcel Doubront y Luis Doubront, 2020).

Con frecuencia se tiende a pensar en una organización como una empresa; sin embargo, el punto de adscripción (su sema constitutivo) abarca un horizonte mayor al de un mero consorcio o asociación industrial, financiero o comercial: una institución social, un cuerpo sociocultural arraigado en el grupo también es una organización en tanto conjunto de prácticas de actuación, estrategias de funcionamiento y ritualizaciones administrativas, sociopolíticas o de cualquier otra índole, propias de un modelo de gestión y conducentes todas al funcionamiento eficiente del proceso de consecución de objetivos (Brígido Ropa y Marcos Alama, 2022). En términos generales, como creación del hombre, están sujetas a las mismas dinámicas de los procesos de cambio social o de interpretación/reinterpretación que las distintas teorías de gestión organizacional ofrecen.

Al respecto, la revisión de la literatura pertinente ofrece un amplio *background* referencial de cuya trayectoria no se ocupará este ensayo; baste decir que se puede encontrar un cúmulo de ideas –algunas con puntos en común, otras con principios o supuestos disímiles– plasmadas en los diversos modelos de gestión administrativa de mayor relevancia, que abarca un periplo que inicia a finales del siglo XIX y llega hasta la actualidad: desde las ideas de administración científica de Frederick Taylor (1954), pasando por la teoría clásica de Henri Fayol (1987), la teoría burocrática de Max Weber (2002), la teoría humanística de Elton Mayo (1933), la teoría de Peter

Drucker plasmada en numerosos libros escritos desde 1939 hasta 1964, la teoría comportamental de Abraham Maslow (1954), la teoría estructuralista de James Burnham (1947), la organicista de Ludwig von Bertalanffy (1989) y su visión sistemática de la gestión administrativa, y otras de más reciente data, como la teoría de la Calidad Total, y la teoría Z, ambas de décadas recientes (Luis Arturo Rivas, 2019; José Luis Camarena, 2016; Luis Arturo Tovar, 2009).

El eje sobre el cual gira cada una de estas teorías recae, bien en lo estructural-organizativo de toda gestión administrativa, bien en proposiciones nomotéticas, apegadas a principios que desembocan en resultados palpables o cuantificables, acaso con poco énfasis en la participación del hombre como gestor y receptor de los alcances de la misma; de allí la consideración multilateral de cualquier gestión organizacional. No de balde, la Organización Deloitte (2018) –un consorcio empresarial afincado en brindar atención en asesorías de corte financiero, además de ofrecer consultoría en estrategia y capital humano– afirma en su informe llamado *el Surgimiento de la organización social* que, lejos de enfocarse en lo que tradicionalmente es el *Core value* de una organización empresarial o, lo que es lo mismo, las métricas usuales (rendimiento financiero, calidad de servicios y productos, fidelidad de marca, entre otras), la tendencia actual de toda organización empresarial –derivada de los abrumadores y múltiples cambios y transformaciones sociales de las últimas décadas– es la de ser evaluadas “sobre la base de sus relaciones con sus trabajadores, sus clientes y sus comunidades, así como en su impacto en la sociedad en general, transformándolas de organizaciones comerciales en organizaciones sociales” (Deloitte, 2018, p. 2).

La cita anterior obliga a resaltar tres acotaciones argumentales:

1. La transformación de la “cosmogonía” implícita en la idea de organización social, por muchas razones sinonimizada en este último siglo con organización empresarial.

2. La relevancia de la idea del capital social para reconfigurar positivamente el propósito de las organizaciones, en tanto constructos colectivos cuyo objetivo es regular homeostáticamente (Miguel Grijalba, y Luis Enrique Echarte, 2015) las relaciones intra e interorganizacionales con las cuales se edifica el éxito o fracaso final de ellas.

3. Un retorno a los principios originarios de lo que es una organización (José Fernando Valencia y Mayda Galeano, 2011); o sea, los de un subsistema inserto en otro más amplio, una red de relaciones de interdependencia entre sus elementos constitutivos cuyo fin es el de alcanzar determinados propósitos vitales. Tales subsistemas incorporan factores convergentes desde donde definen y desarrollan protocolos con visión cooperativa (Ricardo Escobar, 2010).

Lo que se releva en la cita de Deloitte (2018) es la necesidad de profundizar en la consideración de la gestión organizacional como un factor altamente compenetrado con el mundo de vida del hombre (Alfred Schütz, 2008) y, por lo mismo, con las ingentes transformaciones de los distintos entornos de realización humana: en primer lugar, lo sociocultural y, en segundo lugar, lo económico, lo tecnológico y lo político en tanto mundo de realizaciones reconfiguradoras de la homeostasis institucional.

La Universidad como organización y el trabajo docente

La entelequia (en sentido aristotélico) administrativamente organizada que es la universidad, o sea, un cuerpo social con fines educacionalmente específicos de formación, desarrollo y encauzamiento científico de los miembros integrantes de su comunidad asume como recurso pivotal de su accionar formativo, un conjunto de protocolos legales que soportan su gestión

como organización. Tales sustentos se afinan en tres direcciones de ejecución académica con las cuales patrocinan sus propósitos organizacionales: la investigación, la docencia y la extensión. Es aquí, en estas tres dimensiones, donde se despliega el trabajo del docente universitario.

Al igual que lo encontrado en la literatura referente a las teorías de gestión organizacional, la cornucopia de material referente a la gestión universitaria es sorprendente. Tan vasta es que una revisión somera al respecto es abrumadora: *Google académico*, por ejemplo, ofrece 1.200.000 resultados y 18.800 desde el año 2000 hasta el presente, una vez se introduce la frase *gestión universitaria* en su cuadro de búsqueda. Lo mismo sucede con la plataforma Redalyc: la búsqueda de *gestión universitaria* arroja un total de 220.756 artículos solo en español, y Refseek, otro buscador similar a los anteriores, ofrece 16.600.000 documentos relacionados. De cualquier forma, tocante al tema en cuestión se observa, *grosso modo*, una amplia variantividad conceptual, metodológica, pragmática y axiológica en torno de la materia. Como quiera que sea, se parte de dos realidades:

1. Una universidad se constituye en una institución rectora del modelo educativo, en términos de cuerpo orgánico formador del recurso profesional requerido por un país, pues la importancia de esta generación de capital humano sostenida en el tiempo es viable si consideramos al país como organismo social (Horacio Barreda, 2011).

2. Tradicionalmente las casas de estudio universitarias de carácter público, en especial las latinoamericanas, han estado sometidas al ascendiente de ciertos condicionantes, entre ellos los axiológicos y los engastados en las mismas estructuras organizativas, con prácticas institucionales mediatizadas por factores políticos intra y extrainstitucionales (Marita Sánchez y Manon Toussaint 2017; Margarita García et al., 2015; Carlos Greco, 2008) y que regulan, controlan, dirigen y orientan las metódicas de gestión atinentes al cumplimiento de objetivos hacia la comunidad en general.

Tales objetivos pretenden dar respuesta a la requisitoria de formación profesional de los integrantes del sistema social; y no solo a eso, sino al otorgamiento de lo que Paulina González et al., (2019) y Ana Hirsch (2013) denominan identidad profesional al referirse, no a la consecución de un título universitario por parte de los miembros de una cohorte, sino al mundo de vida representacional compartido, esto es, formas comunes y coincidentes de percibir y analizar problemáticas emergentes que, en el caso de muchas carreras universitarias, se reflejan en las interrelaciones entre diseño e implementación curricular, metodología de la enseñanza, estrategias didácticas, teoría y práctica de la enseñanza, contenidos, actividades, recursos, evaluación; competencias por lograr (Beatriz Gal et al., 2021).

Como se observa, las problemáticas aquí presentadas se abocan exclusivamente al aspecto formativo, sin considerar los múltiples factores de generación de eventos emergentes. Además de lo anterior, las universidades se obligan a alcanzar tanto metas organizacionales (Thaís Ferrer et al., 2008) propias de toda institución incorporada en el cuerpo social, como a dar respuestas adecuadas a los requerimientos derivados de la naturaleza creadora de conocimiento y de la necesidad de su difusión para solventar, responder y satisfacer demandas provenientes del resto de las instancias sociales. Todo ello da cuenta de la multiplicidad de tareas que la universidad asume, sin menoscabo de su quehacer fundamental, que es la formación profesional.

El protocolo de gestión y funcionamiento de la universidad se distribuye, obviamente, a través de toda la arquitectura institucional, de allí su naturaleza universal derivada de la omnipresencialidad en cada acto organizacional, lo cual no puede ser de otra manera al estar regulado tal protocolo por la multipolaridad de estatutos, reglamentos, leyes, resoluciones, decisiones grupales que trasminan su configuración administrativa (Yeisson Tamayo et al., 2014).

Dos consideraciones saltan a la vista:

1. La idealización de las universidades en el imaginario colectivo que las concibe como una institución de valores académicos incontestables, encargada de generar el recurso humano adecuado para el desarrollo de un país en sus distintas interpretaciones (Víctor Figueroa, 2013).

2. El funcionamiento gestor verdadero una vez se desmontan algunas propiedades de la naturaleza administrativa interna de la universidad. A decir de Eduardo Arnoletto (2004) las funciones ejecutivas de una organización universitaria, tales como la planificación, la organización, la dirección y el control son altamente necesarias para incentivar el desarrollo sociocultural de un grupo. El meollo es que toda gestión –universitaria, en especial– está íntimamente enlazada a estilos de funcionamiento permeados por la conjunción de aspectos políticos, socioculturales, de relacionamiento o vinculación parental, entre otras.

Cada una de estas variables incide en los flujos administrativos y en la dinámica del funcionamiento de la universidad: control de unidades de trabajo departamental, de administración de cátedras, distribución y priorización de actos administrativos relacionados con la estructura burocrática formal (ascensos, comisiones, permisos, becas, y otros actos de mayor, igual o menor cuantía), pero también muy permeados por modos comportamentales ancestralmente arraigados en la misma estructura formal, especialmente los atinentes a ciertos patrocinios dedicados al fomento participativo de unos actores sociales sobre otros, al tratamiento sesgado de tareas producto de incidencias políticas, a la ralentización de procedimientos burocráticos debido a intereses del momento; en fin, toda una plétora de actividades poco congruentes con una verdadera gestión institucional.

Sergio Obeide (2004) retrata con mucha exactitud la estructura organizacional de las casas de estudio de nivel superior. De las tres dimensiones analíticas retratadas en su disertación: académica (o lo verdaderamente estructural), administrativa (o de cultura organizacional) y de gobierno (o de configuración microsociedad) la más interesante para los efectos de este ensayo es la llamada perspectiva gobierno, al estar relacionada con la inmensa gama de pulsiones políticas que dinamizan la vida universitaria y que le dan una configuración *suigeneris*, derivada de la misma complejidad de las dinámicas sociales generadas dentro de ella.

Estos impulsos inciden significativamente en los procesos de homeostasis de liderazgo y de distribución del poder (Eduardo Arrieta, 2017) a lo interno de la universidad; esto es, en la jerarquización de toma de decisiones a lo largo de su estructura organizativa. Se entiende entonces que hay todo un ethos, o sea, un conjunto de protocolos axiológicos colectivos, específicos e intragrupal (Marta Granés, 2017) aprendido mediante los lazos de relacionamiento derivados de la pertenencia al grupo, cualquiera que este sea, y de asunción cuasiobligatoria por parte de los diferentes actores sociales que hacen vida en su interior.

Lo denominado aquí dimensión gobierno no es sino la capacidad de los diversos grupos para gestionar las posibles cuotas de poder (académico, administrativo) dentro de la estructura universitaria. Aquí, según lo afirman René Pedroza y Bernardino García (2005), en el sector académico confluyen distintas aristas de poder real dentro de la dinámica organizacional universitaria: “La tendencia de lo académico es control, determinación y regulación con base en la eficiencia de los factores de la educación: conocimiento y aprendizajes, docentes y discentes, e investigadores y difusores” (p.5), lo cual quiere decir disposición de protocolos curriculares, distribución de cargas docentes, promoción/postulación de pares a cargos de gestión administrativa, entre otras funciones.

La Universidad como organización y la identidad profesional

La identidad profesional del docente universitario se interpreta entonces desde dos perspectivas que se detallarán en las líneas siguientes:

1. Como recurso de convivencia proveniente de mecanismos identitarios intragrupal, propios de la necesidad de cohesión sociocultural en contextos quizás académicamente competitivos, o con altas dosis de conflictividad intelectual hacia las distintas formas de gerenciar el conocimiento. Tal cohesión establece causalmente la integración con la pertenencia de los individuos a uno de los tantos grupos (gremiales, políticos, académicos) que proliferan en la institución. La fuerza cohesiva de los nexos intragrupal es tal que Katia Caballero y Antonio Bolívar (2015) afirman que, en ocasiones, la identificación del docente con la institución universitaria es menor debido a la mayor influencia de los grupos que perviven en ella, en una relación inversamente proporcional: mayor cohesión intragrupal, menor afinidad con la universidad.

Un punto adicional a este último argumento proviene de la contextualización del trabajo docente en la universidad venezolana. Efectivamente, la identificación del docente con la institución es menor, no ya por la presión o influencia de grupos intrainstitucionales, sino por procesos externos a ella (crisis económica y sociopolítica, entre otras) minusvalizantes de la profesión docente. Al respecto, Luis Torres et al., (2020) asienten que:

Los datos contenidos (...) evidencian la implementación de la política de destrucción y aniquilamiento de la profesión académica en todos los subperíodos de estudio. Es injustificable que el gobierno venezolano hoy esté hurtando de manera despiadada más del 99% del salario en dólares que les correspondería a los académicos venezolanos, para situarlos en un estado de miseria que les impide la subsistencia a ellos y a su núcleo familiar (p. 88).

Lo que confirma que los indicadores promedio de remuneración han venido descendiendo aceleradamente hasta alcanzar cotas ínfimas con las cuales la calidad de vida del profesional universitario se ha degradado significativamente (Aula Abierta, 2018, pp. 3-7).

A este proceso de minimización de las aspiraciones salariales del docente universitario se une el desprecio de instancias gubernamentales al reconocimiento profesional, a sus méritos intelectuales y la subestimación de sus competencias y saberes, lo cual erosiona la relación identitaria profesor-institución universitaria (Marcel Doubront y Luis Doubront, 2020); en consecuencia, se lesiona la calidad del desempeño académico, la formación profesional del recurso humano que el país requiere, la organización y puesta en marcha de los programas de relevo generacional para fines de docencia universitaria, la continuidad de los estudios de posgrado, el desarrollo y perfeccionamiento de una carrera sostenible en el tiempo dedicada a la institución y, en general, la dimensión académica en su totalidad, mencionada líneas arriba.

Un ejemplo de ello se encuentra en lo que debería ser la relación entre el proyecto de vida profesional del docente y la concreción del ejercicio del mismo, en ejecutorias académicas y de investigación. Tal relación se traduce con la implementación de programas de formación docente íntimamente relacionados con el proyecto identitario del profesor en desarrollo (Noelia Santamaría et al., 2018). Las dificultades en las asignaciones presupuestarias de los últimos años han obstaculizado la permanencia y continuidad de tales programas. Luis Torres et al., (2020) así lo indican cuando se refieren al componente investigativo, componente fundacional de la universidad:

Sin lugar a duda, la destrucción del salario y, en consecuencia, de la profesión académica conduce al deterioro de la actividad científica. En el caso de Venezuela, esto ha sido particularmente grave debido al cerco económico impuesto por el gobierno a las universidades, con presupuestos centralizados por el Ministerio, cuyo valor ha disminuido de manera sostenida y en los cuales, el gobierno ha llevado a su mínima expresión la cuota que se destina a la actividad de investigación científica. Como consecuencia, la producción científica en las universidades venezolanas y las publicaciones de nuestros investigadores en revistas indizadas y arbitradas en el mundo han disminuido. (p. 89)

Queda claro, entonces, que desde esta óptica el proceso de identificación profesional del docente con la universidad venezolana se ha visto institucionalmente minimizado por las razones expuestas anteriormente: hay toda una política organizada y sistemática, cuyo fin es el de impedir la consolidación de una educación universitaria que alcance altas cotas de calidad y que brinde al interesado la consecución de los conocimientos que la profesionalización permite obtener.

2. La segunda perspectiva atinente a la identidad profesional del docente universitario apunta hacia el mundo de vida representacional compartido, al que se alude en el §3 de la página 5; esto es, formas comunes y coincidentes de percibir y analizar problemáticas emergentes mediante maneras propias de pensar, en la búsqueda de los razonamientos adecuados para validar la rigurosidad de un argumento que sustente la confirmación de una "verdad": el llamado razonamiento lógico propio de las ciencias.

Sin embargo, gran parte de los mecanismos identitarios del profesor universitario vienen contruidos tanto por su herencia biográfica muy particular e individual, como por la herencia sociocultural asentada ya en grupos, ya en subgrupos como los encontrados en instancias reguladoras de la gestión del conocimiento, como la universidad; es decir, hay todo un protocolo de ponderación de la actuación comportamental del hombre: las tipificaciones mencionadas por Alfred Schütz (2008).

En tales contextos se puede diferenciar una subvertiente: el razonamiento lingüístico como la forma natural de relacionamiento sémico de las ideas entre los individuos. La palabra, en tanto recurso simbólico, es utilizada en la conformación del mundo de vida del hombre. A diferencia del razonamiento lógico, el razonamiento lingüístico opera con cosmogonías particulares e idiosincráticas y faculta al usuario para edificar visiones específicas de la realidad (Yilmar Campbell, 2017): es la cimentación de realidades mediante el simbolismo de la palabra el marco de lo que se denomina racionalidad habermasiana.

En tanto dimensión subjetiva, la racionalidad requiere de una estructura superficial para objetivarse y esa arquitectura la proporciona el lenguaje. Este hace aflorar inquietudes, intenciones y todo tipo de sentimientos, ideas, pareceres y "verdades" propias del mundo cotidiano impulsoras de la acción del hombre. Pero, además, los procesos identitarios se sustentan en la intersubjetividad conformada en los disímiles intercambios dialógicos producto de la interacción social en contextos socioculturales específicos: es en las relaciones sociales intragrupalas donde se identifica el *ethos* característico de cada grupo, el sentido social de la identidad profesional.

En este sentido, las costumbres de actuación en las distintas jurisdicciones académicas, los hábitos colectivos enmarcados en roles institucionales y las formas grupales de ver la actividad universitaria; es decir, las cosmovisiones derivadas de la compartimentación del saber, las modalidades específicas de conocimiento con visión particular de cada uno de los estamentos disciplinarios y todo aquello que amalgama lo psicológico y lo social, o sea, lo cognitivo y

lo simbólico (Juan Piña y Yazmín Cuevas, 2004; Mayra Jiménez, 2017) en las interacciones intragrupalas, lo que define la identidad social y académica del docente en la universidad.

Francisco Álvarez (2004) reafirma las dos direcciones señaladas para comprender la idea de identidad profesional cuando afirma que ella:

es concebida como una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. También como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas, en un sentido amplio (p. 70).

Es en la universidad donde el docente, como uno de los principales actores sociales, construye y reconstruye constantemente su realidad mediante constructos dialógicos de los procesos intersubjetivos tejidos con sus colegas, sus estudiantes y demás actores que hacen vida en el claustro. La elaboración de esos procesos intersubjetivos ocurre gracias al poder del lenguaje que permite configurar, crear y recrear mundos tanto individuales como socioculturales.

Conclusiones

Cuatro conclusiones saltan a la vista:

1. El deterioro de los mecanismos identitarios viene patrocinado por el tratamiento ofrecido por instancias gubernamentales a las universidades a lo largo de más de veinte años de gestión: a) políticas presupuestarias cercenadoras de la consolidación institucional de la universidad venezolana, entre ellas la de Carabobo; b) políticas salariales conducentes a la depauperización de la calidad de vida del profesional, en su condición de docente de las casas de estudio de nivel universitario. ¿Consecuencias?: fuga de talentos y recursos humanos a otros países, donde sí son reconocidos en sus méritos profesionales e intelectuales.

2. La identidad profesional, como construcción multifactorial, está integrada por aspectos de distinta naturaleza: factores personales, profesionales, socioculturales, económicos y políticos contribuyen en mayor o menor medida a su conformación. En vista de que los factores mencionados son cambiantes, aquella también lo es. Una muestra de la variantividad de la identidad profesional lo vemos en la situación de la universidad venezolana donde un porcentaje significativo de docentes ha renunciado o simplemente se ha ido a otros campos laborales, en búsqueda de mejores condiciones vitales.

3. Los mecanismos de cohesión grupal asentados según intereses, inclinaciones gremiales, políticas, académicas o de otra índole, presentes en los distintos grupos que hacen vida en la universidad no han sido lo suficientemente poderosos para consolidar la identidad profesional propia de tales grupos. En la desintegración de esa identidad han privado factores de distinta naturaleza, en especial, la de la necesidad de reconocimiento profesional y salarial.

4. Es difícil, entonces, la identificación (fidelización) profesional del docente para con la universidad debido a la inexistencia de correlación de esfuerzos entre las partes: profesional universitario y contexto de situación. La inexistencia de homeostasis social minimiza el sentido y la visión identitaria del profesional docente frente a una situación contextual (infraestructura física, escasez de recursos tecnológicos de aplicación/utilización áulica, deficitarias condiciones presupuestarias y circunstancias laborales en general) que lo sobrepasa.

Referencias

- Álvarez, F. (2004). *Perfeccionamiento docente e identidad profesional*. Repositorio Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9021/txt754.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnoletto, E. (2004). *La gestión organizacional en la Administración Pública*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. <https://www.acep.org.ar/images/stories/2010/descargas/03-Gestion-organizacional-en-la-Administración-Pública.pdf>
- Arrieta, E. (2017). Homeostasis Paradigmática en la Praxis Gerencial Educativa. *Revista Scientific*, 2, 470-485. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.0.0.25.470-485>
- Aula Abierta, (2018). *Informe preliminar: situación de los profesores universitarios en Venezuela*. <http://aulaabiertavenezuela.org/wp-content/uploads/2017/08/Informe-profesores-29062018.pdf>
- Barreda, H. (2011). Gestión universitaria: un enfoque holístico. *Revista Gestão Universitária América Latina - GUAL*, 4(1), 140-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319327510009>
- Bertalanffy, von L. (1989). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. (7ma ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU Revista de Docencia Universitaria* 13(1), 57-77. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6446>
- Camarena, J. (2016). La organización como sistema: el modelo organizacional contemporáneo. *Oikos Polis*, 1(1), 135-174. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-22502016000100005&lng=es&tlng=es.
- Campbell, Y. (2017). La lectura: entre la construcción de la vida y la comprensión del mundo. *Multiciencias*, 17(1), 62-69. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/23604/23879>
- Deloitte Touche Tohmatsu Limited, (2018). El Surgimiento de la organización social. *En Tendencias globales en capital humano*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/uy/Documents/human-capital/Estudio%20Tendencias%20HC%202018%20-%20Resumen...pdf>
- Doubront, M, y Doubront, L. (2020). Impacto del contexto económico, social y político de Venezuela en el docente universitario. Análisis desde la Pirámide de Maslow. *Dissertare Revista De Investigación En Ciencias Sociales*, 5(2), 1-15. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2791>
- Drucker, P. (1988). *La gerencia de empresas*. Edhasa.
- Escobar, R. (2010). Las ONG como organizaciones sociales y agentes de transformación de la realidad: Desarrollo histórico, evolución y clasificación. *Diálogos de Saberes*, (32), 121-131. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1929>
- Fayol, H. (1987). *Administración general e industrial*. El Ateneo.
- Ferrer, T., Guijarro, M., y Olivar, C. (2008). La gestión universitaria: una mirada desde el enfoque de las organizaciones humanas. *Revista de Formación Gerencial*, 7(2), 207-223. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rafg/article/view/614>

- Figuroa, V. (2013). El rol de la Universidad en el Desarrollo. La perspectiva de los organismos internacionales. En Martínez, M., Piñero, F. y Figuroa, S. (Coord). *El papel de la universidad en el desarrollo*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140211121020/universidad.pdf>
- Gal, B., Sánchez, J., González, R., Learte, A. y Lesmes, M. (2021). La educación médica como necesidad para la formación de los futuros médicos. *Revista Educación Médica*, 22(2), 111-118. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320301455>
- García, M., Gil, I., y Berenguer, G. (2015). Dimensionalidad del servicio universitario: una aproximación desde un enfoque de marketing. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 26-49. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299133728002.pdf>
- González, P., Marín, R. y Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario: Una revisión. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 20 (1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525661507003>
- Granés, M. (2017). *El impacto de las sociedades de conocimiento sobre los valores colectivos*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Re-UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49378/1/T40275.pdf>
- Greco, C. (2008). *Organización y estructura universitaria: gestión del cambio*. UNSAM. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35770>
- Grijalba, M., y Echarte, L. (2015). Homeostasis y representaciones intelectuales: una aproximación a la conducta moral desde la teoría de la emoción de Antonio Damasio. *Persona y bioética*, 19(1), 80-98. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83239024007>
- Hirsch, A. (2013). La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia. *Revista Edefania*, 43, 97-111. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4406374.pdf>
- Jiménez, M. (2017). La modernidad, el trabajo docente y las identidades laborales en Venezuela. *Revista Arje*, 11(21), 365-373. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21e/art51.pdf>
- Maslow, A. (1954). Motivación y personalidad. <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- Obeide, S. (2004, 12-19 Diciembre). *Gestión universitaria* [Conferencia]. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación" (2004). [Universidad Nacional de Tucumán].
- Ortega, A. (2019). Las organizaciones sociales en México: un análisis teórico conceptual. *Actas XXIV Congreso internacional de contaduría, administración e informática*. Octubre 9, 10 y 11. <https://investigacion.fca.unam.mx/docs/memorias/2019/8.07.pdf>
- Pedroza, R. y García, B. (2005). (Comp.) *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. Porrúa.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005
- Rivas Tovar, L. (2019). Evolución de la teoría de la organización. *Universidad y Empresa*, 11(17), 11-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=187214467001>
- Ropa, B. y Alama, M. (2022). Gestión organizacional: un análisis teórico para la acción. *Revista Científica de la UCSA*, 9(1), 81-103. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2409-87522022000100081

- Sánchez, M. y Toussaint, M. (2017). Dilemas en la gestión académica universitaria. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 201-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6191151>
- Santamaría, N., Torrego, L., y Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. Doi: 10.15366/tp2018.32.013
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- Tamayo, Y., Del Río A. y García, D. (2014). Modelo de gestión organizacional basado en el logro de objetivos. *Revista Suma de Negocios*, 5(11), 70-77; [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70021-7](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70021-7).
- Taylor, F. (1954). *Principios de la administración científica*. El Ateneo.
- Torres, L., Stephany, K., y Parra, M. (2020). El gobierno venezolano y la política salarial implementada a los profesores universitarios (2000-2018). *Revista Universidades*, 71(83), 73-91. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.83.79>
- Tovar, L. (2009). Evolución de la teoría de la organización. *Revista Universidad y Empresa*, 11(17), 11-32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/1083>
- Valencia, J., y Galeano, M. (2011). Historia de las organizaciones sociales de base. *Revista Kavilando* 2(3), 60-65. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/42962/1/ssoar-kavilando-2011-3-valencia_grajales_et_al-Historia_de_las_organizaciones_sociales.pdf
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. (2da reimpresión). Fondo de Cultura Económica.

Normas de publicación de la Revista Estudios Culturales

Sobre la naturaleza y diagramación de los artículos

1. Se publicarán los trabajos realizados por investigadores/as nacionales o extranjeros/as. Se admitirán ensayos de temas filosóficos o teóricos en general, análisis literarios, avances de investigaciones en las diversas disciplinas humanas y sociales, así como abordajes inter y transdisciplinarios.
2. Los trabajos presentados deben estar dentro del campo de los estudios culturales con enfoques desde una o varias disciplinas de las ciencias sociales. Excepcionalmente, se aceptarán escritos de otras disciplinas de las ciencias sociales y serán ubicados en la sección "otros temas de interés".
3. Sólo serán admitidos trabajos inéditos.
4. El idioma de la Revista Estudios Culturales es el español, sin embargo, se aceptan trabajos escritos en portugués.
5. La Revista Estudios Culturales presentará convocatorias para la publicación de números con un tema central en el cual serán incluidos los trabajos aprobados en el mismo. No obstante, se recibirán artículos sin distinción de tema, siempre y cuando, resulten acordes con el perfil editorial y estén preferiblemente en el campo de los estudios culturales y dentro de las ciencias sociales. Estos trabajos serán ubicados en la sección "otros temas de interés".
6. Todo trabajo será sometido a un proceso de arbitraje siguiendo el sistema doble ciego, realizado por expertas/os en las áreas de interés. Cuando exista un veredicto discordante o contradictorio entre dos árbitro/as se recurrirá a un tercer arbitraje para definir el dictamen. Esta decisión quedará a cargo del equipo editorial.
7. El veredicto de arbitraje podrá arrojar alguno de los siguientes resultados: (a) publicar, (b) publicar con correcciones mínimas, (c) corregir y publicar, (d) hacer correcciones de forma y fondo y publicar, (e) no publicar. Con excepción del resultado (a), el artículo será devuelto a su autor/a o autores/as a fin de que realicen los ajustes pertinentes, tales serán enviados en un informe de veredicto contentivo del resultado y las observaciones y correcciones sugeridas por el arbitraje. Una vez corregido por su autor/a, el artículo debe ser entregado al Comité Editorial en un lapso no mayor de quince (15) días hábiles. Pasado ese lapso, se podrá admitir el trabajo como si se tratara de un nuevo artículo a ser sometido a un nuevo proceso de arbitraje.
8. Se expedirá la constancia de aceptación sólo cuando el/la autor/a presente la versión definitiva de su escrito. Acto seguido, se realizará, si el equipo editorial así lo decide, una corrección de estilo. Sólo si el número de correcciones de estilo es considerable, se consultará al autor o autora sobre los posibles cambios antes de publicar el artículo.
9. La evaluación y corrección de las normas formales del documento pueden ser asumidas previamente por el Comité Editorial (edición *ad portas*), para que el/la árbitro/a correspondiente se concentre en aspectos sustantivos del trabajo. El incumplimiento de las reglas no justificaría por sí sólo el rechazo definitivo de un artículo.
10. La Revista Estudios Culturales asume la investigación social como un proceso de conocimiento en el cual la argumentación de ideas es un elemento central, por ende, los trabajos, indistintamente de si son ensayos o resultado de investigaciones, deben tener una extensión máxima de 20 páginas, incluidas las referencias.

11. Los artículos de investigación, sean de diseño de campo, documental o mixto, pueden presentarse bajo el formato de ensayo, siempre y cuando en las partes del mismo queden definidos los objetivos, propósitos o intencionalidades de la investigación y la metodología o recorrido investigativo realizado. Lo anterior no excluye el formato tradicional de introducción, metodología, resultados o hallazgos y conclusiones, si los autores o autoras así lo prefieren; en este sentido, quedará a su consideración el formato más apropiado para la comunicación de su conocimiento.

12. El trabajo debe ser presentado en formato Word, fuente Times New Roman o Arial de doce (12) puntos, con interlineado de 1.5 espacios, márgenes superior, inferior, derecho e izquierdo de 2,5 cm. Sin sangría, con espaciado entre párrafo (títulos incluidos) de 6 puntos (antes y después de párrafo). Todo el texto debe ir en tamaño de fuente 12, con excepción de los títulos de cuadros, gráficos y figuras y las notas a pie de página, los cuales deben ir en fuente tamaño 10. La alineación del texto del artículo ha de estar justificada.

13. La página principal del artículo deberá incluir antes del encabezado y entre corchetes la categoría de ensayo o investigación; se acepta la modalidad de ponencia si se indica el evento, lugar y fecha en la que fue presentada. En el encabezado se ha de colocar: (a) el título, nombres de los autores o autoras, (b) nombre de la institución a la que pertenece seguido por la ciudad y el país, (c) identificador orcid con el formato: <https://orcid.org/>, (d) correo electrónico (preferiblemente institucional). Luego: (e) resumen con tres a seis palabras clave, (f) título en inglés y abstract, (g) nota curricular no mayor a cinco líneas (unas cincuenta palabras) contentivas de grados académicos, línea de investigación actual, etc. En el caso de trabajos pertenecientes a dos o tres autores/as, deberán distribuir el espacio de las notas curriculares abarcando el mismo rango máximo de cinco líneas.

14. En documento o archivo Word aparte, los autores/as deben presentar número(s) telefónico(s) (habitación y celular), dirección postal y/o correo electrónico personal, número de cédula, documento o carné de identidad, datos requeridos para procesar constancia de aceptación del trabajo.

15. El resumen del artículo no debe exceder las 150 palabras con una versión en inglés (*abstract*) (supra, artículo 13). En caso de que el artículo esté en portugués, debe presentar el título y el resumen en inglés. El esquema sugerido para la elaboración del resumen de los trabajos de investigación incluye el propósito de la indagación, metodología y conclusiones del trabajo; en el caso de los ensayos, debe presentar una sinopsis del escrito en la cual se evidencie la intencionalidad, pertinencia y actualidad de la disertación. Las palabras clave o descriptores del artículo deben señalarse al final del resumen y del *abstract*, con un mínimo de tres y un máximo de seis.

16. Los gráficos, tablas, cuadros, mapas y figuras, incluyendo infografías y fotografías, deberán ser numerados y titulados secuencialmente. Si se trata de elaboraciones propias, no hace falta notificarlo en la parte inferior, a menos que el autor o la autora así lo considere. En caso de ser una elaboración a partir de datos, información de otro autor o autora, debe reseñar la fuente, por ejemplo, Elaborado a partir de la sistematización realizada por Suárez (2018) o Adaptación de la infografía realizada por Chirinos (2021).

17. Los gráficos, mapas, figuras o fotografías se presentan numeradas y tituladas al final del artículo, después de las referencias. En el texto, se ha de colocar entre corchetes la frase: [Aquí va el gráfico o figura1], en fuente color rojo. Los cuadros y tablas sí pueden ir colocados dentro del texto. Puede usar este mismo formato de frases entre corchetes con fuente color rojo para hacer requerimientos o aclaratorias al equipo de diagramación en los análisis iconográficos o semióticos, por ejemplo, si dos figuras deben ir en reflejo porque se trata de una comparación, o conservar el tamaño para evidenciar detalles, etc.

18. Las imágenes, gráficos, mapas, fotografías, infografías deben tener una resolución mínima de 300 dpi. En caso de ser tomadas de un informe u otra fuente en línea notificarlo al final del texto entre corchetes para facilitar el trabajo de diagramación. De ser una elaboración propia convertida o agrupada en imagen, enviar adicionalmente el formato original en un archivo aparte.

19. Los artículos deben ser enviados en una sola versión con los datos previamente establecidos al correo revista.estudios.culturales@uc.edu.ve o mediante la plataforma OJS.

Sobre sistema de citas y referencias

20. La Revista Estudios Culturales utiliza el estilo Harvard-APA por ser el más extendido en las ciencias sociales y humanas. El mismo implica la identificación de la autoría (nombre y apellido) y la fecha de la publicación (año) como formato para la citación en el documento; mientras que la referenciación se presentará al final del mismo, en una lista de autoras y autores ordenada alfabética y cronológicamente de acuerdo al año de publicación. En este sentido, las siguientes pautas cumplen una función orientadora con ejemplos sencillos que ilustran la citación y la referenciación, en el entendido de que sólo se considerarán los originales que cumplan con estricto apego a las mismas.

21. **La citación.** Ésta puede ser directa o textual e indirecta o paráfrasis. En la citación directa existe un rango de cuarenta palabras para distinguir la cita corta de la llamada cita en bloque.

21.1. La primera forma de cita textual corta (menor de 40 palabras) es la parentética. Ésta se caracteriza por la incorporación del texto entrecomillado seguido del paréntesis para nombre y apellido de autora o autor, año de publicación de la obra y número de la página; como muestra el ejemplo: "texto" (Elisabel Rubiano, 2013, p. 79). Otra forma de cita textual corta es la narrativa, que, de acuerdo al estilo de quien escribe y al propósito del texto, puede iniciar con un párrafo que alude la autoría, incorpora el texto entrecomillado y al final agrega paréntesis para el año de publicación de la obra y el número de página). Ej: Al respecto, Elisabeth Rubiano afirma que: "texto" (2013, p. 79).

21.2. La segunda forma de citación textual es la cita en bloque (mayor de 40 palabras), que también puede ser parentética o narrativa. Cada una debe reportarse exactamente igual que la cita textual corta, con la diferencia de que el texto que refieren deberá estar en línea aparte, centrado y justificado, sin comillas, con una diferenciación del texto en un bloque de 1 cm del margen izquierdo del documento.

21.3. Finalmente, cuando se trata de una citación indirecta o paráfrasis se mantienen las formas parentética y narrativa, no obstante, se debe obviar el número de página del texto que se alude. La forma parentética supone que, al final del texto, se reporta la autoría entre paréntesis junto al año de la obra. Ejemplo: Texto parafraseado (Zoila Amaya, 2019). Mientras que la forma narrativa implica mantener entre paréntesis el año de la obra antecedido de la autoría. Ej.: Entendemos con Zoila Amaya (2019) texto parafraseado. Es importante considerar que si fuese necesario agregar notas, éstas deben aparecer debidamente numeradas al final de cada página.

21.4. Cuando se trate de un documento en línea que no posee numeración de página, se puede colocar en su defecto "documento en línea", o si se desea ser más específico, en caso de un documento extenso, se señala el número de párrafo con previa ubicación de la posición del título en el artículo.

Ejemplos:

Inés Fernández "texto" (2020, documento en línea) o Inés Fernández "texto" (2020, segundo título, párrafo 4).

22. **La referenciación.** En la Revista Estudios Culturales las referencias se presentarán al final del artículo, allí se reportarán exclusivamente las obras citadas en el mismo. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1cm, además de un interlineado de 3 puntos que se guardará entre obras. Respetarán el orden alfabético según al apellido de su autora o autor. Cuando sea necesario citar una autoría más de una vez se colocará apellido y nombre en lugar de rayas sustitutivas; las obras se organizarán cronológicamente, según el orden de aparición y el año en que fueron publicadas. Si se publicaron el mismo año, se diferenciarán entre sí, agregando una letra -que irá en orden alfabético- después del año. Ej: (2020b). Queda claro que quien asume la autoría del artículo será responsable de la fidelidad de tales referencias.

Algunos ejemplos de referenciación:

a. Publicaciones periódicas: Indicar autoría (Apellido/s y Nombre). (año de publicación).

Título. Nombre de la revista, volumen (número), páginas. Si existe lugar de consulta DOI o URL, se agrega.

Edición Digital con DOI:

D'aubeterre-Buznego, María; Rivermar-Pérez, María y Gutiérrez-Domínguez, Luis (2018). Poblanas en el Nuevo New South (Carolina del Norte): Migración acelerada, patrones emergentes de migración femenina y trabajo precario. *Migraciones internacionales*, 9(3), 66-92. [https://dx.DOI.org/10.17428/rmi.v9i34.330](https://dx.doi.org/10.17428/rmi.v9i34.330)

Edición Digital con URL:

Flores-Sequera, Mitzzy (2018). Revista Venezolana de Estudios de la Mujer ¿Evidencia de una epistemología otra? *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 23(51), 55-75. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/16953/144814483389

Edición impresa:

Palacios, Yralí (2016): Perspectiva de género en los fenómenos migratorios: estudio desde Europa y América Latina". *Revista CES Derecho*, 7(2), 145-162.

b.- Libros y obras de referencia: Reportar autoría: Apellido (s), nombre (s), (año de publicación). Título. Editorial.

Libro versión impresa:

García, Silvia (2005). *Psicología y feminismo. Historia olvidada de mujeres pioneras en Psicología*. Narcea.

Libro con dos o más autoras/es:

Morrison, Andrew; Ellsberg, Mary y Bott, Sarah (2005). *Cómo abordar la violencia de género en América Latina y el Caribe: Análisis crítico de intervenciones*. Banco Mundial- PATH.

Capítulo de Libro:

Cobo, Rosa (2005). Globalización y las nuevas servidumbres de las mujeres. En Amorós Celia y de Miguel Ana (ed.). *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización* (p. 265-300). Minerva.

Libro versión digital: Al final, agregar lugar de consulta DOI o URL.

Amorós, Celia (2000): Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad. Cátedra. http://books.google.co.ve/books?id=ahqVOP79u_AC&printsec=frontcover&dq=feminismo+e+ilustracion&hl=es&sa=X&ei=c-kIUqOgCsu_sASh2oH4BA&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=feminismo%20e%20ilustracion&f=false

Diccionarios, enciclopedias, otros:

-Edición impresa: Después del Título (No. de edición)

Abbagnano, Nicola (2008). Diccionario de Filosofía. (Segunda edición). FCE.

-Edición digital: Autoría (año). Título (edición). Link o URL de consulta

Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). <https://bit.ly/333ASh8>

c. Trabajos inéditos (de grado/tesis): Apellido (s), Nombre (s). (año). Título del trabajo. [tesis de tipo de grado, nombre institución que otorga grado] Base de datos. Repositorio. Lugar de consulta DOI o URL.

Almériada, Mónica y Medina, Andrea (2014). Estudio sobre la cultura escolar desde la perspectiva de los niños y niñas del C.E.I. "Bárbula II" ubicado en el municipio Naguanagua, Estado Carabobo. [Trabajo Especial de Grado. Universidad de Carabobo]. <http://riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/779>

d. Conferencias y ponencias: Presentador/a. (año, fecha-mes) Título de la contribución [tipo de contribución]. Evento, ubicación. <https://DOI.org/> <http://xxxx>

Flores, Mitzzy (2019, 25-27 Noviembre). Políticas públicas y violencia contra las mujeres en Venezuela [conferencia]. Concertación Feminista, Caracas, Venezuela.

23. Para apoyar tanto la citación como la referenciación exhaustiva de otras fuentes (como informes de agencia gubernamental u otra organización, textos no publicados, manuscritos en preparación editorial, software, aplicaciones y dispositivos medios audiovisuales o en línea y referencias legales), se sugiere consultar el manual de Normas APA 2019, disponible en www.apastyle.apa.org. o el manual resumido en <https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/guianormas-apa-7-ed-2019-11-6.pdf>.

24. Las notas a pie de página se usarán para comentarios o digresiones. En caso de estudios históricos, se identificarán fuentes documentales a pie de página.

Consideraciones de estilo en la redacción de artículos científicos

25. Uso adecuado de mayúsculas. En la actualidad, el uso de mayúsculas sostenidas constituye un error ortográfico e indica alta intensidad de voz, por ende, es una descortesía.

a. Los títulos y subtítulos se escribirán con mayúsculas solo en la primera letra así como los nombres propios.

b. Para resaltar frases, títulos o subtítulos se ha de usar negritas.

c. Los campos de estudios, modelos teóricos, métodos, paradigmas... no llevan mayúscula inicial.

Ejemplo: el campo de los estudios culturales; las disciplinas de las ciencias de la salud; las distintas vertientes de la teoría crítica; el positivismo; la investigación acción-participativa. Iniciarán con mayúscula bien que refieran una asignatura, seminario o carrera, por ejemplo: la Licenciatura en Ciencias Sociales, mención Estudios Latinoamericanos; Seminario de Teoría Crítica.

d. Si el autor o autora prefiere usar en su citación las abreviaturas ob. cit.; ibid.; et. al., estas deben ir en minúsculas.

e. Cuando se mencione un organismo, objeto, fenómeno o cualquier nombre propio comúnmente conocido por sus siglas, en su primera mención debe especificarse el epónimo, seguido por un paréntesis con las siglas. Posterior a la primera mención, sí se coloca solo las siglas abreviadas. Las siglas abreviadas de hasta tres letras se escriben con mayúsculas sostenidas; si las siglas contienen más de tres letras, solo se coloca en mayúscula la primera letra. Por ejemplo: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés); Petróleos de Venezuela (Pdvs), la enfermedad causada por el coronavirus 19 (Covid-19), el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE), la Organización de Estados Americanos (OEA), el identificador de objeto digital (DOI).

26. Uso adecuado de punto y seguido y punto y aparte. Los títulos y subtítulos no llevan punto y aparte. En la citación, la cita entre paréntesis forma parte de la oración, por ende, el punto y seguido o punto y aparte van después de la citación. Ejemplo: "Texto" (Yurimer Lucero, 2020, p. 17).

27. Uso adecuado de cursivas o bastardillas

a. Se usa para títulos de obras de arte, cine, literarias, géneros musicales: *La Traviatta; El amor en los tiempos del cólera; reggae.*

b. Para latinismos y extranjerismos: *la dolce vita; in memoriam; outsider político.*

c. Para títulos de personajes, artistas, sitios o eventos célebres o títulos meritorios: Simón Bolívar, *El Libertador*; José Luis Rodríguez, *El Puma; Cancerbero; Las Estrellas de Fania; El Samán de Güere; El Parque de Las Ballenas; Catedral Nuestra Señora de Chiquinquirá; Gustavo Fernández, Individuo de Número de la Academia de la Lengua de Carabobo; Laura Antillano, Premio Nacional de Literatura; Caracas Pop Festival; Liga Nacional de Baloncesto de Venezuela.*

d. En los análisis de contenido: los fragmentos de obras literarias, entrevistas, discursos... que están siendo analizados, se presentan en cursivas para distinguirlos de citas textuales de fuentes bibliográficas.

28. **Seriación.** Para enumerar series dentro del párrafo se usa las letras en minúsculas entre paréntesis, dejando los números preferiblemente para seriación de líneas aparte. Ejemplo: la línea de investigación Identidad y Ciudadanía tiene las siguientes áreas temáticas: (a) estudios de género y sexodiversidad; (b) identidades arraigadas a un lugar o historia; (c) identidades e ideologías políticas; (d) intersección género, orientación sexual y religión... Las menciones del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Carabobo son:

1. Estudios del Trabajo: texto.
2. Salud y Sociedad: texto.
3. Estudios Culturales: texto.

29. **Titulación.** Evitar en la medida de lo posible el uso exagerado de títulos y subtítulos que, usualmente, impiden la lectura fluida del escrito. El título de primer orden (el del artículo) va sin mayúsculas sostenidas, centrado y en negrita. Los títulos de segundo orden, sin mayúsculas sostenidas, en negritas, alineados a la izquierda. Solo se aceptan subtítulos o títulos de tercer orden, en caso de ser necesarios. Estos van en negritas, cursivas y alineados a la izquierda. Los títulos y los subtítulos no van numerados.

30. Las citas textuales en bloque no deben quedar huérfanas, es decir, deben abrirse o cerrarse con comentarios previos o posteriores; no iniciar o cerrar secciones con citas textuales.

31. Para referenciar obras clásicas, se puede optar por las siguientes alternativas: Kant (2010, orig. 1783); Kant (2010 [1783]). Si la obra es de data reciente, no hace falta especificar el año de publicación original; esto puede aclararse en la lista de referencias.

32. Evitar el uso de párrafos cortos o muy extensos. Se recomienda un rango aproximado de tres a cinco oraciones por párrafo.

33. Uso adecuado de palabras compuestas. Si se usa el guion, este debe unir, sin espacios, las dos palabras: pre-requisitos. En caso de unificar el prefijo a la palabra, cumplir con las reglas del español: prerrequisitos.

34. En torno al uso del lenguaje inclusivo, la Revista Estudios Culturales se inscribe en esta corriente y, dada su naturaleza institucional, entiende y acepta que forma parte de un dispositivo moderno llamado universidad. Asumido nuestro lugar de enunciación, somos proclives al diálogo intercultural con movimientos sociales, grupos de militantes y activistas y otras formas de conocer diferentes o distintas a la moderna.

34.1. En honor a lo anterior, aceptamos las siguientes modalidades de discurso y lenguaje inclusivo:

a. Uso de barra: los/las autores/as; los/las árbitros/as; los/as ciudadanos/as.

b. Palabras universales o integradoras de género: el equipo de arbitraje, las agrupaciones de militantes, la persona (incluye niños, niñas, mujeres, hombres, persona trans...), la humanidad (en vez de el hombre).

c. Uso de la x para evitar el empleo de barra o dobles palabras que impidan la lectura fluida: lxs ciudadanadx; lxs educadorxs. Se acepta únicamente este estilo como una forma de protesta, no se admite el uso de paréntesis, ni arrobas, ni otro recurso similar.

d. En un mismo texto solo pueden combinarse las modalidades a y b, b y c, no se aceptan combinaciones entre a y c por razones de estilo y uniformidad.

34.2. Para referirse a los colectivos o grupos sexodiversos y otras formas de inclusión, se aceptan los siguientes recursos: Lgbtti+, persona trans, persona intersex, entre otros aceptados por organismos internacionales.

Consideraciones de buenas prácticas y normalización de publicaciones en revistas científicas

35. Todos los artículos o trabajos presentados deben tener un mínimo de ocho referencias. Al menos una de ellas debe ser de números anteriores de la Revista Estudios Culturales o cualquier otra revista indizada de la Universidad de Carabobo. Procurar incluir referencias con menos de diez años de vigencia.

36. Para garantizar la variedad de los trabajos publicados, la Revista Estudios Culturales tiene como política la no repetición de un mismo autor en dos números consecutivos, los y las colaboradores/as deben esperar un intermedio de dos números para hacer una nueva publicación. Un autor o autora no puede publicar más de un artículo en un mismo número, independientemente de que sea en coautoría.

37. Quienes conforman el equipo editorial no podrán publicar en la Revista Estudios Culturales, exceptuando la firma de los editoriales como nota científica.

38. Cada artículo será publicado junto a la fecha en que fue recibido por la revista y la fecha en la cual fue aceptado; esta última corresponde al momento en que el autor o la autora realice el envío de su versión definitiva exenta de errores.

39. Es importante evitar el abuso de autocitas, estas son válidas si corresponde al caso de una línea de investigación. Se acepta máximo una autocita por página y no más de siete por artículo.

40. Evitar la citación consecutiva de un misma/o autor/a, a menos que sea estrictamente necesario.

41. Para los ensayos se acepta un máximo de dos autoras/es; para los artículos de investigación, un máximo de tres. Excepcionalmente se pueden aceptar hasta un máximo de seis autores/as, siempre y cuando se trate de investigaciones arqueológicas o el producto de una línea de investigación que demuestre la necesidad de un equipo multidisciplinario. Cuando los/as autores/as sean más de tres, la nota curricular corresponde al equipo o estructura de investigación que sirvió de seno para el estudio.

42. Las palabras clave deben coincidir, en la medida de lo posible, con las del título del escrito; esto para mejorar los índices de citación al facilitar la ubicación del artículo y la revista en los motores de búsqueda.

43. Si va a usar en su autoría sus dos apellidos, unirlos con un guion, por ejemplo: Solveig Villegas-Zerlin. Se recomienda el uso de dos apellidos si el nombre y el apellido son comunes.

Si el apellido es compuesto, ha de estar unido por guiones: Margarita De-La-Cruz. Evitar el uso de inicial en nombres y, sobre todo, del segundo apellido. Estas recomendaciones son necesarias para hacer su artículo visible y recuperable en los motores de búsqueda, con ello favorecemos su citación, y por ende, la de nuestra revista.

44. Cualquier aspecto no contemplado en este documento será estudiado, decidido y dictaminado por el Comité Editorial.