

**República Bolivariana de Venezuela
Universidad de los Andes
Coordinación de Estudios de Postgrado
Facultad de Odontología
Doctorado en Antropología**



**CÓDIGOS SIMBÓLICOS Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE
ESCOLARES VISITANTES DE LOS MUSEOS EN CENTROS URBANOS
DE LA REGIÓN MARABINA**

www.bdigital.ula.ve

Tesis doctoral presentada para optar al grado de Doctora en Antropología

Autora:
MSc. Noylibeth Rivero Paredes
C.I. 11.887.701

Tutora:
Dra. Nelly García Gavidia

Mérida, octubre de 2015

C.C.Reconocimiento

**CÓDIGOS SIMBÓLICOS Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE
ESCOLARES VISITANTES DE LOS MUSEOS EN CENTROS URBANOS
DE LA REGIÓN MARABINA**

www.bdigital.ula.ve

www.bdigital.ula.ve

A los seres que me dieron la vida, me dejan partir a buscar mis sueños, y me reciben amorosamente, con las historias, las alegrías o tristezas en cada encuentro.

Al arcoíris de mis sueños y realidades... mi hija, la samar energía de vida y compañera de luchas!

... A Papamillo, mi viejo querido, extraño tus inventos y cuentos cargados de amor y sabiduría.

.... A mi amada tía Blanca presente en cada experiencia de venezolanidad, en cada latir de vida.

AGRADECIMIENTO

... A la energía creadora de vida, no te observo pero me acompañas al igual que mi abuela Lola y Machochón...

A mi hermana (o) y sobrinas por brindarme el amor incondicional y estar allí ¡al otro lado de la orilla! acompañando mis pasos.

A mis amigas y amigos, por la paciencia y la compañía después de tantos años de compartir historias.

A mi querida tutora, un libro abierto para observar a través de su mirar y sus conocimientos esas relaciones cotidianas impregnadas de amor y tolerancia, gracias por su paciencia.

A mis compañeras y amigas del doctorado, Naida y Diana, mujeres, luchadoras, y activas, juntas concluimos un sueño.

A la Universidad del Zulia, escuela de vida y de construcción de aprendizajes.

www.bdigital.ula.ve

Al doctorado de la Universidad de los Andes, esa vivencia en tus aulas con los precursores de la antropología, alimenta mi pasión para seguir creyendo en una disciplina construida a partir de las particularidades de mi Amado País y de una América Latina cargada de vitalidad y fuerza para hacer escuchar sus múltiples voces al mundo.

A María Eugenia Rondón por su trabajo abnegado y desprendido para finalizar el ciclo iniciado hace algunos años.

A los niños de las escuelas, mis pequeños otros, sentimientos, alegrías, juego y diversión en cada encuentro.

A las instituciones seleccionadas para el trabajo de campo, gracias por la receptividad y el apoyo para desarrollar la investigación.

A mis compañeros de trabajo por motivarme a continuar y finalizar la investigación.

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA
Mérida-Venezuela**

RESUMEN

**CÓDIGOS SIMBÓLICOS Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE
ESCOLARES VISITANTES DE LOS MUSEOS EN CENTROS URBANOS
DE LA REGIÓN MARABINA**

Autora: MSc. Noylibeth Coromoto Rivero Paredes

Tutora: Dra. Nelly García Gavidia

Fecha: Octubre 2015

La presente investigación se ubica disciplinariamente en la Antropología Social y Cultural. El objetivo principal es: interpretar los códigos simbólicos utilizados en la construcción de identidades por el público escolar visitante de los museos de los centros urbanos de la región marabina. Se utilizó el método etnográfico en dos espacios el museo y la escuela de procedencia de los sujetos actores/sociales que son los interlocutores. Se diseñaron estrategias de observación e interacción, además de entrevistas no estructuradas. La investigación concluye que en los centros de expositivos de la región marabina son creados e inventados, a través de las narrativas, representaciones y prácticas, el código de distinción espacial Arte/Estética y el código de distinción temporal Museo/Herencia.

Palabras Clave: identidades, alteridades, museo, representaciones colectivas y códigos simbólicos.

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA
Mérida-Venezuela**

ABSTRACT

**SYMBOLIC CODES USED IN THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES BY
VISITING MUSEUMS IN THE URBAN CENTERS OF THE REGION
MARABINA SCHOOLCHILDREN**

Author: MSc. Noylibeth Coromoto Rivero Paredes

Tutora: Dra. Nelly García Gavidia

Date: October 2015

This research is located disciplinary in Social and Cultural Anthropology. The main objective is: Interpret symbolic codes used in the construction of identities by visiting museums in the urban centers of the region marabina schoolchildren. The ethnographic method museum and school of origin of the actors / social subjects that are the partners of this research was used in two spaces. Observation and interaction strategies were designed, along with unstructured interviews. It concludes, exhibition centers in the Maracaibo region are created and invented, through narratives, performances and practices, code of spatial distinction Art / Aesthetics and temporal distinction code Museum / Heritage.

Keywords: identity, otherness, museum, collective representations and symbolic codes.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
PRIMERA PARTE	
DE MI HORIZONTE DE ESTUDIO, UN ACERCAMIENTO EPISTÉMICO, TEÓRICO Y PRÁCTICO	25
CAPÍTULO I. LA HERMENÉUTICA COMO POSTURA EPISTÉMICA .	25
CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS	29
1. Antecedentes	29
2. Museos espacios para la re-significación de sentidos	31
3. De la Interacción de los Museos y la Escuela	35
4. De la naturaleza de los símbolos y los códigos simbólicos	38
5. De la construcción de identidades, el patrimonio y el Museo	49
CAPÍTULO III. DE LOS SABERES Y USOS DE LA ETNOGRAFÍA	68
1. El método etnográfico	68
2. La práctica etnográfica. El trabajo de campo	71
3. De los primeros propósitos de la investigación	72
4. ¿Quiénes son mis actores/sujetos de estudio?	74
5. Un nuevo comienzo	75
5.1. Ubicación geográfica de las Instituciones culturales	77
6. Las etnografías en los museos y las escuelas	78
6.1. Primer momento: recorriendo el museo	80
6.1.1. La entrada al museo	80
6.1.2. Por la senda de la visita guiada	81
6.1.3. Del compartir de experiencias. Entrevista no estructurada	82
6.1.3.1. Situación etnografía N° 1.....	82
6.1.4. Recorrido en Sala. Desplazamiento del grupo	83
6.2. Segundo momento. El rotafolio de las identidades	85
6.2.1. Contenido del Rotafolio de las Identidades.....	88

6.2.2. Fases del Rotafolio de las identidades	89
6.3. Sobre el uso de las entrevistas no estructuradas	92
6.4. Análisis de la información	92
7. Limitaciones de la investigación	96
SEGUNDA PARTE	
DEL ACERCAMIENTO, DESCRIPCIONES, PERSPECTIVAS Y	
ANÁLISIS	99
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIONES DE LOS ESPACIOS	100
1. Un domingo en el museo en el Maczul	100
2. El encuentro con el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia	103
3. De cómo el Lía Bermúdez se acerca al Lago y su gente	108
4. Los tambores de Juan de Dios Martínez están en San Francisco	115
CAPÍTULO II: LAS ESCUELAS DEL ROTAFOLIO DE LAS	
IDENTIDADES.....	118
1. Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”	120
2. Unidad Educativa “Ana Elena Osorio.....	121
3. Escuela Básica “Presbítero Joaquín Piña”	123
4. Unidad Educativa “Santa Barbará”	124
CAPÍTULO III: DEL CONTAR DE EXPERIENCIAS	126
1. Re-pensar el paisaje	126
1.1. Una mirada al recorrido guiado. MACZUL.	139
2. Re-figuraciones contemporáneas	142
2.1. Una mirada al recorrido guiado. CAM-LB.....	151
3. El diálogo de figuras, en tendencias	154
3.1. Una mirada al recorrido guiado. IMC.....	161
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS INTERPRETATIVO	163
1. Dinámicas de atribución de sentido en el Museo.....	163
1.1. Re-significaciones del espacio museo como un rito secular	165
1.1.1. Llegada al museo	170
1.1.2. Rituales de entrada. Wuaooo.....	172

1.1.3. Rituales centrales.....	176
1.1.3.1. Primer momento. Ingreso a la Sala	176
1.1.3.2. Segundo momento. Re-significaciones	178
1.1.3.2.1. Viendo lo más bonito el arte. Código de distinción espacial Arte/Estética	181
1.1.3.2.2. Un sentido... de la vida cotidiana Arte/Estética/ Vida cotidiana	186
1.1.3.2.3. El Arte Esencial Arte/Estética/Códigos de percepción artística	191
1.1.4. Rituales de Salida. La despedida	203
1.2. Del espacio simbolizado	207
1.3. Grillas de contenido entrevistas	213
2. Dinámicas de atribución de sentido en las Escuelas	216
2.1. El Rotafolio de las identidades.....	216
2.1.1. La llegada a la escuela	217
2.2. Es un indio. ¡es Guaicaipuro!	219
2.3. Los primeros habitantes.....	225
2.4. Son de África	234
2.5. El de cien, es el libertador.....	241
2.6. Creo que éste se llama	248
2.7. Hay un billete de veinte y no sé qué tipa es esa	253
2.8. El cierre del recorrido.....	259
CONCLUSIÓN	264
BIBLIOGRAFÍA	272
ANEXOS	283

ÍNDICE DE IMÁGENES

	Pág.
Imagen 1 Instituciones Culturales	76
Imagen 2 Ubicación Satelital MACZUL	77
Imagen 3 Ubicación Satelital CAMLB	78
Imagen 4 Ubicación Satelital IMC	78
Imagen 5 Inicio de la Visita Guiada CAMLB	80
Imagen 6 Recorrido de la Visita Guiada IMC	81
Imagen 7 Recorrido en la visita guiada MACZUL	81
Imagen 8 Actividades recreativas. Final de la visita CAMLB	82
Imagen 9 Recorrido en las salas expositivas	84
Imagen 10 Finalización del recorrido en Sala	85
Imagen 11 El Rotafolio de Identidades en el aula de clases.....	86
Imagen 12 Rotafolio de las Identidades. El Libertador.....	88
Imagen 13 Héroes fundadores indígenas	88
Imagen 14 Rotafolio de las Identidades en el Aula	89
Imagen 15 Realizan los dibujos	90
Imagen 16 Exposición de los dibujos en el aula	91
Imagen 17 Exposición de los dibujos en el aula	91
Imagen 18 Museo de Arte Contemporáneo del Zulia.....	104
Imagen 19 Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez.....	108
Imagen 20 Instituto Municipal de Cultura	115
Imagen 21 Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”	120
Imagen 22 Unidad Educativa de Avanzada “Ana Elena Osorio”	121
Imagen 23 Escuela Básica Estatal “Presbítero Joaquín Piña”	123
Imagen 24 Unidad Educativa Privada “Santa Bárbara”	125

ÍNDICE DE PLANOS Y FIGURAS

	Pág.
Plano 1 Desplazamiento en visita guiada al MACZUL, nivel 1	139
Plano 2 Desplazamiento en visita guiada al MACZUL, nivel PB.....	141
Plano 3 Desplazamiento en visita guiada al CAM-LB. Nivel 1	151
Plano 4 Desplazamiento en visita guiada al CAM-LB Planta Baja.....	153
Plano 5 Desplazamiento en visita guiada al Galería Comuna del Sol	161
Figura 1 Triada en la producción de sentido en el Espacio Museo.....	181
Figura 2 Triada en la producción de sentido en el Espacio Museo.....	187
Figura 3 Triada en la producción de sentido en el Código espacial Arte/Estética.....	192
Figura 4 Código Espacial y Temporal en el rito secular de la visita guiada.....	202
Figura 5 Recorrido en Sala. Desplazamiento del grupo.....	203

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE CUADROS SEMÁNTICOS

		Pág.
Cuadro 1	Atribución de valores en el ritual de la visita guiada	184
Cuadro 2	Atribuciones valorativas historia/Herencia.....	201
Cuadro 3	Construcción del sí mismo y las alteridades. Guaicaipuro.....	224
Cuadro 4	Construcción del sí mismo y las alteridades. Pueblos Amerindios	233
Cuadro 5	Construcción del sí mismo y las alteridades. Afrodescendientes	239
Cuadro 6	Construcción del sí mismo y las alteridades. Simón Bolívar	246
Cuadro 7	Construcción del sí mismo y las alteridades. Próceres de la Independencia.	251
Cuadro 8	Construcción del sí mismo y las alteridades. Heroínas Independentistas	255

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

		Pág.
Fotografía N° 1	Exposición Esencial	210
Fotografía N° 2	Thea Segall. 2 Morros de Uquire Paria	210
Fotografía N° 3	Carlos Zerpa. La Última y nos vamos	210
Fotografía N° 4	Exposición Balas de Plata	210
Fotografía N° 5	Carlos Zerpa. Texmex	210
Fotografía N° 6	Exposición Balas de Plata	211
Fotografía N° 7	Pedro Ángel González. Calle de la Guaira	211
Fotografía N° 8	Emério Darío Lunar. Cascada	211
Fotografía N° 9	Malú Fuenmayor. Iglesia	211
Fotografía N° 10	Enmanuel Luna. No me disparen soy San Nicolás ...	211
Fotografía N° 11	Jhon Galue. Yo y mí mirada angustiada	211
Fotografía N° 12	Niños subiendo escaleras	212
Fotografía N° 13	Patricia Van Dalen. Fuente Azul VII	212
Fotografía N° 14	Jesús Soto. El Penetrable	212
Fotografía N° 15	Norma Díaz Kamala	212
Fotografía N° 16	Viendo la Película: "Robo de las Aes"	212
Fotografía N° 17	Panorámica desde la cúpula CAM-LB	213
Fotografía N° 18	Edi Paredes. Pequeños	213
Fotografía N° 19	Carlos Montiel. Subterráneo	213
Fotografía N° 20	Carlos Montiel. Subterráneo	213
Fotografía N° 21	Exposición Sala Infantil	213
Fotografía N° 22	Carlos Bermúdez. Central Eléctrica	214
Fotografía N° 23	Exposición Equinoccio	214
Fotografía N° 24	Inicio del recorrido guiado	214
Fotografía N° 25	Lourdes Peñaranda. Horizonte Venezolano	214
Fotografía N° 26	Fernanda Suárez. Coperton	214
Fotografía N° 27	Edward Pérez Ciudad sin Nombre	214
Fotografía N° 28	Regulo Rincón. Y que sea la última	215

	Pág.
Fotografía N° 29 Adam Dalloul. Entre el médano y el desierto.....	215
Fotografía N° 30 Actividad Creativa	215
Fotografía N° 31 Actividad Creativa	215
Fotografía N° 32 Visita Guiada	215
Fotografía N° 33 Antonio Canan. Maracaibo Mí Madre.....	215
Fotografía N° 34 Margot Gómez. Deforestación	215

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE DE ANEXOS

		Pág.
Anexo N° 1	Operacionalización de objetivos	284
Anexo N° 2	Prueba de Expertos	287
Anexo N° 3	Grilla de Contenido. Códigos Temporales y Espaciales asociados a Indígenas Fundadores.....	295
Anexo N° 4	Grilla de Contenido. Códigos Temporales y Espaciales asociados a los Pueblos Amerindios	298
Anexo N° 8	Grilla de Contenido. Códigos asociados a los Afrodescendientes	301
Anexo N° 9	Grilla de Contenido. Códigos Temporales y Espaciales asociados a Simón Bolívar	302
Anexo N° 10	Grilla de Contenido. Códigos Temporales y Espaciales asociados a Próceres Independentistas.....	304
Anexo N° 11	Grilla de Contenido. Códigos asociados a las Heroínas de la Independencia	306
Anexo N° 12	Interrogantes del Rotafolio de las Identidades.	307

INTRODUCCIÓN

Mi acercamiento a la naturaleza de los museos y la relación que mantiene con los bienes culturales, tangibles e intangibles, y el público se remonta al año 1997, en el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, (MACZUL) en el estudio y acompañamiento de la puesta en escena de las culturas amerindias del Zulia, a propósito de la exposición inaugural que se realizó el siguiente año, bajo la denominación de “El Infinito Canto de Este Sol. Arte y Cultura del Zulia 1780-1998”.

Con el transcurrir del tiempo comencé a desempeñarme como curadora y las responsabilidades que ello implicaba en las propuestas museológicas y museográficas me generaron algunas interrogantes: ¿cómo re- presentar al otro en el discurso? ¿de qué manera se apropia el visitante de los museos de los contenidos presentados en las exposiciones?

Había leído un artículo de la revista *Museum* Internacional que decía “Exponerse, es exponer para bien o para mal” en dicha frase se concentró la búsqueda que desde el punto de vista académico inicié, para abordar la figura de un curador en el momento de dessemantizar las culturas e insertarlas en los espacios expositivos.

Los estudios en la Maestría de Antropología permitieron indagar, de manera disciplinada y sistemática, ese mundo de relaciones que se fundan cuando corresponde hacer las traducciones culturales; en este caso los museos adquieren otras connotaciones; son espacios simbólicos que están en el centro de la construcción de las identidades, de los complejos socioculturales de la cultura propia “del nosotros” y, “del otro” generando a través de imágenes, de la lengua escrita y de los objetos culturales, las relaciones con la alteridad.

En ese espacio académico seleccioné como tema del trabajo de grado la relación dialógica que se mantiene entre la elaboración de una exposición y lo transmitido al público, observé entonces, con preocupación cómo en las

diferentes exposiciones sobre los pueblos amerindios el discurso expositivo me trasladaba al pasado y no mostraba el contexto actual, me preguntaba ¿habría algún interés implícito en esas omisiones? El conocimiento adquirido en los estudios de postgrado permitieron que las intuiciones adquirieran un cuerpo teórico-interpretativo.

En la investigación elaborada como trabajo de grado de la maestría de Antropología realicé al análisis interpretativo de la exposición “Orinoco-Parima. Comunidades indígenas en Venezuela”, la cual fue presentada por primera vez en Bonn, Alemania. Una vez analizada concluí que el código simbólico indígena mítico prevalece y articula las relaciones entre el pasado y el presente.

Desde ese punto de vista estaba abordado lo que podría denominar un primer momento de producción de sentido, el período en el cual el curador resemantiza al otro y construye toda una propuesta expositiva que, en el caso analizado, llega a convertirse en un ejercicio literario ficcionado de la realidad aborigen actual.

El segundo momento de mis indagaciones, buscó conocer la significación que le otorga el público a las exposiciones y el tipo de relación que mantiene con estos espacios, e insertada en ese contexto, me preguntaba: ¿están cumpliendo los museos con la función didáctica?

La interrogante surgida se complicaba aún más al considerar que estaba inmersa en un museo de arte y las implicaciones que ello puede tener para mantener el diálogo entre las propuestas de los artistas plásticos, la sociedad que lo genera y el público que lo visita. Desde este punto de vista el rol social de este tipo de museo es lograr que los repertorios patrimoniales asociados a las artes plásticas logren convertirse en narrativas, en metáforas para la reafirmación del “nosotros” y afianzar los procesos identitarios.

En el MACZUL laboré en el Departamento de Educación, durante un año, lo que permitió un contacto directo con el público escolar y las labores de extensión comunitaria, con esa experiencia, una vez que cesaron mis

labores en esa institución, tenía conocimiento de los museos como espacios para la educación no formal.

El ingreso en el doctorado de Antropología de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela) me permitió continuar indagando la naturaleza de los espacios expositivos, en esta oportunidad la investigación se realizó con la finalidad de indagar, -a través de las narrativas y prácticas-, las representaciones colectivas en la construcción de identidades, utilizando para ello los códigos simbólicos, entendidos como modelos que posibilitan el reconocimiento del sí mismo y del otro, en el contexto del Estado-nación venezolano y en la etnogénesis generada a partir del proceso histórico y sociocultural.

En la investigación que he desarrollado, partí del supuesto de considerar la(s) identidad(es) desde el punto de vista diferencial y relacional. Esto quiere decir, que se construye separando y al mismo tiempo en un trabajo incesante de negociación del sujeto consigo mismo y de transacción con los otros. Desde ese punto de vista se afirma que, en un primer momento el proceso de construcción de las identidades, hace referencia al individuo, a la identidad personal, individual. Cada sujeto es único y diferente al otro, inclusive a aquellos con quienes comparte identidades colectivas.

La identidad individual, se va configurando a lo largo de la experiencia en el hacer de la biografía personal, pasando de una relación exclusiva del sujeto consigo mismo, primeros años de vida, para dar cabida luego, al intercambio con los otros (desde los padres, hermanos, abuelos, etc.), la relación se hace más compleja a medida que se crece y se van ampliando las relaciones.

De esta forma se tendría que es el sí mismo de cada cual y, por delante de todos, el mí mismo, el que va articulado con las identidades de los grupos con los cuales participa el individuo. La identidad personal se conforma en relación a los otros, desde los más cercanos, a través de alianzas y filiaciones, hasta los más lejanos, esa particular relación del sí mismo

(identidad) con los otros es un proceso dinámico, sujeto a la invención y negociación.

Cada actor/sujeto social posee un surtido de identidades generadas a partir de los múltiples otros con los que entra en contacto. Para el individuo no es fácil separar, por un lado, lo individual del proceso de construcción de las identidades, y por otro, en la práctica cotidiana de las identidades, la variada dimensión social y simbólica de éstas.

Las identidades se construyen de la relación de lo individual y lo social dentro de un determinado contexto histórico, en el cual las personas tienen la capacidad de adscribirse o excluirse, de allí su carácter de contingente e inestable.

Igualmente, la investigación está centrada en considerar a los museos como parte de la necesidad humana para la práctica y atribución de sentido que permite la interacción entre los individuos, desde ese punto de vista, son una puerta de entrada para las prácticas discursivas y simbólicas que conforman el capital cultural de los sujetos, y es precisamente en ello donde radica su rol didáctico y la importancia de seleccionar como sujetos de estudio al público escolar, a diferencia de otros visitantes.

Desde este punto de vista el rol de los museos, en cuanto a sus usos sociales, no se presenta como conservadores de la “herencia” y lo “auténticamente puro”, sino que sean capaces de centrarse más en los procesos que en los objetos, es decir en su representatividad sociocultural, en los términos planteados por García Canclini (1990:188), es reconstruir la verosimilitud histórica y dar bases compartidas para una reelaboración de acuerdo con las necesidades del presente:

... ni la museografía, ni la difusión más contextualizada y didáctica lograrán abolir la distancia entre realidad y representación. El museo y cualquier política patrimonial tratan los objetos, los edificios y las costumbres, de tal modo que más que exhibirlos, hacen inteligibles las relaciones entre ellos, proponen hipótesis sobre lo que significan para quienes hoy los vemos o evocamos. Un patrimonio reformulado teniendo en cuenta sus usos sociales,

no desde una actitud defensiva, de simple rescate, sino con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia (1990:189).

Atendiendo a lo expuesto en este trabajo el museo constituye una parte de los procesos socioculturales, desde tres puntos de vista:

En primer lugar, inciden en la relación entre lo individual y lo social en correspondencia a contextos históricos y culturales, en un proceso constante de reconstrucción y apropiación.

En segundo lugar, es un espacio que median las interacciones entre los actores/sujetos y donde se ponen en escena las prácticas discursivas y simbólicas que constituyen el capital cultural de cada uno de los sujetos que participan. Es decir, son lugares que permiten la construcción de significados que varían en función del tipo de exposición, desde este punto de vista el curador, es quien construye el mensaje, el cual es a su vez, re-significado por el público.

En tercer lugar es una construcción social, en tal sentido puede ser abordado desde la antropología del espacio para indagar las atribuciones valorativas de los sujetos actores/sociales y observar si se reconocen en él.

Considerando lo señalado en los párrafos anteriores las representaciones colectivas que emergen en la interacción con los sujetos abordados lleva consigo el reconocimiento de un *habitus* común, que en los términos planteados por Pierre Bourdieu (2008:29-33) posee correspondencia con el capital cultural, por tal motivo en la investigación uno de los criterios de selección de los sujetos actores/sociales es el nivel de escolarización, porque me permite equiparar los conocimientos, bienes y prácticas de un estilo de vida funcionando como:

(...) ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los *habitus* están diferenciados; pero también son diferenciantes (2008:31).

De allí que, los modos de hacer, decir y pensar entorno a la experiencia de una visita al museo no se remitió únicamente al carácter vivencial y sensorial de la experiencia, sino que me propuse abordar las representaciones colectivas expresadas en los discursos y llegar así a identificar los códigos simbólicos que prevalecen en la construcción de identidades del público escolar, haciendo énfasis en los referidos a la identidad nacional, regional y étnica.

La consideración de la noción de *habitus* en la investigación me llevó a otro espacio para el abordaje de las identidades, me refiero a la escuela, que siendo parte de la educación institucionalizada, posibilitan una lectura diferente de los procesos de atribución de significados del público escolar, visitante de los museos.

Tenemos entonces, que en ese proceso de re-significación generado en el espacio museo los códigos simbólicos pueden estar inducidos o no por los procesos de socialización del Estado- nación, así como también pueden estar o no introyectados por los escolares, dado el carácter intersubjetivo en la conformación de las identidades.

Las identidades están inmersas en un proceso permanente de invención, re-creación y negociación, según García Gavidia, son representaciones colectivas, se producen a partir de las dinámicas colectivas, así como también, en la intersubjetividad, se configuran a partir de la relación con el otro, poseen aspectos disociativos y diferenciales; así como también asociativos y de semejanzas:

Se construyen, se fijan o se marcan por el contraste y por el reconocimiento social de las diferencias: son representaciones, ideas, imágenes construidas en la conformación con el otro a partir de la cultura propia, con puntos de intersección en las vidas individuales y cuya objetivación se hace en la cotidianidad (1996:12).

En resumen, los museos son parte constitutiva de los procesos socioculturales, los sujetos re-significan la experiencia a partir de su capital cultural y de su *habitus*, incidiendo en los procesos de construcción de las

representaciones y narrativas sobre el sí mismo y sobre los otros.

Todos los procesos mencionados confluyen en una noción de museo como espacios de transmisión para la práctica y producción de sentido, en contraste con una concepción de los museos como espacios simbolizados, en la cual los actores sociales le otorgan sentido de pertenencia al mismo, es donde la historia es el presente que orienta una o varias lecturas del pasado (Augé, 1998b:56).

En la categoría de espacio simbolizado confluyen: la concepción que los pueblos poseen de su historia, la constitución social y la herencia, estas categorías le permiten a los grupos humanos otorgarle sentido a cada una de las acciones de las personas que coexisten en el mismo grupo social y como consecuencia de ello, a los procesos de construcción de las identidades.

En la noción de museos que propongo convergen, las representaciones colectivas expresadas en códigos simbólicos, introyectadas por los escolares para re-significar las prácticas cotidianas y no necesariamente pueden generar sentido de pertenencia, ni una concepción de los museos como espacios de la memoria.

La capacidad del ser humano de producir símbolos es la que le permite relacionarse en el espacio museo a través de prácticas discursivas y corporales, haciendo posible el reconocimiento del sí mismo y la diferenciación con los otros y, como consecuencia, de las identidades, intra y extra grupal, e individual, posibilitando el orden de la vida social.

Ese proceso de atribución de sentido que se gesta en los individuos, le permite pensarse a sí mismo y a los otros, delimitar las fronteras con el exterior e identificar las diferencias. Desde este punto de vista, estamos hablando de la identidad definida en términos relacionales, es decir el reconocimiento del sí mismo, a partir de la comparación con el o los otros.

En el párrafo anterior se manifiesta una de las premisas básicas de la investigación, considerar las identidades como una categoría que se conforma, se induce y construye en un proceso dinámico y relacional:

Las identidades se producen y configuran en el juego de las dinámicas colectivas que rigen lo social y en la intersubjetividad que implica a los autores sociales, lo que quiere decir que son reconstrucciones parciales y continuas; están sujetas a constantes modificaciones, reinenciones y negociaciones (García Gavidia 2003b:13).

Dado su carácter social e intersubjetivo, las identidades son representaciones colectivas expresadas a través de narrativas, prácticas discursivas, discursos orales o escritos, imágenes estáticas o en movimiento, se reproducen en la interacción de la mismidad con lo social, conformándose las identidades colectivas, esa intersección viene dada por las determinaciones biológicas, cognitivas y las históricas.

Para operar con la noción de identidad hay que identificarlas en la práctica cotidiana, por cuanto, son marcas referenciales de percepción, de vivencia existencial, son modelos o parámetros utilizados por los sujetos/actores.

Por estar sujetas a reinenciones y negociaciones permanentemente, el abordaje de las identidades para su estudio es complejo por ello, desde el punto de vista metodológico, pueden ser desconstruidas en códigos simbólicos que funcionan como tipos ideales, que hacen referencia al acopio de información a las cuales acuden los grupos sociales para producir sus expresiones culturales(en las narrativas y prácticas discursivas) los códigos simbólicos son siempre de distinción y sirven a los individuos para establecer las diferencias(García Gavidia, 2011).

Los códigos simbólicos no se presentan de una manera acabada, se transmiten en un ambiente de cohesión y conflicto, por tal motivo pasan inadvertidos para aquellas personas que los poseen, funcionan como dispositivos mentales para coexistir en una cultura determinada. No

obstante, los códigos simbólicos no son del pasado, son marcas del presente, aunque el referente pueda ser del pasado.

En ese proceso dialógico que se establece entre las dinámicas que rigen lo social y la intersubjetividad de los sujetos sociales, en el contexto de construcción de la identidad nacional, adquiere especial importancia el rol del Estado-nación para la introyección de referentes espaciales y temporales que permitan las relaciones con el sí mismo y con el otro. En el proceso de conformación del Estado-nación venezolano se ha legitimado/ deslegitimado diferentes códigos simbólicos:

... la formación y determinación de una consciencia de pertenencia ha estado delimitada por el tipo de relaciones interétnicas que en éste han producido. En el transcurso de su configuración ha seguido la tendencia en muchos momentos y situaciones, a tener un modelo cultural excluyente. Pero constreñido por la fuerza misma de las relaciones sociales, que conduce a los grupos a competir entre sí en la búsqueda de espacios tanto para sus discursos identificatorios como para la significación atribuida a cada uno de ellos, ha vivido circunstancialmente, oportunidades donde ha sido posible la negociación de códigos simbólicos que constituyen el tejido de la consciencia de pertenencia (García Gavidia, 1996:18).

La construcción de lo nacional, es homogeneizador y poco reconoce lo regional y lo local, erigen o desvanece códigos simbólicos que posibilitan el sentido de pertenencia de los individuos que conforman el Estado – nación. En ese proceso de creación, recreación, reinterpretación de los códigos simbólicos para erigir la cultura nacional la enseñanza formal y la no formal, constituyen el aparato ideológico que utiliza el Estado para la reproducción y reafirmación de la identidad nacional.

Estos códigos se aprenden y desaprenden, dos de los espacios donde esto sucede es en la escuela que forma parte de la educación formal, constituida por instituciones educativas a distintos niveles de escolaridad y, en los museos - que constituyen la educación no formal- quienes tienen la didáctica entre sus principios rectores. Ambos entes poseen el compromiso

de consolidar referentes simbólicos de afirmación de las identidades.

Los referentes simbólicos a los cuales se alude son indispensables para generar sentido de pertenencia y autoreconocimiento, desde ese punto de vista todos los museos y en especial los de historia, etnográfico, y/o antropológicos, poseen entre sus colecciones la posibilidad de generar ese diálogo permanente entre los visitantes y sus contenidos, en concordancia con una historia pasada y presente.

No obstante, cuando se hace referencia a exposiciones de arte, el estado estético, entendido como lo plantea Edgar Morin (2006:149) como un “estado secundario de felicidad, gracia, emoción y goce”, hace que los sujetos actores/sociales experimenten otro tipo de interacción, donde la intersubjetividad se apropia de la experiencia y media la relación entre lo individual y lo colectivo, en este sentido las representaciones, imágenes y narrativas que orientan las relaciones de identidad/alteridad no necesariamente puede tener correspondencia con los códigos socializados institucionalmente. Desde este punto de vista en los procesos de construcción de identidades, la escuela y los museos, cada uno con las delimitaciones que los caracteriza, inducen referentes identitarios que son re-significados y recreados por los individuos.

Según Llorenç Prats, (1997/2004), el museo y la escuela son espacios donde se activan referentes patrimoniales que son representaciones simbólicas de una nación, afectan todo tipo de identidades, y obedecen a procesos de construcción históricos, sociales y culturales. Desde ese punto de vista la interacción generada en una visita al museo está impregnada de percepciones y sentimientos, pero al mismo tiempo posee una dimensión simbólica, en el entendido que puede adquirir diferentes significaciones en un todo integrado, y por lo tanto, evoca representaciones individuales y/o colectivas, en éstas últimas se condensan las atribuciones valorativas asociadas con los repertorios patrimoniales, a las cuales hace referencia Prats.

Asimismo, la escuela a través de los textos escolares, participa directamente en la construcción de narrativas para la asunción del “nosotros” (identidad nacional) a partir del cual se construye el sentido, la significación de los “otros”, siempre en términos relacionales, a partir de la semejanza y la diferencia. Como consecuencia de lo indicado, en ambos contextos los textos escolares, permiten un acercamiento *al habitus* y al horizonte cultural, de los sujetos/actores sociales, para aprehender la realidad.

En el ámbito educativo la interacción que se presenta con los museos no se produce de manera aislada existen departamentos que cumplen la función de reforzar su acción didáctica, mediando entre las exposiciones y el público visitante. Dicha acción se cumple a través del servicio de las visitas guiadas que orientan al público sobre los contenidos expositivos.

Los museos, al igual que las escuelas, constituyen espacios para los procesos de negociación y redefinición de las identidades. En ambos se recrean por un lado, aquellos códigos simbólicos generados a través del Estado-nación para legitimar el ser venezolano, que manifiestan, siguiendo a Klor de Alva (1993:509) “las luchas y estrategias de los grupos que compiten entre sí por su control, por hegemonizar su significado y por el derecho a las prácticas culturales”; y por el otro, códigos temporales y espaciales que inciden directamente en el “nosotros” para la construcción reflexiva de la vida social y cultural, su incidencia la observamos en las diferentes maneras que los escolares se apropian del espacio, el tiempo, y el discurso expositivo.

La naturaleza de la relación de los escolares con los museos conduce a un espacio simbolizado en el cual confluyen: la concepción que se poseen de estas instituciones, la constitución social de los grupos y aquellos elementos de las identidades colectivas que permiten articular códigos simbólicos referidos a contextos históricos y sociales.

La investigación aborda la relación entre las prácticas de visita a los museos y la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos particulares que sirven de marcas culturales para la identificación.

Según Jacqueline Clarac de Briceño, los museos:

Sirven para fomentar la conciencia identitaria del venezolano, en el caso de que esa identificación sea muy vaga, igualmente sirve para incrementar un poco más, su capacidad de identificarse con un pasado, con una cultura presente y con una cultura pasada, ese es el papel de los museos(Entrevista 06/07/2012).

Desde su experiencia como fundadora y directora del Museo Arqueológico Gonzalo Rincón Gutiérrez, desde su apertura en el año 1986, Clarac de Briceño hace explícita la importancia del museo para la conformación de las identidades, así como también la concepción de estos como espacios simbolizados y simbolizantes, vinculados con la vida pasada, presente y futura de los sujetos.

Las políticas de la función didáctica de los museos se gestan en relación con la sociedad con un discurso de apertura para todos los estratos sociales e igualmente, en un proceso de democratización de las diferentes expresiones culturales que se exponen.

En contraposición a lo expuesto y obedeciendo a los procesos de modernización del Estado-nación venezolano el surgimiento de los primeros museos en nuestro país obedece más bien a políticas establecidas por la elite social económica, intelectual y política, una muestra de ello es la proliferación de exposiciones de Bellas Artes y de Arte Contemporáneo en el territorio nacional. Según Vargas Arenas y Sanoja Obediente (2013), el incremento de la renta nacional, de la década de los setenta, no se tradujo en instituciones museísticas que expresaran los procesos históricos, sociales y culturales, más bien se promovieron las bellas artes al rango de cultura nacional, con lo expuesto no se pretende afirmar que los únicos museos que se consolidaron durante este período son de bellas artes y de arte contemporáneo, sino que prevalecieron como ícono de modernidad en la Venezuela petrolera.

Igualmente, tampoco se pretende afirmar que una política de proliferación de museos de historia regional y/o nacional, tipo templo, fosilizados en el pasado, son suficientes para motivar en el sujeto, “identificarse con un pasado, con una cultura presente”, en todo caso es, por un lado, utilizar las infraestructuras existentes para ese proceso de re-significación del pasado en el presente y por otro, crear nuevos museos en consonancia con las particularidades culturales, y los actuales contextos.

A partir de la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) se reconoce el carácter multiétnico y pliricultural de la sociedad venezolana, lo cual constituye un avance significativo para la dinamización de los referentes identitarios relacionados con el Estado-nación y las particularidades locales y regionales. Sin embargo, este reconocimiento no es suficiente para contribuir a la re-significación de la etnogénesis producto de los procesos históricos, sociales y culturales, que han acontecido en el país.

En este contexto, me permitiré mencionar algunos de los avances que considero más significativos entorno a las políticas culturales y los museos, llevados a cabo en los últimos años:

- El I Censo del Patrimonio Cultural Venezolano, iniciativa llevada a cabo por el Ministerio de la Cultura en el año 2014, que logró registrar el patrimonio cultural tangible e intangible del territorio venezolano, a pesar de las críticas que ha suscitado, es la primera publicación de esta naturaleza y se encuentra en constante actualización.

- La creación del Sistema Nacional de Museos en el año 2012, que permite articular políticas de Estado en materia museística y llevar el registro de las instituciones de esa naturaleza a nivel nacional, como muestra de ello fue posible cuantificar los museos existentes, en la actualidad se tiene 268 museos registrados, de los cuales 158 son de carácter público.

- La proliferación de ecomuseos, museos de sitio y museos comunitarios, como propuestas que permiten revertir la función tradicional de

los museos e instaurar otros, cuyo centro se origina en la relación del hombre con su entorno comunitario, étnico y natural.

Si bien es cierto que se avanzó en el marco jurídico y constitucional, existen contradicciones entre los preceptos conceptuales, legales y la práctica en materia cultural lo cual es un indicativo de que todavía hay mucho camino por recorrer para que el museo sea un espacio simbolizado, como lo plantea Marc Augé, un lugar de identidad, relacional e histórico (1998b:58) que genere sentido de pertenencia a lo local, regional y nacional.

Uno de los principales trabajos a realizar es precisamente abordar las significaciones atribuidas por los actores/sujetos a éstos espacios en el marco del estudio de las identidades, haciendo especial énfasis en la interacción entre el mundo de la vida cotidiana, el mundo del arte y por consiguiente en la relación entre el museo y la escuela.

En la actualidad aún está sobre el tapete la discusión sobre la importancia de la función didáctica de los museos, con lo cual no se hace referencia a que cumplan un rol como ente educativo formal, sino que propicie referentes espaciales y temporales para el re-conocimiento de la historia y la cultura.

En este sentido, surgen las siguientes interrogantes, que motivan la investigación¹:

¿Cuál es la relación entre las prácticas de visita a los museos y la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos particulares que sirven de marcas culturales para la identificación?

¿Cuáles códigos simbólicos se reproducen en el público escolar en torno al museo?

¿Se generan en los museos de arte códigos simbólicos temporales y espaciales que reafirmen referentes identitarios?

¿Cuáles son los códigos simbólicos recreados por los escolares visitantes de museo que están asociados a las identidades colectivas y son

¹ En el Anexo N°1 se observa la operacionalización de los objetivos de la investigación.

identificadas por los escolares?

¿Cuál es la relación entre las narrativas que subyacen en códigos simbólicos espaciales y temporales recreados por los escolares en ambos espacios y la construcción de identidades?

El objetivo general es:

Interpretar los códigos simbólicos utilizados en la construcción de identidades por el público escolar visitante de los museos de los centros urbanos de la región marabina.

Los objetivos específicos que orientaron la investigación son:

Reconocer la importancia de los museos en la construcción de identidades en el público escolar.

Relacionar las prácticas de visita del público escolar al museo con la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos que sirven de marcas culturales de identificación.

Analizar los códigos simbólicos recreados por los escolares a partir de la interacción con los museos.

Reconocer la importancia de los museos de arte en la reafirmación de códigos simbólicos temporales y espaciales asociados a referentes identitarios.

Analizar los códigos simbólicos recreados por los escolares, visitantes de museo, expresados en las interpretaciones de imágenes asociadas a las identidades colectivas.

Interpretar la relación entre las narrativas y representaciones que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales de los escolares y la construcción de identidades.

El abordaje etnográfico lo realicé en ambos espacios, museo y escuela, lo que me permitió indagar una multiplicidad de relaciones y no una visión que continúe viendo y analizando a los museos como espacios aislados descontextualizados de ese público que lo visita.

En la escuela y el museo confluyen narrativas y representaciones originadas en el proceso de construcción de la identidad/alteridad, en los términos planteados por Prats (1997:204), se activan referentes patrimoniales del Estado-nación venezolano, de lo regional y/o lo local, en este caso se estaría haciendo referencia a las identidades colectivas, no obstante existen narrativas y representaciones que pueden estar impregnadas de la identidad individual y obedecen a la intersubjetividad en los procesos de interiorización de la cultura y los valores, se caracterizan por ser perceptivas y emotivas.

El diseño de la etnografía condujo a dos momentos de la investigación: el primero, desarrollado en las áreas expositivas para reconocer e interpretar las representaciones, narrativas y las prácticas que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales recreados por los escolares e indagar las identidades que se conforman.

El segundo, en las escuelas, con el propósito de reconocer e interpretar las representaciones, narrativas y prácticas que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales recreados por los escolares a partir de la proyección de imágenes referidas a los códigos simbólicos institucionalizados, de distinción espacial, temporal, de relación del grupo con la naturaleza, arte y la civilidad, e identificar esas marcas culturales referidas a lo nacional, regional y local que generan las diferencias entre el nosotros y los otros.

El trabajo de campo desarrollado en ambos espacios me permitió indagar y contrastar las representaciones, imágenes y conceptos inducidos por el proceso de socialización y las que son reflejo de la identidad individual, de la biografía de cada sujeto/actor y las conformadas, recreadas e inventadas por los niños, en ambos espacios.

En los párrafos anteriores comentaba la estrecha relación de la puesta en escena de los repertorios patrimoniales y el fortalecimiento de las identidades colectivas, locales, regionales y nacionales, como premisa básica para reafirmar la autoimagen y el reconocimiento del “nosotros”.

En esa línea de concepción de exposiciones culturales de enfoque pluricultural es pertinente mencionar la propuesta de construir un Museo de Antropología en la región zuliana en el año 1997, en la antigua cárcel de Maracaibo, reconocida como patrimonio regional en 1976. La propuesta tenía como propósito presentar las diversas etnografías regionales. El proyecto fue llevado a cabo por un grupo multidisciplinario de la Universidad del Zulia (LUZ), dicha propuesta luego de diversas acciones, no logro concretarse.

Lo expuesto deja en evidencia la ausencia de una política cultural en la región, de parte del gobierno, que fomente la investigación y activación de las particularidades culturales o las diversas otredades de la región marabina, e igualmente, la carencia de una política sostenida, de las diversas instituciones del quehacer museísticos, que centre las propuestas expositivas en la dinamización de los referentes identitarios locales y regionales.

Es oportuno mencionar, una de las propuestas expositivas que permitió abordar esas marcas de identidad de la que hablaba en los párrafos anteriores, me refiero a la exposición: "Etnografías del Zulia", se presentó en tres ediciones, hasta el año 2010, la misma constituyó la puesta en escena de los diferentes productos de investigación llevados a cabo por la Maestría de Antropología - la primera, se presentó en el Centro de Arte de Maracaibo, Lía Bermúdez (CAM-LB) y las dos últimas en las instalaciones del Museo de Arte Contemporáneo del Zulia (MACZUL), algunas de las imágenes que se presentaron en las escuelas se seleccionaron de éstas propuestas expositivas. Lamentablemente, para el inicio del trabajo de campo de la investigación no estaban expuestas.

En el estado existen tres instituciones culturales que hacen referencia explícita a las representaciones colectivas construidas para reafirmar las identidades: el Museo Histórico General Rafael Urdaneta, de perfil histórico,

entre su colección posee objetos de carácter histórico/artísticos; PDVSA. La Estancia, cuya programación expositiva está orientada a la promoción y difusión del acervo histórico y artístico del país; y, el Complejo Turístico Recreacional conoce tu Puente, que posee una exposición permanente sobre la construcción del Puente sobre el Lago, Rafael Urdaneta. En estos tres espacios se exponen imágenes dirigidas al propósito de reforzar las identidades regionales, (en el caso de los dos primeros), y nacional (en los tres en conjunto).

Para el desarrollo de la investigación decidí trabajar con exposiciones de arte, según las Normativas Técnicas de Museos, “refieren a todos los períodos artísticos en pintura, escultura, grabado (estampa), fotografía, artes del fuego, nuevos medios y otros” (2005:98) el criterio de selección de las mismas radica en que: durante las observaciones de campo constaté, en la orientación de los principales espacios expositivos, la proyección y difusión de artistas plásticos regionales y nacionales, y como consecuencia de ello, son las más frecuentadas por el público escolar, dada la recurrencia de las mismas.

Para la década de los noventa, durante mi desempeño como investigadora en el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia fue posible evidenciar, políticas articuladas de proyección hacia las instituciones educativas, era frecuente interactuar con el público escolar de forma continua. Igualmente, esta situación se observaba en el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez y el Centro de Bellas Artes (CBA), las dos instituciones más reconocidas que llevaban a cabo dicha misión, la afirmación la hago por cuanto, para el año 2000, se comenzó la articulación de actividades de extensión educativa con el personal de los Departamentos de Educación de estas instituciones lo que posibilitó el intercambio de experiencias.

Ahora bien, las visitas guiadas dirigidas a las instituciones educativas han mermado, por diferentes circunstancias que están asociadas a: la falta

de recursos económicos para consolidar la función didáctica de los museos; la ausencia de un transporte que garantice el traslado de los escolares; los elevados costos de mantenimiento de las infraestructuras, las pólizas de seguros de las obras, y los montajes expositivos; el difícil accenso del peatón, caminando dada las altas temperaturas, en el caso del MACZUL, y la carencia de un transporte público que transite permanentemente; entre otras razones, dichas circunstancias conllevan a disipar los esfuerzos en torno a la función didáctica de los museos.

El proyecto inicial de esta investigación (2008-2012) fue modificado, en un primer momento, se pretendía abordar la construcción de identidades del público visitante de los museos, seleccionando como sujetos de indagación los diferentes tipos de público, no obstante la experiencia de campo encontró un obstáculo metodológico, debido a la poca recurrencia de público que, de forma voluntaria asistía a las exposiciones, imposibilitando el desarrollo de la observación participante.

De la primera experiencia se realizó la tipología del público que frecuenta estos lugares, y se seleccionó como sujetos de observación a los escolares de quinto y sexto grado de educación básica.

Como consecuencia de lo expuesto la investigación la realicé desde septiembre de 2012 hasta enero de 2015 en las siguientes instituciones: Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, (MACZUL), Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez (CAM-LB) y el Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez (IMC), en el municipio San Francisco, todos ubicados en centros urbanos y con naturaleza jurídica distinta: el primero, tutelado por la Universidad del Zulia, el segundo por una junta directiva mixta, conformada por el sector privado y público, y finalmente, el tercero, por el Estado nacional, a través de la alcaldía de San Francisco. En ese período realicé los trámites administrativos correspondientes para incluir a PDVSA La Estancia, en la investigación, sin embargo no tuve respuesta de las solicitudes para

tales fines.

Los criterios de selección obedecen a: en el caso de los dos primeros, constituyen un icono para la promoción y difusión de los repertorios artísticos patrimoniales, en el caso del último, constituye un caso atípico de trabajo articulado con los centros educativos para la promoción de actividades artístico culturales, y finalmente en todas las instituciones culturales planifican visitas guiadas como parte de sus actividades de extensión educativa, cuyo propósito es fortalecer su rol didáctico, no obstante, esa función se ve disminuida debido a las limitaciones expuestas en los párrafos anteriores.

Como ya lo mencioné independientemente de la figura jurídica, los distintos entes realizan exposiciones para la difusión y promoción del patrimonio artístico y cultural, desde ese punto de vista las tres instituciones las he incluido en la categoría de “museo”, a sabiendas de las grandes diferencias que existen entre la razón social de éstas.

Las líneas básicas que deben orientar el fortalecimiento de lo museístico en el país están tipificadas en las Normativas Técnicas para Museos de Venezuela (2005) atendiendo a los términos utilizados por el Manual, “la gestión educativa y la acción sociocultural... tienen como propósito esencial el posicionamiento del museo en el imaginario de los públicos-objetos”, de tal manera que todas las actividades llevadas a cabo deben impactar en términos individuales y colectivos los modos de vida, siendo ésta una de las actividades principales de la gestión museística, según se afirma.

Sin embargo, llama la atención que, entre las “nuevas aproximaciones y perspectivas que enfrenta el museo en la práctica cotidiana”, la gestión educativa ocupa sólo un 10% del resto de las áreas de la gestión en el museo, -gestión institucional, de colecciones y la expositiva-, cabría preguntarse, en este contexto ¿para quiénes se orienta la gestión de los museos en Venezuela?

Si bien es cierto, las principales áreas de gestión son importantes, la gestión educativa es una prioridad, entonces, qué motivo tiene conservar el

patrimonio, si el museo permanece ajeno al público, en este sentido, mi investigación mantiene concordancia con la pertinencia de indagar desde el punto de vista antropológico la relación del público escolar y los museos.

Desde la disciplina antropológica es importante el desarrollo de investigaciones que permitan consolidar esta área, me refiero al estudio del público escolar, sus representaciones y el espacio museo, que hasta el momento ha sido poco explorada.

Todo ello con el propósito de brindar aportes en el estudio sociocultural de la sociedad venezolana, entendiendo esta como un metasistema que contiene otros sistemas socioculturales como lo son: los pueblos amerindios, las particularidades regionales, los relacionados con lo afrovenezolano y las binacionales, que están integrados (as) en la sociedad nacional.

Un estudio de esta naturaleza permite hablar de una categoría de identidad alejada de una posición esencialista y estática, más bien se desplaza de lo singular a lo plural, se define en términos relacionales con múltiples contornos formados en la interacción con los otros, en resumen: las identidades se redefinen y se negocian en las dinámicas propias de la vida cotidiana donde las escuelas y los centros culturales que realizan las exposiciones, son espacios de mediación para el fortalecimiento de referentes identitarios. Desde este punto de vista mi rol como antropóloga es indagar significaciones instituidas y las re-significadas por los sujetos para incidir directamente en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y culturales de nuestra sociedad.

La investigación fue viable por la pertinencia del tema que permite relacionar los museos de arte con el sentido de pertenencia y la memoria histórica y cultural de los sujetos involucrados en la investigación y cómo inciden en la relación museo y escolares.

Esta investigación está adscrita a la línea de investigación Problemática de las Identidades del Laboratorio de Antropología Social y Cultural de la Maestría de Antropología de la Facultad Experimental de Ciencias de la

Universidad del Zulia.

Igualmente, posee la aprobación de las Instituciones museísticas que fueron seleccionadas para el desarrollo de la misma: Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, y el Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez.

El trabajo de campo permitió estrechar vínculos con la Universidad Bolivariana de Venezuela a través de la Coordinación de Cultura, donde desarrollan un proyecto de extensión comunitaria que incluye la organización y movilización de público escolar para visitar instituciones culturales.

El trabajo está dividido en tres apartados:

La Primera Parte. De mi horizonte de estudio. Un acercamiento epistémico, teórico y práctico, conformada por los siguientes capítulos:

Capítulo I. Conformado por dos apartados: La hermenéutica como postura epistémica; y De la construcción de las categorías de análisis en la investigación (incluye los antecedentes y las construcciones teóricas).

Capítulo II: De los saberes y usos de la etnografía.

La Segunda Parte: Del acercamiento, descripciones, perspectivas y análisis. Conformada por los siguientes capítulos:

Capítulo I: Construcciones de los espacios.

Capítulo II: La escuelas del Rotafolio de las Identidades.

Capítulo III: Del contar de experiencias en el museo.

Capítulo IV: Análisis Interpretativo.

En cada uno de los apartados abordé de forma sistemática los diferentes pasos para interpretar los códigos simbólicos en la construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.

La investigación reconoce que: dada la ruptura temporal y espacial que se establece en la cotidianidad, a partir del umbral de entrada, y su morfología, el recorrido guiado es un rito secular donde surgen narrativas y representaciones agrupadas en el Código de Distinción Espacial Arte/Estética

y Código de Distinción Temporal Museo/Herencia. Durante el rito no se introyectan, por lo esporádico de la visita, códigos simbólicos patrimoniales artísticos que refirman las identidades colectivas, locales, regionales y nacionales. En las escuelas no todos los códigos espaciales y temporales instituidos por el proceso de socialización se reconocieron por los sujetos actores sociales, lo cual evidencia un desconocimiento de la historiografía regional y nacional. No existe una política articulada y sostenida que relacione el museo y las escuelas, haciendo de una visita guiada un “paseo” para compartir experiencias. Para finalizar se realizan recomendaciones que articulan las tres áreas de interés de la investigación, las identidades, los museos, y las escuelas.

www.bdigital.ula.ve

PRIMERA PARTE

www.bdigital.ula.ve

DE MI HORIZONTE DE ESTUDIO. UN ACERCAMIENTO EPISTÉMICO,

C.C.Reconocimiento

TEÓRICO Y PRÁCTICO

En el apartado expongo: en el Capítulo I, la postura epistémica que permitió orientar las observaciones, el dónde me ubiqué, para la compilación de las diferentes voces que hicieron posible la investigación. Seguidamente, los antecedentes y las teorías que permitieron el análisis comparativo en un apartado denominado: “Construcción de las categorías”, la delimitación temática la realizaré a partir de la noción de museo y su rol didáctico, la construcción de identidades, el patrimonio como construcción social, las representaciones colectivas y los códigos simbólicos.

En ese ir y venir, del campo a la teoría, de la teoría al campo, y de las intersubjetividades aprehendidas, expongo en el Capítulo III, “De los saberes y usos de la etnografía”, el método y las metodologías, la construcción del trabajo de campo, las técnicas, los instrumentos, en fin el cómo logré involucrarme en ese mundo del museo, la escuela y los escolares.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I. LA HERMENÉUTICA COMO POSTURA EPISTÉMICA

El método utilizado por la antropología para abordar los sujetos de estudio es la etnografía, en sus procesos básicos de investigación: la descripción y la observación, el investigador siempre mantiene una relación dialógica que le permite acercarse a una interpretación basada en la experiencia de campo.

En todo momento durante la investigación participé para observar y observé para interpretar, desde ese punto de vista y dado el objetivo propuesto: interpretar los códigos simbólicos utilizados en la construcción de identidades en el público escolar visitantes de los museos, el trabajo de investigación se insertó en la postura epistémica² hermenéutica es decir, es

² La palabra epistemología, posee su origen etimológico del griego, *episteme*, que significa ciencia y *logia* estudio, definida como disciplina filosófica que tiene como objeto el estudio

descriptivo e interpretativo, con ello afirmo que existe una interacción entre mi experiencia, la visita de los escolares y los procesos de reconstrucción y apropiación de la vivencia.

La hermenéutica se define como “el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son su manifestación” (Martínez 2009:102), es decir la comprensión tiene una resonancia psicológica, es una forma de empatía que reactualiza la atmósfera espiritual, sentimientos, motivos, valores, y los pensamientos de los sujetos de estudio.

El investigador y la realidad investigada pertenecen a un mismo universo histórico y cultural, existe una unidad sujeto-objeto, preferiría decir más bien sujeto-sujeto, que permite la comprensión/ interpretación, desde el interior de los fenómenos históricos, sociales, y humanos.

Ese ejercicio interpretativo de acercarme al otro a partir de experiencias comunes en el espacio: museo, llevó consigo el reconocimiento del habla como expresión de la comunicación y la conversación como el vínculo para la interacción con el otro y para la comprensión de la experiencia vivida.

Dichos procesos, interpretación y comprensión permitió afirmar que en ningún momento estuve interesada en abordar la “cosa en sí” a partir de sus características externas, sino a partir de la experiencia de vida y del referente contextual, histórico- temporal.

HassGadamer, uno de los autores más representativos del siglo XX de la filosofía hermenéutica, en su libro *Verdad y Método*, (1977) la define como un explicitar que ocurre en esta operación humana fundamental del comprender interpretativo, es decir la hermenéutica permite comprender la experiencia.

La forma de realización de la comprensión es la interpretación y, el lenguaje vendría a ser el medio universal para la comprensión. Los procesos

la ciencia; hablar de soportes epistémicos es indicar, desde el punto de vista de la filosofía de la ciencia como se construye el conocimiento.

mencionados (compresión, interpretación y lenguaje) mantienen una relación recíproca permitiendo a través del habla el consenso sobre un determinado tema u objeto, al tiempo que manifiestan las relaciones entre el hablar y pensar.

Acercarme a la hermenéutica a partir de la perspectiva de Gadamer permitió el extrañamiento como antropóloga, por cuanto el trabajo de campo no se inició con la certeza de una realidad conocida, comprendí lo observado a partir de los procesos de reinterpretación:

No se trata de “jugar uno con el lenguaje”, sino de un juego del propio lenguaje, ya que “es más bien el juego mismo el que juega”. Ser llamados a participar en él no es sino ser convocados a reconocernos en lo que somos, a hacer la experiencia en que consistimos. (...) Y así como dialogamos en la *tradición* (tanto como con ella), en el *otro* (tanto como con él) y en *nosotros mismos* (tanto como nosotros) nos jugamos en el juego (más que con él). La conversación no es un instrumento, es método. La comprensión no supone un nuevo retorno a lo común (como si hubiera de accederse a un determinado lugar), sino de lo común, de la participación de ello. (Gadamer Hans, 1996: 15-16)

Según lo planteado por el autor la conversación permite colocarse en el lugar del otro, no es un monólogo, implica la participación, un lugar común, es un ir y venir entre el nosotros, el otro, y la tradición.

La dialéctica que se presenta en una conversación hermenéutica permitió identificar las representaciones y las narrativas por cuanto, es a través del habla en su forma oral y escrita, que se puede llegar a la interpretación y la comprensión de los significados del discurso, en correspondencia a un referente histórico-sociocultural: “La comprensión no se reduce, a la fijación de lo dicho, sino que se trata de encontrarse *con su* sentido; más aún de sentirse alcanzado por ello y verse involucrado” (Gadamer Hans, 1996: 23)

Según el autor, en el lenguaje cotidiano se expresan las categorías que aborda el investigador en el trabajo de campo, se observa, una vez más en la propuesta, la intrínseca relación entre historia, cultura, contexto y lenguaje como elementos básicos para comprender los comportamientos humanos, es

por este motivo que la postura epistémica que asumiré en la investigación es la aportada por Gadamer.

La historia en su relación con la cultura y el contexto posee el valor científico de permitir el análisis de los hechos del pasado y poderlos comparar con los que vivimos actualmente, pero a los hechos históricos no les podemos dar un valor riguroso porque entonces, nos anclamos en el pasado (en lo que fue y ya no es, y no volverá a ser como antes). Los hechos históricos que nos han precedido nos permiten comprender mejor nuestra situación presente.

La tradición es entendida como la base de la conciencia histórica, por cuanto los significados culturales son transmitidos en un proceso de comunicación escrita u oral, la conciencia de la “historia efectiva”, es precisamente el proceso donde la tradición se desenvuelve dinámicamente y se mantiene viva generando incidencias en el presente, actualizándose por medio del lenguaje cotidiano, de allí que afirmo que la interpretación se presenta en un contexto dado que actúa sobre el intérprete.

Una de las categorías básicas del autor, establece la estrecha relación entre historia y tradición es la fusión de horizontes, afirma que: el horizonte está donde nosotros nos movemos y se mueve con nosotros. [López Ramos, analizando a Gadamer, en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>. (p.21: Consulta 10/12/2014)] señala que:

El traslado del intérprete a otra situación, consiste en ponerse a sí mismo en la situación del otro. No obstante Gadamer habla de fusión de horizontes, porque aunque el horizonte sea único, existe una alteridad entre interpretante e interpretado. Alteridad que evita, por un lado que la comprensión sea una identificación ingenua, y por otro, que consista en una mera explicación de prejuicios.

La fusión de horizontes consiste en esa capacidad que posee el individuo, o el intérprete en comprender lo observado, es decir, no se

comprende sin estar capturado por lo que comprende, entre el intérprete y su objeto, entre el presente y el pasado que nosotros comprendemos, ello lleva a Gadamer a decir que toda comprensión surge del lenguaje, pero también el sí mismo se despliega en ese lenguaje.

De allí que, una conciencia crítica permite el desarrollo del horizonte en los términos planteados por Gadamer, desde ese punto de vista se tendría, por un lado, la tradición que es todo ese conjunto de conocimientos a partir de los cuales el escolar interactúa y por otro, la toma de conciencia en torno a la apropiación de la historia a partir del presente, es decir de su mismidad, en el juego dinámico de los múltiples otros con los que mantiene relaciones.

Ambas, la historia y la tradición, se encuentran en la conversación hermenéutica que es interpretativa, se piensa desde una tradición dinámica no fosilizada en el pasado, sino desde una tradición que posibilita los cambios. Los escolares cuando interactúan con el museo lo realizan a partir de su horizonte, entendiendo entonces, que la fusión de horizontes se produce cuando el escolar toma conciencia de su horizonte y tiene discernimiento de los efectos de la historia, en otras palabras, cuando se reconozca a sí mismo como hacedor de cultura en su relación con la construcción del sí mismo y del otro.

CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS

1. ANTECEDENTES

Desde la perspectiva antropológica se han desarrollado diferentes trabajos de investigación que abordan la relación entre museos y público, no obstante, mencionare los pertinentes, tomando en cuenta los objetivos propuestos.

De los generados a propósito de tesis de estudios de postgrado es menester hacer referencia a las realizadas por: Lewis Pereira

denominada, *Representación sobre los museos y lo antropológico en el estado Zulia, Maracaibo y los Puertos de Atagracia* (1999). Su análisis concluye que las representaciones asociadas a los museos versan sobre lo histórico, artístico y valioso; la concepción de lo antropológico es lo prehistórico, arcaico y antiguo.

El trabajo de grado presentado por de Francisca Rangel en la maestría de Museología titulada: *Creación del Departamento de Educación de los Museos. Caso Museo Arqueológico Gonzalo Rincón*, Universidad de Los Andes en el año 2000.

La investigación que desarrollé denominada, *Símbolos presentes en exposiciones aborígenes presentadas en museos* (2005), allí se indagaron las representaciones simbólicas de las aborígenes en la exposición Orinoco Parima, la investigación concluye que las representaciones se erigen sobre el código simbólico del indígena mítico; este recurso es utilizado para idealizar a los grupos étnicos y colocarlos en conjunción con la naturaleza.

Desde la perspectiva antropológica a partir de la relación cultura, poder, identidad, museo y patrimonio se encuentran los aportes de:

Iraida Vargas Arenas y Mario Sanoja Obediente, en sus propuestas la noción de cultura se instaura como dimensión estrategia para erigir y defender la soberanía nacional.

Nelly García Gavidia, aborda el estudio de las identidades y las alteridades; para ello desarrolla una propuesta teórica que permite analizarlas a partir de la construcción de códigos simbólicos temporales y espaciales que se conforman en un proceso de interiorización y apropiación de un sistema simbólico determinado.

Jacqueline Clarac de Briceño, realiza importantes reflexiones para abordar la continuidad histórica, la noción de espacio, la identidad, y la relación museo y escuela, desde las propuestas expositivas llevadas a cabo en el Museo Arqueológico, la maestría de Etnología y el Doctorado de Antropología de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela).

Luis E. Molina, desde la perspectiva antropológica indaga las relaciones entre patrimonio y conservación en la sociedad venezolana.

2. MUSEOS. ESPACIOS PARA LA RE-SIGNIFICACIÓN DE SENTIDOS

Las interrelaciones de los museos con el público, históricamente han transcurrido por diversas etapas, en un primer momento eran considerados como “museo tipo iglesia”, basados exclusivamente en la colección de obras donde las relaciones se mantenían unidireccionales; después como museo – escuela concepto que permite una mayor apertura con respecto a la primera.

No obstante, partiendo de una relación básica de interrelación con el público surge el llamado museo didáctico basado en la museología del objeto, ésta tendría su incidencia en los montajes expositivos y su discurso tiende a considerar el objeto como centro signifiante de la exposición. La función originaria de coleccionar y preservar es importante, sin embargo los museos sólo pueden garantizar su existencia en función de un destinatario que es el protagonista en la actualidad.

Una de las maneras como los museos generan la interacción con los sujetos es a través de las exposiciones³, éstas no constituyen una atribución específica de los museos, puesto que pueden ser asumidas por instituciones de diversa índole, no obstante su origen se encuentra ineludiblemente relacionado con la actividad museológica haciendo difícil abordarlas, en tanto que historia o concepto sin relacionarla con los museos.

De allí que, no solamente los museos han redefinido sus relaciones con el público, también las instituciones que mencioné para la investigación, han abordado la premisa del museo didáctico, colocando la valoración del objeto como transmisor del significado, es decir que posee contenidos simbólicos.

³Las exposiciones se dan bajo formas y tamaños de naturaleza distinta y se establecen categorías que denominan asuntos comerciales, asuntos del mundo, muestras de intercambio público, centros científicos, centros de patrimonio, y de ecología, museos, galerías de arte, exposiciones itinerantes y exposiciones portátiles.

En este sentido, Ángela García Blanco en el texto “La exposición como medio de Comunicación” (1990), propone la relación objeto-signo, en la cual el objeto significativo de una cultura constituye un sistema de comunicación que hay que codificar y decodificar.

La definición objeto-signo, se apoya en la disciplina antropológica, por cuanto, el objeto es significativo de una cultura y como tal se le otorga importancia al contenido simbólico; el contexto define entonces las pautas del significado que son develadas a través del estudio, la interpretación y el análisis, en el proceso que precede a la elaboración de la propuesta museográfica.

El museo concebido como espacio de comunicación, en concordancia con la función didáctica y en una relación objeto-signo como lo indica la autora, se utiliza para traducir un mensaje, es aquel que:

(...) se nos presenta como un proceso de comunicación y como una forma de lenguaje significativo (...). En primer lugar, el museo a través de su propia estructura, se convierte en el medio emisor de mensajes de signos. En un segundo momento el museo trata de ofrecernos una serie de contenidos bien organizados que forman la base discursiva y semiótica del mismo; es decir el museo pretende comunicarnos algo y, para ellos se sirve de la semántica donde tiene lugar la relación entre signos y objetos. Y por último, el receptor o público trata de dar sentido al objeto, interpretando su significado y aplicándolo a la situación cultural en que se mueve, propio de la pragmática, dándose una relación entre signos y el público (Hernández, 1998:22).

En esa definición de museo se encuentran tres elementos básicos desde el punto de vista semiótico estos son: un vehículo signico (lo que actúa como signo); un *designatum* (aquello a lo que el signo alude); y un interpretante (referente al efecto que produce), el lugar de enunciación del mensaje y la relación de contexto receptor para interpretar el mensaje que se establece en el evento comunicativo, de allí lo importante de la propuesta.

No obstante, para la investigación la categoría expuesta no manifiesta la importancia de abordar el museo desde la perspectiva antropológica, bien sea como espacio físico (infraestructura) que incide en la relación y como espacio de atribución de sentido de los sujetos/ actores sociales que lo visitan. Con lo planteado se afirma, que lo simbólico no se encuentra restringido a lo lingüístico, no se desarrolla en la misma dirección, es lo que posibilita la interacción a través de un proceso de síntesis progresiva.

La interacción expuesta me permite afirmar que se presenta una triada en la producción de sentido, donde confluye el museo- como espacio físico⁴, los artistas plásticos y sus propuestas⁵ y los sujetos/actores sociales, para generar prácticas discursivas y simbólicas que permiten las marcas de diferenciación entre el sí mismo y los otros.

En un artículo publicado en el año 2013 hice una aproximación a la definición de museo a partir de su simbología y su relación con lo sagrado⁶, de allí podría retomar a los museos como espacios: de dinamización de la memoria, práctica colectiva e individual y de reconocimiento del sí mismo (identidad) y del otro (alteridad).

Lisón Tolosana, en su libro *Introducción a la Antropología Social y*

⁴ Cuando se hace referencia al museo/espacio, se incluye la: infraestructura, museografía y museología, normalmente, estos últimos, conceptualización la exposición generando continuidad en la percepción del espacio.

⁵ Los autores de las obras y sus propuestas, son considerados como parte de la museología y museografía, son el centro de la conceptualización, no obstante, para los fines de la investigación, focalizan la atención de las narrativas y prácticas discursivas, por tal motivo se colocan separados.

⁶ “La manifestación de lo sagrado en las sociedades modernas vendría a tener dos expresiones: La primera, está referida a lugares y hechos que el individuo le otorga una carga afectiva diferente; son totalmente distintos a los otros hechos de su cotidianidad, se encuentran guardados en su memoria, y forman parte de una experiencia única, pocas veces repetida, es el reflejo de su universo privado. En segundo lugar, encontramos aquellas que hacen referencia a una lógica de los símbolos, los cuales se encuentran en un nivel superior de cualquier acontecimiento de índole histórica, están relacionadas con intuiciones que permanecen por encima del tiempo, aunque no se tenga conciencia de ello. En este ámbito de abstracción prevalece, en oposición a la conciencia profana del hombre moderno que sólo se reconoce a sí mismo y el lugar que posee en la sociedad”. Rivero Paredes N. *Del mouseion / mítico al museo/arte. Símbolos Sagrados en la cotidianidad del Museo*, pág.89.2013

Cultural señala que lo específicamente humano, lo constitutivo del hombre no es su naturaleza social (en esto es semejante a las abejas, hormigas, monos, elefantes), es lo cultural “el hombre es fundamentalmente y radicalmente cultura”, (2007:19) para el hombre es fundamental y está obligado a otorgar sentido “y valor racional, arbitrario y simbólico a las cosas” y los museos están asociados a esa necesidad de otorgar sentido.

En la investigación el museo es: el espacio simbólico donde interactúan los actores/sujetos y ponen en escena prácticas discursivas y simbólicas que constituyen el capital cultural de los sujetos que participan en la escenificación. Son espacios para la práctica y producción de sentido.

La interacción que se plantea en el concepto de museo no constituye un mero ejercicio de abstracción en cuanto que experiencia vivida, hace referencia al individuo en su *habitus* en el sentido planteado por Pierre Bourdieu:

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles estructuras estructuradas, predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (1991:92).

A lo que se pretende hacer referencia con respecto a la interacción es que el *habitus* produce prácticas y discursos individuales y colectivos a partir de los cuales los sujetos re-construyen sus mundos, obedecen a contextos históricos y las experiencias que estructuran socialmente, suponen un proceso de interiorización de la estructura social y a la vez es estructurante, es decir organiza las representaciones colectivas, percepciones y acciones.

Esa necesidad de atribución de sentido del hombre es la que me

permite afirmar que la función de las instituciones museísticas está orientada a motivar o incrementar en el sujeto su identificación con un pasado, con un presente, para construir el futuro, son espacios simbolizados y simbolizantes al mismo tiempo.

Los museos deben explicar los cambios y las permanencias, de igual manera deben ser dinámicos y deben manejar el tiempo, es decir deben tener el componente histórico, pero no deben ser sólo tiempo pasado, un tiempo que se reconstruye en el día a día aunque el referente sea el pasado.

El museo debería ser un lugar antropológico, atendiendo a lo que Marc Augé, (2000) señala como lugar; es decir, un lugar de identidad, relacional e histórico. Las interrelaciones que mantienen entre sí los escolares son simbolizadas, permiten acercarnos a las marcas culturales expresadas en la cotidianidad a través de los discursos y las prácticas; en otras palabras, a las representaciones colectivas.

De este modo, la visita al museo no solamente implica un desplazamiento temporal y espacial, es una atribución de sentido que ejerce influencia en la vida cotidiana y en las maneras de percibir el Yo/Nosotros y el Tú/Ustedes resignificándose y transformándose las relaciones mantenidas con el entorno y re-significando la cultura.

Las representaciones y las narrativas son expresadas en los códigos simbólicos que se reproducen en el público escolar hacen referencia a esa atribución de sentido que emerge con la visita al museo y con el resurgir constante de las marcas culturales que se manifiestan en el presente, aunque el referente sea del pasado.

3. DE LA INTERACCIÓN DE LOS MUSEOS Y LA ESCUELA

La función educativa de los museos es uno de los ámbitos que más se ha abordado desde la teoría museológica, los estudios en los últimos años se centran en las políticas destinadas a indagar las diferentes tipologías de público y el diseño de estrategias que posibiliten su acceso como entes

activos en la dinamización del patrimonio cultural.

El Consejo Internacional de Museos (ICOM) órgano de la UNESCO, estipula cinco funciones que deben cumplir los museos a saber: coleccionar, conservar, estudiar, exhibir, educar, y/o interpretar:

Dentro del contexto museístico, la enseñanza se lleva a cabo por medio de la colección, utilizando como instrumento la observación crítica y, donde sea posible, la percepción multisensorial. Este tipo de enseñanza práctica, complementa la teórica y permite que el visitante deduzca información del objeto en sí, directamente. (ICOM).

La consideración de una enseñanza práctica que complementa la categoría, recalca su ámbito de acción en la educación no formal, diferenciándose de la formal, es decir de la establecida por el Estado- nación como política de enseñanza/ aprendizaje, ejecutada y planificada a partir de los diferentes niveles educativos.

Por educación no formal, se entiende aquella, que si bien tiene intencionalidad planificada, complementa el aprendizaje obtenido en la educación formal, de allí la importancia de considerar la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, es decir el “aprender haciendo.”

La intencionalidad planificada, en el contexto de la investigación hace referencia a dos niveles: el primero, corresponde al momento en el cual una exposición pretende comunicar “algo” a través de la propuesta museológica y museográfica elaborada por los curadores y productores de una exposición, que es, una interpretación de la “puesta en escena” del tema que desea abordarse. El segundo, corresponde a las estrategias diseñadas por las instituciones museísticas para que los diversos tipos de público puedan aprehender a partir de la vivencia los contenidos expuestos.

Dentro de esas estrategias se encuentran las visitas guiadas orientadas hacia el público escolar, desde mi punto de vista es el principal pilar de la extensión educativa de los museos, por cuanto son las que tienen la responsabilidad de mostrar de manera dinámica e interactiva, las exposiciones, su rol es determinante para que los contenidos expositivos

sean transmitidos de una manera asertiva, y para la motivación de la curiosidad y el interés de los escolares para continuar asistiendo a los museos.

Desde ese punto de vista es oportuno preguntarse ¿qué tipo de relación se establece con las escuelas?, más allá de una delimitación que señala los límites de construcción de conocimientos de cada uno, es decir como educación formal y no formal. Según Silvia Alderoquial reflexionar sobre la interacción entre la escuela y el museo, afirma que, se debe:

(...) atender tanto a su propia problemática como a la de su interlocutora: debe conocer las expectativas de la escuela y analizar cómo se les puede dar una respuesta adecuada, y pensar cómo se insertan las visitas escolares en su política general hacia el público. O sea pensar que le interesa en tanto museo, comunicar a ese público en particular, y hasta que punto se pueden establecer las visitas escolares para tender a la formación de un futuro público autónomo (1996:24).

Las propuestas didácticas que se erigen dentro de los museos necesariamente deben estar articuladas con las escuelas para lograr funcionar como entes complementarios en la producción de conocimiento, para cumplir este objetivo es necesario conocer los códigos simbólicos que inciden en la interacción ¿cómo reconstruyen los escolares la experiencia en el museo?, en ese contexto ¿Qué roles cumplen los museos? ¿A cuáles referentes acuden en sus discursos, prácticas y sentires para referirse a estos espacios?

Con lo indicado quiero afirmar, una vez más, que la recepción de la exposición inicia un proceso en los escolares de re-significación, atendiendo a sus modos de re-presentarse el mundo, es decir de sus imaginarios, de sus representaciones colectivas.

4. DE LA NATURALEZA DE LOS SÍMBOLOS Y LOS CÓDIGOS SIMBÓLICOS

El símbolo revela las estructuras del mundo que no son evidentes en el plano de la experiencia de los hombres, puede reunir diferentes significaciones en un todo integrado, posee su propia lógica: Existe una coherencia funcional del pensamiento simbólico, pero esta lógica del símbolo no recoge el orden racional; ello no significa que esté desprovisto de la razón de ser, ni que escape de un orden que la inteligencia intente alcanzar. (Schwarz, 2008:96)

En diferentes espacios el hombre utiliza los símbolos para comunicarse con el resto de los seres humanos, por lo tanto, es posible afirmar que son utilizados en todas sus prácticas culturales en función del sentido que le dan al mundo.

El estudio de lo simbólico desde la perspectiva antropológica posee dos acepciones que hacen referencia, por un lado a las formas culturales delimitadas y por el otro, a la propuesta de modelos de análisis de esta actividad, conduciendo a dos posibles sentidos del estudio de lo simbólico, el restringido y el amplio. (Bonte, P et Izard, M.1991/1992)

El primero, hace referencia a las producciones de la cultura cuya característica tienen un valor percibido desde un primer momento como expresivo, reorganizan la experiencia al interior de un sistema semántico: mitos, ritos, creencias, arte, el parentesco, etc.

El segundo, se asocia al proceso cultural en el cual se le atribuye el sentido al mundo y se organiza en función de ello, es particular de cada sistema sociocultural permite: clasificar, reunir, separar, oponer, jerarquizar los objetos de la realidad, funciona como un modelo, se constituye en una condición para la comunicación entre sus miembros.

En antropología diferentes Programas teóricos se han ocupado de los símbolos. En primer lugar citaré a Clifford Geertz, es una propuesta semiótica de la que tomaré que son “modelos de y modelos para”, es decir, modelos de cómo actúa la gente y modelos para actuar. Como *modelos para*, se

encuentran en todo el orden de la naturaleza ya que cada vez que hay una trasmisión de símbolos son necesarios, suministran la información. Como *modelos de*, funcionan no como para representar los procesos estructurados como tales, sino para expresar su cultura en otro medio.

Otro programa teórico es el de la antropología cognitiva de Dan Sperber quien critica a Geertz, porque pretende reducir los fenómenos culturales a símbolos y la cultura a un sistema de significación en el cual el término significación es tan extenso que conduce a la concepción semiológica a una interpretación demasiado vaga y poco específica.

Finalmente, tomaré como guía de este trabajo los aportes del Programa de Gilbert Durand (1968/1971) quien hace referencia al carácter no explícito de los símbolos y su capacidad de evocar imágenes, recuerdos, y experiencias. El símbolo vale por sí mismo, por cuanto no es posible evidenciar mediante su representación, como el signo, su significado, podría decir que es una representación concreta en un sentido totalmente abstracto.

El símbolo implica una relación de identidad con lo que significa, pero no en términos concretos, sino en su capacidad de reunir diversas significaciones en un todo integrado, en un sistema coherente, como por ejemplo, la hostia, (evoca la última cena, el sacrificio, la resurrección) y la cruz (la pasión, la muerte y la resurrección). Según Durand (1968:16-17) el término significado, en algunos casos, sólo es concebible más no representable:

(...) se difunde por todo el universo concreto: mineral, vegetal, astral, humano, - en un sentido cósmico, onírico o poético- De esta manera los 'sagrado' o la 'divinidad' puede ser significada por cualquier cosa: un alto peñasco, un árbol enorme, un águila, una serpiente, una encarnación humana como Jesús, Buda, Krisna, o incluso por atracción de la infancia que perdura en nosotros (1968:16).

Este doble imperialismo –del significante y el significado– en la imaginación simbólica caracteriza específicamente lo simbólico y constituye

la “flexibilidad” del símbolo.

Durand afirma que el símbolo posee tres dimensiones que le permiten concretarse en una sola figura: todo símbolo auténtico es al mismo tiempo, cósmico (extrae su representación del mundo visible que nos rodea), onírico (ya que se agarra de los recuerdos, de los gestos que aparecen en los sueños y éstos forman parte de la biografía más íntima) y poético, ya que recurre al lenguaje, al lenguaje íntimo, y en consecuencia es lo más concreto.

Mientras que en un signo simple el significado es limitado, y el significante, por su misma arbitrariedad, infinito; mientras que la simple alegoría traduce un significado finito por medio de un significante no menos delimitado, los dos términos de *Symbolon* (en griego símbolo es *συμβολον*, en hebreo *mashal*, en alemán es *sinnbild*; en todas estas lenguas la palabra símbolo implica siempre la unión entre dos mitades: signo y significado) son infinitamente abiertos (Durand, 1964/1968/1971:16).

Visto de esta manera el símbolo es un todo integral que no solamente hace evidente esas representaciones del mundo que rodea al sujeto, se apropia de los recuerdos y de la memoria, y posee una expresión concreta a través de lenguaje, que es ante todo evocación.

En la investigación la definición aportada por Durand para abordar el estudio del símbolo, permite ese transitar de sentidos, de significaciones y representaciones, que en apariencia parecieran no tener que ver una con la otra, sin embargo, se encuentran unidas por continuidad o analogía, en las narrativas expresadas por los escolares.

Las representaciones colectivas posibilitan ese re-presentarse a través de los símbolos, se manifiestan en las prácticas, los gestos, en el lenguaje. Al igual que Durand, Edgar Morin también hace hincapié en el valor del lenguaje, como expresión concreta del símbolo, sobre este último me detendré dada la importancia otorgada a las narrativas en la investigación:

El espíritu humano habita el lenguaje, vive del lenguaje, y se nutre de representaciones. Las palabras son a la vez indicadores, que designan las cosas, y evocadores, que suscitan la representación de la cosa nombrada. El nombre tiene una potencialidad simbólica inmediata en ese sentido evocador concreto: al nombrar la cosa,

hace surgir su fantasma y, si el poder de evocación es fuerte, resucita, aun estando ausente, su presencia concreta. El nombre es pues ambivalente por naturaleza. De igual manera, toda figuración icónica es a la vez potencialmente indicativa y simbólica, y puede llegar a ser una u otra (1999:170).

El lenguaje posibilita esa forma de re-presentarse el mundo, el nombrar posee un sentido indicativo (es un signo) y un sentido evocador (es cuanto es un símbolo), en ese sentido, lo que se nombra está en el significante, el cual está a su vez en el significado.

No obstante, el símbolo no solamente se expresa en las palabras, las ideas, y los pensamientos a nivel lingüístico, esa capacidad evocadora, le permite a Durand clasificarlo, según su redundancia significante: en los gestos, en las relaciones lingüísticas, y en las imágenes, los que hacen referencia a los símbolos iconográficos del arte y/o la publicidad.

Según García Gavidia, esa construcción simbólica que realiza el individuo le posibilita ordenar las experiencias y construir o re-construir permanentemente su entorno, mezclando en la práctica cotidiana percepciones, conocimientos y creencias, despertando sentimientos y emociones, pero además incorpora normas de conducta, por lo tanto, los símbolos, también:

Son coercitivos y cohesionadores; es decir hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo, de la vida y del cumplimiento de las normas. También son medios para promover sentimientos de solidaridad e integración social (1996:19).

Los procesos de construcción simbólica, además de ser coercitivos y cohesionadores, poseen una parte perceptiva, que motiva los sentimientos y las emociones percibidos por los sujetos a través de su intersubjetividad, es decir de la percepción, - asociado con estímulos visuales, gustativos, táctiles, y /o auditivos-, permiten la evocación de la experiencia, es una primera dimensión que podría llamarse sensorial.

De lo expuesto puede resumirse que, para acceder al mundo el hombre debe construirlo simbólicamente y atribuirle sentido a partir de la

intersubjetividad y lo social, desde ese punto de vista se re-crean los códigos simbólicos que propician la interacción entre una primera dimensión sensorial y una segunda, la simbólica ambas no se excluyen, más bien son complementarias en el proceso de atribución de sentido y de aprehensión de lo social y cultural.

En el contexto de esta investigación se denominan código simbólico, aquel que:

(...) hace referencia al acopio de información a las cuales acuden los miembros de un grupo social para formular sus mensajes, y cuya comprensión exacta es una condición indispensable para funcionar en la sociedad ya que permiten la adaptación de los comportamientos individuales e interpersonales al contexto. Los códigos simbólicos conforman los contenidos de la cultura (García Gavidia, 2003b:13).

Con lo expuesto quiere afirmarse que los códigos simbólicos fusionan como marcas del presente, aunque el referente sea del pasado, y se re-significan en el presente a partir de la interacción con los diferentes otros que coexisten en la sociedad.

En el contexto de la construcción de identidades en los escolares visitantes de museo, los códigos simbólicos, funcionan como un modelo teórico para reconocer, identificar y analizar las narrativas sobre las identidades, poseen un valor heurístico: “Las identidades tienen su simbólico donde se hace la síntesis de los sentidos de unidad/diversidad, permanencia/continuidad, diferencia semejanza. Para operar metodológicamente éste simbólico hemos decidido desmembrarlo en códigos simbólicos” (García Gavidia, 2013:15).

Cuando se afirma que los códigos simbólicos tienen un valor heurístico, significa que permiten acceder a las representaciones colectivas asociadas con mi mismidad y posibilitan identificar la alteridad, y por lo tanto, pueden ser decodificados a partir de narrativas, prácticas y discursos.

Los códigos simbólicos considerados como un tipo ideal, surgen en las narrativas y prácticas, hacen posible la interacción entre los sujetos actores

sociales. En el Estado-nación son inducidos por los aparatos ideológicos del Estado, por diferentes mecanismos de socialización formal y no formal, o re-creados a partir de la interacción en los espacios cotidianos, como por ejemplo, el museo, la escuela, la familia, la comunidad. Sin embargo, aún en la misma conformación y redefinición de la identidad nacional puede haber códigos simbólicos que no son inducidos por la ideología del Estado-nación, sino que resultan de las relaciones intersubjetivas con los otros. En este caso pueden darse narrativas para el otro que expresan la autoadscripción del nosotros/yo en un momento determinado.

De igual manera, pueden darse situaciones donde los actores - niños o adultos- no introyectan las narrativas y prácticas discursivas del Estado-nación de allí que pueda afirmarse que no todos los códigos simbólicos relacionados con las identidades son inducidos por el Estado o son introyectados por los niños en el proceso de atribución de sentido generado en la interacción con el museo o/ y la escuela, ello obedece al carácter diferencial y relacional de las identidades, cada sujeto actor/social a partir de su experiencia de vida los introyecta y marca las diferencias con el otro.

Durante y después de la interacción que se establece en una visita al museo, pueden ser identificados a través de ideas, discursos, proposiciones, conductas, aquellas representaciones colectivas que cohesionan al grupo. Funcionan como referencia y acopio de saberes que poseen los escolares para referirse al sí mismo y a los otros.

Desde este punto de vista la investigación pretende abordar los procesos de construcción de identidades, es decir las representaciones colectivas referidas a códigos simbólicos temporales y espaciales (espacios públicos, lo sagrado), los referidos a la relación del grupo con la naturaleza, y la civilidad:

Las identidades son representaciones colectivas que se expresan en códigos de: semejanza, continuidad, límites; demarcan los dominios, permiten la distinción de géneros y los nexos de

relación con lo sagrado, con la relación civilidad(García Gavidia, Seminario Problemática de las identidades:2011).

García Gavidia hace referencia a los diversos códigos simbólicos que se encuentran en los límites de lo adentro, interno, y lo de afuera, externo, para hacerlos inteligibles realiza la siguiente clasificación de los códigos simbólicos para las identidades nacionales, en algunos casos para las regionales y locales, y las étnicas (en algunos aspectos), estos códigos son: de distinción espacial y temporal; los referentes a la relación del grupo con la naturaleza, con lo sagrado, a las diferenciaciones de parentesco; y finalmente, los códigos simbólicos de la civilidad y domésticos.

Con respecto a los códigos de distinción espacial, estos hacen referencia a lo de afuera y a lo de adentro en la cotidianidad, permiten marcar las diferencias entre nosotros - los de aquí, los nacidos en esta tierra y ellos, los otros - los extranjeros-; igualmente, se manifiestan en la relación con el territorio y sus diferentes formas de construcción, en ellos confluyen el espacio de vida y lo social. Las manifestaciones donde se expresan estos códigos simbólicos pueden leerse en:

- la relación con la corporalidad, los cuerpos en los territorios están cargados de representaciones, se construyen y se deconstruyen imágenes culturales que son revelación de las relaciones sociales;
- las reglas de residencia referidas al modo de ocupación;
- la división de las ciudades en el sentido geoespacial y antropológico;
- la relación con los espacios públicos, son lugares sociablemente producidos e inciden en la construcción de identidades y en la organización social. Es posible que posean continuidad en la memoria, y como consecuencia se puedan identificar como identitarios relacional o histórico, o pueda ser un no lugar en el sentido planteado por M. Augé (1992:102);
- la relación con lo sagrado, son los códigos referidos a la relación particular del sujeto colectivo con lo sagrado son los lugares de culto de

expresión de las experiencias religiosas, o/y lugares públicos que pueden convertirse en sagrados.

Los códigos de distinción temporal son aquellos que señalan las diferencias entre el pasado, el presente y el futuro. Cada cultura erige prácticas y representaciones asociadas a su concepción del tiempo social y cultural, en principio para comprender el cambio, como ordenamiento de los ciclos naturales, para luego estar asociados a la memoria, el patrimonio y la historia, como elementos básicos de reconocimiento de las identidades y las alteridades. Pueden expresarse a través de narrativas que formulen el auto reconocimiento y la historia, es la posibilidad de reconocerse en el tiempo y construir los códigos referenciales sobre el pasado.

Los códigos referentes a la relación del grupo con la naturaleza son aquellos que proveen una base firme y estable, por encima del dominio de las acciones voluntarias: vehiculan la conjunción hombre /cultura/ naturaleza, son representaciones originadas en la manera como el hombre se relaciona con la naturaleza, opera o se apropia de sus recursos. En ellos la naturaleza se erige como imagen o espacio geográfico cuyas expresiones pueden hacer conexiones entre el pasado y el presente o ser atemporales.

Los códigos simbólicos cívicos y domésticos son los construidos en base a la familiaridad implícita de normas y recurrencia de prácticas sociales, son aquellos aprendidos en la cotidianidad. Permiten a los sujetos reconocerse en función de cierta continuidad en el devenir del tiempo como ciudadanos de una nación, marcan la diferencia entre la rutina y lo extraordinario.

Los códigos de la relación del grupo con el arte, se refieren a las representaciones que hacen posible la interacción con las exposiciones y el espacio físico que las contiene. El arte es una parte constitutiva de la cultura y como tal de la Trinidad Humana, propuesta por Edgar Morin, en su excelente libro *El Método 5. La Humanidad de la Humanidad*, según el autor:

cerebro/mente/cultura, son términos inseparables, la mente emerge del cerebro humano, con y por el lenguaje, en el seno de una cultura, y se afirma en la relación que se establece en cada una de las categorías de la trinidad humana:

Una vez emergida la mente, retroactúa sobre el funcionamiento cerebral y sobre la cultura. Se forma un bucle⁷... en el que cada uno de estos términos es necesario para cada uno de los otros. La mente es una emergencia del cerebro, que suscita la cultura, la cual no existiría sin cerebro”(Edgar Morin, 2006:43).

En la sociedad existe una presencia simultánea del pensamiento racional-empírico-técnico y del simbólico-analógico-mágico, el ser humano es una unidad que lo contiene, en él se encuentra el universo racional y el universo mitológico. En su creatividad, entendida como técnica, estética y social, se encuentra ese tránsito de “lo real --- imaginario, quiero decir, imaginario en la reproducción de lo real, real en la producción imaginaria.” (Edgar Morin, 2006:43), durante el recorrido de las exposiciones los sujetos actores/sociales re-significan la vivencia a partir de las emociones, en un tránsito de lo “imaginario en la reproducción de lo real, real en la producción imaginaria”, a partir de allí, algunas narrativas permiten la re-creación y construcción del sí mismo, del nosotros, y de los otros.

Los códigos simbólicos referidos a la relación que mantiene el grupo con el arte, evocan las emociones, son ante todo perceptivos y reflejan la identidad personal que es, según Le Breton sentimiento, “en la pluralidad de las resonancias de la experiencia” (1999:111).

Por las consideraciones expuestas se afirma que, el código simbólico referido al arte es ante todo perceptivo, establece la relación entre el pensar, el decir y el hacer, en el museo como espacio simbólico para la práctica y producción de sentido, pero además incorpora lo sensible, un estado

⁷Edgar Morin lo define como una noción esencial para concebir los procesos de autorganización y de autoproducción. Constituye un circuito donde los efectos retroactúan sobre las causas, donde los productos son en sí mismos productores de lo que los produce.

secundario de felicidad denominado, estado estético:

El estado estético es un estado secundario de felicidad, gracia, emoción, goce. La estética es concebida aquí no sólo como un carácter propio de las artes, sino a partir del sentido original del término *Aisthetikósdeaietheanesthai*, “sentir”. Es una emoción, un sentimiento de belleza, de admiración, de verdad, y en el paroxismo, de sublime; no sólo nace de los espectáculos o de las artes, entre ellos evidentemente el de la música, el canto, la danza, sino también de los olores, perfumes, sabores de alimentos o bebidas (Edgar Morin, 2006: 149).

En el estado estético los individuos recrean los modos de re-presentarse el mundo, la identidad individual, las representaciones colectivas, los imaginarios, es el espacio privilegiado para el encuentro de la memoria, con lo sensible.

Al igual que el resto de los códigos, y en las narrativas construidas para expresarlos, se marcan las diferencias a partir de una lógica dicotómica entre: sentimiento/racionalidad, bonito/feo, gusto/no gusto, orden/desorden, adentro/afuera, entre otros. Lo bello, además de conformar la lógica expuesta, se entenderá como principio universal que se representa así mismo, cuando es evocado por los sujetos, en este sentido es pertinente realizar un paréntesis para contextualizar su uso, dado el carácter ambiguo y poroso que lo caracteriza, conjuntamente con el término “arte”, por cuanto ambas categorías orientaron los discursos y las narrativas durante el trabajo de campo.

Según Herckovits, citado por Alcina Franch: “el arte tiene que ser considerado como todo embellecimiento de la vida ordinaria logrado con destreza y que tiene una forma que se puede describir” (1982/1988:15), pero además incorpora la belleza, como categoría que es variable de una cultura a otra, “lo que no es variable es el hecho de que la obra de arte sea aquella que su creador haya impreso un carácter sustancial al que llamamos belleza”, es evidente que las categorías propuestas permiten afirmar que la obra inmersa en un espacio expositivo puede ser abordada por sus

características objetivas denotativas –técnica, estilo, materia- y por el contexto de significación que incluye el estado estético y las diversas significantes otorgados por el sujeto.

De tal modo que el arte surge de la trinidad humana, pero además posee formas ininteligibles, y se asocia con lo bello, cuando es evocado por los actores sociales durante la visita guiada, esta última categoría posee una vasta interpretación, no obstante, es pertinente delimitarla para ello retomando a Hans-Georg Gadamer, en el texto *La Actualidad de lo bello*, quien afirma su autodeterminación:

De ahí que para nuestra sensibilidad más natural, al concepto de lo bello pertenezca el que no pueda preguntarse por qué me gusta. Sin ninguna frecuencia o un fin, sin esperar utilidad alguna, lo bello se cumple en una suerte de autodeterminación y transpira el gozo de representarse a sí mismo (Gadamer: 1991:23).

La experiencia lleva consigo el reconocimiento de lo bello como principio evocador de lo vivido, pero al mismo tiempo trasciende la capacidad simbólica de aquello observado, cuando es interpretado, para poder conocerlo y transmitirlo a los otros, es imaginar y abstraer y re-significar a partir de la experiencia, es decir es simbólico e incorpora referentes perceptivos y emotivos, tienen que ver con la intuición y la espontaneidad subjetiva, involucra la subjetividad de cada sujeto, la identidad individual.

Pero además los códigos simbólicos referidos al arte también son colectivos, son los referidos, por ejemplo a las exposiciones que hacen referencia a la gesta emancipadora, o los artistas que la representaron, entre los que podría mencionarse a Martín Tovar y Tovar y Arturo Michelena; aquí también puedo hacer referencia al Panteón Nacional, el Paseo de los Próceres; todos ellos los induce y mantiene el Estado-nación, o más contemporáneos: Carlos Cruz Diez, Armando Reverón, Emerio Darío Lunary/o Jesús Soto, entre otros. Desde este punto de vista son representaciones colectivas en tanto que, son experiencias compartidas expresadas en códigos de semejanza y continuidad que pueden delimitar las

diferencias entre el pasado, el presente y el futuro, en el contexto de la construcción de las identidades colectivas y más específicamente en la identidad nacional.

En los procesos de construcción de identidades de los sujetos actores/ sociales, la identidad individual y las identidades colectivas pueden ser abordadas a través de las narrativas e imágenes referidas a los códigos simbólicos expuestos: los referidos a lo temporal, lo espacial, a la relación con el arte, con los espacios públicos, lo sagrado, y lo parental. Para lograr interpretarlos el trabajo de campo tiene dos espacios: el museo y la escuela, en ambos confluyen: representaciones que construyen las relaciones de identidad/alteridad; subyacen códigos simbólicos básicos para los procesos de atribución de sentido; los textos escolares permiten indagar el horizonte cultural de los niños; y finalmente, en ambos lugares existen narrativas que remiten a códigos simbólicos que pudieran estar inducidos por el Estado-nación y como consecuencia de ello introyectados o no, por los escolares, de allí la importancia de abordar ambos contextos.

5. DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES, EL PATRIMONIO Y EL MUSEO

El término identidad, desde el punto de vista etimológico proviene del término latino *identita / itas*, posee los siguientes significados: Igualdad del carácter esencial y genérico, en diferentes ejemplos e instancias. Igualdad, en todos los sentidos que constituye el objeto en la realidad de las cosas: auto igualdad, unidad. Igualdad de lo que es distinguible sólo en algunos casos accidentales de moda. (*Webster's New International Dictionary*, 1961/1986: 1123).

En principio la identidad fue abordada con características únicas e inmutables, con un carácter atemporal del cual se derivaban otras acciones pensamientos y sentimientos.

La noción de la identidad⁸ es tal vez una de las categorías más conflictivas dentro de las Ciencias Sociales, ella deviene y es producto directamente del acumulado histórico de la humanidad. La filosofía y la lógica clásica establecieron en un primer momento el Principio de identidad, el cual determinaba que toda identidad es idéntica a si misma (Aristóteles) y posteriormente en la modernidad Hegel indicó que: la identidad contiene en sí la diferencia. De allí que las ciencias de la modernidad como la psicología y la sociología no se han puesto de acuerdo o unificado al respecto.

No existe un consenso en las ciencias sociales para el uso de esta noción y en relación con el significado y la utilidad heurística de la misma. Aún dentro de una misma disciplina pueden dárseles diferentes usos lo que genera un impase metodológico; en consecuencia cualquier persona que esté interesada ya sea en su estudio o en su aplicación como categoría necesita revisar tanto su rol de significante como su significado. En la investigación, como de hecho lo he mencionado en otros momentos, se reconocen dos niveles heurísticos: uno a nivel descriptivo y el otro como abstracción como concepto operativo.

En la antropología, - que es el campo profesional y teórico de la investigación- la noción de identidad se utiliza en un contexto donde se privilegia la multiplicidad, la diferencia, y el contraste. Y en estas dos circunstancias donde radica la mayor dificultad de esta problemática como transitar de la unidad a la multiplicidad, de la homogeneidad a la heterogeneidad. ¿Cómo resolver estos equívocos?

En esta disciplina a partir de la lexicografía y la semántica del término, la identidad marca la diferencia antes que la semejanza, separa al ser del no-ser, lo cierra sobre sí mismo, es lo que marca la unicidad, lo que hace que cada individuo sea diferente a los otros –alteridades-, pero también es al mismo tiempo, lo que reúne a los idénticos, es decir, reúne, cohesiona los

⁸Las reflexiones sobre los diversos niveles para abordar las identidades surgen del Seminario Problemáticas de las Identidades, dictado por la Dra. Nelly García Gavidia en los años 2008 y 2009.

elementos que estructuran o forman colectivo. De allí pues que, la identidad esta asociada tanto al sentido de unidad, como al de continuidad, al de semejanza, como al de alteridad, este es en principio su ambigüedad. Partiendo de los principios mencionados la identidad puede abordarse a partir de tres niveles:

Primer nivel el de la unicidad de la identidad: cuando se habla del sentido de unicidad la noción de identidad tiene una doble aplicación: en un primer momento hace referencia al individuo, a la identidad personal, individual. Cada individuo es único, autóctono, es diferente al otro, inclusive a aquellos con quien comparte sus identidades colectivas y aún es diferente a sus hermanos con quienes comparte el parentesco y parte de la herencia genética; es único en tanto que es igual a sí, con narrativas de autodefinición (identidad para si), así como también las que otros les atribuyen (identidad para el otro) o externo identificación(García Gavidia: 2013).

En este segundo nivel de unicidad de la identidad se trasciende de lo individual a lo social. Son las identidades colectivas. En las identidades colectivas hay una pertenencia a una misma unidad donde los elementos son solidarios. Una identidad colectiva es, entonces, también una entidad que reagrupa en su seno individuos diferentes que tiene por particularidad común pertenecer a ese colectivo (una misma entidad) que está compuesta de individuos, por ejemplo, una ciudad, una región, un país, es una entidad que se da en la convivencia con los otros. Una identidad que tiene algunas particularidades comunes, pero al mismo tiempo, también muchas diferencias.

En el sentido expuesto son las particularidades comunes las que son resaltadas, dejando de lado que los individuos son más diferentes de lo que se parecen. El mejor ejemplo, en este caso son las identidades colectivas, entre las cuales pueden citarse; las étnicas, las regionales, las nacionales, etc.

Las identidades se caracterizan por ser representaciones colectivas se

configuran o inventan en la relación con el otro, en la interacción social, a partir de innumerables redes y formas de relación con los tipos sociales de personas, en el interior y exterior de los grupos sociales de una misma sociedad o entre culturas diferentes. De allí, podría afirmarse siguiendo a García Gavidia que la cotidianidad esta marcada con redes de identidades ancladas en procesos tradicionales y construcciones nuevas.

Es importante acotar que el concepto de representaciones colectivas que asumo en la investigación es el propuesto por Emile Durkheim (1968:621) “son comunes al grupo social entero” además de ser un medio para las representaciones individuales, están llenas de “un saber que excede al individuo medio”, en otras palabras, son aquellas categorías con las cuales los miembros de una sociedad se expresan, se comunican, tratan de comprender y controlar la realidad.

Para Durkheim las representaciones son instrumentos que posibilitan el representarse/decir, permiten ordenar las percepciones, las concepciones del espacio, son determinadas por un grupo social, poseen un carácter contextual, es decir, cambian de un grupo a otro. Entender las identidades como representaciones colectivas es reconocer que se manifiestan en los grupos sociales, lo constriñen y lo cohesionan, sólo existen a través de los grupos.

La identidad colectiva al interior del Estado-nación minimiza las diferencias, las contradicciones reales, los conflictos y las desigualdades y contribuye con el proyecto de consolidación territorial de la sociedad. La noción de identidad al interior del Estado- nación o de la sociedad nacional es una estrategia política que reafirma la unidad, la no diferencia.

Por último, se tiene un tercer nivel, en este caso la noción de identidad en antropología es usada en un contexto en el cual se privilegia la multiplicidad, la diferencia, y el contraste. La mayor dificultad de esta teoría es el tránsito de la unidad a la multiplicidad, de la homogeneidad a la heterogeneidad ¿Qué hay detrás de esta metamorfosis teórica?

Al abordar una cultura particular e intentar desentrañar las identidades, ésta siempre deberá abarcar la totalidad de lo humano; lo psicológico humano y lo cultural humano, de allí que circunscribirse única y exclusivamente en el individuo es incurrir en determinaciones no antropológicas. En este sentido, la teoría de la complejidad como lo indica Gilbert Durand (1998) en: *Anthropologie et les structures du complexe*, permite a la antropología discernir en su objeto de estudio, individual o colectivo (psíquico y cultural). Perspectiva que orienta a los estudios antropológicos y establece la forma de abarcar la totalidad de lo humano, sus dos vertientes: lo biológico y lo cultural, como las estructuras bipolares de conciencia psíquica y de la cultural e igualmente, la postura teórica de Edgar Morin (2006) *En el Método 5. La Humanidad de la Humanidad*, quien postula el abordaje a partir de la Trinidad Humana individuo/especie/sociedad.

La investigación tiene por principio que: “no hay identidades cerradas, todas son dinámicas” y “en cada persona se puede dar un surtido de identidades”, estas dos apreciaciones son de vital importancia para la realización de estudios que traten sobre las identidades, sobre todo aquellas que se muestran a través de las representaciones colectivas, de allí que, se asume el modelo teórico propuesto por Gracia Gavidia (1996/2008/2009) para abordarlas:

En este modelo para el análisis de identidades colectivas el punto de partida implica: considerar a las identidades como representaciones colectivas, y buscar en estas el diferencial simbólico de esta manera considero que se pueden ser desentrañados (es decir descubiertos, averiguados, profundizados, aclarados, penetrados, leídos, traducidos, sacados fuera, dilucidados) los códigos que los conforman (García Gavidia: 2008/2009).

Este modelo establece como marcos referenciales a las marcas culturales que identifican y cohesionan a los grupos y a su vez refiere al diferencial simbólico que las caracteriza. La identidad se representa en los actos sociales, en nuestro caso la identidad del grupo toma relieve en la

participación ciudadana. Para el estudio de la conformación de las identidades: primeramente, se debe pasar del nivel descriptivo al nivel operativo, todas las identidades están allí, no hay que buscarlas “Las identidades están allí, en la vida social, son construidas, recreadas, son marcas culturales”. Las marcas culturales debenser desentrañadas a través de las representaciones colectivas, ya que es a través de ellas que se expresan, se reconocen y se diferencian:

Para aprehender las marcas culturales (sean inducidas, sea una apropiación consiente o no) he recurrido a las enseñanzas de E Durkheim, M. Weber, el estructuralismo y de las G. Durand. A partir de ellos he elaborado un modelo analítico(al estilo de los modelos tipos ideales de Weber) para explicar e interpretar las marcas, representaciones ideacionales y narrativas identitarias que construyen los seres para cohesionarse al interior del grupo y diferenciarse de los de afuera de éste (García Gavidia: 2008).

El modelo asume que cuando se marcan las diferencias, en los códigos simbólicos, y en las narrativas que los sujetos construyen para expresarlos subyace una lógica dicotómica o tricotómica, siempre se busca situaciones relacionales, ya sea de oposición, de exclusión de correspondencia, de contradicción entre otros.

Es precisamente ahí en donde me ubiqué, los códigos simbólicos es la categoría conceptual que me permitió, explicar e interpretar las representaciones, (narrativas, conceptos, imágenes), construidas (inventadas, heteroasignadas) para conformar las identidades/alteridades, del público escolar que visitó los museos.

Ahora bien, las relaciones de identidades/ alteridades se expresan en las culturas, por cultura entiendo:

El resultado del proceso de práctica y producción de sentido en el cual participan todas las sociedades humanas. Resultado que se evidencia a través de representaciones y prácticas objetivables tanto en la rutina cotidiana como en las situaciones percibidas o sentidas como extraordinarias. Es un proceso de creación y recreación humana, continuo y dinamizado con los cambios que suceden en las relaciones que mantienen los sujetos (García

Gavidia: 1996: 17).

Para la autora los códigos simbólicos, los modos de pensar, de hacer y sentir se encuentran contenidos en una cultura, concluye: “la cultura es en definitiva un proceso dinámico de interacciones que ‘proporciona significado a la experiencia humana, seleccionándola y organizándola’ (Rosaldo, 1991:35, citado por García Gavidia: 2003b:19).

Entre las identidades colectivas la identidad nacional está asociada al surgimiento del Estado-nación desarrollado a partir de la Revolución Francesa, donde se le asignó un significado ligado a la ideología. Según Valenzuela:

La identidad nacional se construye y reconstruye a través de su grado de cercanía o alejamiento de los proyectos dominantes de la nación, por lo que no se subsumen la noción de identidad patria – adscripción romántica pero de gran fuerza social –, sino que implica compromiso de participación consciente (2000:25).

La identidad nacional constituye el fundamento natural de la organización del poder político del Estado-nación, por lo tanto, está asociada al sentido de pertenencia, solidaridad y fidelidad de los ciudadanos del mismo Estado nacional, como consecuencia de su carácter cohesionador, dada la herencia histórica y los valores culturales comunes.

En las ciencias sociales, una de las categorías más difíciles de definir con precisión es la nación, dada su relación con el Estado y el territorio, se entenderá como: “hombres unidos por un vínculo natural existente *ab inmemorabili*, y que constituyen la base necesaria para la organización del poder político en forma de Estado nacional”, (Bobbio, N. y Mateucci, N., 1982:1079), en otras palabras, el vínculo natural posee un sentido semántico, que conduce al establecimiento de símbolos para la identificación con una historia y una cultura nacional y un proyecto político.

Llorenç Prats, en el libro “Antropología y Patrimonio”, aborda ese proceso de construcción de la identidad en el Estado-nación a partir de la noción de patrimonio, haciendo hincapié en su concepción como

construcción social, y en su “carácter simbólico, su capacidad para representar simbólicamente una identidad”, y en la legitimación de los referentes simbólicos asociados a esta.

García Gavidia y Llorenç Prats reconocen el carácter simbólico de la identidad como elemento constitutivo del Estado-nación, y las diferentes vías que se utilizan para legitimar estos símbolos. No obstante, las indagaciones de Prats no se orientan a las identidades definidas en términos relacionales y ni como representaciones colectivas; sino en relación con el patrimonio. Ambas, -patrimonio e identidad- son construcciones sociales, donde la segunda es un hecho dinámico, que puede tener diferentes versiones que se complementan, y conducen hacia una lectura del museo como uno elemento constitutivo del patrimonio, donde se activan los referentes patrimoniales, que son las representaciones simbólicas de una nación. La relación entre el carácter simbólico de las identidades es lo que permite nuclear ambos autores en la investigación, para abordar los museos, en el contexto de una sociedad.

Según Prats (1997/2004:22-25), el origen del patrimonio en su concepción contemporánea consiste en:

La legitimación de unos referentes simbólicos, partir de unas fuentes de autoridad (de sacralización si se prefiere) extraculturales y, por tanto inmutables. Al confluir estas fuentes de sacralidad en elementos culturales (materiales o inmateriales) asociados con una identidad dada y unas determinadas ideas y valores, dicha identidad y las ideas y valores asociados a elementos culturales que la representan, así como el discurso que la yuxtaposición de un conjunto de elementos de esta naturaleza genera (o refuerza), adquieren asimismo un carácter sacralizado y, aparentemente, esencial e inmutable (1997/2004:22).

Los criterios utilizados para definir lo extracultural, son: la naturaleza, la historia y la inspiración creativa, dichos principios se consolidan durante el romanticismo, haciendo resarcir la naturaleza indómita, la libertad individual, las gestas legendarias, los héroes, la reinvidación de la imaginación, entre otros, no obstante, afirma que la existencia de estos principios permanecen

no porque estén asociados al romanticismo, sino porque son fuentes de autoridad que provienen del “hecho que están más allá del orden social y de sus leyes”.

Con el advenimiento de la Revolución Francesa y la subsiguiente organización del poder político a través del Estado-nación, los referentes identitarios tomaran como principios básicos los mencionados. Sin embargo, la incidencia del romanticismo hará ver el siglo XIX, como un período de un gran auge identitario, por el apogeo de viejas y nuevas identidades de carácter nacional, pannacional y colonial, lo cual coincide con la edad de oro de los museos, dado el propósito despertar un sentimiento nacional y patriótico, para lograr la cohesión interna y diferenciarse de otras naciones.

El surgimiento del nacionalismo en diferentes países de Europa contribuirá a la consolidación de los museos de etnología y antropología con la finalidad de exaltar las tradiciones de las naciones. Alemania, Francia e Inglaterra serán precursores en esta importante corriente museística etnográfica.

La historia, como principio del pasado, en tanto que, tiempo fuera de tiempo, testimonio de vida, también será utilizada para la legitimación y la consecuente exaltación de los valores patrios, creándose museos para tales fines, dada la ausencia de propuestas que permitan a los estados nacionales estructurarse a partir de la diversidad de sus territorios.

La Revolución Francesa se expande y trasciende los límites del continente europeo adquiriendo los museos igualmente, un carácter nacionalista, dada la coherencia y legitimación de los nuevos Estados nacionales y las nuevas divisiones de los Estados en provincias.

Obsérvese entonces, cómo el museo se establece como una de las instituciones que posibilita ese resarcir de lo nacional en los diferentes Estados, asociados a proyectos dominantes, decir a una ideología que lleva consigo un comportamiento político, que no solamente se expresa en prácticas sino también en los modos, de sentir y pensar.

La relación patrimonio e identidad, es la que permite el reconocerse a sí mismo a partir de determinados símbolos ideas y/o valores que cohesionan a los grupos en consonancia con un proyecto nacional y, en correspondencia con relaciones de complementariedad y/o oposición, en ambientes de pugna, armonía o confrontación, ello se debe precisamente al carácter ideológico de la relación que existe entre ambas categorías.

Las identidades se establecen en una relación dialéctica entre la realidad, las ideas, los valores y los intereses de quienes la propugnan y comparten:

El patrimonio o mejor dicho las diversas activaciones de determinados intereses patrimoniales, son representaciones simbólicas de esas versiones de identidad (...). Las representaciones patrimoniales, (...) suelen referir principalmente a las identidades políticas básicas: locales, regionales y nacionales (Prats, 1997/2004:31).

Desde ese punto de vista, las activaciones patrimoniales son políticas de los Estados- nación, pero igualmente, en ellas concluyen otros intereses, relacionados con las identidades regionales y/o locales, y étnicas, que surgen de la pluralidad cultural que caracteriza las diversas sociedades. No obstante, la activación de las mismas, no obedecen solamente a poderes políticos, pueden tener su origen en otros agentes sociales y/o económicos que podrían estar o no vinculados con el Estado- nación, y simultáneamente, promueven versiones de una determinada identidad.

Determinados grupos de una sociedad pueden activar “repertorios patrimoniales”, atendiendo a sus identidades colectivas, con el fin de propiciar la cohesión social, las mismas responden a procesos histórico/culturales, que en el caso latinoamericano estarían en correspondencia con la etnogénesis que las caracteriza.

La dinamización de los “repertorios patrimoniales” conducen entonces, al establecimiento de los denominados símbolos nacionales, a la re-significación de personajes/sujetos históricos, o/y actores sociales, que

permiten a los Estados nacionales ese reconocimiento del “nosotros”, para diferenciarlos de los “otros”, en un espacio físico determinado.

Los principales agentes de socialización que tiene el Estado para mantener la cohesión social y colectiva, son la educación institucionalizada, y la informal, en tercer lugar, podría mencionarse los medios de comunicación, estos agentes sociales inducen los repertorios patrimoniales que serán introyectados⁹ o no, por los individuos a partir su intersubjetividad y lo social.

Asimismo, la re-semantización de los criterios mencionados, - la naturaleza, la historia y la inspiración creativa-, se utiliza para generar el sentido de pertenencia a partir de: la consolidación de espacios para la conservación, contemplación y dinamización, de los referentes patrimoniales - entre los cuales se encuentran los museos- , y como máxima expresión del nacionalismo, el panteón nacional, la consagración de sitios históricos, la representación iconográfica a través de estatuas; la conmemoración de las fechas patrias; entre otras, todas ellas con el propósito de darle continuidad temporal y espacial a los Estados nacionales y generar el reconocimiento del “nosotros”.

Es importante mencionar que los repertorios patrimoniales, como los mencionados, son creados como principio para la unidad nacional, y son re-significados por los sujetos actores/sociales, y políticos que detentan el poder, y existen otros que se producen en la contemporaneidad, e igualmente, son legitimados haciendo que en determinados contextos viejos y nuevos repertorios culturales sean puestos en escena.

Un ejemplo significativo para observar cómo diferentes Estados-nación generan referentes identitarios en base a un patrimonio cultural común en el contexto del continente Americano es la conformación de museos en Estados Unidos y México.

⁹ Se considera introyección al proceso psicológico por el que se hacen propios rasgos, conductas, u fragmentos del mundo. La identificación, incorporación e internalización son términos relacionados.

En el primero, se hace hincapié en valores nacionales que reafirmen su identidad en oposición a Europa, se sobrepone la necesidad de conservar las señas de identidad, más que la enseñanza y la formación para la conservación del patrimonio. Entre los primeros museos, se pueden mencionar: *MetropolitanMuseum* de Nueva York, 1870; el Museo *Withney* de Arte Americano; el *NationalMuseum of Natural History* Washington D.C.entre otros.

En el segundo, se resemantiza y reafirma el pasado heroico indígena, con la creación de un pronunciamiento jurídico en 1825, que promueve la creación del Museo Nacional que comienza a funcionar en diciembre de 1865:

No se trata aquí de un Museo de arte sino de un Museo de historia. El hecho de que muchos de los objetos sean verdaderas obras de arte antiguo es una feliz adición al mensaje principal: conocer y entender en lo posible el significado de México indígena y relacionarlo con el México unido que todos queremos formar (Museo Nacional de Antropología de México, 1972:09).

Nótese que el sentido dado a la identidad en este caso es reafirmar el pasado heroico de los aztecas, para fortalecer la identidad y generar la continuidad temporal y espacial, a partir de la unidad.

En Venezuela esa relación entre proyecto político y Estado-nación posee sus antecedentes después de 1830, a partir del establecimiento de la oligarquía criolla, su mayor reto fue la integración nacional basada en el paradigma de Estado-nación:

En aras de lograrla se realizaron ajustes y concesiones para luchar contra la entropía interna, por un lado, y por el otro, con la intensión de reafirmar las particularidades frente a los otros Estados. En consecuencia, desde un primer momento fue necesario la definición del “nosotros”- venezolanos- por oposición a los “otros”, particularizados en los españoles durante el periodo independentista (García Gavidia, 2003:33).

Entre los “repertorios patrimoniales” creados y que aún brindan una base sólida para generar códigos identificatorios referidos a la unidad nacional se pueden mencionar:

La resemantización del pasado mítico heroico de los caciques indígenas, el indio heroico como héroe civilizador, que permite la continuidad temporal y espacial de la sociedad venezolana, igualmente, los caciques como protagonistas en los primeros enfrentamientos con el “español invasor”.

La figura de Bolívar como héroe nacional, se establece como el mito fundador de la emancipación venezolana, marcando las diferencias entre pasado, presente y futuro, siendo este un código primario en la invención de la identidad nacional, que conjuntamente, con el resto de los próceres independentistas son el pasado magnificado y glorificado.

La relación del grupo con la naturaleza, como un código que permite una idealización, que escapan del control humano, bastante relacionado con la imagen mítica del indio en paisajes edénicos, y en la contemporaneidad con el petróleo como recurso natural. Si se observa con detenimiento los códigos identificatorios referidos a la unidad nacional todos poseen sus antecedentes en otorgarle legitimidad al proyecto de Estado-nación.

Ahora bien, estos referentes identitarios también se observan en la política patrimonial del Estado venezolano, y se evidencian en la conformación de los primeros museos y monumentos de carácter histórico: Durante el periodo guzmancista comienza el culto a la figura del Libertador Simón Bolívar, congruente con el planteamiento positivista en cuanto la necesidad de identificar elementos de cohesión social (Molina, 2007:136).

Un espacio patrimonial que sirvió de plataforma para la divulgación de lo expuesto por Molina fue el Museo Nacional dirigido por el científico alemán Adolfo Ernst, inaugurado en 1875, por cuanto, divulgó el positivismo de Comte y fue uno de los escenarios de sacralización del culto a Bolívar, a partir de la celebración del Centenario del Natalio de El Libertador, con la Exposición Nacional. La inauguración del Museo Nacional, dará cabida posteriormente, a la creación del Museo Boliviano en 1911.

En dicha exposición el discurso de lo nacional comienza a erigirse sobre las pertenencias de El Libertador, los paisajes heroicos y los símbolos

patrios, tratando de construirse un discurso de identidad nacional basado en el pasado inmediato independentista. Según Boulton, citado por PeranErminy y Juan Calzadilla, la pintura igualmente fue utilizada para: “la inmortalización de los actos heroicos e históricos de nuestra gesta emancipadora, ofrecía la ventaja de poder exaltar los sentimientos patrios colectivos” (1975:21).

A diferencia de México, la relación Estado-nación-museo en Venezuela se establece a partir de la creación de referentes identitarios a partir de la figura de El Libertador y de la gesta emancipadora. Sin embargo, en ambos casos se establecen los museos como sustento ideológico para la integración social, en la construcción imaginaria de las nacientes repúblicas, como consecuencia de ello, las edificaciones de carácter patrimonial con un perfil histórico y centradas en el culto a Simón Bolívar, continuaron hasta el primer tercio del siglo XX.

Para el año 1917, se crearon por decreto dos museos a partir de las colecciones del Museo Nacional, el Museo de Historia Natural y Arqueología, y el Museo de Bellas Artes de Caracas “cuyo decreto indica escuetamente ‘se establece en esta ciudad un Museo de Bellas Artes’. No les fueron asignadas sedes en esta oportunidad a los nuevos museos continuaron ocupando, bajo esta nueva etapa, los mismos locales que tenían asignados en la Universidad Central cuando constituían el Museo Nacional”, (Dirección de Museos, 1989:21). En el año 1938 el Museo de Bellas Artes comienza a funcionar en una sede propia, este hecho es significativo, por cuanto comienza a institucionalizarse la valoración del patrimonio artístico.

A partir de entonces se conforman nuevos museos orientados en función de su colección, para graficar lo expuesto se tiene que el Museo de Historia Natural y Arqueología pasa sus colecciones al Museo de Ciencias Naturales de Caracas, que inaugura su nueva sede en el año 1940; el trabajo sistemático llevado a cabo en el Museo de Bellas Artes y las primeras adquisiciones y localizaciones de obras de artistas venezolanos, fueron los cimientos para la conformación de la colección de la Galería de Arte Nacional

(GAN) creada “como una institución consagrada a la investigación, rescate y difusión de las obras de los artistas venezolanos del pasado y presente”, (Fundación GAN, 1996:179) a partir de la resolución emitida por el Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes (INCIBA) en el año 1974.

No es el propósito del presente apartado realizar una cronología detallada del surgimiento de los museos o de las valoraciones otorgadas al patrimonio, lo que interesa es destacar aquellos puntos de inflexión que permitan hacer una lectura de la relación Estado-nación y referentes patrimoniales generados para la construcción de las identidades.

En el último tercio del siglo XX, el incremento de la renta petrolera contribuye a la consolidación de la actividad museística en el país, que tendrá incidencia para la década de los sesenta, ochenta y noventa en el incremento cuantitativo de los museos a nivel nacional, como consecuencia de una mayor estabilidad política democrática, y económica. Para ese entonces, ya existía el primer marco jurídico en materia patrimonial, la Ley de Protección y Conservación de Antigüedades y Obras Artísticas de la Nación publicada en el año 1945, y vigente hasta el año 1993.

Para Iraida Vargas y Mario Sanoja:

(...) la política de la cultura oficial volcó (para la década de los setenta) su apoyo hacia las manifestaciones creativas elitistas, se promovieron las bellas artes al rango de cultura nacional y, por otra parte, se estancaron servicios como el del Instituto Nacional de Folclore el cual, desde el Ministerio de Educación venía realizando una excelente labor de acopio de diversas producciones materiales literarias y musicales campesinas, indias y arqueológicas. Se crean nuevos museos de arte, pero se dejaba agonizar apaciblemente al Museo de Ciencias Naturales, único espacio donde podía exhibirse algún elemento del pasado precolombino, aunque fuese bajo la forma de arte y dentro de un contexto positivista que consideraba el indígena como parte del mundo natural (2013:208).

La extensa cita se coloca para contextualizar el *boom* de las artes plásticas, a partir de la década de los setenta, y la puesta en escena de

activadores patrimoniales como consecuencia de la promoción de Salones de pintura, cuyo antecedente más remoto es el Salón Oficial de Pintura, que desaparece en el año 1969, con ello no quiere afirmarse que fue el único, pero es, el precursor de esa nueva modalidad.

Diferentes instituciones de carácter privado y público, como museos galerías y fundaciones, patrocinaron exposiciones y/o Salones, a través de la creación, promoción y difusión de nuevos artistas. Dichas experiencias se incrementaron al aumentar los espacios expositivos, sólo para ilustrar lo indicado se mencionan algunos de los entes de carácter público y privado que cumplían esa misión: el Instituto Nacional de Cultura y Bellas Artes, (INCIBA), sustituido por el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), el Fondo Nacional para el Desarrollo (FONDENE); la Galería Medici; la Galería Centro de Arte Euroamericano; La Fundación Eugenio Mendoza, etc. Entre algunos de los Salones más importantes tenemos: Salón Oficial Nacional de Arte Venezolano; el Salón de Jóvenes Artistas Maracay; el Salón Maraven; el Salón de Artes Visuales Dior, entre muchos otros.

En los ejemplos se observa cómo los “repertorios patrimoniales”, pueden modificarse en función de los intereses de los grupos hegemónicos, presentado entonces, un panorama distinto:

En un plano abstracto podríamos decir que estos repertorios pueden ser activados por cualquier agente social interesado en promover una visión de la identidad y recabar adhesiones para la misma. Ya en el plano de la realidad social, debemos decir que, en todo caso no activa quien quiere sino quien puede (Prats, 1997/2004: 33).

Similar proceso ocurre en el estado Zulia como consecuencia del desplazamiento de las artes plásticas del centro a la periferia a través del fomento de Salones regionales. Para la década de los años cincuenta en la región zuliana, se fortalecen los espacios de confrontación en las artes plásticas a partir de dos iniciativas, que considero las más importantes: una de carácter público: la reapertura de la Escuela de Artes y Oficios, - en la

actualidad Escuela Julio Árraga- y la creación de la Escuela Neptalí Rincón, y otra de carácter privado, los Salones d' Empaire, (1954-1969).

Para la década de los setenta la plástica zuliana irrumpe en el panorama nacional con los dibujantes del Zulia, lo que algunos denominaron la "Escuela de Maracaibo". La región pasa a ser la protagonista en el acontecer artístico cultural lo cual es igualmente, propiciado como consecuencia del Congreso Cultural Cabimas 70.

Paulatinamente, se generan importantes movimientos artísticos, culturales, y literarios que hicieron eco a nivel regional y, otros, en el ámbito nacional, entre los más significativos tenemos: Sociedad Dramática de Maracaibo, Seis contra la Rosca, 40° a la Sombra, Grupo Guillo, Las Hormigas Cabezonas, Maracuchismo- leninismo, y Taller Telémaco, entre otros.

Igualmente, los espacios expositivos hacían evidente esa pluralidad de instituciones que promocionaban el arte, entre los cuales pueden mencionarse los siguientes lugares: Dirección de Cultura de Universidad del Zulia; Secretaria de Cultura de la Gobernación del estado Zulia; Centro de Arte de Maracaibo; Casa de la Cultura Andrés Eloy Blanco; Rotary Club - Cabimas-; Cámara de Comercio de Maracaibo; Galería Julio Árraga; Galería La mandrágora; Galería La Gárgola de Tancredo; Centro de Arte Alianza Francesa, entre otras. Con respecto a los Salones de arte se puede mencionar: el Salón de Artistas de Occidente, el Salón Nacional de Dibujo y Pintura de la Escuela de Artes Plásticas Neptalí Rincón, el Salón del Concejo Municipal de Maracaibo, el Salón Regional del Instituto Zuliano de Cultura, de la Asamblea Legislativa del estado; y la Sala de exposiciones Emerio Darío Lunar, en Cabimas, entre otros.

Como se observa, el estado Zulia llevó la vanguardia en términos estéticos y temáticos en el acontecer artístico y cultural del Estado-nación venezolano. En la actualidad, los principales espacios expositivos mantienen correspondencia con esos "repertorios patrimoniales", orientados

a las artes plásticas, y constituyen una evidencia de la participación de diferentes entes públicos y/o privados, para la promoción y difusión del patrimonio artístico.

Sería inadecuado no incluir, a los efectos de los “repertorios patrimoniales” dinamizados, la trascendencia que para la década de los ochenta tendría el Programa Arqueología de Rescate, llevado a cabo por la Corporación Venezolana de Turismo, (CORPOZULIA), como consecuencia de yacimientos arqueológicos en la región carbonífera Guasare – Socuy. En concordancia con lo expuesto, se conformó un equipo multidisciplinario de arqueólogos y conservadores, teniendo especial participación la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela).

Es lamentable, que luego de tan costoso e importante proyecto, fuese dejado en el olvido. Algunas de las piezas se encuentran en el Complejo Científico Cultural y Turístico, Planetario Simón Bolívar, inaugurado en 1986, otras fueron cedidas en comodato al MACZUL, por CORPOZULIA, y el resto, de ellas, la gran mayoría, aún no ha sido catalogado e investigado, fue rescatado de las peores condiciones de conservación y restauración, y permanecen silentes, el MACZUL a la espera de ser tomados en cuenta, nuevamente, en el “*pool* virtual de referentes simbólicos”

En la introducción se mencionan tres exposiciones llevadas a cabo a través del Proyecto Etnografías del Zulia, que buscan presentar los diferentes “otros”, que caracterizan la región, con la intención de brindar diferentes lecturas en consonancias con el carácter multiétnico de la región zuliana, lo cual es significativo para re-crear otros imaginarios, en oposición al “falso regionalismo”, que pretende instaurarse a partir del “Día de la Zulianidad”, más asociado con la identidad estática, definida a partir de “lo genuino” y “lo tradicional”, muy parecida a las realizadas por la tabacalera Bigott, que impide orientar las lecturas del presente a partir del pasado, no obstante, es un referente resignificado en el ámbito de la identidad regional.

El patrimonio histórico igualmente, posee sus referentes identitarios, traducidos en repertorios patrimoniales: edificaciones, monumentos, conmemoraciones, sin embargo, únicamente mencionaré dos ejemplos: el culto heroico del prócer independentista zuliano, Rafael Urdaneta a partir de la creación Museo Histórico General Rafael Urdaneta, en el año 1936, el puente sobre el Lago y la Plaza,- estos últimos llevan su nombre-. Igualmente, se observa la concreción del indio heroico a partir de la estatua y la plaza que lleva por nombre: Indio Mara, creada en 1949, ambos son puntos de referencia, y evidencian, los criterios históricos y naturales y el carácter ideológico y político en el contexto de la identidad regional.

Podría realizar otra investigación únicamente describiendo las particularidades que adquiere la construcción de identidades en el estado Zulia, a partir de los museos, los monumentos, exposiciones o conmemoraciones, o más precisamente de su patrimonio, sin embargo este pequeño paréntesis tiene el propósito de ilustrar las dinámicas de negociación, construcción y resemantización de las mismas a partir de la recreación de símbolos que poseen su origen en referentes históricos, políticos y/o culturales, que no, necesariamente tienen concreción en un marco jurídico determinado, más bien obedecen a procesos de legitimación de la cultura y los valores.

Es importante mencionar, esa relación activación patrimonial de los diferentes "otros" que conforman la diversidad del Estado-nación venezolano, se observó igualmente, a nivel nacional con la creación de otros centros expositivos con una orientación diferente a las bellas artes, a continuación se mencionan algunos de ellos: Museo de Arte Popular y Museo Antropológico de Quibor, Francisco Tamayo Yépez, estado Lara (1965); Museo Antropológico e Historia, estado Carabobo (1971); Museo Arqueológico Gonzalo Rincón Gutiérrez, estado Mérida (1972); Museo de Arte Popular Salvador Valero, estado Trujillo (1976); Museo de Cerámica, Historia y Loza Popular (1981), que luego en el año 2011, se llamaría Museo

de Ciencias y Artes José María Cruxent, estado Falcón; Museo Etnológico “Monseñor Enzo Ceccarellí, estado Amazonas (1984), Museo Arqueológico de Marapa, estado Vargas (1985); Museo Santo Cristo, estado Táchira (2000); Museo Comunitario de las Tradiciones Monseñor Jáuregui, estado Trujillo (2011); Museo Comunitario Murúkuni, estado Bolívar (2012); entre otros.

En los museos mencionados se observa una pluralidad con respecto a los repertorios patrimoniales, y el surgimiento de museos con un perfil etnográfico, comunitario y ecológico, de carácter regional y local, lo cual hace posible el reconocimiento de las diversas alteridades, que forman parte de la etnogénesis de la nación.

CAPÍTULO III. DE LOS SABERES Y USOS DE LA ETNOGRAFÍA

El presente capítulo contiene el recorrido de las construcciones teóricas que han consolidado la etnografía como el método de la antropología social y cultural, siguiendo con la metodología que orientó la investigación y los diferentes pasos para la descripción, interpretación y análisis. La investigación la realicé en el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, El Museo de Arte Contemporáneo del Zulia y en el Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez, llamado también Ateneo de San Francisco, y en las escuelas que visitaron las instituciones culturales.

1. EL MÉTODO ETNOGRÁFICO

En la búsqueda de la interpretación y comprensión del hombre como ser social y cultural la antropología utiliza la etnografía como método. Para iniciar estas reflexiones considero importante hacer mención a la jerarquización de la división del trabajo clásico en antropología propuesta por Lévi Strauss en la “Antropología Estructural” (1958/1980) en la cual hace referencia a la distinción entre etnografía, etnología y antropología; y así contextualizar, a partir de sus aportes, el trabajo de campo.

La etnografía consiste en la observación y análisis de grupos humanos considerados en su particularidad, buscando reconstruir con la mayor fidelidad la vida de cada uno de ellos, la etnología por su parte utiliza comparativamente los documentos compilados por el etnógrafo:

(...) La etnografía cobra con estas definiciones, el mismo sentido en todas las partes, y la etnología corresponde aproximadamente a lo que en los países anglosajones (...) se entiende por antropología social y cultural, la antropología social se consagra más bien al estudio de las instituciones consideradas como sistema de representaciones, y la antropología cultural al estudio de las técnicas, y eventualmente también al estudio de las instituciones consideradas como técnicas al servicio de la vida social (Lévi Strauss, 1958/1977: 2).

La etnología es el trabajo de análisis y síntesis elaborado a partir de los documentos etnográficos. En el trabajo etnográfico se deben considerar todos los aspectos técnicos el modo de vida del funcionamiento del grupo o de la sociedad, así como sus sistemas simbólicos en una perspectiva global donde se ponga de manifiesto las relaciones entre estos.

La antropología social y cultural es la que reflexiona sobre las variaciones culturales, determina como las capacidades de aprendizaje específicas de la especie humana limitan y orientan el campo de estas variaciones, así como también sobre los principios que rigen las disposiciones de los grupos y de la vida en sociedad en todas sus formas.

Esto quiere decir que la antropología se basa en los datos recogidos por la etnografía y los resultados de la etnología y utilizando la comparación hace las generalizaciones y genera las teorías. (Françoise Héritier, 1996: 84)

Más recientemente Guber en su libro *La etnografía como método, campo y reflexividad*, señala tres acepciones de la etnografía lo que le permiten el abordaje de las diferentes sociedades, a saber: como enfoque, como método y como texto, como enfoque alude a una concepción y práctica de conocimiento que busca la aprehensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos sociales, la experiencia directa con los actores es la que posibilita la descripción-interpretación de lo

observado por el investigador, como método alude a todas aquellas actividades que el investigador realiza en el trabajo de campo; la tercera y última, como descripción textual de la interpretación y descripción resultante del trabajo de campo (Guber, 2012: 16-22)

La etnografía como el método lleva consigo igualmente, la postura epistémica de la cual habla Guber en el abordaje de los sujetos, y a su vez se hace evidente en la textualización producto del trabajo de campo, es decir el análisis.

En el objeto de la etnografía, Goetz y LeCompte (1988:30) hacen hincapié en la comprensión de la forma de vida desde el punto de vista de quienes pertenecen a ésta, para hacer construcciones teóricas de la misma, interesa entonces, captar la visión del mundo, el significado de sus acciones y situaciones sociales. La etnografía se presenta en la investigación como el método que utilicé con sus aspectos fundamentales: la observación, el trabajo de campo, la descripción y finalmente la interpretación.

La descripción, en el trabajo de campo etnográfico, es un proceso interpretativo que parte de la observación, retomo lo expuesto por Clifford Geertz (1973/1997:21-24), es una descripción densa que busca el reconocimiento de los marcos de interpretación de los sujetos para atribuirle sentido a las acciones, la tarea del etnógrafo desde ese punto de vista es darle inteligibilidad a las acciones y buscar las estructuras conceptuales que subyacen en ellas, las conclusiones de dichas inferencias provienen de un prolongado trabajo de campo, es el “estar allí”.

La experiencia en el trabajo de campo y la relación con los sujetos de estudio es la que facilita la interpretación de los hechos, éstos por sí solos no garantizan la inteligibilidad del proceso, es esa relación la que permite según Guber las tres dimensiones de la reflexividad en el trabajo de campo:

La reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población que estudia (2012:46).

Para otorgarle inteligibilidad a la etnografía en el presente trabajo utilicé diferentes técnicas de la investigación social: la observación participante, la entrevista no estructurada, y la proyección de fotografías las mismas, respondieron a la necesidad de indagar las construcciones simbólicas y su interacción con el museo, la información compilada se utilizó como evidencia para la descripción etnográfica.

Igualmente, la información que compile me permitió aproximarme a las representaciones que son expresión de la mismidad de los escolares y las utilizadas para el reconocimiento de la alteridad, por cuanto en las visitas guiadas y en los colegios se generan interacciones que permiten indagar: la naturaleza de las relaciones sociales y las construcciones discursivas.

A continuación se presenta cada uno de los momentos del trabajo de campo, y las diferentes técnicas utilizadas, conjuntamente con las delimitaciones y tropiezos en el abordaje de la práctica etnográfica.

2. LA PRÁCTICA ETNOGRÁFICA. EL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo en la investigación estuvo centrado en la observación en el proceso dialógico entre la investigadora y los escolares, la descripción y la interpretación. El campo se dividió en dos fases: la primera, realizada en las áreas expositivas, donde observé y registré los comportamientos y las narrativas, es decir, las formas de decir y hacer, surgidas durante la interacción de los escolares en las visitas guiadas.

La segunda, en las escuelas, con el propósito de presentar imágenes referidas a narrativas sobre las identidades nacionales, regionales y locales, particularmente las que refieren a los códigos simbólicos de distinción espacial y temporal. En ambos casos se centra el interés en el reconocimiento de las imágenes narrativas, y prácticas del sí mismo y del otro.

3. DE LOS PRIMEROS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación comenzó en el año 2007 con visitas exploratorias a los espacios expositivos de los centros urbanos marabinos, para aquel entonces llevaba por nombre: “Representaciones de identidad/alteridad en los visitantes de los museos en la ciudad de Maracaibo”, teniendo como objetivo general: relacionar las políticas de reafirmación de identidades de los museos de la ciudad de Maracaibo con las representaciones de identidad/alteridad de los visitantes, este proyecto fue aprobado como requisito indispensable para iniciar el Doctorado en Antropología.

Desde entonces comencé a sistematizar las relaciones que se establecen con el público visitante, indistintamente de los motivos de las visitas y esa actividad exploratoria permitió ir decantando los sujetos/actores de la investigación. El diario de campo se convirtió en uno de mis principales instrumentos para el registro de las observaciones.

A partir de las primeras visitas desarrollé una tipología de los visitantes conformada por:

- El público escolar, que realiza su recorrido a través de visitas guiadas, las mismas son planificadas con anticipación y cuentan con la receptividad de las instituciones culturales, normalmente finalizan con una actividad creativa.

- Los visitantes independientes, son aquellos que de forma voluntaria se dirigen a ver las exposiciones, asisten con poca frecuencia. En el caso de la inauguración de las mismas la motivación aumenta y es en el único momento en el cual se puede hablar de una mayor afluencia de público.

- El público que asiste a una visita guiada que provienen de diferentes instituciones, son aquellas visitas planificadas dirigidas a un público no escolar.

- Los visitantes de actividades especiales tales como: apertura de exposiciones, charlas, planes vacacionales, actividades especiales en auditorio, seminarios, conferencias, consultas en la bibliotecas, entre otros.

- Visitantes que asisten como consecuencia del alquiler o préstamo de los espacios de las instituciones, pueden ser actividades de carácter privado o público.

La primera aproximación al estudio contempló la observación participante de las dinámicas de interacción dentro del museo. Como primer paso de abordaje se elaboró una “prueba de expertos” (Ver anexo N° 2) que contenía las estrategias metodológicas para el trabajo de campo la misma fue avalada por dos especialistas y, socializada a través de conversaciones con algunos miembros: el denominado Grupo focal A (visitantes independientes por motivación propia) y el Grupo focal B (público escolar).

El abordaje metodológico de los sujetos indicados presentaba un gran obstáculo para las observaciones de campo, por cuanto no fue posible, dada la poca afluencia de las visitas del Grupo Focal A, indagar las relaciones establecidas con el museo y el público independiente. La permanencia en el trabajo de campo, requisito indispensable para indagar la interacción carecía de sujetos de estudio representativos para abordar la relación espacio/museo.

En el caso del Grupo Focal B (público escolar), se realizó un primer acercamiento, no obstante debido a la planificación de la actividad lúdica al final de la visita guiada no fue posible la conformación de grupos focales, sin embargo realicé entrevistas no estructuradas, les preguntaba: ¿Qué es el museo? ¿Cuántas veces has venido? ¿Qué te pareció el museo?. Como resultado de esta primera fase se compilaron algunas narrativas que serían reiterativas, en las representaciones asociadas al museo, los niños respondían: “- donde venimos a ver cosas bonitas”, “- aquí se pone arte”, “- donde aprendemos”.

De esa primera experiencia tomé la decisión, desde el punto de vista metodológico, de considerar como sujetos de estudio e informantes al Grupo focal B, constituido por el público escolar, que realiza su recorrido como

consecuencia de una visita guiada previamente planificada con los departamentos de educación de las instituciones culturales, descartando como consecuencia de ello los visitantes independientes por motivación propia.

Dicha situación me llevó a una reformulación del proyecto original en cuanto a sus objetivos y actores/sujetos de estudio, conservando el tema de investigación los museos y las relaciones de identidad/alteridad.

De esos primeros encuentros y del desencuentro entre horas de espera en lugares expositivos surge el artículo: *Del mouseion / mítico al museo/arte. Símbolos Sagrados en la cotidianidad del Museo*, por cuanto esas experiencias condujeron a una re-significación de los museos vinculada a la práctica de lo “sagrado”.

Igualmente, y como producto de las tres dimensiones de reflexividad¹⁰ mencionadas al principio del presente apartado, la investigación se comenzó a desarrollar considerando los códigos simbólicos y la construcción de identidades de escolares en los museos, planteándose como objetivo general: interpretar los códigos simbólicos utilizados en la construcción de identidades en el público escolar visitante de los museos de los centros urbanos de la región marabina.

4. ¿QUIÉNES SON MIS ACTORES/SUJETOS DE ESTUDIO?

Seleccioné como sujetos a los escolares de segunda etapa de educación básica, específicamente de quinto y sexto grado, atendiendo a los siguientes criterios de selección:

- En el proceso de escolarización las edades comprendidas de 09 a 12 años se caracteriza por el tipo de asimilación egocéntrica, pero intelectual,

¹⁰ La reflexividad del investigador como: miembro de una sociedad, como investigadora, con la perspectiva teórica, desde mi intersubjetividad y con los sujetos de mi investigación.

que tiende a lo racional con clara dirección hacia el pensamiento hipotético formal presente ya en su zona de desarrollo próximo. En ese período el escolar de la acción pasó a la operación, pero aún necesita del objeto concreto para realizar razonamientos con respecto a él. (Fuenmayor, M. y Orellana, R., 2002:103). En esas edades se desarrolla la capacidad de reflexionar, analizar y adaptarse a la sociedad.

- La revisión de los textos escolares de los referidos grados introducen mayor complejidad en los contenidos para el aprendizaje de los procesos históricos, culturales y sociales de la sociedad venezolana.

- Existe una referencia de la venezolanidad expresada a través de las prácticas o discursos procedentes de sus relaciones sociales, bien sea a través de la familia, la escuela, círculos de amigos, redes sociales, entre otros.

Además de los criterios mencionados, se consideró la noción de *habitus*, en cuanto a la existencia de relaciones objetivas entre diferentes campos sociales, todos los sujetos son de sectores urbanos y escuelas públicas, salvo una unidad educativa ubicada en la adyacencia de un centro expositivo, donde los bajos costos de la matrícula y la ubicación geográfica me permitió inferir que los estratos sociales de procedencia de los escolares mantienen semejanza con el perfil del resto de los escolares.

5. UN NUEVO COMIENZO

Después del primer acercamiento, como ya indique en el apartado anterior, reorienté las observaciones a las visitas guiadas para escolares, y realicé un arqueo que incluyó la visita sistemática de las instituciones culturales, quedando seleccionadas para el estudio: el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez (CAM-LB), El Museo de Arte Contemporáneo del Zulia (MACZUL) y el Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez (IMC).



Imagen 1. Imagen Satelital Maracaibo, indicando las tres instituciones Culturales donde se realizó la investigación

Tratando de unificar características similares entre las instituciones culturales se definen dos criterios de selección: el primero, geográfico espacial, la ubicación correspondía a zonas urbanas, se mantiene una

relación centro periferia con sus visitantes, y el segundo, las funciones didácticas, todas utilizan las visitas guiadas como parte de su extensión educativa.

La dinámica del Rotafolio de las Identidades se realizó en los siguientes colegios: Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”: en 5to Grado, sección A y 6to. Grado, sección B; Unidad Educativa Social de Avanzada “Ana Elena Osorio”: en 5to. Grado, sección A y 5to. Grado. Sección “B”; y la Escuela Básica Estatal: “Presbítero Joaquín Piña”: en 5to Grado, sección A y B y 6to. Grado, sección A; y finalmente, la Unidad Educativa Privada “Santa Barbará”: en 5to. Grado, sección A y 6to. Grado, sección B.

Inicié entonces, una nueva fase en el trabajo de campo, preparé los instrumentos: el diario de campo, para el registro sistemático de las observaciones, la guía de observación y la guía de entrevista, la cámara fotográfica y el grabador digital.

Seguidamente realicé las cartas de solicitud de autorización, indicando los propósitos de la investigación. Posterior a su aprobación, inicié el trabajo de campo en marzo de 2012 y lo concluí en julio de 2014. Se realizaron un total de 16 observaciones de visitas guiadas en los espacios museísticos y 09 dinámicas en los colegios que asistieron a las exposiciones, en 04 colegios.

5.1. Ubicación geográfica de las Instituciones culturales

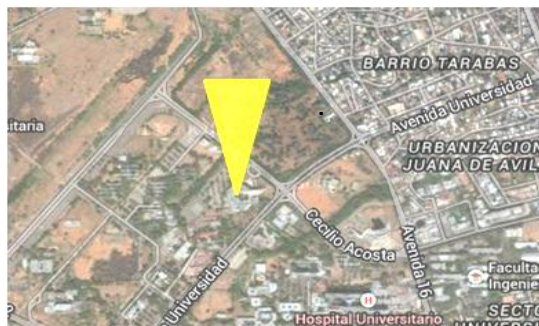


Imagen 2. Vista Ubicación Satelital del Museo de Arte Contemporáneo del Zulia



Imagen 3. Vista Ubicación Satelital Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez



Imagen 4. Vista Ubicación Satelital de Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez

6. LAS ETNOGRAFÍAS EN LOS MUSEOS Y LAS ESCUELAS

Las identidades son representaciones colectivas que circulan en las construcciones discursivas y en las prácticas, los lugares públicos como las escuelas y los museos se convierten en espacios para los modos de pensar, sentir y hacer.

La investigación se ubica en el intersticio de ambas; es decir, en esos procesos de atribución de sentido que le permiten a los sujetos/actores representarse a sí mismo y al otro. En esas instituciones circulan construcciones discursivas, percepciones, representaciones colectivas, y/o

prácticas, que pueden ser expresión de las identidades colectivas y/o de la identidad personal.

Como estrategia metodológica partí de la premisa de concebir los códigos simbólicos como tipo ideales, que hacen referencia a un hecho que puede ser del pasado, pero resignificado a partir de la vivencia actual, de allí que afirmo que es una herramienta heurística para el abordaje de las identidades.

Las técnicas en el trabajo de campo fueron: la observación participante¹¹, con niveles diferentes de participación – en ambos espacios observé los comportamientos, escuche las narrativas, mientras que en la escuela dirigí la dinámica del Rotafolio de las Identidades - y la entrevista no estructurada. Los momentos que delimitaron el trabajo de campo fueron: Recorriendo el Museo y Rotafolio de las Identidades.

El primer momento, tiene el propósito de reconocer e interpretar las representaciones, narrativas y las prácticas que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales recreados por los escolares e indagar las identidades que se conforman.

El segundo momento, tiene igualmente el propósito de reconocer e interpretar las representaciones, narrativas y prácticas que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales recreados por los escolares, con una gran diferencia, la dinámica se desarrolla a partir de la proyección de imágenes referidas a códigos simbólicos de distinción espacial y temporal, institucionalizados, todo ello con el propósito de interpretar una parte de los códigos simbólicos utilizados por los escolares que visitan los museos tal y como lo indico en el objetivo general.

La investigación podría restringirse al abordaje de los códigos simbólicos temporales y espaciales en los centros culturales, no obstante, por los motivos expuestos abordé otro espacio, estableciendo una

¹¹Es una de las técnicas de investigación que constituye el principio rector de toda la etnografía, no es posible entender la una sin la otra. Para acercarnos al estudio se observaron los escolares en relación con sus contextos.

interacción distinta que hizo posible analizar lo que sucede cuando se indagan elementos de identidades en lugares donde se activan referentes patrimoniales en el contexto del Estado nación venezolano.

6.1. PRIMER MOMENTO: RECORRIENDO EL MUSEO

6.1.1. La entrada al museo

La observación comenzó mientras los grupos son organizados para ingresar al museo, es el momento de la llegada, son recibidos por el personal de la institución. Se inicia el registro etnográfico, a través de anotaciones de campo y el uso de la guía de observación que orienta mi mirada. Igualmente, tomé registro fotográfico y sonoro. En esos momentos los niños acataban, a veces si, otras no, las instrucciones de su maestro (a), organizados en filas, sus miradas denotan asombros y emoción.



Imagen 5. Inicio de la Visita Guiada. Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez

6.1.2. Por la senda de la visita guiada



Imagen 6. Recorrido de la Visita Guiada. Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez

Acompañé al grupo durante el recorrido a partir del desplazamiento en las diferentes áreas. Continué con el registro visual y sonoro, de la visita. Entre la primera y la segunda fase se explica al docente los motivos de mi presencia. El recorrido tiene una duración aproximada de una hora a dos horas. En el próximo capítulo se presentará una selección de las situaciones etnográficas referidas a esta fase.



Imagen 7: Recorrido guiado. Museo de Arte Contemporáneo del Zulia.



Imagen 8. Actividades recreativas. Al final de la visita. Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez

6.1.3. Del compartir de experiencias. Entrevista no estructurada

Normalmente, al finalizar el recorrido los niños tienen una experiencia creativa, durante la actividad los abordé para la entrevista. Les hice preguntas no estructuradas que funcionan como disparadores para motivar una conversación, tomé notas de campo, el registro fotográfico, y sonoro, en algunos casos, a continuación un ejemplo de lo señalado

6.1.3.1. Situación etnografía N°1

Lugar: Museo de Arte Contemporáneo del Zulia.
 Colegio: Escuela Básica Estatal Presbítero Joaquín Piña.
 Total de niños: 45. Turno: Mañana
 Grados: Sexto A
 Hora: 10:30 a.m.

Los niños se encuentran sentados en la sala didáctica, me acerco para conversar sobre la experiencia. Algunos observan con curiosidad, tratando de indagar sobre los motivos del abordaje: “¿Puedo hacerles unas preguntas?”, se miran entre ellos, no pronuncian palabras. Dice un niño con mirada de picardía:

Niña 1: -“Ana habla vos”.

Niña 2: - “Bueno”.

Investigadora: - “¿Qué opinas de lo observado?”.

Niña 2: - “... Es muy bonito...”, guarda silencio y se queda observado con vergüenza.

Investigadora: - “¿Qué es un museo?”.

Niña 2: - “Es unaaa... es algo...Que uno mira las cosas y el pasa muchas cosas por la cabeza... que son lindas”, el resto de los niños miran atentos esperando su respuesta.

Investigadora: -“¿Qué cambiarías?”.

Niña 2: - “Nada”.

Investigadora: - “¿Qué le agregarías?”.

Niña 2: - “Huesos de dinosaurio”.

Investigadora: - “¿Has venido en otras oportunidades?”.

Niña 2: - “No”, la niña se repliega sobre su silla, sujeta los colores y comienza a dibujar, se incorpora al grupo.

La dinámica del diálogo puede propiciar otro tipo de preguntas o temas de interés para la investigación, desde este punto de vista la entrevista no estructurada me permitió una mayor apertura al momento de interactuar con los niños.

Igualmente, converso con la docente, por segunda vez, en caso de ser necesario, para solicitarle información más detallada sobre la dirección del colegio y su número telefónico para establecer contacto y realizar el segundo momento de la investigación.

6.1.4. Recorrido en Sala. Desplazamiento del grupo

En el texto “Estudio de Visitantes de Museo”, Eloísa Pérez, realiza un recorrido por los diferentes investigaciones que indagan la relación visitante/museo, desde el punto de vista cuantitativo o cualitativo, la compilación realizada por la autora introduce la consideración de diferentes aspectos, que van desde las motivaciones o intereses personales, así como también el tipo de exposición, el tipo de público, la incidencia de la infraestructura, la relación con las obras, los dispositivos museográficos, entre otros.

No obstante, en el caso que analicé, la visita guiada orientada a grupos escolares, el recorrido está mediado por la presencia de un orientador, las dinámicas de desplazamiento de los escolares no se rigen por intereses particulares, es decir, no es espontáneo, ni existe la opción de decidir entre un itinerario u otro.



Imagen 9. Recorrido en las salas expositivas. Centro de Arte de Maracaibo
Lía Bermúdez

En este sentido, considerando que mi interés es identificar e interpretar los códigos simbólicos temporales y espaciales recreados por los escolares; en las observaciones, las narrativas, representaciones y prácticas surgidas en la interacción, son el sustento de la investigación, sobre ellas recae la mayor atención. Igualmente, la observación se orientó a identificar aquellos elementos que, durante el desplazamiento pueden incidir en la apropiación del espacio.

Cuando hablo de apropiación del espacio me refiero a ese proceso de atribución de sentido vivenciado, durante el recorrido, es responder a las preguntas: ¿qué tipo de interacción existe entre los escolares? ¿qué relación se mantiene con los espacios?



Imagen 10. Finalización del recorrido en sala

La observación participante la realicé desde el inicio del recorrido, el desplazamiento en Sala y la finalización. Durante las fases enfatice la observación en: la disposición de los cuerpos, el estado de animo, las construcciones discursivas asociadas a las identidades colectivas, e individual y las relacionadas con la percepción artística, y finalmente, la interacción entre los diferentes sujetos /actores sociales: maestra, guía de Sala y escolares, por cuanto, inciden en el comportamiento de estos últimos.

6.2. SEGUNDO MOMENTO: EL ROTAFOLIO DE LAS IDENTIDADES

El Rotafolio de las Identidades, es un instrumento didáctico que se diseñó para presentar un conjunto de imágenes en cartulina tipo cartón, de 50 x 35 cm, en total son 16 cartulinas. El soporte es de madera pintado de blanco. Sobre cada cartulina se encuentra una lámina de acetato que contiene los nombres de cada una de las imágenes presentadas. En un primer momento los niños sólo observan las fotografías sin identificación, finalizada la actividad son presentadas nuevamente pero identificadas.

El objetivo del El Rotafolio de las Identidades es indagar, a partir de la proyección de imágenes, las narrativas y/o significados atribuidos para la

asunción del “nosotros” (identidad nacional, regional y local) a partir del cual se construye el sentido, la significación de los “otros”, siempre en términos relacionales, a partir de la semejanza y la diferencia.

El diseño y contenido corresponde a los códigos simbólicos de la identidad nacional, regional y local referidos a: los códigos simbólicos de distinción temporal, referidos al pasado, presente y futuro o continuidad en el tiempo, los referentes a la relación del grupo con la naturaleza, los códigos simbólicos referidos a la civilidad y los espacios públicos. Algunas de las imágenes fueron seleccionadas de las presentadas en la exposición Etnografías del Zulia III.

El Rotafolio en el aula de clase, es una técnica de proyección de imágenes, los niños participan, se divierten, emiten sus opiniones, me encargo de orientar la dinámica, escucho los enunciados y observo las acciones, participo junto con ellos en ese proceso dialógico de construcción de conocimiento.

www.bdigital.ula.ve



Imagen 11. El Rotafolio de Identidades en el aula de clases. Unidad Educativa Privada Santa Barbará

El segundo momento de la investigación se presentó como un descubrir de lugares urbanos, en la mayoría de los casos no tenía conocimiento de la ubicación geográfica de los colegios, algunos estaban cerca de los museos,

otros, un poco distantes, en ocasiones eran los maestros quienes no proporcionaban la dirección acertadamente, en otras, me perdía en la urbe, buscando puntos de referencias para llegar a las instituciones educativas.

Durante el recorrido los niños se mostraban atentos a mi presencia veían mis movimientos, curiosos se acercaban y decían: “Maestra, usted sí, escribe”. En ocasiones permanecían a mi lado, mirando mi libreta de campo, observando sorprendidos, cada vez que escribía con frecuencia preguntaban:- “¿qué hace aquí?”, - “haciendo un trabajo de la universidad”, respondía.

En momentos mi rol de observadora participante se intercambiaba con los sujetos, yo era la observada, y ellos indagaban sobre mis movimientos y mi presencia. Se sorprendían cuando les indicaba que les visitaría luego en el colegio, sé que no me creían por sus miradas de desconcierto.

En ocasiones, visitar el colegio se convirtió en un ejercicio de toma de previsiones de seguridad, dada la inseguridad de algunas direcciones, afortunadamente no se presentó ningún inconveniente de este tipo.

Mientras me desplazaba al colegio miraba de un lado a otro, siempre preguntaba a los transeúntes, la zozobra de llegar a un sitio desconocido siempre estaba allí.

Con la llegada a la institución educativa la convivencia cambiaba mi percepción ¡Al fin estoy aquí!, decía mientras me acercaba, me sentía gratamente recibida. Sorprendidos, los niños me miraban, las expresiones de alegría, se hacían notar, me abrazaban “maestra vino”, yo les decía que los visitaría en su escuela, afirmaba.

El Rotafolio de las Identidades les causaba curiosidad, la interacción fluía en el aula, el compartir de experiencias mostraba la conversación hermenéutica, de la cual nos habla Gadamer. Se establecieron relaciones entre lo que saben, lo que sé desconoce, lo supuesto, y lo que están observando, los escolares.

6.2.1. Contenido del Rotafolio de las Identidades

Se le presentaron a los escolares un total de 54 imágenes de correspondientes a:

- Héroes fundadores indígenas:Guaicaipuro, Mara, Chacao, Manaure y Nigale.
- Etnias del Zulia: yukpa, japreria, barí, añú, y los wayuu.
- Mestizaje y afrodescendientes.
- Héroes fundadores independentistas: Simón Bolívar, Pedro Camejo, José Antonio Páez, Antonio José de Sucre, Francisco de Miranda y Rafael Urdaneta



Imagen 12.Rotafolio de las Identidades. Imagen 13.Héroes fundadores indígenas El Libertador

- Heroínas Independentistas: Ana María Campos, Luisa Cáceres de Arismendi, Josefa Camejo, Ana María Campos y Manuelita Sáez.
- Áreas expositivas: fotografías refreídas a áreas expositivas vacías y otras con visitas guiadas.
- Espacios Públicos: Plaza Rafael Urdaneta, Puente General Rafael Urdaneta, Castillo de San Carlos de la Barra, Vereda del Lago de Maracaibo, y Paseo La Chinita.
- Espacios Naturales: Sierra de Perijá, Lago de Maracaibo, Relámpago del Catatumbo, y la Laguna de Sinamaica.

- Espacios Públicos para las Artes y la cultura: Teatro Baralt, Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, Teatro Municipal de Mara, Museo General Rafael Urdaneta, y Museo de Arte Contemporáneo del Zulia. Se incluyeron fotografías de los recorridos guiados.

6.2.2. Fases del Rotafolio de las Identidades

En principio indagaba las ideas previas, les evoco la experiencia del recorrido en el museo, para ello se propiciaba una conversación preguntando: ¿Qué opinas de lo observado? ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Qué es un museo?, entre otras preguntas.

Seguidamente, se inicia la actividad con la presentación de las imágenes, las mismas no están identificadas. Se realizan las preguntas: motivadoras relacionadas con representaciones colectivas, mencionaremos algunas: ¿Qué ves? ¿Las personas que observas aún existen? ¿Qué piensas? ¿Y los aborígenes quiénes son? ¿Te parece conocido? ¿De qué época son? ¿Quién es él o ella? ¿Qué sabes de esas personas y de su participación en nuestro país? ¿Dónde fue tomada la fotografía?



Imagen 14. Rotafolio de las Identidades en el Aula. Unidad Educativa Social de Avanzada Ana Elena Osorio.

Es importante hacer la acotación de que no todas las preguntas se formularon como un guión predeterminado, la dinámica establecida en el aula de clase va desarrollado la actividad. Realicé registro fotográfico en algunos casos y todas las dinámicas se grabaron en formato de audio, con un grabador sony, digital. Las anotaciones de campo se realizaron después de finalizar la experiencia.

Al finalizar el intercambio de conocimientos, les mostré y comenté de nuevo las imágenes pero en esta oportunidad identificadas, y se socializa la información de las mismas. Se refuerzan los conocimientos adquiridos a través de preguntas: ¿De quiénes conversamos?, ¿Qué te llamó más la atención?, ¿Crees qué es importante conocer lo que hablamos?, ¿Por qué?



Imagen 15. Realizan los dibujos

Para finalizar les facilité, a los niños, hojas de papel bond y colores para que realizaran un dibujo de lo que más le llamó la atención y escribieran una frase o palabra relacionados, los dibujos son expuestos en el aula de clase. La elaboración creativa de un dibujo, posibilitó integrar la producción plástica en la vida cotidiana y se dinamiza la generación de referentes identitarios. Finaliza la actividad.

El cierre del Rotafolio de las Identidades, es decir la exposición en el aula, tiene el propósito de relacionar la experiencia del museo. Desde este punto de vista los niños son sujetos activos en la construcción del conocimiento a partir de la interacción de su mismidad, en la dinámica de la multiplicidad de los otros con los que mantiene relaciones.



Imagen 16. Exposición de los dibujos en el aula. Unidad Educativa Social de Avanzada Ana Elena Osorio.



Imagen 17. Exposición de los dibujos en el aula. Unidad Educativa Privada Santa Barbará

6.3. SOBRE EL USO DE LAS ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS

Como detallé en los diferentes momentos del trabajo de campo: Recorriendo el Museo y El Rotafolio de las Identidades, se lleva a cabo la técnica de la entrevista no estructurada, según Martínez “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, apoyada en la tecnología con la grabación de audio y registro fotográfico” (2007:36)

Las respuestas obtenidas a través de las interrogantes son espontáneas parecidas a las que se encuentran en la práctica cotidiana. La conversación permitió una aproximación a los significados, a las representaciones atribuidas a las imágenes, intenté siempre mantener una relación de confianza y afinidad con los niños, en un diálogo gestado en una interacción cara a cara.

La entrevista se transformó en un conjunto de intercambios discursivos referidos a la significación que pueden tener las imágenes para los escolares. El número total de preguntas motivadoras que se realizaron fue de cuarenta y siete, no todas las formulé, sólo se enunciaban aquellas que se propiciaban en la interacción. (Ver Anexo N° 12)

6.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información comencé a sistematizarla a partir del análisis de contenido, considerando los aportes de Bardan (1991), la aplicación de la técnica tiene como objetivo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y de recepción de los mensajes.

La descripción es la primera etapa que debe seguirse, pero no es suficiente para el análisis de contenido, por cuanto su objetivo es aplicar un conjunto de técnicas de análisis de comunicación que tienden por procedimientos sistemáticos y objetivos a la descripción de contenidos del mensaje y obtener indicadores cualitativos o cuantitativos que permitan la

inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de las variables de producción y recepción de los mensajes. Según el autor la interpretación es posible a través de la inferencia, ésta es un procedimiento intermediario que permite el pasaje de lo explícito y concreto de la descripción, a la interpretación, última fase del proceso.

La interpretación como última etapa del análisis de contenido no es aquella que permite atravesar el significante para aprehender los significados, sino, es aquella que, a través del significante o del significado logra otro significado de naturaleza simbólica, es indagar el sentido de las construcciones discursivas y relacionarlas con la práctica etnográfica, es trascender el lenguaje y su momento de enunciación.

Desde ese punto de vista, el investigador es un arqueólogo que utiliza los documentos para indagar el estado de los fenómenos. Los mensajes que manipula le permiten deducir los conocimientos de quien lo emitió y los significados atribuidos. La búsqueda de la significación en las construcciones discursivas, originadas en la práctica etnográfica permite identificar en lo expresado por los informantes la perspectiva del sí mismo, lo que se dice, sobre la gente que lo ha producido, y lo que se dice sobre los diferentes otros, con los cuales comparte en la cotidianidad.

Según Bertaux (1981), una buena compilación de relatos es aquella que logre comprender los discursos y mirarlos en su contexto: quién lo produce, para quién lo produce y por qué, permite acercarse a la posición de los sujetos, sus intereses, sus motivaciones, en fin, proporciona elementos de comparación. Desde ese punto de vista, los discursos encierran relaciones de armonía, negación o reafirmación que son básicos para el análisis de las identidades, por cuanto, resultan de ese proceso de prácticas y de producción de sentido a los cuales acuden los actores/sujetos para construirlos¹².

¹²Para el uso de la técnica análisis de contenido en la construcción de las identidades, la tutora impartió dos talleres donde señaló aquellos elementos que se consideran pertinentes

El primer paso, fue la descripción de lo observado en el trabajo de campo, como bien lo señalé al principio de este apartado, la descripción es un proceso interpretativo que parte de la observación, es la esencia de la investigación etnográfica, por cuanto me interesa no sólo abordar lo transmitido a través del lenguaje, sino también, los gestos, el cuerpo, y la relación con el espacio museo, es decir la descripción densa.

En segundo lugar, fue la transcripción de las entrevistas no estructuradas, y la información obtenida a través de la proyección de imágenes, sin dividir los relatos para apreciarlos como un todo.

En tercer lugar, los instrumentos mencionados, descripciones etnográficas y transcripción de entrevistas no estructuradas, las enumeré para facilitar su sistematización y constatarlas con las categorías de análisis. Posteriormente, elaboré las grillas de contenido generadas a partir del trabajo de campo para aproximarme a las inferencias y poseer una visión de conjunto del material compilado en los diferentes contextos.

En cuarto lugar, inicié la contrastación con las categorías de análisis, clasificándolas en función de su significado y significante, usado para ello a Durand (1988), quien afirma que los códigos simbólicos es posible definirlos en función del aspecto concreto de su significante, sensibles, y/o figurados; pero también pueden definirse por su carácter óptimo, es decir que pueden evocar el significado para conocer sugerir y hacer epifanías.

Siguiendo la propuesta de Durand -relación entre significante y significado- las narrativas se agruparon a partir del modelo propuesto por García Gavidia (1996/2003), para quien los códigos simbólicos son una herramienta heurística, un tipo ideal, que permite acceder a las representaciones colectivas expresadas por los escolares, es decir aquellas construcciones discursivas introyectadas, recreadas, inventadas o/y negociadas

abordar, algunos elementos los retomé y adapté a la propuesta que continuación les presento.

Como parte de este proceso de inferencia, se identificó las relaciones establecidas entre las categorías, bien sea dicotómicas o tricotómicas, en el caso de las primeras, son aquellas cuando la valoración sólo manifiesta la presencia o ausencia de un atributo, por ejemplo afuera/adentro; en tanto que, las segundas, manifiesta la presencia de un tercer atributo, como, por ejemplo, entre el cielo y la tierra, yo.

Igualmente, utilicé clasificaciones de tipo ordinal o numérico para hacer referencia a la introyección o no de códigos de naturaleza espacial o temporal, es decir aquellas imágenes que fueron reconocidas con mayor o menor recurrencia, las organicé en orden ascendente.

Identificar el tipo de relación que se mantienen entre las representaciones colectivas y las categorías fue determinante para indagar las construcciones discursivas de los actores/sujetos para referirse al otro, y cómo se percibe a sí mismo, igualmente, permitió identificar las relaciones que se establecen por su naturaleza: de oposición, continuidad, discontinuidad o semejanza. Las relaciones son más de oposición que de semejanza, éstas son indispensables para abordar el estudio de las identidades, por cuanto es precisamente allí en donde se encuentran las representaciones colectivas asociadas al sí mismo y al otro.

En la interpretación se le otorgó importancia al contenido de los textos escolares, especialmente de los textos de 5to. y 6to., grado, sin embargo la revisión incluyó todos los contenidos desde 1ero., a 4to., grado, para evitar conclusiones erróneas, se reitera lo indicado al principio, se considera el horizonte cultural de los niños en el proceso de construcción de identidades/alteridades.

La última fase es la interpretación, es otorgarle significación a la investigación atendiendo a los diferentes niveles de reflexividad de los cuales hablé en el principio del apartado, es decir la de ubicarme frente a la experiencia etnográfica en tanto que miembro de esta sociedad, como investigadora, con la perspectiva teórica, desde mi intersubjetividad y con los

actores/ sujetos de la investigación, y en función de ello realizar las conclusiones y recomendaciones.

7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La primera limitación que tuve en el desarrollo de la misma fue expuesta ampliamente cuando abordé el cambio de los objetivos y la perspectiva de análisis de la investigación, a continuación expongo el resto de las dificultades.

Las instituciones seleccionadas no poseen un medio de transporte para garantizar el traslado del público escolar a sus instalaciones, como consecuencia de ello, hay que esperar que los colegios realicen la solicitud de la visita y cuenten con recursos económicos propios para su traslado. Las instituciones museísticas no cuentan con una planificación de extensión educativa. Las visitas guiadas no responden con su visión y misión sino que están condicionados a los requerimientos de los colegios, se generan entonces, dificultades en la consolidación de una gestión cultural acorde con el contexto zuliano.

Luego de planificarse, con las maestras y las instituciones culturales, la visita a las exposiciones, los colegios no se presentaban ocasionando pérdida de tiempo y un nuevo reajuste de la planificación semanal.

Los criterios utilizados para la delimitación del perfil de los sujetos de la investigación tuvo la ventaja de aportar interpretaciones acordes para la investigación. Sin embargo, se presentó como una limitación para el trabajo de campo, por cuanto los grupos escolares deben ser de 5º y 6º grado, y existe una baja frecuencia de solicitudes de visita de los grupos mencionados.

El contexto político y social del país en el 2013 y parte de 2014 condujo a que las visitas guiadas no se concretaran por cuanto, las clases no se impartieron normalmente, dada la imposibilidad de desplazarse libremente

por las calles. El reinicio del período escolar no garantizó la continuidad de las observaciones de las visitas guiadas, por cuanto la prioridad era avanzar en los contenidos estipulados en el Currículo Nacional Bolivariano, un ejemplo de ello es que para julio del año 2014 solo hubo un total de 60 días hábiles para el desarrollo de las actividades académicas en educación básica y universitaria.

La selección de los textos escolares de educación básica tuvo que realizarse a partir de los textos enciclopédicos, por cuanto, en los diferentes momentos de la presentación del Rotafolio de las identidades, todavía los textos correspondientes de la Colección Bicentenario no había llegado a las instituciones educativas.

Es importante mencionar que las limitaciones expuestas no constituyeron un obstáculo para el desarrollo de la investigación, todas se subsanaron y el entusiasmo y compromiso ético y profesional continuó en el desarrollo de la misma.

www.bdigital.ula.ve

SEGUNDA PARTE

www.bdigital.ula.ve

DEL ACERCAMIENTO, DESCRIPCIONES, PERSPECTIVAS Y ANÁLISIS

Para la descripción de las experiencias a partir del encuentro y desencuentro en el trabajo de campo, me propuse, en primer lugar, presentar en la investigación las descripciones de los espacios seleccionados para la atribución de sentido de mis actores/sujetos, sin ella habría sido imposible contextualizar al lector sobre las situaciones etnográficas mostradas, de tal forma que en este apartado se encuentra el Capítulo I, denominado: Construcciones de los espacios, la descripción de las mismas tamizadas por mí experiencia de vida.

Seguidamente, en el Capítulo II: Del contar de experiencias sobre el museo, incluye tres de las etnografías, del total de las dieciséis que realicé, constituyen la base de ese compartir con los niños mediatizado por el espacio museo. Los criterios de selección de las etnografías corresponden a: exposiciones de artistas regionales y nacionales, muestras expositivas que permitan la transición entre arte figurativo y abstracto, y arte contemporáneo, y finalmente, la delimitación espacial, cada una corresponde a una de las instituciones culturales.

Luego, el Capítulo III: Las Escuelas del Rotafolio de las Identidades, contiene una descripción y reseña histórica de las cuatro escuelas que me abrieron sus puertas para realizar las nueve dinámicas del Rotafolio.

En el Capítulo IV: Del acercamiento al análisis, me propuse a partir de la reflexividad y del ejercicio crítico/ interpretativo, expuesto en estas líneas, realizar un aporte para el estudio de los museos en el contexto de la construcción de identidades. El capítulo está dividido en dos partes, la primera se denomina: Acercándome a las dinámicas de atribución de sentido en los museos, aquí se presenta el análisis interpretativo de las etnografías en el espacio museo. La segunda, titulada: Acercándome a las dinámicas de atribución de sentido en las escuelas, contiene el análisis crítico interpretativo a partir de la dinámica generada en el Rotafolio de las identidades.

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIONES DE LOS ESPACIOS

1. UN DOMINGO EN EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DEL ZULIA.

En el presente apartado me permitiré incorporar una de las primeras etnografías realizadas al inicio de mi trabajo de campo, en el año 2010, en el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia. En ese sentido, pido disculpas a quienes se la han tropezado en otros momentos y puedan pensar que es un recurso instrumental, pero la considero importante para contextualizar las etnografías iniciales y las resultantes a partir de la indagación con los escolares¹³.

Durante mi trabajo de campo fue posible percibir cómo la ausencia o presencia de público puede cambiar algunas de las percepciones con respecto al espacio, en algunas oportunidades una estela de silencio se apodera del espacio y se genera una sensación de soledad que aumentaba a medida que me acercaba a las Salas de exposición, en otras la presencia de público origina una dinámica diferente de interacción como las que se presentaron posteriormente, como parte de las etnografías realizadas con el público escolar.

En el momento que comencé a subir la rampa de acceso al Museo de Arte Contemporáneo disminuía el bullicio de la ciudad, ésta es una situación previsible si se consideran los metros que deben recorrerse para llegar al Museo y la consiguiente distancia que lo separa de las zonas residenciales, se escuchan los ruidos de los vehículos que hacen contraste con el canto de las aves, y el sonar del viento con la vegetación.

Era un día domingo, puede que esa percepción del espacio cambie en caso de ser un día habitual de la semana. Después de pasar la puerta

¹³ La etnografía fue una de los antecedentes de campo para el artículo *Del mouseion / mítico al museo/arte. Símbolos sagrados en la cotidianidad del museo*. Publicado en el año 2013 en el Boletín Antropológico N° 86

de vidrio un joven de aproximadamente veinticuatro años, se acercó a mí y con tono amable me indicó que debía firmar el libro de visitantes antes de iniciar el recorrido. Procedí a firmarlo, con asombro observé que era la visitante número ocho de ese día. Por un momento me preocupó la posibilidad de que la etnografía de una visita al museo no podría realizarse, con otros visitantes, por cuanto era la única persona que estaba en las Salas de exposición.

Posteriormente, me dirigí al área expositiva, a pocos pasos me encontraba en la Sala 3 en la cual se exponía el Quinto Salón Regional de Jóvenes Artistas y en la Sala 4, con la Quinta Bienal de Maracaibo, el resto del área expositiva se encontraba cerrada.

Al ingresar a las Salas sólo se escuchaba el sonido del aire acondicionado que refrescaba el ambiente, la temperatura era de 17 y 19 grados centígrados, que son necesarios para conservar las obras de arte. Si bien es cierto que éstas pueden conservarse con esta temperatura, la percepción que genera en el visitante, conduce a una ruptura definitiva con los espacios descritos con anterioridad.

A medida que continuaba el recorrido a través de la Sala el silencio se apoderaba del espacio, y comencé a observar las obras expuestas. Posteriormente, me dirigí a la Sala 4, en la cual también era la única visitante, un poco preocupada por la ausencia de público y la imposibilidad de continuar con la observación.

De nuevo, en el portal de la puerta de vidrio, tomé asiento en una superficie de aproximadamente un metro de altura, que es una tarima, ubicada en la Plaza Cubierta para eventos especiales, desde allí, comencé a observar con preocupación que no llegaban personas a visitar las exposiciones, luego de 20 minutos, percibí la primera caminería que se dibujaban dos figuras humanas, las cuales con largos pasos acelerados se dirigían al espacio asignado para el guardasala.

Luego de firmar el libro de visitantes iniciaron el recorrido que les llevaría a Sala 4, con familiaridad conversaban. Al entrar en este espacio los pasos acelerados que caracterizaban el ingreso al museo quedan atrás y lentamente, inician el recorrido se direccionan con mediana libertad de movimiento y timidez.

De manera rápida se observa cómo se baja el tono de voz, el silencio se convierte en una práctica habitual, es un comportamiento repetitivo, que es acompañado de una lectura meticulosa de las fichas técnicas, como primer acercamiento, luego comienzan a observar con detalle las exposiciones. La visita se hace en silencio en todas las Salas, la fría temperatura, el orden, la pulcritud, induce a afirmar una ruptura temporo/espacial con el entorno exterior dando la impresión de ingresar en un espacio sagrado.

El desplazamiento del visitante se presenta a modo de un ir y venir, de un acercamiento y alejamiento entre éste y las piezas expositivas que van desde la figuración a la abstracción. Es el momento propicio para intercambiar información sobre los colores de las propuestas o asuntos personales, se señalan las obras de arte, como una manera de delimitar las preferencias personales o simplemente se guarda silencio.

En algunos momentos las personas se separan y comienzan el recorrido de manera individual luego se encuentran en puntos cercanos. Los visitantes se desplazan deteniéndose en aquellas propuestas que les llaman la atención para observarla entre el todo, detallando el tema, los colores, las pinceladas y las texturas.

Las actitudes corporales mostraban complacencia y agrado mientras se desplazaban. La visita al museo es una de las opciones que permite la ocupación del tiempo libre y la distracción, para romper con la homogeneidad del ritmo cotidiano.

La ruptura del tiempo ordinario también se observa cuando se habla en voz baja o se hace silencio, se genera una instancia de comunicación

que, podría demarcar, posiblemente, claves que denotan la no territorialidad en el espacio museo.

Posteriormente, dos personas más inician el recorrido, en este momento el guardasala se aproxima vigilante, ha de suponerse que con el incremento del número de personas en la Sala se amerita mayor atención.

Las personas que llegaron se desplazan con mayor libertad y confianza en la Sala, era un artista plástico, lo cual le daba mayor seguridad para el acercamiento al espacio museo, estaba acompañado de una dama a quien le iba mostrando las obras rápidamente, por cuanto faltaban escasos minutos para cerrar. A través de un rápido recorrido estos visitantes comenzaron a marcharse en el momento que se les informó que se cerraría las áreas expositivas, apurando su paso hasta la salida.

El primer grupo de visitantes ya se había marchado indicaron que su visita obedecía a motivos de distracción y la ausencia de textos de Sala impedía una mayor comprensión de la exposición.

Los comentarios realizados sustentaron una interrogante que me hice al momento de realizar mi primera entrada a la Sala, los textos didácticos quedaron en el pasado? perdí la cuenta del número de textos elaborados durante mi estadía en el museo como investigadora, la ausencia de este recurso contribuye a descontextualizar al visitante que se desplaza de forma tímida y respetuosa en un contexto que entre sus normas está el silencio, no tocar y solo percibir.

2. EL ENCUENTRO CON EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DEL ZULIA

Ubicado en el *campus* de la Universidad del Zulia, entre el barrio Ziruma y Grano de Oro, se inauguró el año 1998 el primer Museo de Arte Contemporáneo de la región zuliana. Para aquel entonces, en el contexto museístico, las instituciones culturales, más importantes que tenían la

responsabilidad de mostrar el quehacer artístico cultural lo eran: El Centro de Bellas Artes de Maracaibo y el Centro de Arte de Maracaibo, Lía Bermúdez. (Ver Plano N° 1 y 2 para orientar el recorrido de la descripción).



Imagen 18. Museo de Arte Contemporáneo del Zulia (MACZUL)

El MACZUL limita por el norte con la Av. Universidad y la prolongación de la Av. Cecilio Acosta y el Instituto de Investigaciones de Enfermedades Cardiovasculares del Zulia (IECTA), al este con el barrio Ziruma, al sur con el *campus* y la oeste con el Cuartel Libertador.

El museo surgió de la asociación entre el sector privado, el ente público y la Universidad del Zulia a partir de la creación, en el año 1986, de la Fundación Museo de Arte Contemporáneo del Zulia. Con el paso del tiempo fue construyéndose y tiene un terreno con 13.000 metros cuadrados de extensión, ubicado en 3.6 hectáreas de áreas verdes, es el museo más grande de América Latina.

El espacio que rodea el MACZUL presenta grandes contrastes con uno de los barrios consolidados de mayor antigüedad, el barrio Ziruma, conformado básicamente por población wayuuy colombianos; los terrenos ociosos de la Universidad y la sede de la Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología en el estado Zulia. A primera vista en el entorno prevalece el contraste entre, el color verde de la vegetación, el azul intenso del cielo marabino, y el amarillo particular del ser zuliano. Las elevadas temperaturas durante el día, la inexistencia de un transporte público eficiente,

que permita el acceso del visitante peatonal hasta la fachada delantera del museo, permiten interrogarse ¿cómo consolidará la magestual infraestructura, la integración con el contraste del entorno, físico y humano?, y como consecuencia de ello ¿de qué manera el visitante proveniente del crisol multisocietario y multiétnico, marabino y zuliano podrá integrarlo como un lugar?

El MACZUL se presenta al público como la única institución de la región zuliana que tiene como misión la investigación, acopio, organización, preservación, valoración, interpretación, difusión y comprensión sistemática y permanente de los procesos artísticos-culturales propios de esta región, entendida en su proyección nacional y latinoamericana.

Desde hace más de año la ausencia de lluvias ha prolongado el verano zuliano (el régimen pluviométrico de la zona noroeste del estado Zulia es de dos estaciones una seca y otra de lluvia) aunado a la deficiente distribución del servicio de agua en la ciudad, ha contribuido al deterioro de las áreas verdes del museo.

Prevalecen los enormes chaguaramos se erigen delimitando la ruptura física del espacio, han observado silentes ese transcurrir del tiempo. Se trasladaron meses antes de la inauguración, las trasladaron en unos grandes camiones hasta los lugares que ahora ocupan.

La doble pared que caracteriza la estructura de concreto se levanta desafiante ante la mirada del más curioso, se genera un contraste majestuoso con los alrededores, allí es posible observar una columna a manera de torre desafiante, de granito proyectado de color gris, con 8 metros y 35 centímetros. Se ubica frente al sol saliente, como una ofrenda contemporánea celestial, siendo la imagen publicitaria que acerca a los visitantes al encuentro con la Maracaibo tradicional y vanguardista.

El acceso a las Salas expositivas es posible a través de una caminería de concreto que inicia el recorrido, hasta llegar a la Plaza Cubierta, espacio

abierto, antesala de las mismas. En la parte superior existe una malla espacial de color blanco recién restaurada, en la parte inferior una media baranda, de igual color, impide caer al vacío.

Posteriormente, se encuentra una gran puerta de vidrio, a doble altura, que inicia la transición a las cinco Salas de exposición, con la majestuosidad de un templo helénico, el visitante pareciera percibir la grandeza de irrumpir en la cotidianidad. La manilla del umbral de entrada es una obra de arte elaborada por el artista zuliano Carlos Romero.

La segunda camineria, permite darle continuidad al ascenso, ubicada en el extremo derecho, para llegar a las Salas cinco y cuatro. En tanto que, en el lado izquierdo, se encuentra el *stand* de información, la Sala de Inducción y finalmente, los espacios expositivos de las Salas, uno, dos y tres. Un ensamblaje de gran formato en hierro, bronce y cobre, elaborado por creadora Lía Bermúdez, introduce al visitante a establecer relación entre la forma abstracta, su expresión en la materia y el espacio museo.

Las dimensiones de las cinco salas de exposición también es expresión de la grandeza arquitectónica, distribuidas, de la siguiente manera: Sala 1, con 2.500m²; Sala 2, con 583m²; Sala 3 con 321m²; Sala 4 con 1030m²; todas las anteriores poseen dos niveles; y finalmente Sala 5, con 662m².

En su totalidad el museo dispone de 5.000 metros cuadrados de exposición, cada una de las Salas se encuentran acondicionadas para cumplir la misión para la cual fueron creadas, exhibir el patrimonio artístico y cultural, atendiendo a las normas de conservación del mismo: un ambiente pulcro, una buena iluminación (luz natural o artificial) y adecuada climatización (humedad relativa y temperatura).

Todos los elementos mencionados inciden en la percepción que el visitante tiene del espacio, estableciéndose una discontinuidad temporal/espacial en cada experiencia de visita. Quizás uno de los contrastes más evidentes sea el ocasionado por la temperatura que debe oscilar entre los 17 y 19 grados centígrados, mientras que afuera puede estar entre los 35 y 40 grados, dependiendo de la hora.

En el segundo nivel se encuentra uno de los dos baños de acceso público, con varias salas sanitarias, un filtro industrial con varios surtidores de agua, así como también asientos, todos los dispositivos necesarios para satisfacer las necesidades primarias del ser humano, para calmar la sed y el cansancio.

Las paredes exteriores tienen en su superficie granito proyectado de color gris. El centro de todas las entradas principales de los espacios mencionados forman un polígono en la parte central que permite observar el jardín interno, uno de los lugares que invita a los visitantes a desprenderse del entorno citadino y establecer contacto con la naturaleza, desde este sitio es posible encontrarse con las iguanas que tanto llaman la atención del público escolar y adulto, cuando ingresa a las instalaciones.

El visitante de las áreas expositivas retorna a la Plaza Cubierta para retirarse del museo o si desea dirigirse a la Tienda de Arte, ubicada en el extremo izquierdo al lado de una escalera, tomando esta ruta es posible conducirse a la planta baja donde se localizan otros sitios de intercambios.

El desplazamiento del visitante hacia la planta baja es posible igualmente, a través de un protón central ubicado al lado de la rampa, tomando esta ruta se puede llegar a: el Auditorio, el Centro de Información y Documentación de Arte y Cultura (CIDAC), el área de talleres infantiles, o si lo prefiere al café/restaurante y al jardín central.

El jardín es el centro del polígono, observar con detenimiento la forma geométrica que origina equivale a la representación de una casa o de una iglesia, a manera de techos de dos aguas, ambas son los espacios semánticos, de identidad y memoria, del vínculo con lo trascendente, en este caso podría re-semantizarse como lugar antropológico, como principio de sentido para aquellos que lo frecuentan.

El área central evoca, entonces, a los tiempos primigenios, el vínculo idílico con la naturaleza, pero además incorpora el hombre como agente interventor para ser de este lugar algo más que un espacio arquitectónico que subsiste en una ciudad marcada por las continuidades y rupturas

políticas, económicas, culturales y artísticas, por los desencantos de unos y por las alegrías de aquellos que miramos nuestra ciudad como un espacio de acción creativa de dinamización de las marcas culturales que definen nuestras identidades para reconocernos en el pasado y re-construir el presente.

En el extremo derecho del jardín se encuentran las áreas de acceso restringido, primeramente, el Taller de Conservación y Restauración, seguido, del Depósito de Obras (el permanente y el transitorio); finalmente, la Torre Administrativa, los lugares de encuentros cotidianos y laborales, de las personas que tienen la responsabilidad de trabajar en el MACZUL, cuyo norte es consolidarse como el “Museo de Arte de la región zuliana”, es decir en signo y símbolo del quehacer artístico de la región y el país. Como lo diría Manuel Espinoza en el catálogo de la exposición inaugural, “la inmensa tarea por hacer (y por seguir construyendo es): “Recontextualizar el arte, rescatar la sensibilidad perceptiva para profundizar nuestro acercamiento a lo real, para captar imágenes de la experiencia significativa, para intuir los nuevos símbolos de nuestra época”(MACZUL, 1998:100).

3. De cómo el Lía Bermúdez se acerca al Lago y su Gente



Imagen 19. Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez (CAMLB)

¡Que molleja de calor, exclaman los maracuchos, cuando el sol aprieta mucho!

Sí he de escoger una frase que englobe el hacer, sentir y decir del gentilicio del centro de la ciudad de Maracaibo es precisamente ésta, tomada de una conocida gaita. No hay un mejor manera de describir el intenso calor que se siente a medida que me desplazo entre los peatones que hacen del lugar un espacio de tránsito y convivencia del día a día; también podría evocar El viejo Malecón marabino como estrategia discursiva que me permita referirme al viejo Mercado Principal sobre el cual se construyó el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez; sin embargo, esta referencia carece de evocaciones para mí el Lago que describe mi infancia es el cabimero, nací en Cabimas en el año 1973, recuerdo que visitábamos la antigua plaza Bolívar, demolida por intereses políticos y económicos, quizás con el propósito de darle al centro cabimense, aires de “modernidad”.

Buscando referencias, entonces en mi imaginario del Lago, reconstruyo con mi mamá sus relatos “yo nací en el Muelle de Cabimas, en un palafito a orillas del Lago, frente estaba una pequeña plaza Bolívar, el paseo Sorocaima donde los turcos vendían sus mercancías y la Planta de Hielo El Toro, allí llegaban, en el muelle, las gabarras, las navecas -barcos pequeños- y el ferri para ir a Maracaibo, no existía el puente, luego nos mudamos a Miraflores, porque papá comenzó a trabajar en la Mene Grande *OilCompany* y el puerto de embarque fue mudado a Punta Iguana, en la Rita”.

De pequeña recuerdo cuando íbamos a la plaza Bolívar, y ella señalaba la casa diciendo, “yo nací allí, frente al lago, con una comadrona”, aún ahora continúa diciéndolo, la casa todavía permanece en pie. Nos llevaban a mi hermana y a mí, a jugar en la plaza y comíamos pescado en sus adyacencias, en el *Boulevard* Costanero, crecí frente a la otra orilla y esas son las representaciones del Lago, y lo que este contiene: muelles, gabarras, cabrias de perforación petrolera; que formaron parte de su

ecosistema, e igualmente; observando los balancines que se apropiaron de la ciudad y los mechurrios¹⁴ con sus llamas permanentes y el particular olor de la Cabimas petrolera.

Crecí, escuchando los toques de tambor de San Benito de Palermo, el veintisiete de diciembre y el primero de enero de cada año, con los encuentros familiares de la casa de Mamachochón, mi abuela, donde cada domingo era una fiesta, y donde se elaboró la primera estatua del Santo Negro de Cabimas, entre promesa y promesa, baile y devoción.

Ahora aquí, en este extremo en la ciudad que adopté, observo ese inmenso Lago que evoca mis recuerdos de infancia y resignifico, a partir de la experiencia, el pegajoso calor del andar por las calles del centro, con la particular forma de hablar del marabino, así como sus historias y sus sentires.

Las embarcaciones que salían de la costa oriental del lago arribaban al muelle de Maracaibo, para aquel entonces, las dinámicas de comercio interno que llegaban a las orillas del lago habían incidido en la consolidación de espacios para el intercambio comercial y para la creación de un mercado.

El hecho más significativo que cambió el panorama del intercambio comercial fue el incendio del Mercado de Maracaibo en el año 1927, como consecuencia de ello se tomó la decisión de la creación de un Mercado Principal, la responsabilidad de llevar a cabo tan importante proyecto quedó bajo la compañía inglesa *Richter & Picáis Industrial Enginners London E.G*, inauguró en el año 1930, estuvo en funcionamiento durante cuarenta años hasta que se construyó el mercado Las Pulgas en 1973.

Ese mismo año se decidió darle otro uso al espacio del mercado, ya no económico, sino cultural, se inauguró, posteriormente en 1978, el Centro Popular de Cultura que fue el antecedente inmediato del Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, (CAM-LB), este último surge como resultado de

¹⁴Son torres de gran altura que se colocan dentro de las refinerías o el lugar cerca de los pozos petroleros para realizar la quema controlada de gas natural.

un trabajo sistemático y continuo, fueron años de encuentros y desencuentros relacionados con la carencia de recursos económicos; el acondicionamiento y la restauración de la infraestructura se concretó en noviembre del año 1993, inaugurando con la exposición “Los Fundadores”, en la cual participaron 112 artistas venezolanos. (Ver Plano N° 3 y 4 para orientar el recorrido de la descripción).

El Centro de Arte es el heredero patrimonial del antiguo Mercado Principal de Maracaibo con su estructura de hierro fundido, trasladada desde Inglaterra, y reedificada frente al mítico Lago. Orienta su misión en el trascender el encuentro del transeúnte distraído en su paso cotidiano y ocasional, su propósito es promover y consolidar la participación de la comunidad en cada una de las actividades a través de la difusión masiva de los valores culturales y artísticos regionales y nacionales, así como la educación para la conservación y divulgación del patrimonio arquitectónico e histórico del casco central de la ciudad y del Lago de Maracaibo.

En otras palabras, podría decir, que su propósito está orientado a consolidarse como uno de los lugares de encuentro del nosotros, los nacidos en esta tierra, con un referente espacial que re-significa la experiencia del Lago más grande de Suramérica.

Está ubicado geográficamente en el casco histórico del centro de Maracaibo a pocos metros de la Plaza Bolívar, y de la típica cuadrícula española, pasando por la Plaza Baralt, entre las calles 97 y 98 A, y Comercio, frente a la avenida Libertador.

Desde el inicio de la avenida, en sentido norte sur, puede visualizarse la infraestructura de color verde y azul, que da la percepción de fuerza y solidez, en el borde del techo sobresalen cinco semicírculos.

Es posible divisar las cinco cúpulas que sobresalen de la misma, una en cada extremo y otra, de gran tamaño en el área central. El uso de cúpulas renacentistas en la arquitectura es de tiempos posteriores a la revolución industrial, eran un indicativo de la importancia de las edificaciones y de la

trascendencia de las mismas en los espacios urbanos que comenzaban a edificarse.

Sobre el umbral de entrada una puerta de vidrio de dos paños se encuentra el nombre de la edificación en gran formato, con letras de color blanco, y sobre éste el escudo del estado Zulia, estos referentes son un reconocimientotemporal/espacial del contexto habitado, que conjuntamente, con las paredes elaboradas en vidrio reforzado, es una invitación para el descubrimiento y la motivación a mi curiosidad.

Irrumpir en el espacio lleva consigo escaparpor unos momentos de las elevadas temperaturas que caracterizan la ciudad de Maracaibo, del bullicio del ir y venir de la multitud de personas que se trasladan de un lado a otro o de aquellas que hacen del centro de la ciudad un espacio comercial y de mercancías. Traspasar el umbral es estar en otro lugar, es habitar el pasado y regresar al presente, es alejarse del entorno hostil que muchas veces se percibe en el espacio exterior.

Una vez dentro, la obra “El Penetrable” del maestro Jesús Soto, me permite una experiencia interactiva con el arte, a través del efecto óptico, auditivo, los efectos de la luz y la degradación del color azul, la vibración y el movimiento, conducen a mis sentidos a la integración de la propuesta del artista, la ciudad y el espacio.

Del lado derecho se encuentra el Café, la Tienda de Arte y la recepción, la Sala de Exposición Alternativa, ubicada en la antesala del Centro de Documentación e Información (CID), y del Infocentro; mientras que, del lado izquierdo hay una escalera de caracol que da acceso a las Salas Expositivas tres y cuatro, y del extremo derecho a la Salas Expositivas cinco y seis.

Los últimos espacios relacionados con el museo se encuentran en el segundo nivel uno frente al otro, una baranda de color negro impide caer en el vacío y posibilita la interacción con la obra mencionada, desde allí puedo mover mi cuerpo y sentir los efectos de ese movimiento a medida que me desplazo entre ambas salas.

De nuevo en planta baja, luego de pasar la obra, desplazándome hacia la izquierda me encuentro con el área de proyección de cine, con las Salas Expositivas uno y dos, que finalizan en la Sala Infantil, el área de talleres y las oficinas del Departamento de Educación.

Uno de los espacios más impresionantes y de mayor extensión física, con un área de 1.300 metros cuadrados, lo constituye la denominada nave central es el lugar utilizado por excelencia para las artes escénicas, para eventos y espectáculos de diversa naturaleza, tiene una capacidad de 1600 espectadores. El espacio está cubierto por una cúpula transparente de 18 metros de altura, que atrae mi mirada y me conduce hacia la geometría y el volumen, como experiencia estética.

Las ergonómicas butacas de color rojo parecieran garantizar la visibilidad durante un espectáculo, además el sistema que la rige posibilita cinco tipos de configuraciones espaciales distintas, según las necesidades de la actividad que desea desarrollarse. La distribución de los entresijos que rodean la nave central mantiene la monoespacialidad del antiguo mercado.

Las oficinas administrativas están ubicadas en el segundo nivel, igualmente, los baños de uso público y los filtros con agua para hacer la estadía lo más agradable posible. La ruptura temporal experimentada en el espacio adquiere connotaciones estéticas y arquitectónicas que son percibidas en cada una de las delimitaciones de los espacios que lo constituyen: los dedicados a las artes escénicas, las áreas de taller y extensión educativa, el área de cine/arte, el museo, de allí, su concepción como Centro de Arte, es museo, es teatro, es cine.

Las seis Salas poseen en su totalidad 1.674 metros cuadrados de exposición que atienden a los parámetros de conservación y resguardo de las propuestas artísticas: condiciones de limpieza y salubridad, una adecuada iluminación y aclimatación.

La única cúpula a la cual se puede tener acceso, a través de una escalera de caracol, se ubica en la Sala seis, me dirigí hacia ella. En la parte

superior percibí el calor bajo la sombra del centro de la ciudad, se encuentra rodeada por una pared de vidrio que me aproxima a una de las mejores vistas del malecón, el reflejo del sol sobre el Lago permite observar sus aguas sin los estragos de la contaminación, además del fabuloso contraste del azul del cielo y las blancas nubes.

El CAM-LB pretende generar en cada uno de sus espacios la interrelación con la ciudad/lago, en la búsqueda de esa relación complementaria más no dicotómica, más bien integral, entre el hombre y la naturaleza, entre el arte y la ciudad.

Así como lo hace su principal soñadora y artífice la creadora plástica Lía Bermúdez, quien logró que el proyecto inicial del Centro Popular de Cultura se concretara en este majestuoso Centro Arte. Mirar con detenimiento su propuesta plástica es observar la reciprocidad entre su obra y el espectador, pareciera entonces, que la misión del museo es una extensión de su práctica de vida en ese afán de hacer re-crear la abstracción en la forma, la materia, el color y el espacio, para lograr la conjunción ciudad/naturaleza y urbano/cultura, y así integrar el arte/vida, en las narrativas, en las formas de hacer y sentir del marabino, zuliano y venezolano.

Faltando pocos metros para finalizar mi recorrido me dirijo hacia la salida, la instalación “El Penetrable”, me espera, coloco mis brazos en posición vertical hacía mí cuerpo, uno mis manos, para abrirme camino entre las largas mangueras de color azul, que conforman la obra, percibo su movimiento, que ahora es mío, me dirijo al umbral de salida, la ciudad comienza a envolverme en su bullicio y camino entre la gente, una señora con las bolsas de sus compras en ambas manos, pasa, me tropieza, y le escucho decir, mientras se aleja: ¡que molleja de calor!

4. Los tambores de Juan de Dios Martínez están en San Francisco



Imagen 20. Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez

Conocí a Juan de Dios Martínez en el año 1993, para aquel entonces estaba iniciando mis estudios en la Escuela de Sociología de la Universidad del Zulia, me llamó la atención la placidez que mostraba su mirada, la calidez de cada estrechar de manos, la sabiduría y la humildad que transmitía con sus palabras.

Recordando las vivencias de esos años, la primera vez que ví el Grupo Ajé, fundado en el año 1982 por la iniciativa de Juan de Dios, fue en los terrenos de la Dirección de Cultura, para mí no eran extraños los toques de tambor, ni el ritmo de los chimbangueles que acompaña la devoción del Santo Negro, lo que sí aprendí desde entonces, es la magia que transmite el cuerpo, el teatro que le acompaña, la emoción de su encuentro, en la otra orilla del Lago, en mis años de efervescencia universitaria.

En la universidad compartimos buenas conversas, defendía con orgullo la afrozulianidad. Posteriormente, nos encontramos en el MACZUL, recuerdo cuando se aproximó a la oficina y comenzamos a organizar un altar en honor a San Benito de Palermo en el marco de la exposición: “El Infinito Canto de Este Sol. Arte y Cultura del Zulia 1780-1998”.

Me permitiré colocar una cita que extraje del texto de Sala de aquel entonces, que es reflejo de las verdades que él defendía:

“Los africanos, a los pocos años de ingresar en condición de esclavos al sur del lago comienzan a rendirle culto a diversas deidades, las cuales, con el pasar del tiempo, vinculan a santos católicos logrando un sincretismo entre ambas expresiones entre otras: Ajé (San Benito), Dada (virgen de la Candelaria), Dambala (Santa Lucía), Chokpono (San Antonio) y Legba (San Pedro)”.
(MACZUL)

Siempre con la palabra por delante con la constancia y paciencia que desde niño aprendió para conversar con los viejos y compilar la oralidad de su “amado sur del Lago”, así lo recuerdo y permanece en mi memoria, pido disculpas por extenderme un poco, pero el sólo afirmar su rol como investigador y promotor cultural que trascendió el estado y el país para divulgar las tradiciones del sur del Lago, no son suficientes después de compartir una modesta parte de mi historia con él.

Después de seis años de su despedida física, los tambores de Juan de Dios Martínez están en San Francisco, se le rinde homenaje en julio de 2011 con la inauguración del Centro Bicentenario para la Cultura Juan de Dios Martínez, ubicado en la avenida 39 al lado del liceo MathiasLossada, por iniciativa de la alcaldía de San Francisco, que desde el año 2009, había comenzado trabajos para crear la estructura administrativa del Departamento de Cultura de dicha instancia, inexistente hasta ese momento.

El Instituto Municipal de Cultura comienza a trabajar en el año 2010 en la cancha deportiva del Barrio 19 de Abril, posteriormente, se transforma, acondiciona y se relanza una infraestructura conocida popularmente como el “Ateneo”, hasta la apertura en el marco del año Bicentenario de la Independencia.

Comienzo a observarlo mientras me traslado por la avenida 39, desde allí diviso una pequeña loma, que sobresale a simple vista de aquel que lo mira por primera vez, sus paredes de vidrio templado, hacen contraste

con el color mostaza y terracota de las pocas paredes de concreto que posee.

La infraestructura de dos pisos tiene una rampa de aproximadamente cuarenta grados de inclinación, rodeada por media reja que facilita el acceso seguro a la segundaplanta, la inclinación de la misma proporciona un cómodo desplazamiento del transeúnte.

Siete escalones de color gris me separan del nivel de la carretera, desplazándome poco a poco voy divisando una estatua de Juan de Dios Martínez de tamaño natural, con su tambor y su sombrero, afortunadamente no se encuentra sobre un pedestal, tiene la proporcional altura de aquel ser humano sencillo y humilde con quienes compartía, aunque debo ser sincera, el escultor encargado de la obra no acertó mucho en su representación.

A pocos metros de la escalera, en el lado izquierdo está la entrada de la Galería Comuna del Sol, fue inaugurada el 10 de mayo de 2012, con una exposición de un Colectivo de Artistas Plásticos, se expusieron diecisiete obras en total. La galería no estaba contemplada en el proyecto original, en ese lugar se colocaría un comedor pero como consecuencia del trabajo sostenido que se estaba llevando a cabo con los artistas plásticos y cultores y debido a la ausencia de un espacio de esta naturaleza, se acuerda su apertura.

La galería mide, aproximadamente, treinta metros cuadrados, el desplazamiento de grandes grupos de personas pudiera hacerse con dificultades sino se toman las precauciones correspondientes. Como el resto de la infraestructura sus paredes son de vidrio templado, de doble altura. Las columnas, el techo y la única pared ubicada en el lateral derecho están pintadas de blanco. Posee tabiquerías móviles, buena iluminación, además de la luz natural que ingresa. En su interior se encuentra una oficina administrativa y uno de los dos baños de uso público.

Luego me desplazo hacía la salida, adjuntas se encuentran dos grandes salones que son utilizadas para talleres, seminarios o eventos, dependiendo de las actividades que se planifiquen.

En la misma dirección me dispongo a subir la rampa, desde allí puedo divisar los edificios del Conjunto Residencial las Cuarenta, el colegio Villa Bolivariana, de educación inicial, y las casas de residencia. En el segundo nivel se encuentran tres salones de usos múltiples, tienen en su interior tabiquerías móviles para ser adaptadas a las actividades desarrolladas.

El área administrativa, ésta perfectamente delimitada del resto de los espacios, me dirijo hacia ella, una vez dentro observo en sus paredes de color verde agua, tres fotografías del Presidente Hugo Chávez Frías. En la recepción, se encuentra una chica que amablemente facilita la información de los servicios ofrecidos al público a través de tres direcciones: Dirección de Expresiones y Eventos Culturales - Coordinación de exposiciones y la Coordinación de productos y eventos-; Dirección de centros formativos culturales: Coordinación de escuela de Arte -formación fotográfica, teatro, danza, pintura musical, tradiciones artísticas y diseño escenográfico- y la Coordinación de Casa y Centros culturales; Dirección de fortalecimiento y expresión cultural: Líder de Proyectos: musicales y bandas shows, teatro, danzas y títeres; expresiones plásticas; radio, cine y televisión y finalmente, en expresiones indígenas y afrovenezolanas.

Se observan cuatro espacios: la Dirección Ejecutiva, el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela, un baño de uso público y otra oficina administrativa, me aproximo a la misma y puedo divisar en una cartelera, su misión:

Promover fermentar y difundir como política del municipio, la diversidad cultural y artística en todos los ámbitos sociales para crear condiciones e instrumentos que favorezcan el acceso equitativo a los bienes culturales, contribuyendo a la investigación a la docencia y el bienestar social. (IMC).

Voy reflexionando sobre ella a medida que me desplazo a tomar la rampa para finalizar el recorrido, me tropiezo con el Director ejecutivo, Wolfgang Vilorio, de quien recuerdo su dedicación para la creación y la máscara, ¡una vida para las Tablas! una familia para crecer, hacedor de sueños y realidades.

El espacio que he recorrido es uno de sus sueños hecho realidad, con pasión, esfuerzo y constancia, personaje principal para difundir “la diversidad cultural y artística”, me comenta de su primer encuentro con Juan de Dios, “lo conocí cuando fui a Gibraltar y Santa María investigando los bailes, los cuentos y los toques de tambor, tenía el don de la transferencia de espíritu de conocimiento, y cuando tuvimos la oportunidad, de construir este proyecto le dimos su nombre...”, nos despedimos y se alejó mientras tataba un *blues* de la Banda de Rocca Teatro “agua dulce yerba amarga...”, igual continúe mi camino por la rampa, recordando ese encuentro con Juan de Dios Martínez, en mis primeros años universitarios.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II. LAS ESCUELAS DEL ROTAFOLIO DE LAS IDENTIDADES

A continuación realizo las reseñas de las cuatro Unidades Educativas, donde se realizaron las nueve sesiones que caracterizan el Segundo Momento del Trabajo de campo y se aplicó de la dinámica del Rotafolio de las Identidades:

- Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”: en 5to Grado, sección A y 6to. Grado, sección B.
- Unidad Educativa Social de Avanzada “Ana Elena Osorio”: en 5to. Grado, sección A y 5to. Grado. Sección “B”
- Escuela Básica Estatal: “Presbítero Joaquín Piña”: en 5to Grado, sección A y B y 6to. Grado, sección A
- Unidad Educativa Privada “Santa Barbará”: en 5to. Grado, sección A y 6to. Grado, sección B.

1. ESCUELA BÁSICA BOLIVARIANA “JESÚS OBRERO”

La escuela inició sus actividades el 18 de septiembre de 1995, ubicada en el municipio San Francisco, barrio Colina Bolivariana. Av. 41 con calle 35 C. N° 41-80.



Imagen 21. Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”

La institución se denomina “Jesús Obrero” para rendirle homenaje a “Jesucristo Trabajador del Reino de Dios” y al Presbítero Norberto Enrique López González. Hasta julio de 2014 tenía una matrícula total de 330 estudiantes, con doce secciones de primero a sexto grado. Su misión es:

Ser un centro educativo de referencia social pedagógica, para la transformación de los y las estudiantes, (as) en ciudadanos, que a través de interacciones educativas constructivistas desarrollen una conciencia de participación y de valores cívicos y morales que le permitan usar las herramientas de aprendizaje para la vida, así como para la tecnología e innovación como motores a disposición de los individuos útiles a su familia, comunidad y sociedad. (Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”, 2014).

En el año 1996, fue seleccionada como escuela piloto del estado Zulia y comienza a desarrollarse el Programa Escuela Activa. Para el año 2000, empieza a funcionar como escuela bolivariana.

La mitad de la fachada principal es de bloques de concreto, pintadas de color amarillo, el resto de cerca de malla ciclón. Desde el portón de entrada se extiende un pasillo que orienta el recorrido hasta el área donde se

encuentra izada la bandera nacional y regional.

La planta física se encuentra en buenas condiciones, pintada de celeste, en su conjunto forman una letra “le” (L) alrededor de una cancha techada. Las aulas en su parte superior tienen adobes que permiten la circulación del aire, en cada aula existen ventiladores, sólo las áreas administrativas, tienen ventilación con aires acondicionados.

Posee una biblioteca, una cantina y una cancha de usos múltiples, al fondo de la misma se observa una cancha de fútbol. Es una de las Escuelas del Programa de Alimentación Escolar (P.A.E.), beneficiando con ello a todos los niños de la unidad educativa.

2. UNIDAD EDUCATIVA SOCIAL DE AVANZADA “ANA ELENA OSORIO”

La Unidad Educativa está ubicada en el Barrio La Montañita Avenida 9 Km. 12 vía a La Concepción, parroquia Francisco Eugenio Bustamante. Inició sus actividades como núcleo de Escuela Rural 280(NER-280), adscrita a la Secretaria de Educación, en el mes de octubre de 1972, paulatinamente se van ampliando sus instalaciones. En el año 1981 recibe el nombre de “Ana Elena Osorio”, en homenaje a una “ejemplar docente marabina”.



Imagen 22. Unidad Educativa Social de Avanzada “Ana Elena Osorio”

En el año 2005 la escuela fue demolida, tres años después se inauguraron las nuevas instalaciones. Su misión es:

Ser una institución educativa dedicada a la formación de niños, niñas y adolescentes, para lograr una gestión pedagógica Integral, con Docentes bien formados, en la búsqueda de un aprendizaje eficiente, Propiciando la Investigación, viviendo los valores, éticos, morales y humanos, asumiendo un compromiso transformador con profesionalismo para formar ciudadanos Críticos y Reflexivos Capaces de Desenvolverse en una Sociedad Globalizada. (Unidad Educativa Social de Avanzada “Ana Elena Osorio”, 20014)

La escolaridad se encuentra dividida en dos turnos, mañana y tarde. La infraestructura se encuentra en buenas condiciones. En total tiene treinta secciones, entre educación inicial y primaria.

Tiene cuatro secciones de 5to. grado y tres de 6to. grado, la actividad del Rotafolio de las Identidades se desarrolló en dos secciones de 5to. grado, por cuanto, los niños que visitaron las exposiciones, correspondían a ese nivel de escolarización.

Poseen un Aula Virtual que se encuentra en perfectas condiciones y una cocina, ya que se beneficia del Programa de Alimentación Escolar (PAE). Para julio de 2014, tenían una matrícula de 764, estudiantes.

La edificación es de concreto, la fachada frontal tiene un gran techo, a dos aguas, cubierto con ladrillos rojos, que resalta del resto de las casas del barrio. Las rejas de la fachada se encuentran pintadas de blanco al igual que las paredes, las columnas de color azul celeste.

Desde la entrada principal se extiende un pasillo de color verde, que hace contraste con el amarillo pálido en la infraestructura en su conjunto. Seguidamente se accede a un gran patio central cuadrado, tres de sus laterales tiene dos niveles, la parte superior se encuentra hasta la mitad protegido por una media reja para balcón, de color blanco.

Las aulas de clase están rodeadas en la parte superior por ventanas de hierro, la ventilación artificial se realiza con ventiladores, a excepción de las áreas administrativas y el Aula Virtual, que se encuentra completamente bien

dotadas, igualmente forman parte del Proyecto Canaima Educativo, hasta ahora sólo los niños de primer grado.

3. ESCUELA BÁSICA ESTATAL: “PRESBITERO JOAQUÍN PIÑA”

La escuela se encuentra ubicada en la calle 85 (antes Falcón), con Av. 11, sector Veritas, parroquia Santa Bárbara – Bolívar. La fundación data del año 1937, en el año 1956 se construye la actual sede. Durante al año escolar 2002 – 2003 pasó a formar parte del Proyecto Educativo Regional, durante ese periodo se acondiciona el Aula Virtual.



Imagen 23. Escuela Básica Estatal “Presbítero Joaquín Piña”

El epónimo de la institución rinde homenaje al Padre “Joaquín Máximo Piña”, quien fuese uno de los fundadores del Hospital Chiquinquirá. La misión de la escuela básica es:

Somos una institución educativa con el propósito de orientar el desarrollo de la educación con un enfoque crítico – reflexivo del entorno social, formando en los estudiantes una actitud emprendedora y una educación basada en valores promoviendo en los estudiantes, docentes, obreros, supervisores, transportistas, madres procesadoras, representantes, responsables y comunidad en general una cultura de paz, para poder vivir en armonía con la sociedad y lograr mantener una educación de calidad.(Escuela Básica Estatal: “Presbítero Joaquín Piña”, 2014)

La matrícula para el cierre del año escolar 2013-2014, era de 630 estudiantes. La dinámica del Rotafolio de las Identidades se realizó en 5to Grado, sección A y B y 6to. Grado, sección A. La fachada exterior tiene unas rejas de color blanco, en la parte inferior tiene una pandereta de ladrillos, las columnas están pintadas de color naranja. Los jardines del área frontal se mantienen conservados. Posee dos entradas bien delimitadas, una corresponde a la educación inicial y la segunda a educación básica.

Las condiciones físicas de la infraestructura se encuentra en perfecto estado, las aulas de clase tiene aires acondicionado y en la gran mayoría de ellas existe un filtro de agua. Posee dos patios centrales, el primero se observa frente a la entrada principal, en el centro tiene un gran auditorio, en el segundo se encuentra la cancha de usos múltiples, igualmente posee un extenso estacionamiento en la parte posterior.

Participa del Programa de Alimentación Escolar (PAE), para tales fines, posee una extensa área de cocina. De todas las escuelas visitadas es la que está mejor dotada, en cuanto a infraestructura y acondicionamiento del espacio físico.

4. UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA “SANTA BARBARÁ”

La Unidad Educativa estaba ubicada en el municipio Maracaibo, parroquia Bolívar, calle 94. N°7-38 en la populosa calle Carabobo, declarada zona de valor histórico de la nación y, patrimonio artístico y cultural. La institución comenzó a trabajar en el año 1956, y dejó de funcionar meses después de la investigación en julio de 2014.



Imagen 24. Unidad Educativa Privada “Santa Bárbara”

La directora Ramona Weir indicó que: “la institución venía presentando problemas económicos y no se podía incrementar la matrícula escolar para cumplir los compromisos contractuales”, el costo de la matrícula para el año escolar 2013-2014, era de 200 Bs.

La visión y misión de la Unidad Educativa estaba centrada en “la formación en valores, capacitar los estudiantes con dignidad y honradez”, la mayoría de ellos eran nietos o bisnietos de los habitantes del barrio Saladillo y de antiguos estudiantes del entorno.

La iniciativa de la fundación del colegio fue de la Sra. Luisa García de Urdaneta, maestra normalista, comenzó como una escuela en la calle Páez, posteriormente, es mudada a la calle Carabobo. El epónimo de la misma obedece a la devoción, de su fundadora a Santa Bárbara.

En los criterios de selección de los colegios mencioné que las escuelas eran públicas, en el caso de la unidad educativa se hizo una excepción, dada la cercanía al Centro de Arte de Maracaibo, era común observar que los niños se desplazaban caminando con frecuencia a las actividades planificadas por el Centro de Arte, aunado al bajo costo de la matrícula, se deducirá que la procedencia por estrato social de los niños, era de sectores populares.

El nivel de educación impartido era educación básica, una sección por cada grado, para el momento de desarrollo de la investigación tenía una matrícula de 143 estudiantes. La dinámica del Rotafolio de las identidades se realizó en 5to. Grado, sección A y 6to. Grado, sección B.

La planta física del plantel era una casa tradicional de la Maracaibo colonial, con grandes ventanales de color beige y rosado, una puerta de madera de dos paños. Desde allí se observaba uno de los dos patios internos de la unidad educativa.

Del lado izquierdo estaban las aulas de clase, una detrás de otra, en principio segundo, cuarto y quinto grado, luego la biblioteca y los baños, posteriormente, las aulas de tercero, sexto y segundo grado, cada una con dos puerta de acceso para facilitar el desplazamiento y la ventilación.

CAPÍTULO III: DEL CONTAR DE EXPERIENCIAS

A continuación se presenta una selección de tres etnografías, de un total de 16 etnografías de visitas guiadas a las Salas expositivas, en el preámbulo de cada una se anexa la información descriptiva de la exposición.

1. RE-PENSAR EL PAISAJE. SITUACIÓN ETNOGRÁFICA N° 2

Ficha descriptiva: Museode Arte Contemporáneo del Zulia, junio de 2014.

Hora: 09:11 a.m.

Escuela Básica Estatal "Joaquín Piña". Sexto Grado, A y B.

Total de niños: 45.

El recorrido se realizó en compañía de cuatro personas de la Unidad Educativa, una representante del Departamento de Cultura y tres docentes de aula. Además de una pasante en el área de educación.

Nombre de la exposición: El paisaje y sus representaciones.

Reseña: Es una muestra temporal. La exposición presenta un conjunto de obras de la colección de jóvenes y reconocidos artistas, el tema versa sobre el paisaje. Se presenta un total de veintinueve obras, en diferente formato, instalaciones, bidimensionales y ensamblajes. A continuación se presenta el texto de Sala:

El paisaje y sus representaciones: En su afán por dar a conocer su Colección, el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, presenta distintas visiones del paisaje, abordadas desde medios, técnicas y ópticas de jóvenes y consagrados artistas, en la muestra *“El Paisaje y sus representaciones. Colección Maczul”*. Esta temática surge a mediados del siglo XIX con la llegada a Venezuela de científicos, pintores y dibujantes extranjeros. Para la época los lienzos servirían de escenario para hacer alarde de las bellezas naturales, los detalles de la vegetación, de la vida urbana y campesina de nuestra tierra. Contexto que llevó a importantes artistas de las primeras décadas del siglo XX a aproximarse, a través de la pintura, a nuestra geografía.

En los años 70, renace el interés por el paisaje, con la incorporación de elementos que formaban parte del panorama urbano: surgimiento de carreteras, automóviles y masificación de industrias; viéndose forzados a invitar a reflexionar en torno al deterioro y la desidia de la naturaleza por la intervención de la mano del hombre. Es así como, en la década de los ochenta, los artistas mantienen su interés en el entorno natural y urbano y lo representan, solo que liberado de técnicas que atendían a un gusto por lo decorativo y hasta estereotipado.

Con esta muestra, el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia se plantea un estudio de la representación artística y su vinculación con la producción paisajística desde la segunda mitad del s. XX hasta las dos primera décadas del s. XXI. (Museo de Arte Contemporáneo del Zulia)

Entrada al museo

Desde tempranas horas de la mañana me desperté para realizar mis habituales tareas, ese día me dirigía al Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, la visita guiada estaba pautada para las nueve de la mañana.

Después de pasar el elevado de Ziruma me percaté de un autobús blanco que estaba aproximándose al museo observé pequeñas cabezas

asomadas entre las ventanas de la unidad de transporte público, concluí entonces, que era el autobús que trasladaba a los niños, aligeré la marcha con el propósito de llegar antes, tomé mi diario de campo, realicé las anotaciones de inicio, y reflexioné sobre los descriptores previamente diseñados para orientar mis observaciones.

Me preguntaba sobre la naturaleza de la experiencia que iniciaba, sobre las incertidumbres y las dudas en el trabajo de campo. Antes de cada experiencia reflexionaba sobre el carácter único e irrepetible de cada observación, debía prestar atención a cada frase, detalle, gesto o acción, ninguna experiencia es igual a otra, es cierto que era posible observar ciertas regularidades, por cuanto me encontraba realizando el trabajo de campo en un espacio de educación no formal que posee ciertas continuidades y rupturas, sin embargo ello no implicaba deslastrarme del extrañamiento como premisa para abordar cada nueva experiencia ¿Cómo afrontar esa realidad? ¿Cómo interpretarla? con otro tan parecido a mí, y con el que he compartido tantas experiencias en mi práctica de vida.

Mientras reflexionaba sobre ello dirigí mi mirada hacia el museo, en la búsqueda de la diversidad en cada detalle, y en cada nueva experiencia, estaba ante un nuevo “otro”, en una nueva re-construcción de la realidad. Los niños bajaron poco a poco del autobús, organizados por las maestras los alienaron en dos filas, una del lado derecho, otra del lado izquierdo, comenzaron el desplazamiento por la rampa de acceso, en ese momento apenas mi presencia se notaba, era un visitante más, deslastrándome de mis visiones particulares para “estar allí”.(Ver Plano N°1)¹⁵

El desplazamiento por la rampa de acceso al MACZUL, (Ver, P.I.A), se hace de forma acelerada, a pesar de las indicaciones de las docentes de mantener el orden y permanecer en las filas, los niños se distraen y algunos se dispersan. Los rostros de alegría se evidencian ante la nueva experiencia

¹⁵Se puede interactuar con el recorrido guiado a partir del desplazamiento en el museo en el plano N°1.

y el asombro que les genera a los escolares la majestuosidad de la infraestructura. Algunos se detienen admirando las iguanas que desde arriba se observan en las áreas verdes:

Niño 1: - “Mirá la iguana, la vistes”.

Niño 2: - “Si, si”, responde otro niño emocionado.

La Plaza Cubierta, (Ver, P.I.B), es el espacio amplio que se encuentra frente a la rampa de acceso, los niños se sientan en una tarima de unos 50 cm. de alto, que prácticamente es una parte del conjunto de entrada, lo comento debido al tiempo que tiene en ese lugar, normalmente es utilizada para la presentación de espectáculos.

Luego de sentarse los niños, mientras esperan que se inicie la visita una de las maestras les indica en un tono imperativo:

Maestra 1: - “Levántense ustedes no están en sus casas”.

Maestra 2: - “Vamos pues, están en un museo”.

Luego se dirigen a la entrada principal, pasan el umbral de acceso, son ordenados en cuatro filas, las maestras se distribuyen en puntos estratégicos de control.

En esos momentos, voy pensando cómo entablar el dialogo con la maestra. Ella con su actitud me intimidaba ¿qué argumentos utilizaría?, me acerque y le dije que estaba realizando una investigación sobre la cultura y el público escolar que visitaba los museos, se mostró algo intrigada pero le agradó la idea, respiré profundo, luego le comento que los visitaré en la escuela para trabajar con los niños, fue bastante receptiva y colaboradora suministrándome la información de la escuela y sus datos personales para vernos nuevamente.

Me sorprendí cuando la maestra se dirigió hacia mí diciéndome: “hay que saberles hablar, no se les maltrata, es para que se porten bien”, de cierta forma estaba justificando su comportamiento, pensé, el diálogo había comenzado.

Las maestras continúan formando las filas, momentos antes el guía de sala había subido por las escaleras del extremo izquierdo e igualmente, se encontraba entre nosotros.

Al llegar al portal de acceso, comienzan a murmurar entre ellos:

Niño 1: - “José, mirá las matas”.

Niño 2: - “¡Que bonito!”

Miradas dispersas tratan de recorrer todos los espacios, se observan unos a otros, son recibidos por el guía de sala, quien les da la bienvenida.
(Hora: 09: 15 a.m.)

Inicio de la Visita Guiada. El guía se dirige a ellos diciéndoles:

Guía de Sala: - “Bienvenidos, mi nombre es Ricardo¹⁶ y los voy acompañar durante el recorrido, se encuentran en el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, el museo de arte contemporáneo más grande de América Latina, contamos con cinco salas de exposición (...) que forman parte del circuito cultural de la región zuliana conjuntamente...”

Niños: - “Wuaooo, exclaman los niños con gestos de asombro”.

Algunos niños se apartan de la formación, mientras el guía inicia la charla introductoria, la maestra les dice: - “quietos, quietos, usted no se mete con nadie”.

El guía comentó: “Hay alguien que observará y tomará notas es la señora Noylibeth, nos acompañara en el recorrido”, en ese momento todos los niños volcaron su atención hacía mí. Me sentí un poco extraña cuando sucedió, posteriormente, ellos indagarían más sobre mi presencia, formalmente pasaba a formar parte del contexto y de la experiencia vivida.

Seguidamente, se les indicaron las normas que deberían seguir para circular en las salas, no pueden comer, deben hablar en voz baja, “no tocar con las manos las obras”, entre otras, - “Vamos a organizarnos en dos filas, mantengamos el orden. Dejen sus pertenencias, como filtros o morrales en la recepción”, sólo dos se acercaron y dejaron un filtro de agua y una

¹⁶ Los nombres de los guías de Sala y/o personas que acamparon los recorridos se cambiaron.

pequeña cartera. (Ver, P.I.C).Mientras se desplazan se observa la Sala de Inducción. (Ver, P.I.D).

Mientras el guía da las indicaciones y las maestras las refuerzan, una de ellas dice: -“Vamos a observar, hay que saber hablar, no tocar nada así le piquen las manos”. Seguidamente, comienzan a desplazarse en el orden establecido.

No obstante, a medida que van avanzando se dispersan y comienzan a empujarse unos con otros, hacían comentarios en voz baja, se les observan alegres e inquietos. Los llamados de atención no son un motivo de preocupación para ellos, cuando los escuchaban se miraban entre ellos, un poco serios, con complicidad.

El recorrido comienza en la Sala 2, allí estaban expuestas obras de la colección, sobre el paisaje venezolano:

Guía de Sala: - “El nombre de la exposición es El Paisaje y su representación, la exposición es del siglo XX al siglo XXI.” (Ver, P.I.E)

www.bdigital.ula.ve

Ingresan a la sala de exposición, al principio el silencio parece ser la pauta de acceso, son ubicados de forma semicircular, frente a las obras y el guía. El desplazamiento se inicia siguiendo las agujas del reloj. Las maestras colaboran para ordenarlos, los más pequeños delante, los más grandes detrás.

Guía de Sala: -“Vamos a ver una obra de Pedro Ángel González uno de los primeros paisajistas de Venezuela”, el guía continúa dando la información de la exposición: les pregunta: “¿sobre qué decíamos que era la exposición?”. (Ver, P.I.E).

Niños: - “Sobre paisaje”.

Guía de Sala: - “Observarán la visión de los artistas de cómo se ve el paisaje, presten atención, vamos a observar las diferentes formas de captar el paisaje por los artistas”.

Ante los reiterados llamados los niños dejan de desplazar sus miradas de exploración a los diferentes lugares de la Sala expositiva y se concentran frente a las obras. En estos momentos sus posiciones son erguidas, algunos

con los brazos cruzados y otros con las manos en los bolsillos.

Guía de Sala: - “Les pregunto ¿cuáles son los elementos del paisaje?” (señalando la obra), permanecen los escolares en silencio, “¿qué ven?”.

Niño 1: – “La naturaleza, los árboles”.

Niño 2 – “Las nubes, montañas”, los niños van interactuando con el guía a medida que se van desplazando viendo las obras.

Guía de Sala: - “En el paisaje siempre vamos a observar el horizonte, en la mitad del cuadro, siempre existe”, un niño se dirigió al guía de sala, y le preguntó:

Niño 3 – “Y ¿esto qué es?”.

Guía de Sala: - “Esa es en la Guaira, en Caracas, ¿algunos de ustedes la han visitado?”

Niños: - “Noooo”.

Guía de Sala: - “Veamos que dice aquí”, refiriéndose a la ficha técnica, leen en grupo.

Niños: “Calle de la Guaira”.

Guía de Sala: “¿han visto estas casas antes?”.

Niños: - “Nooo”, continúan desplazándose.

Guía de Sala: - “Este es arte popular, ¿se parece a los que ustedes hacen? es una obra de Malú Fuenmayor”. (Ver, P.I.F).

Niños: - “Si, si”.

Guía de Sala: - “¿Qué me dicen pasó o no por la academia?”.

Haciendo referencia a una obra de Emerio Darío Lunar, “Cascada”, el guía les conversa sobre el arte popular y los creadores que están observando.

Las maestras parecen entretenerse con la exposición y se despreocupan un poco de la organización de las filas y de la media luna, algunos niños se dispersan y se desplazan con mayor libertad por la Sala, observan diferentes obras, pero hablando en voz baja, susurrando entre ellos, algunos toman fotografías con los celulares.

Guía de Sala: “Esta obra se llama “Deforestación”, ¿se observa el paisaje?”

Niño 1 – “Si, si”.

Guía de Sala: - “Es un paisaje, se ven las líneas de las manchas, que asemejan las formas de un árbol... lo ven?”

Niño 2: - “Parece una cosa rara”

Niña 3: - “Es hermosa”.

Espontáneamente los niños que se alejan del semicírculo se organizan a su vez en subgrupos, se toman de la mano, niños con niñas, niñas con niñas, algunos niños se abrazan y se acompañan en el desplazamiento, interactuando con las obras y el espacio. Mientras ello sucede, el guía continúa la charla con los niños que permanecen con él, se establece una interacción a través de la dinámica de preguntas y respuestas, mientras que observa los movimientos de los niños que se alejaron.

Guía de Sala: -“Esta es una obra abstracta, se llama Fuente Azul, es de Patricia Van Dalen”. (Ver, P.I.G).

Niño: -“¡Juan vopintá mejor que ese, ve!”, le dice un niño al otro, este sólo sonríen ante el comentario.

El último comentario lo realizan observando una obra de tendencia abstracta. Los niños centran sus apreciaciones haciendo especial énfasis en la descripción de lo observado, y a partir de allí interpretan el significado aplicando las nociones que le son comunes y propician en la interpretación de la experiencia.

Algunos niños se separaron del grupo se desplazaron por la Sala, de esta manera se rompen las normas y juegan friccionando sus pies contra el piso, pueden deslizarse por el tipo de material de los suelos, hacen maniobras como si patinaran, otros ejecutan movimientos aparentando tropezarse, sólo para tener la sensación de resbalarse. A pesar de la situación descrita lo observado no genera una sensación de caos o de desorden se divierten y comparten la vivencia, comentan entre ellos:

Niño 1: - “¿Ese es un paisaje?”

Guía de Sala: -“Sí hay, lo verdecito, es un paisaje”.

Niños: -“Es un paisaje”.

Guía de Sala: -“Es una obra abstracta, son placas de plexiglás de 15 cm, con ella se puede hacer una gran piscina y meter una ballena allí, es un material muy resistente, los artistas lo toman y generan una obra de arte”. Hace referencia a la obra de Edward Pérez “Ciudad sin nombre”, ver fotografía N° 27. Los niños observan la obra que está en el piso, preguntan:

Niños: “¿Qué es eso?”.

Guía de Sala: “¿Cómo se ve el paisaje allí?”, los niños escuchan

con expresiones de asombro lo señalado por el guía.

Niño 2: -“Que bonito”.

Niño3: -“Yo quiero hacer uno como ese”.

Niño4: -“Mira los colores, a mí me gusta el árbol”.

Niño1:-“Eses es un paisaje, pregunta un niño”, los niños escuchan con expresiones de asombro lo señalado por el guía, continúan desplazándose.

Guía de Sala: - “Esta obra es de un artista árabe, que se llama Adam Dalloul, ¿ven el paisaje?... tiene arena, ¿observan la textura?”.

Niño 5: – “¿Es arena de verdad?”.

Niño 3: - “Sí, si, si”

Guía de Sala: - “¿A ver cuáles son los elementos del paisaje?”, los niños comienzan a enumerar los elementos:

Niños: “Arboles, ciudades, vientos, nubes hojas, peces, agua”.

Guía de Sala: “Si yo digo que dibujen un paisaje ¿cómo lo harían?”.

Niños: “con césped, con las nubes, el sol”.

Guía de Sala: - “Esta es una fotografía. ¿Verdad que si?”.

Niños: - “Siiiiii, si, si”.

Guía de Sala: - “¿Tomada desde dónde?”.

Niño 2: - “Desde un barco o una lancha”, durante el recorrido se observan interacciones entre los escolares.

Guía de Sala: “Es una fotografía de Thea Segall, es2 Morros de Uquire, Paria... ¿Saben lo que es un Morro? es una montañita en el mar”, les explica, participan, comentan entre sí, “Cuando es muy azul el agua, es profunda o no es profunda?”.(Ver, P.I.I).

Niño: - “Es muy hondo”.

Guía de Sala: - “¿Tienen preguntas hasta ahorita?”.

Niño: - “Noooo, responden al unísono”.

Niño 6: - “Y estos pájaros ¿qué son?”.

Niño 7: - “Unos guacamayos”.

Niños: - “Esos son piedras”, se miran unos con otros y exclaman.

Niños: - “¡Que lindo!”.

Niños: - “¡Mirá eso, que lindo!”.

La Sala cinco tiene dos niveles, los niños son ordenados nuevamente para subir la rampa y acceder al piso superior, las maestras se acercan para ordenar las filas se disponen a subir la rampa, con paso acelerado siguen las instrucciones del guía. Estando reagrupados en la parte superior, todos centran su atención a las instrucciones del guía.(Ver, P.I.J).

Guía de Sala: Vamos a ver un video que vamos a proyectar, se llama Subterráneo, de Marco Soto. Les voy hacer preguntas así que, presten atención”, observan detenidamente la proyección “¿qué ven?”, sonríen, se miran unos con otros. (Ver, P.I.K.).

Niño 1: -“Es un perro”.

Niño 2: - “Es un tren”.

Niño 3: - “Un metro”.

Niños: - “Gente que sube y baja”.

Guía de Sala: - “¿Qué opinan hay un paisaje o no? vean el video y analicen en el museo todo es visual, ¿qué es el paisaje?”, con esas palabras el guía refuerza lo indicado durante el recorrido en la Sala.

- “Es donde vemos la naturaleza”.

Niño: - “Son las montañas, los ríos”.

Niño: - “Las casas”.

Guía de Sala: - “¿Qué más me dicen? Al principio les decía que el paisaje es el registro del entorno, ¿quién se ha montado en el metro?”.

Niño 1: -“Yo, yo”, levanta la mano, “En Caracas yo ví el metro”.

Niño 2: - “Muy lindo”.

Investigadora: “¿Por qué te agrada la obra?”.

Niño1: - “Es muy bonita, se ve la gente caminando, yo fui a Caracas y me monté en el metro, es bonito por allá”, los niños siguen compartiendo entre ellos, sonríen y dicen:

Niños: - “Mira como pasó, se ve la señora”.

Niños: - “El perro, el señor, la gente”.

Frente a la obra se encuentra un *puff*, unos se sientan en éste, otros se sientan en el piso, e intervienen diciendo que “es un paisaje”, el guía asienta, “Sí, es un paisaje contemporáneo”. Los escolares a quienes se les reforzó la información lograron captar el sentido de la exposición aprendiendo de la nueva experiencia de forma lúdica y dinámica.

Para continuar el recorrido, los niños se levantan, se desplazan en forma de media luna, continúa el recorrido:

Guía de Sala: “Esta es una obra minimalista, de Lourdes Peñaranda, se llama “Horizonte Venezolano”. (Ver, P.I.L.).

Niño1: - “¡Oh!”, exclama.

Guía de Sala: - “Es decir se colocan pocas elementos en la obra, aquí el artista sólo coloca el horizonte, ¿se recuerdan del

horizonte que hablábamos?”.

Niños: - “Sí, - sí”.

Guía de Sala: - “Aquí el horizonte es espejo, todo es un espejo, sólo la línea”, la obra es observada con curiosidad, un niño al ver la obra dice: “- Esta es Colombia, esta es Venezuela, ¿Abajo hay un espejo no?”

Todos los niños quieren hablar al mismo tiempo, brincan para verse reflejados, la maestra pide silencio con el gesto, colocando el dedo verticalmente sobre sus labios, y el sonido: “pssiiiiiiiiii”, los niños van interactuando pero a la vez se divierten mientras comparten la experiencia.

Los niños comentan entre sí que tienen frío, cruzan los brazos, dos se colocan frente de la rejilla de aire acondicionado, les comentó que el frío se debe al mantenimiento y conservación de las obras, debe existir esa temperatura en las Salas, me escuchan sorprendidos.

En el desplazamiento algunas maestras, se abrazan con los niños, dejan de lado en diferentes momentos la forma impositiva de marcar la autoridad, y muestran actitudes cariñosas, orientándolos y tomándolos de las manos.

Un niño se me acerca al verme tomando notas y fotografías del recorrido, y me pregunta:

Niño: “¿qué estáis haciendo?”.

Investigadora: “Un trabajo para la universidad”, se asombra y exclama:

Niño: ¡Tan grande y taís estudiando!, comienzan los murmullos, sonrían entre ellos.

Finaliza el recorrido en el Sala 2. Hora 9:51

Inmediatamente, Ingresamos a la Sala 3, allí estaba expuesta “Erotodo”, de Jesús Moreno. (Ver, P.I.M.).

El guía hace referencia a la procedencia profesional del artista y su obra, señala que el artista es un médico y trabaja la vida, “para que exista la vida debe haber el género masculino y femenino, vamos a formarnos por

acá”. La maestra le comenta al guía que el autobús los buscaría a las 11:00 am, se realiza un rápido recorrido de la exposición, les dice –“si no hay preguntas vamos a la siguiente Sala”.

En el piso se observa una obra a manera de alfombra que puede ser pisada, sin embargo, apenas algunos niños la tocan con la punta de su pies, se escuchan risas, porque tiene dibujos de los órganos sexuales, se observan entre sí, señalan las obras, expresando en algunos casos timidez, en otros vergüenza o burla.

En un momento una maestra exclamó, diciéndole al niño, - “tú tienes uno así”, ambos sonrieron. Otros, continúan tomando fotografías con su teléfono celular, se tropiezan entre sí. En esta Sala el desplazamiento fue rápido casi que independiente, libre, los niños se dispersaron, las maestras decían: - “eso no se toca, vayan hasta allá, por acá señores”.

Durante el recorrido el orden de la entrada se había disipado entre las preguntas y el compartir de las experiencias, las maestras continuaron su rol disciplinario, en menor medida y se integraron la experiencia, dejando ver muestras de cariño. Momentos antes de salir:

Guía de Sala: – “Haremos nuevamente las filas”.

Maestra: - “Diego, Diego, estamos en un museo, pórtese bien, aquí sexto A y sexto B, compórtense señores, compórtense”.
(Ver, P.I.N.)

Las filas son organizadas, aunque con menos rigidez. El guía de Sala se coloca en la parte posterior, “realicen los grupos al frente no se dispersen”, indica el guía, ya los niños están inquietos se observan cansados.

Finaliza el recorrido guiado en la Sala 3, luego se dirigen a otra Sala expositiva, los niños se observan cansados y con frío. La actividad finaliza con una experiencia creativa. (Ver, PIO).

Culminación de la visita guiada.

Sobre el piso se coloca papel *kraf*, y se les indica que dibujen los que más les ha gustado de la exposición, les dieron creyones para que los niños los compartieran y pintaran. Se observan contentos, entusiastas, se preguntan entre sí: “¿qué dibujaré?”, unos hacen montañas, el sol, el mar, entre otros temas, comentan

Niño: -“Mirá que bonito, mí dibujo”.

Niño: - “A mí, me gustó el árbol”.

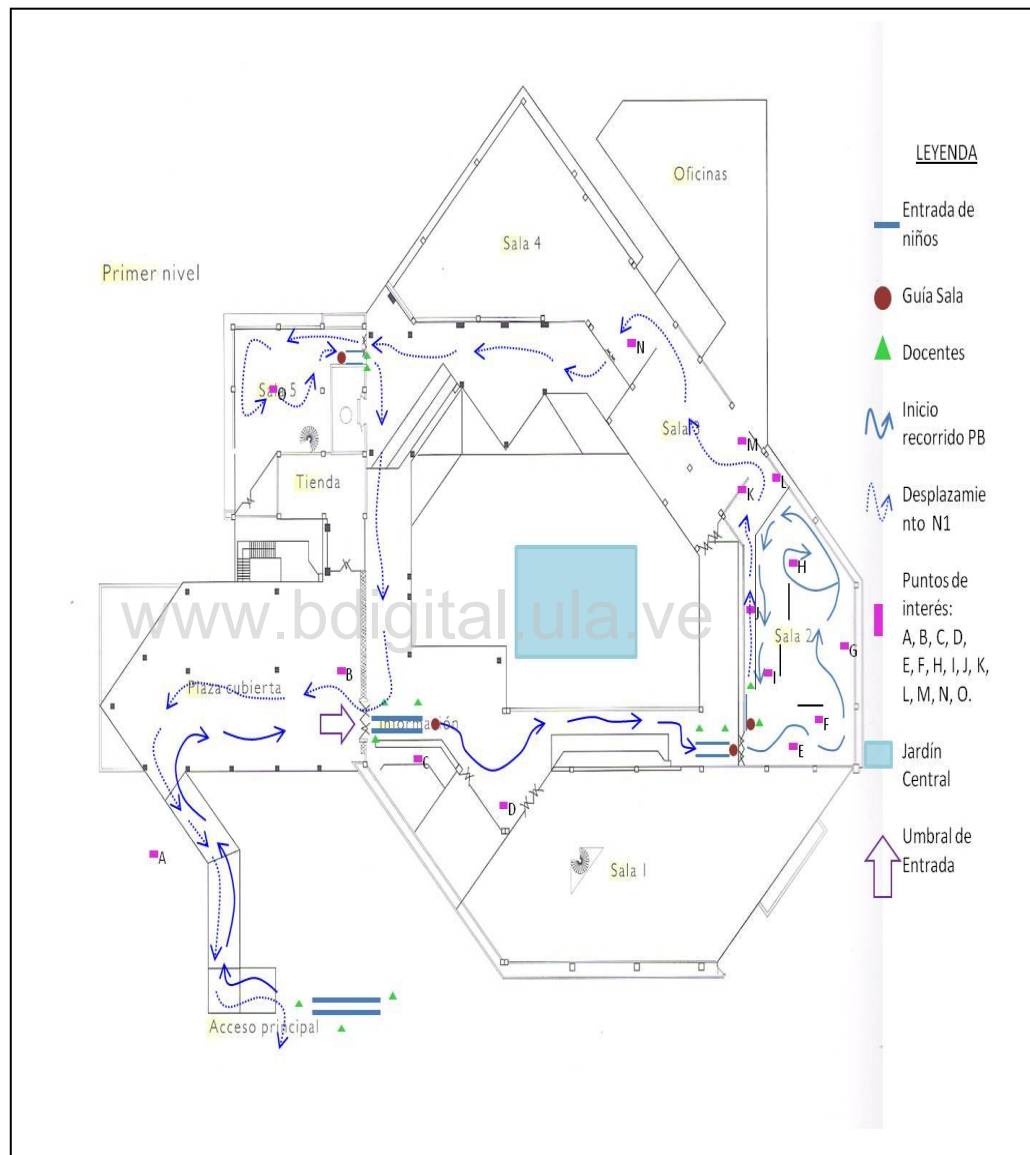
Niño: - “A mí, el guacamayo”.

Durante ese período se realizan las entrevistas sobre el museo y la experiencia. Se les indica que finalizó la visita, las maestras toman los dibujos y se los llevan, Seguidamente, se forman las filas, las maestras indican: “¡Mantengamos el orden!”. Se desplazan rápidamente, observan el museo, se ven contentos, elevan el tono de voz, mientras hablan de sus dibujos.

Igualmente, me siento algo agotada, durante la observación estuve tomando nota de cada uno de los detalles que eran el centro de atención, por lo general los niños durante el desplazamiento, interactuaron entre sí, el guía, las maestras y las obras, bien sea a través de las vivencias cotidianas, las expresiones artísticas, como lo son la línea, la curva, la textura, los colores, o comentando las diferentes tendencias del arte para la representación del paisaje. Finaliza la visita, hora: 10:56.

1.1. Una mirada al recorrido guiado. Museo de Arte Contemporáneo del Zulia

A continuación se muestra gráficamente el recorrido guiado en el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia.¹⁷



Plano 1: Desplazamiento en visita guiada al MACZUL, nivel 1.

En el plano es posible observar el desplazamiento en la Sala expositiva

¹⁷ Cuando se hace referencia a la fotografía el lector podrá ver la obra que los niños observaron en la parte inferior de las Grillas de Contenido que se encuentran en el apartado: Dinámicas de atribución de sentido en los museos.

Nivel 1: Los puntos de interés se refiere al lugar del recorrido indicado en la vista guiada.

Punto de interés A., (I.A.): Señala el inicio del recorrido por la rampa de acceso

Punto de interés B., (P.I.B.): La Plaza Cubierta.

Punto de interés C., (P.I.C): En primer lugar el umbral de entrada, (en el pasamano, una obra de Carlos Romero), seguidamente, la recepción.

Punto de Interés D., (P.I.D): Sala de Inducción

Punto de Interés E., (P.I.E): Entrada a la Sala expositiva, panel informativo, obra de Pedro Ángel González, “Calle de la Guaira” y seguidamente, obra de Emerio Darío Lunar, “Cascada”. Ver Fotografía N°07 y 08

Punto de Interés F., (P.I.F): Obra de Malú Fuenmayor, “Iglesia”. Ver Fotografía N° 09

Punto de Interés G., (P.I.G): Obra de Patricia Van Dalen, “Fuente azul VII”.Ver Fotografía N° 13

Punto de Interés H., (P.I.H): Obra de Edward Pérez, “Ciudad sin nombre”.Ver Fotografía N° 27

Punto de Interés I., (P.I.I): Obra de Thea Segall, “ 2Morros de Uquire, Paria”.Ver Fotografía N° 02

Punto de Interés J., (P.I.J): Subiendo la rampa para acceder al segundo nivel.

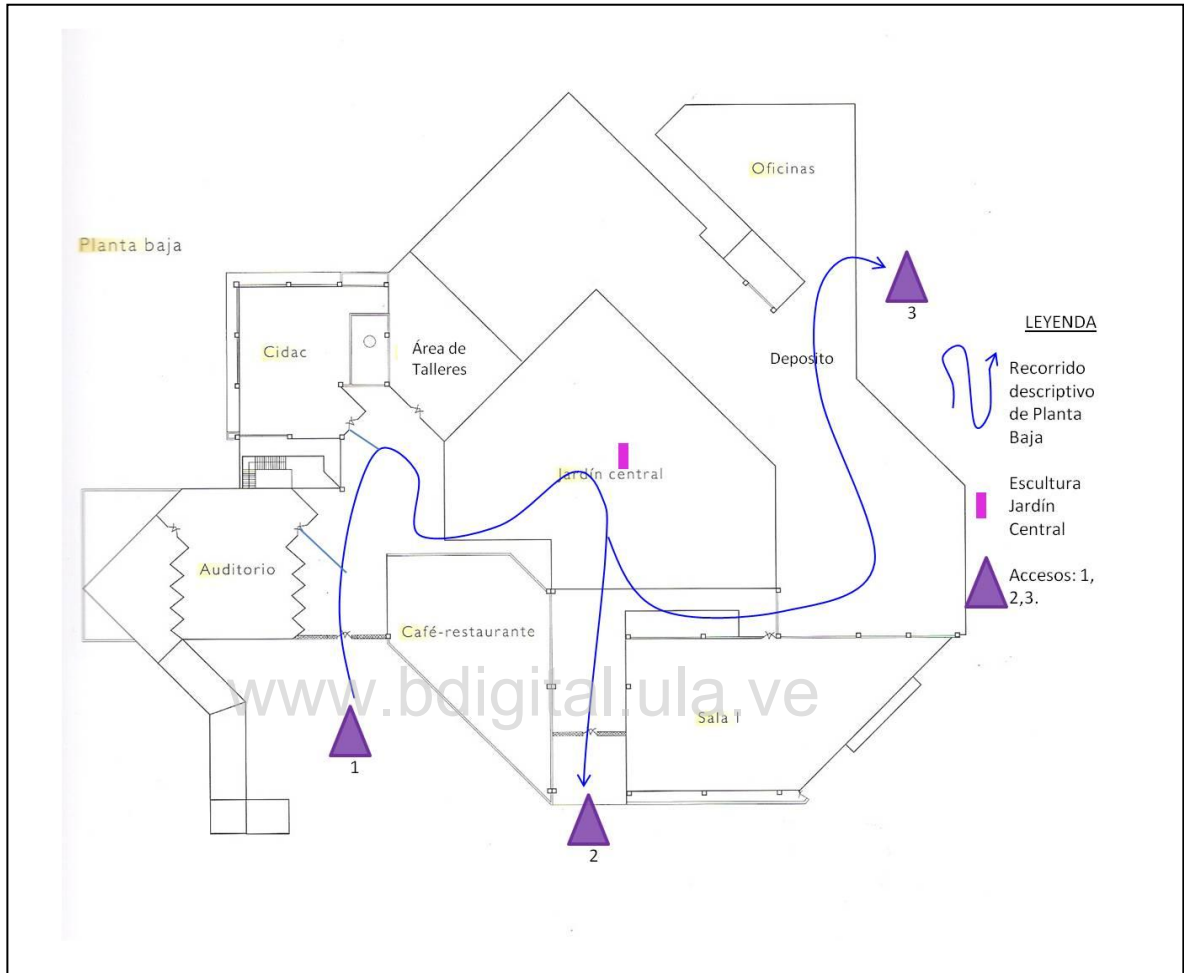
Punto de Interés K., (P.I.K): Obra de Carlos Montiel, “Subterráneo”.Ver Fotografía N° 19 y 20

Punto de Interés L., (P.I.L): Obra de Lourdes Peñaranda, “Horizonte venezolano”.Ver Fotografía N° 25

Punto de Interés M., (P.I.M): Entrada a la exposición de “Erotodo”de Jesús Moreno.

Punto de interés N., (P.I.N.): Salida de la Sala Expositiva

Punto de Interés O., (P.I.O): Actividad recreativa.Ver Fotografía N° 31.



Plano 2: Desplazamiento en visita guiada al MACZUL, nivel PB. Permite orientar el recorrido en la descripción del MACZUL en Planta Baja.

2. RE-FIGURACIONES CONTEMPORÁNEAS. SITUACIÓN ETNOGRÁFICA N° 3.

Ficha descriptiva: Centro de Arte de Maracaibo. Lía Bermúdez. Hora 09:46a.m.

Unidad Educativa Social de Avanzada “Ana Elena Osorio”. Quinto Grado. Sección: A.Total de niños: 23.

El recorrido se realizó en compañía de dos docentes, uno de aula y otro de cultura. Además de dos personas de la Universidad Bolivariana de Venezuela del Departamento de Extensión Comunitaria, con frecuencia realizan recorridos a diferentes instituciones culturales.

Nombre de la Exposición: Obras de La Colección.

Reseña: Es una exposición colectiva de arte contemporáneo sobre obras de la colección, es de carácter temporal, con la particularidad que se van cambiando los contenidos durante el año. Se presenta un total de quince obras, en su gran mayoría bidimensionales de diferentes dimensiones, un ensamblaje y una instalación. La exposición no tiene panel didáctico.

Entrada al Centro de Arte

En la ciudad de Maracaibo desplazarse desde la zona norte al centro en horas de inicio de la jornada laboral puede convertirse en un trayecto con largas colas debido al congestionamiento vehicular y el mal estado de las vías de acceso, el traslado puede durar hasta unos treinta minutos, en auto particular.

Desde temprano me había levantado para ir al Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez (CAM-LB) para realizar el trabajo de campo, en esta oportunidad la escuela que había pautado la visita guiada era la Unidad Educativa 19 de abril de 1810, la planificación de la misma estaba bajo la responsabilidad de la Universidad Bolivariana del Venezuela, (UBV) quienes planificaron en el año 2014 un conjunto de visitas guiadas como parte de una actividad especial de extensión. Dicha situación fue una ventaja

para mí investigación, por cuanto los niños que participarían eran de 5to. y 6to., garantizándome el avance en mis observaciones.

En el centro de la ciudad el sol apenas se dejaba sentir, se divisaba el malecón, era un contexto distinto a mis observaciones anteriores. Me dirigí a la puerta de entrada, eran las ocho de la mañana, el guardia de seguridad me indica que no puedo entrar, por cuanto las áreas de acceso público no están abiertas, como era de esperarse, me comunico con Marcela Torres, auxiliar de extensión educativa, quien amablemente me brinda el apoyo y me permite el acceso.

Una vez dentro de las instalaciones comencé a visualizar los objetivos propuestos, los descriptores de la observación y preparé mis instrumentos de trabajo: el cuaderno de notas, la grabadora y la cámara fotográfica.

El tiempo comienza a transcurrir, a la hora pautada, nueve de la mañana, el autobús no había llegado, empezamos a establecer contacto telefónico con Rosa Pineda, miembro del personal de apoyo de la UBV, quien manifestó que estaban aproximándose, en ese momento me sentí aliviada, pensé que no llegarían y como había sucedido en otras ocasiones, el colegio no se presentaría, superada mi ansiedad continué esperándoles.

Casi a las diez de la mañana, nos avisan que el grupo de niños ya se encontraba en las afueras del centro de arte, salimos entonces a su recibimiento, la guía de Sala y yo.

Inicio de la Visita Guiada. Hora 09: 46¹⁸. (Ver plano N° 3)

Mientras nos aproximábamos al portal de entrada, noté cómo los niños ya estaban organizados en dos filas. Para esa hora el sol encandilaba la visión, el calor se hacía notar, y como consecuencia de ello los niños ya estaban sudando, sin embargo, se muestran alegres y deseosos de comenzar.

¹⁸Se puede interactuar con el recorrido guiado a partir del desplazamiento en el museo en el plano N°3.

Las maestras les indicaban a los niños: “Realicemos las dos filas, guarden las composturas”, en ese momento la guía de Sala se aproxima a ellos y les indica: “Buenos días, se encuentran en el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez, pasen por acá acompáñennos”, de esta manera, pasan el umbral de entrada y se despiden rápidamente del calor del centro de Maracaibo.

Me acerqué a las maestras para decirles que estaba realizando una investigación sobre los museos y las visitas guiadas, por tal motivo las acompañaría durante el recorrido.

Igualmente, les indiqué que estaba contemplada una segunda fase de la investigación en la escuela, les dije: “al finalizar la visita conversaríamos al respecto”. La maestra me escuchó con detenimiento, preguntó qué estaba estudiando, antropología, le respondí, guardó silencio, sus expresiones denotaban amabilidad y receptividad ante la propuesta.

Los niños se desplazan en el orden establecido con anterioridad, serenos y en silencio, suben las escaleras, la guía de Sala les indica que deben hacerlo en orden sujetándose de las barandas ubicadas en ambos extremos.

Seguidamente, entramos en la Sala 5 del Centro de Arte, en la cual se encuentra una exposición denominada Obras de Arte de la Colección, la Sala expositiva está ubicada en el segundo nivel cruzando a la derecha, es una Sala amplia de 225.60 m², en su extremo derecho tiene una angosta escalera de caracol, que conduce a una de las cinco cúpulas que posee el CAMLB. (Ver, P.I.A).

La guía nuevamente les dice: “Buenos días”, se ubica frente a ellos, “pueden sentarse”, los niños mantienen la formación y se sientan cómodamente en el piso, observan la exposición, concentran su atención en las obras, lo cual se interrumpe, por la intervención de la guía de Sala, quien pregunta:

Guía de Sala: - “¿Saben algo acerca de la historia de este edificio?”.

Niños: - “No”.

Comienza entonces a relatar la historia, los niños, se inclina poco a poco sobre sus piernas, los escolares bajan las miradas ahora estaban frente a frente a la orientadora del recorrido.

Guía de Sala—“Hace mucho tiempo en el año 1866, aquí existía un mercado, era el viejo mercado principal de Maracaibo, este fue consumido por las llamas en el año 1927. ¿A ver cuántos han venido aquí?”.

Niño 1: - “Yo no”.

Niño 2: - “Yo tampoco”.

Niño 3: - “No había venido nunca”.

Guía de Sala:—“¿Primera vez que vienen?”.

Niños: - “Sí, sí”, los niños responden al mismo tiempo.

Guía de Sala:—“¿Saben lo que es un mercado principal?, donde la gente compra cosas para la casa”. La guía continúa relatándole la historia, “... después se decide construir un nuevo mercado, con hierro prefabricado que estaba muy de moda en Francia (...) el material llegó de Londres en barco y comenzó a construirse, inaugurado en 1931. Deja de funcionar en el año 1973 y funciona como Centro de Arte a partir del año 1990. La iniciativa del proyecto la lleva la artista plástica Lía Bermúdez”, los niños prestan atención a la historia contada por la guía, “...por eso es que observan que la estructura es vieja, antigua. A ver: ¿por qué se llama Centro de Arte Lía Bermúdez?, los niños guardan silencio, y continúan escuchando, “Ella es una artista plástico, muy importante, como les dije. En un Centro de Arte encontramos varias disciplinas... ¿Cuándo entraron a la Sala, que les llamo la atención?”

Niños: - “Las cuerdas”.

Guía de Sala:—“Esa es una obra del artista Jesús Soto, es muy importante”.

Los niños continúan escuchando, todavía están sentados con las piernas cruzadas, las docentes se encuentran en el extremo derecho, e igualmente prestan atención a lo relatado por la guía.

Guía de Sala:- “Es un Centro de Arte, porque es múltiple, abarca todas las disciplinas”, poco a poco se va levantando del piso, y los niños también lo hacen.

Guía de Sala:- “Estamos en un área expositiva, aquí los artistas muestran sus obras, ¿cuándo hablamos de artes escénicas

estamos hablando de qué?”.

Niños:- “De teatro”.

Guía de Sala:- “¿Cuándo hablamos de área expositiva, hacemos referencia a?”.

Niños:- “Exposiciones”.

Guía de Sala:- “¿Cuándo hablamos de artes visuales, nos referimos a?”.

Niños:- “Cine”.

Guía de Sala:- “Recuerden tenemos el Centro de Lectura y Documentación, hay salones multifuncionales, no se les olvide”.

La guía va repitiendo en varias oportunidades, la dinámica de las preguntas y respuestas a manera de juego, los niños participan y van repitiendo. Seguidamente, les dice, “vamos a calentarnos un poco”, los niños se van desplazando por la Sala, al extremo derecho donde se encuentra la escalera, las maestras les dicen a los niños: (Ver, P.I.B).

Maestra:- “Continúen unidos...con cuidado niños, con cuidado”, les indican, mientras suben la escalera de caracol.

Guía de Sala: “Suban con cuidado, vamos, uno detrás del otro”.

Se establece interacción con la dinámica de la guía, se observan unos con otros, sus posturas son menos rígidas, están un poco más relajados. Estando en la parte superior le indica a los niños que observen el paisaje, se muestran sorprendidos al ver el centro, el malecón, el lago. En este espacio el sol es agobiante, quema la piel, a diferencia de la Sala expositiva en la cual el frío penetra los huesos. Arriba les continúa diciendo:

Guía de Sala:- “¿Quién es Lía Bermúdez?”.

Niños:- “Una artista plástica”.

Guía de Sala:- “¿Por qué es un Centro de Arte?...miren, en la parte trasera podemos observar una escultura de Lía Bermúdez, ¿la ven?”, los niños desplazan sus miradas y observan la obra, que forma parte del conjunto arquitectónico.

Niños:- “Si, si la vemos, hace calor aquí”, comentan entre ellos.

Niño 1:- “Mira el lago”.

Niños:- “Allá está el puente, mirálové”, se encuentran maravillados y sorprendidos por el panorama que se observan.

Guía de Sala:- “Vamos a quedarnos un ratito aquí para calentarnos”.

Pasados unos minutos se les indica, “vamos bajando poco a poco, uno

a uno”, los niños van bajando, las maestras y la guía los van acompañando, igualmente son ordenados en fila, al bajar:

Guía de Sala:- “¿Cómo se llama la instalación que estaba cuando llegamos? El Penetrable y la hizo Jesús Soto, artista plástico venezolano, ¿Cómo se llama la obra?”.(Ver, P.I.H).

Niños: - “El Penetrable”.

Guía de Sala:- “¿Quién la hizo?”.

Niños:- “Jesús Soto”, responden algunos niños.

Guía de Sala:- “Cuando entramos estaba el nombre de la exposición, ¿quién lo pudo leer?”, los niños hacen silencio y se observan entre sí.

Guía de Sala:- “Es una exposición de obras de la colección”, los escolares se encuentran frente a la guía, “Cuando visitamos una exposición vemos la información de la obra en este formato llamado ficha técnica, lo hace señalándola, “A ver, quién lee la ficha técnica”, una niña se acerca:

Niña 1: -“Fernanda Suárez. *Copperton*”. (Ver, P.I.C).

Guía de Sala: - *Coppertone*, es el nombre de la obra, y más abajo, ¿qué dice?”.

Niño 2:- “Acrílico sobre tela, año 1963”.

Guía de Sala:- “Les recuerdo lo dicho allá abajo, no podemos tocar las obras, porque son frágiles, podemos ver y no podemos tocar”.

Niño: -“Podemos ver y no podemos tocar”, repite una niña.

Guía de Sala:- “La obra El Penetrable del Zulia, si la podemos tocar, al finalizar el recorrido pasaremos por allí”.

La disposición de los niños durante el desplazamiento en el espacio, es frente a las obras y el guía, los maestros casi siempre permanecieron a un lado.

Seguidamente, la guía les indica: “Les voy a dar cinco minutos, para que ustedes puedan disfrutar de las obras”, se dirige a la puerta de la Sala expositiva. Los niños de forma espontánea forman grupos de dos, tres, cinco, seis integrantes, las docentes se incorporan a los mismos, toman los niños de las manos, en unos casos, en otros los abrazan, comparten la experiencia. Desde la puerta, la guía los observa.

Durante el recorrido unas niñas se acercaron intentando leer lo que escribía, me comentaron: “maestra usted si escribe”, miraban con curiosidad,

mis anotaciones, mientras los acompañaba.

Se desplazan en grupo observando las obras, se detienen para leer las fichas técnicas, se sonríen como por los nombres de las mismas, en especial la que decía: “No me disparen soy San Nicolás”, de Emmanuel Luna, (Ver, P.I.D), se acercan, detallan cada parte de la obra:

Niña 1: -“Ay chama, mirá aquella”, un grupo de niños se quedan, observan el ensamblaje, de Regulo Rincón, “Y que sea la última”, les pregunto:“¿Cómo para qué colocaría el artista eso en la silla?... ¿Por qué les llama la atención?(Ver, P.I.D).

Niño 2: -“Esto, esto, significa como si fuera un vándalo que cree en Dios, pues aquí, o sea listo para irse, la pistola, la gorra, la corbata”, el resto de los niños sonríen, otro niño participa y dice:

Niño 3:- “Si, hay dos balas, una es de escopeta y otra de bala”, - otra niña se acerca asombrada y dice:

Niño 4: - “Mirá, una corbata, una pistola”, en otro espacio se encontraba un grupo de niños observando un carrito. (Ver, P.I.B).

Maestra: - “Mira eso, es todo de reciclaje, así eran los carritos de antes para jugar”, los comentarios lo hacen mirando la instalación de Endi Paredes, “Pequeños”. (Ver, P.I.B.)

Niño 5:- “Yo quiero uno de esos maestra”.

Los niños conversan sobre las obras interactúan entre ellos, siempre en grupos se divierten en el desplazamiento libre.

La guía les indica, vamos a continuar el recorrido, algunos niños salen corriendo, otros deslizan sus pies sobre el piso, resbalándose y patinando, de forma intencionada, otros permanecen entretenidos observando las obras, “les dije, que no corran, no corran, no se puede correr”, dice la guía de Sala. Las maestras les indican hagan la formación, la formación: “uno detrás del otro”, “¡María!”, exclama dirigiéndose a una niña que no acataba las instrucciones. (Ver, P.I.E).Fuera de la Sala los niños se encontraban frente a la obra de Jesús Soto:

Guía de Sala:- “Recuerdan lo que hablábamos de la obra El Penetrable del Zulia, aquí la podemos observar, muévanse un poco de un lado, para otro para que puedan observar el movimiento y la vibración, vamos a mirar la obra de derecha a izquierda, vamos todos juntos”.

Los niños se mueven como les indica la guía, sonrían, se divierten, durante la interacción con la obra, se conservan los grupos formados en la Sala expositiva. Nos desplazamos hacia un balcón que permite visualizar la Sala de Artes Escénicas, la guía refuerza lo que conversaban antes:

Guía de Sala: “Aquí es el espacio de las artes escénicas, ¿qué podemos observar aquí?”, (Ver, P.I.F).

Niños: - “El teatro”.

Guía de Sala: - “¿Qué más?”.

Niños: - “Las orquestas”.

Niños: - “Las danzas”.

Guía de Sala: - “La obra que se encuentra al frente, en el lado derecho la realizó Lía Bermúdez, ¿pueden verla?”.

Niños: - “Sí, sí”.

Guía de Sala: - “Se llama “Petrolía”, elaborada en fibra de vidrio, la hizo Lía Bermúdez., (Ver P.I.G.), Vamos a formar las filas y bajaremos, sujétense de la baranda, no pueden correr por las escaleras, por precaución, puede ocurrir algún accidente”. Luego de bajar la escalera les indica a los niños: “La que viene es la Sala de museo 1 y 2. ... están las luces apagadas porque se recogió una exposición que estaba aquí de fotografía y siempre contamos con un espacio entre una exposición y otra”.

Nos desplazamos por la Sala 1 y 2, entramos a la Sala de Exposición Infantil. Los niños observan curiosos los dibujos, y dicen:

Niño 1: - “A mí me quedan más bonitos”.

Niño 2: - “Mirá ese vé, tiene los colores mezclados”.

Niño 3: - “A mí me gusta aquella, ésta muy bien dibujada”.

Niño 4: - “Aquella es de un niño chiquito”.

Guía de Sala: “Los niños también exponen aquí en este Centro de Arte. En este caso es una exposición que se llama “Hoy Reverón”, del Taller Integral de Arte Infantil de la Escuela Rincón, las obras la hacen niños, están exponiendo niños desde cuatro años, por eso, es que ven algunos dibujos que son un poquito sencillos y otros que mejoran un poco por la edad, los niños van desde los cuatro años hasta los doce años. Vemos las obras y después vamos a un taller en la Sala de los Niños, no en la Sala expositiva, es otra salita en donde nosotros hacemos actividades con niños y con adultos, seguimos con lo mismo, sin tocar nada en esta área”. (Ver, P.I.I.)

Niño 1: - “¡Vistes los colores de ese dibujo, tan bonito!”.

Niño 2: - “A mí me gustó mucho el cuadro grande, de muchos

colores”, hace referencia a la obra de Antonio Cannán, “Maracaibo mi madre”. (Ver Fotografía N° 33).

Niños 3: - “A mí el de San Nicolás”. (Ver Imagen N° 14)

Guía de Sala: “Pasemos por aquí niños, entremos todos a la Salita”.

Los niños toman asiento y se distribuyen entre las mesas que se encuentran organizadas en el espacio, comienza la actividad creativa. (Ver, P.I.J).Finaliza la visita guiada. Hora 10:47 a.m.

Me preparé para realizar las entrevistas sobre la experiencia del recorrido. Le consulté a los docentes sobre los niños que podría entrevistar, me muestran discretamente los mismos. Igualmente, indique el propósito de la investigación, me explican la dirección, voy tomando nota de cada información o punto de referencia para no perderme en el trayecto a la escuela.

Luego del taller los niños son ordenados en filas, se desplazan a través de la Sala 1 y 2, a la puerta de salida. La guía de Sala les pregunta, quieren pasar por “El Penetrable”, - “siii”, - “si”, - “si”, responden entusiasmados, aligeran el paso, al llegar, las maestras le dicen: “En orden, en orden”, los niños hacen caso omiso a las orientaciones, sus brazos los colocan en diferentes posiciones: extendidos hacia adelante, en forma vertical hacia su cuerpo, entre otras posturas, entran y vuelven a salir de la instalación, felices, con las sonrisas en sus rostros. (Ver, P.I.K.). Las maestras les dicen:

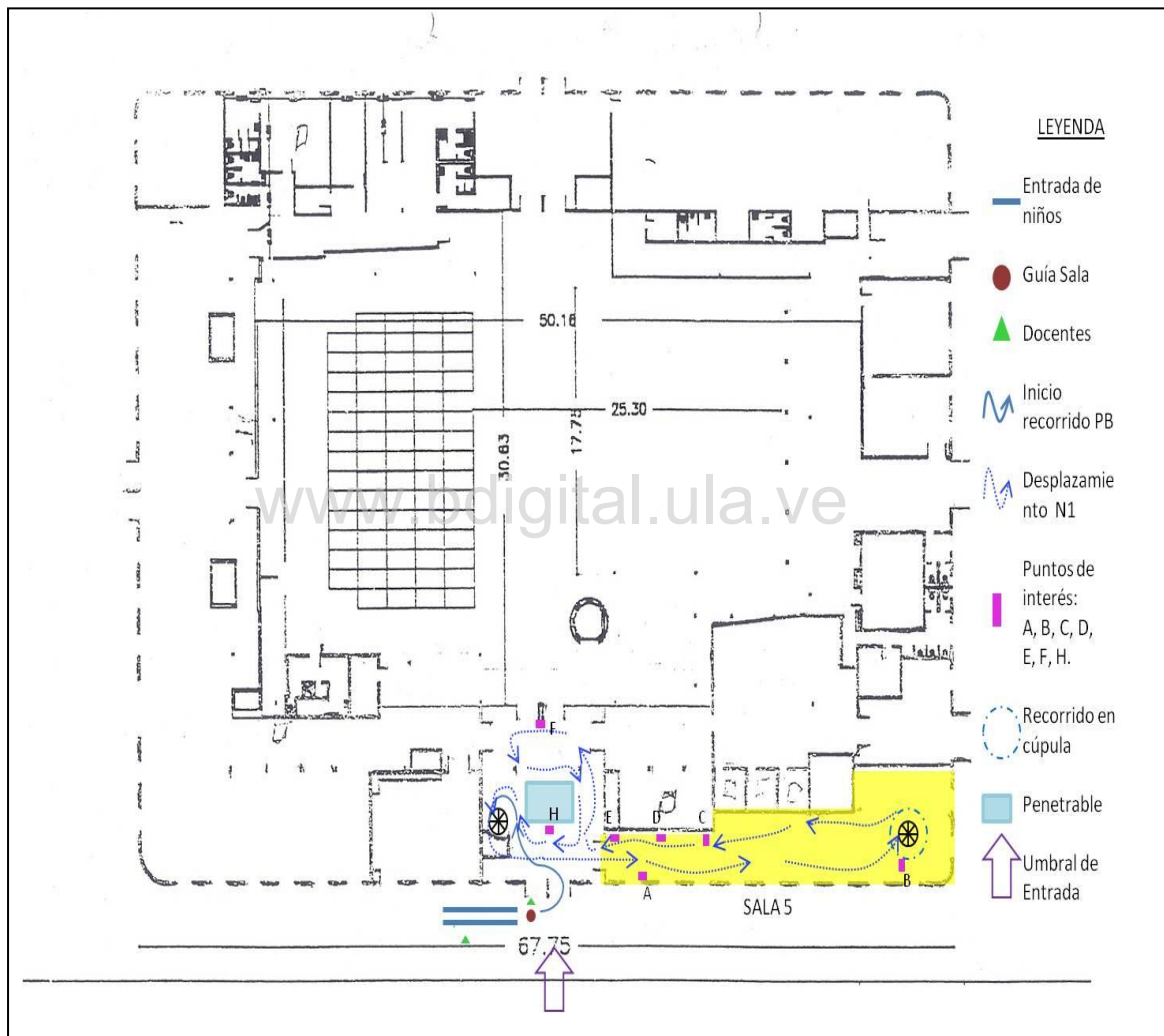
Maestras: “Nos vamos, nos vamos, hagan la formación”.

Niños: “No, maestra, no maestra, otro ratito”, se muestran inconformes, hacen las filas salen del Centro de Arte y se dirigen al autobús.

De esta manera finaliza la observación, nuevos elementos se incorporaron para la interpretación de esas formas de decir, hacer y pensar que emergen de las situaciones etnográficas que podrían acercarme al estudio de los códigos simbólicos para la construcción de las identidades. Finaliza la visita guiada en las instalaciones, hora 11:50 a.m.

2.1. Una mirada al recorrido guiado. Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez

A continuación se muestra gráficamente el recorrido guiado en el Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez¹⁹:



Plano 3: Desplazamiento en visita guiada al CAM-LB. Nivel 1

¹⁹Cuando se hace referencia a la fotografía el lector podrá ver la obra que los niños observaron en la parte inferior de las Grillas de Contenido que se encuentran en el apartado: Dinámicas de atribución de sentido en los museos.

En el Plano es posible observar el desplazamiento en la Sala expositiva, Nivel 1. Los puntos de interés se refieren al lugar del recorrido indicado en la visita guiada:

Punto de interés A., (P.I.A.): Señala el inicio del recorrido en el sentido de las agujas del reloj, y la Obra: “Yo y mi mirada angustiada”, de JhoanGalue.(Ver Fotografía N° 11)

Punto de Interés B., (P.I.B): Instalación de Endi Paredes “Pequeños” y la escalera de caracol que accede a la cúpula. (Ver Fotografía N° 17 y 18)

Punto de Interés C., (P.I.C): Obra de Fernanda Suárez, “Copperte”(Ver Fotografía N° 26).

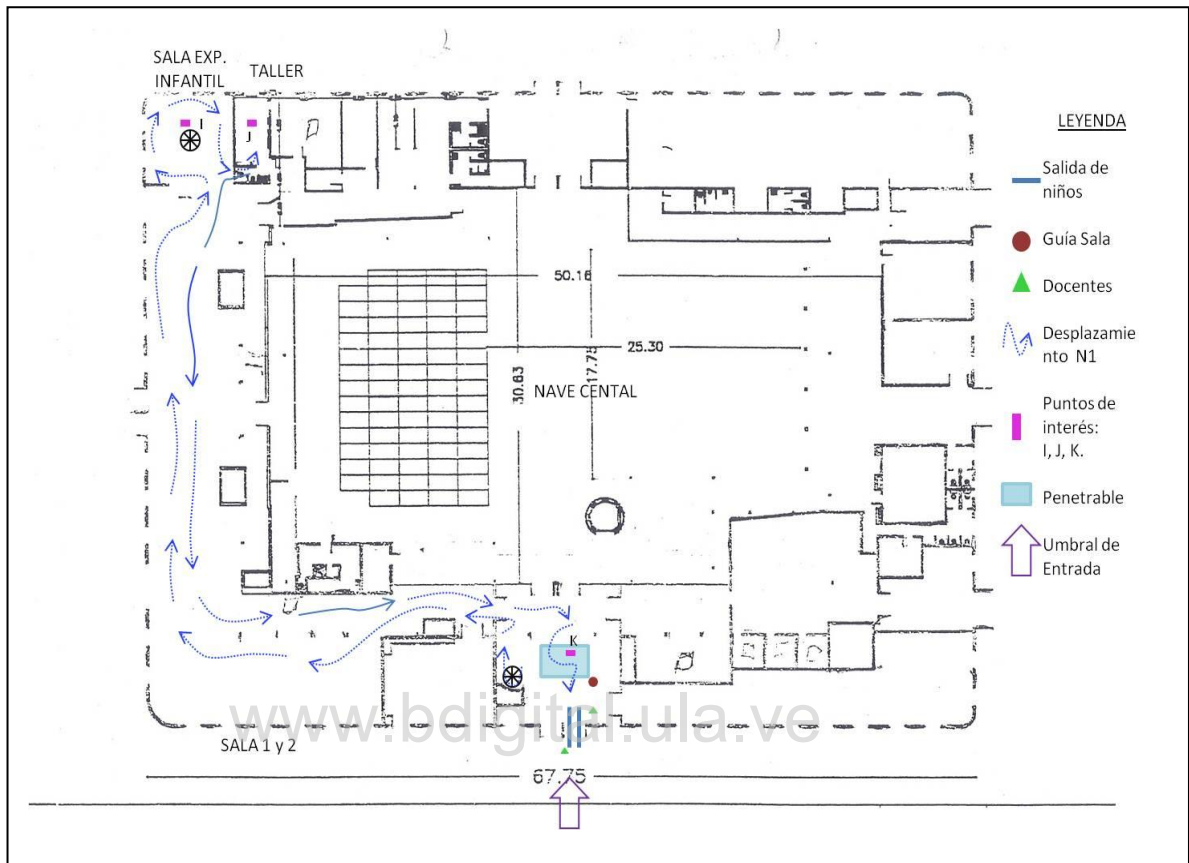
Punto de Interés D., (P.I.D): Las obras: “No me dispaes soy San Nicolas”, de Enmanuel Luna. (Ver Fotografía N° 10) y el ensamblaje de Regulo Rincón, “Y que sea la última”. (Ver Fotografía N° 28)

Punto de Interés E., (P.I.E): Obrade Antonio Cannán, “Maracaibo mi madre”, al lado se observa de salida de la Sala 5 y 6. (Ver Fotografía N° 33)

Punto de Interés F., (P.I.F): Vista a la Sala de Artes Escénicas.

Punto de Interés G., (P.I.G): Obra “Petrolia”, de Lía Bermúdez.

Punto de Interés H., (P.I.H): Obra “El Penetrable” de Jesús Soto. (Ver Fotografía N° 14)



Plano 4: Desplazamiento en visita guiada al CAM-LB nivel 1.

Punto de Interés I., (P.I.I.): Exposición Infantil. (Ver Fotografía N° 21).

Punto de Interés J., (P.I.J.). Actividad Creativa. (Ver Fotografía N° 30).

Punto de Interés K., (P.I.K.). Salida del Centro de Arte. (Ver Fotografía N° 30)

3. EL DIÁLOGO DE FIGURAS, EN TENDENCIAS. SITUACIÓN ETNOGRÁFICA N° 4.

Ficha Descriptiva: Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez.
Galería Comuna del Sol. Fecha: 02/07/2014

Hora: 03:00p.m.

Escuela Básica Bolivariana “Jesús Obrero”. Quinto Grado. Sección: A

Total de niños: 20.

El recorrido se realizó en compañía de dos docentes: uno de aula y otro de artes plásticas.

Nombre de la exposición: Muestra colectiva Equinoccio Perfecto.

Reseña de la exposición: Es una selección de las obras más representativas de los estudiantes de la Escuela de Artes Plásticas Nepalí Rincón. Se expone un total de quince obras entre las cuales se incluyen: pinturas, esculturas, grabados, serigrafías y ensamblajes. La exposición no tiene panel didáctico.

Entrada a la Galería

La visita guiada en la Galería de Arte se realizó en horas de la tarde, porque los niños se encontraban en una actividad especial de extensión en la misma. (Ver Plano N° 3)

En el momento que llegué al Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez los niños se encontraban en el segundo piso esperando el desarrollo del recorrido guiado, rápidamente subí la rampa y me apersoné en el espacio. (Ver, P.I.2).

Me recibió el guía de Sala, quien les dijo a los niños: “¡Vamos a la Galería!”, tenemos una persona que nos está acompañando para realizar un trabajo sobre ello, es la señora Noylibeth. Dichas esas palabras los niños se levantaron de las sillas y comenzaron el desplazamiento, bajando poco a poco la rampa, la docente colaboraba en la distribución de los escolares en dos filas.

La Galería de arte tiene proporciones pequeñas aproximadamente 30 m², por lo tanto el desplazamiento de grupos grandes genera problemas con respecto al movimiento de los cuerpos, los niños van desplazándose poco a poco, siguiendo las instrucciones del guía.

Inicio de la Visita Guiada. Hora 3:00 p.m.

En la puerta de la Galería, se acerca el director de la misma y preguntó:(Ver, P.I.4).

Director:- “¿Saben lo que significa una Galería de Arte?”.

Niños: - “Si, sí”.

Director:- “Psis, hagan silencio por acá, ¿Qué es una Galería?”.

Niños: - “Donde hay arte”.

Director:- “¿Qué más?”.

Niños: - “Fotos”.

Director:- ¿Qué más?

Niños: - “Imágenes”.

Niños: -“Pinturas”.

Mientras el director realiza las preguntas hay una niña de unos seis años, aproximadamente, hija de la maestra que forma un monólogo paralelo, mientras él conversaba. Dice, en voz baja: “No se permite, ni tocar, ni entrar comida, porque hay cosas que se rompen, y cuando se rompen se dañan, como cuando se nos cae algo en casa”.

En esos momentos, toma la palabra el guía de Sala, y dice:

Guía de Sala: -“Okey, chiquitos, Bienvenidos al Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez, esta institución fue creada en el año 2010, por el alcalde del Municipio San Francisco, Omar Prieto, dándonos la oportunidad de tener en el municipio, la primera Galería de Arte Comuna del Sol, como ustedes mismos lo acaban de decir, una Galería de Arte es donde reposan, donde están las pinturas de arte, esculturas y dibujos. En estos momentos hay una exposición colectiva de unos pintores de la Escuela Julio Árraga que está siendo exhibida. Por favor como dijeron ustedes mismos, no podemos tocar las piezas. Una niña, comienza a decir, elevando la voz:

Niña:- “Y no podemos comer”.

Guía de Sala: -“Y tampoco podemos comer”.

Niña:–“Ni tampoco correr”.

Guía de Sala: - “Ni correr tampoco, para no dañar las piezas, en caso de tropezarlas”.

Niña:–“Ni beber agua”.

Guía de Sala: - “Ni beber agua, o nada por el estilo”.

Niña:–“Ni tocar”.

Guía de Sala:–“Tampoco podemos tocarlas para no dañarlas, ¡empecemos entonces!”.

El diálogo se presenta como una interacción dinámica, a manera de careo, era la niña, quien indicaba las normas dentro de la galería y el guía interactuaba repitiendo lo que ella mencionaba, tomando sus frases como centro del discurso, en ese momento el resto de los niños escuchaban y hacían eco de las palabras pronunciadas por ambos.

Hechas las recomendaciones, el recorrido se inicia. Frente en la puerta de entrada se encuentra un panel que indica el nombre de la exposición “Equinoccio”, y forma parte del dispositivo museográfico, diseñado para tales fines.

El guía comienza a dar las orientaciones: “Vamos a pasar por aquel lado”, refiriéndose al lado derecho, los niños van entrando en orden uno detrás del otro, hasta ubicarse en grupo frente a las obras, “pasen por acá, más adelante”, señala el guía. Por su parte la maestra observa el comportamiento y les dice:“tengan cuidado mientras avanzan”.

Guía de Sala: - “Si nos volteamos a la derecha vemos entonces que tenemos expuesto en esta galería tres tipos de tendencias en el arte. La primera que encontramos es un arte figurativo, a ver ¿qué tipo de arte observan?”, los niños hacen silencio, “vemos arte figurativo, ¿qué tipo de arte observan?, repite la pregunta.

Niños: -“Figurativo”.(Ver, P.1.5).

Guía de Sala: - “Es figurativo porque corresponden a la figura del ser humano, vemos entonces que esto es un rostro utilizando una técnica de óleo”. Mientras el guía facilita la información, una niña intenta tocar la obra, otra, la mira y le dice:

Niña: - “No lo toques”, ambas intercambian miradas y centran su atención en la conversación.

Guía de Sala: -“Vemos de este lado que tenemos abstracción, la palabra abstracción son diferentes formas que se encuentran en

una composición que no da la figura como tal, exacta, a diferencia de ésta que podemos ver un rostro, sí o no, ¿ven un rostro?”,

Niños: “Sí, sí”, en esos momentos tres niños se encuentran mumurando:

Niños: “Eso lo hago yo”.

Guía de Sala: - “Entonces, ¿qué es arte figurativo?”, el guía realiza el comentario haciendo referencia a la obra de Carlos Martínez, denominada, Reverón, los niños hacen silencio, se escuchan murmullos, “donde nosotros podemos ver, ¿qué podemos ver?”. (Ver, P.I.5).

Niños: - “El rostro”.

Niño1: - “La figura”.

Guía de Sala: - “¿La figura de qué?”.

Niño 2: - “La figura del ser humano”.

Guía de Sala: - “¿Y la abstracción es qué?”.

Niño 3: - “Donde no hay figura”.

Guía de Sala: - “Vamos entonces, para aquel lado, ¿qué vemos?...”

En el interior de la galería la transición entre las propuestas artísticas vienen dadas por paneles movibles, es decir de carácter no permanente, por ello en reiterados momentos escuchamos decir: “para aquel lado”, “ven aquella que se encuentra allí”, “tenemos acá”, entre otras expresiones que orientan la mirada de los escolares y le permiten establecer semejanzas y diferencias a medida que se dan las orientaciones:

Niño1: - “Es abstracción”.

Guía de Sala: - “¿Por qué es abstracción? porque no hay figura, una forma como tal, no posee forma en específico. Tenemos acá una escultura, en este caso hemos trabajado ¿con qué?, a ver díganme”.

Niño 2: - “Con cabilla”.

Guía de Sala: - “Exactamente, con un metal, veamos de este otro lado. ¿Qué observan?”.

Niño 3: - “Una escultura”.

Guía de Sala: - “¿En qué se parece a la que vimos?”.

Niño 3: - “El material, no es igual”.

Guía de Sala: - “Esta es una escultura y es vaciada en resina un material que utilizan los escultores para trabajar....”, el guía hace referencia a los diferentes materiales utilizados por los artistas plásticos para realizar sus propuestas.

Niño 4: - “¿Es de madera también?”.

Guía de Sala: -“Esa es de resina, aquí vemos que es figurativo, ¿por qué es figurativo?”

Niño1: -“Tiene un rostro”.

Niño 3: - “Porque tiene una figura humana”.

Niño 5: -“Nos muestra el cuerpo”.

Guía de Sala: -“El cuerpo de qué?”.

Niño 5: -“Del ser humano”.

Guía de Sala: - “Exactamente, dice el guía”.

Niño 6: -“Se observa todo el rostro, las manos”.

Guía de Sala: - “Exactamente, es figurativo”.

El guía de Sala se va deteniendo en cada una de las propuestas, haciendo el recorrido a partir del arte figurativo y el abstracto. Los niños participan de manera activa, utilizan el tono de voz habitual para emitir sus opiniones. La poca distancia entre ellos propicia mayor familiaridad y espontaneidad durante el intercambio. El desplazamiento se realiza lentamente y con pasos cortos, dada la cercanía entre las obras.

Los niños van explorando los dispositivos museográficos y detallan las referencias de las mismas, espontáneamente dicen:

Niño1: - “Se llama danzarina”, se hace referencia a la obra de Zulay Piña.(Ver P.1.5)

Niño 2: - “Verdad que sí”, el guía se percata de la conversación y se incorpora:

Guía de Sala: - “A ver díganme ¿cómo se llama?”.

Niño1: -“Se llama danzarina”.

Guía de Sala: -“Esta que tenemos acá, es la ficha técnica, ¿por qué será una ficha técnica?”.

Niño 2: -“Porque dice el nombre”.

Guía de Sala: - “Además, nos dice el autor, las medidas, la técnica que utilizó, allí encontramos la información de las obras, a ver díganme ¿cuál es la técnica que utilizó?”.

Niño3: -“Resina”.

Guía de Sala: -“Recuérdeme el nombre y el año de la obra, ¿Cuál es?”

Niños: -“Danzarina, año 2014”.

Guía de Sala: - “Exactamente”.

Niño 3: - “¿De qué es la resina?”, en ese momento participa el director quien es artista plástico:

Director: “Para hacer una escultura se hace una estructura con metal para que se pueda sostener, luego, se moldea en barro

para hacer un molde y luego, vaciarlo en resina que es un material químico al cual se le echan unos aditivos para que se unan como una piedra, pero también se puede vaciar en bronce o cualquier metal, es otro proceso”.

Niño 4: -“Permiso, esto es como suave”, - indica una niña acercándose a la escultura, mientras que otra niña le dice:

Niño1: - “No se toca, se toca con los ojos”.

Guía de Sala: -“Vamos a ver los dibujos, ahora pregunto ¿qué tipo de arte es figurativo o abstracto?”.

Niños: - “Abstracto”.

Guía de Sala: - “¿Por qué?”.

Niño 6: - “Porque no tiene cara”.

Guía de Sala: -“Y esta díganme, ¿cuáles colores utilizó?”.*Se hace referencia a la obra de Norman Díaz, “Kamala”. (Ver P.I.5)*

Niño 7: - “Rojo, verde, azul”, el niño exclama, “¡Bien!”, por acertar exclama:

Guía de Sala: - “¿Qué más podemos observar?”.

Niño 2: -“Un perro”.

Guía de Sala: - “¿Qué tipo de arte es?”.

Niño 2: - “Uuuu, no sé se me olvido”.

Niño 4: - “No, pero eso es un ojo, allí tiene uno, no tiene figura”.

Guía de Sala: -“Y este que vemos aquí ¿qué es?”, señala el guía dirigiéndose a otra obra.

Niño 5: -“Es un dragón, un dragón chino, una casa”.

Guía de Sala: -“Entonces, este tipo de arte es figurativo, tiene una figura de algo”.

Niño 6: -“Parece un duende”.

Niño 7: - “No esa es una pipa”.

Guía de Sala: -“A diferencia de la que observamos en un principio, es una técnica que se llama, técnica de grabado”

Niño 2: - “Las tres son del 2013”, señala una niña que se encuentra observando las referencias de la obra.

Guía de Sala: - “¡Cierto tienes razón!, la técnica de grabado consiste en utilizar una plancha de lámina, se trabaja, se talla la lámina, luego se echa una tinta, se coloca sobre el formato que tenemos acá, puede ser papel, cartulina, etc., y aquella ¿de allá qué es?”, haciendo referencia a una escultura que se encuentra a poca distancia.

Niño 8: - “Es una máquina”.

Guía de Sala: - “Es una escultura, pero está ensamblada, a diferencia de las demás se utilizaron diferentes elementos, se llama ensamblaje porque hay varios elementos, a ver ¿cuáles son esos elementos?”.*Se hace referencia a la obra de Carlos Bermúdez.*

Niño 8: - “Tornillos, metal”.

Niño 9: - “Madera”.

Niño 3: - “Parece una máquina de hacer agua de coco”.

Guía de Sala: - “¿Qué nombre tiene la obra?”.

Niño 10: - “Central Eléctrica, hecha en 1983”.

El guía continúa haciendo especificaciones de la técnica de ensamblaje, hace especial hincapié en los materiales empleados: “El artista plástico trabajó con diferentes materiales, recicló tijeras, tornillos, madera y usó su creatividad. Es la interpretación del artista, que quiso ponerle ese nombre, ¿qué nombre le pondrían ustedes?”

Niño1: - “Cosa loca”.

Niño 2: - “Maquina loca”.

En esos momentos la maestra interviene, a propósito del uso del reciclaje: “Lo que pasa es que, lo que para uno es basura se puede transformar en obra de arte, vean aquí es una obra. Lo que le decimos a ustedes podemos transformar una botella en reciclaje y hacemos arte, también tenemos que reciclar para conservar el ambiente y también reciclamos”. Los niños asientan y dicen:

Niño1: - “Como la botella de refresco, que hicimos una copa para el día del padre, maestra”.

Maestra: “Sí”, la docente sonrío, manifestando agrado.

Guía de Sala: - “Entonces, cómo decíamos que se llamaba”.

Niños: - “Ensamblaje”.

Guía de Sala: - “Bueno, hemos terminado, ¿tienen preguntas?”.

Niño1: - “Y aquella ¿qué está allá?”.

Guía de Sala: - “Esa es un bodegón de rostros pero debajo podemos visualizar unas frutas, crees que sea abstracta o figurativa”.

Niños: - “Figurativa”.

Guía de Sala: - “Muy bien, si no tienen más preguntas, ya terminamos, vamos a subir que tenemos otra actividad arriba, vamos uno detrás del otro, con cuidado, hagamos las filas”.

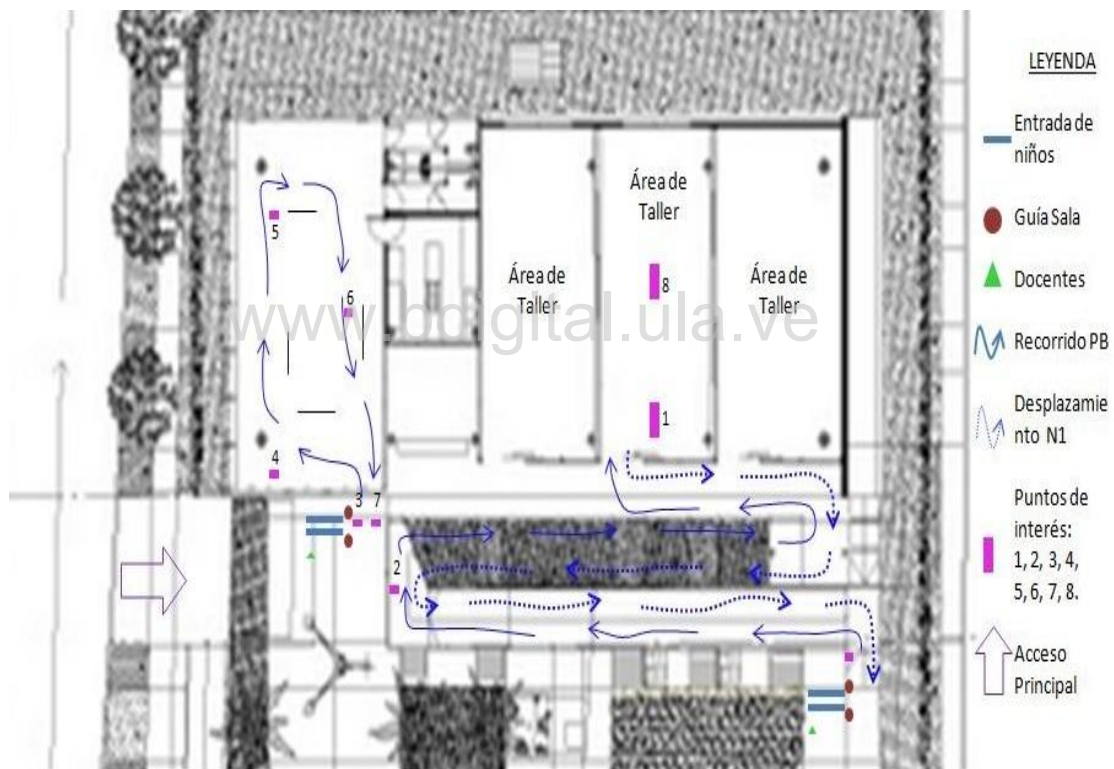
Los niños poco a poco salen de la galería terminan de formarse en filas en la parte exterior, finaliza la visita guiada. Hora 03:30 p.m.

Durante el recorrido observé como los escolares participaron para emitir sus opiniones sobre la percepción estética de la obra y de interpretaciones

socialmente disponibles. Cada experiencia de campo no posee un patrón único y permite indagar aquellas estructuras de interpretación que han sido introyectadas o no, por lo escolares a partir de la vida cotidiana.

3.1. Una mirada del recorrido guiado. Galería de arte del Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez.

A continuación se muestra gráficamente el recorrido guiado en la Galería de Arte del Instituto Municipal de Cultura Juan de Dios Martínez.



Plano 3: Desplazamiento en visita guiada al Galería Comuna del Sol Instituto Municipal de Cultura.

En el Plano es posible observar el desplazamiento en la Galería Comuna del Sol.

Los puntos de interés se refieren al lugar del recorrido indicado en la visita guiada:

Punto de interés 1, (P.I.1.): Señala el espacio de área de Taller, lugar donde se encontraban los niños.

Punto de Interés 2, (P.I.2): Indica el desplazamiento por la rampa de acceso.

Punto de Interés 3, (P.I.3): Indica la entrada a la Galería. (Ver Fotografía N°23 y 24).

Punto de Interés 4, (P.I.4): Indica el inicio del recorrido guiado siguiendo las agujas del reloj.

Punto de Interés 5, (P.I.5): Obra: “Danzarina”, de Zulay Piña y la obra de Carlos Bermúdez, “Central Eléctrica”. (Ver Fotografía N° 22).

Punto de Interés 6, (P.I.6): Obra de Norma Díaz, “Kamala”. (Ver Fotografía N° 15).

Punto de Interés 7, (P.I.7): Salida de la Galería Comuna del Sol.

Punto de Interés 8, (P.I.8): Experiencia Creativa.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS INTERPRETATIVO

1. DINÁMICAS DE ATRIBUCIÓN DE SENTIDO EN EL MUSEO

Diferentes son los mecanismos que permiten interactuar con ese metasistema que conforma la sociedad venezolana, mis exploraciones desde ese punto de vista se orientaron a indagar esas estructuras de atribución de sentido que permiten interactuar con los demás, seleccionando para ello los niños que visitan los museos.

En el análisis me ubiqué preguntándome ¿cómo?, los escolares que me acompañaron en ese recorrido, definen sus relaciones de semejanza y diferencia, ¿Cuál es la relación entre las prácticas de visita a los museos y la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos particulares que sirven de marcas culturales para la identificación? ¿Se generan en los museos de arte códigos temporales y espaciales que induzcan referentes identitarios? ¿Cuáles códigos simbólicos se reproducen en el público escolar en torno al museo?

La respuesta surge de la intersubjetividad y de la consideración del arte como un hecho social total, indisoluble de la cultura y como consecuencia de ello con un valor simbólico que se expresa durante la visita guiada en las narrativas, los gestos y prácticas.

El arte forma parte de las dimensiones de la trinidad humana planteada por Edgar Morin “cerebro/mente/cultura”, cada uno de los términos es inseparable, el arte es una parte del bucle que se forma entre los tres elementos estrechamente vinculado al estado estético que corresponde a la emoción, al sentimiento de la belleza, y no solamente se encuentra circunscrito a la obra de arte, forma parte de la práctica cotidiana que permite sustraerse de lo racional/utilitario. Desde ese punto de vista la complejidad del ser humano se encuentra atravesada por redes de racionalidad que se comunican entre sí, y al mismo tiempo se encuentran invadida por la

emoción que penetra ese mundo real traducido en una vivencia.

En el análisis derivado de la experiencia del trabajo de campo, las representaciones asociadas al museo, como espacio para la práctica y producción de sentido orientaron dos interpretaciones: en tanto que, lugar de experiencias compartidas de los sujetos actores/sociales a partir de las obras de arte y como consecuencia de ello, a la concepción del museo como espacio simbólico, que posee las características de símbolo en sí mismo, es significante y significado a la vez.

Con lo cual no se pretende afirmar que las obras que contiene se separan del espacio museo, más bien adquieren diferentes significantes que poseen niveles de conceptualización igualmente distintos, que son más emotivo/perceptivo que racional/concreto, en ese sentido las re-significaciones asociadas al espacio museo y a los artistas plásticos están relacionados con elementos de carácter perceptivo mayoritariamente, a través de la relación dicotómica de atributos bonito/feo, gusto/no gusto.

En el caso de las propuestas plásticas se incorporan atribuciones valorativas asociados a la vida cotidiana, por un lado y por otro, a códigos de percepción artística, definidos estos últimos como los sistemas de clasificación relacionados con elementos del lenguaje plástico: color, la línea, la textura, el movimiento y elementos compositivos de la imagen.

En el caso del museo como espacio simbolizado condujo a su análisis como un rito secular, del cual emergen narrativas y prácticas que orientaron diferentes códigos simbólicos y como un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni relacional, ni como histórico (Marc Augé, 1992/2000:85).

Realizadas algunas precisiones surgidas de la reflexividad del trabajo de campo dejaré que las narrativas expresen esas significaciones y orienten el recorrido sobre una lectura de atribución de sentido en el espacio/museo.

1.1. RE-SIGNIFICACIONES DEL ESPACIO MUSEO COMO UN RITO SECULAR

A partir del umbral de entrada existe un mundo nuevo por recorrer, la puerta marca el inicio de la transición a un nuevo espacio que mantiene analogías con lo sagrado, más no lo es, es un espacio secular, separado del resto de los lugares públicos con ciertas características próximas a la sacralidad.

Las características aludidas, surgen de la aprehensión de las palabras, gestos y prácticas, en el espacio museo: ruptura temporal y espacial; el guía de Sala, que es quien orientan el recorrido y lo “institucionaliza”, a través de su discurso; los comportamientos asumidos por los sujetos, mantienen semejanzas y son repetitivos; el silencio como práctica habitual o el hablar en voz baja; el desplazamiento de los cuerpos sujeto a normas; la imposibilidad de establecer contacto táctil con las obras expuestas, salvo algunas excepciones, entre otras particulares, que serán analizados, posteriormente.

En la actualidad el museo le permite al hombre re-significar la experiencia de lo cotidiano, y articularla con una experiencia individual y colectiva, asociada esta última con la identidad nacional, regional y/o local.

La experiencia del arte y la experiencia cotidiana funcionan como pares opuestos en un transitar de continuidades y discontinuidades, que implica una “verdadera metamorfosis”, en los sujetos/actores sociales, para irrumpir un nuevo espacio, el sujeto debe separarse de las prácticas que configuran su vida cotidiana, caso contrario la transición no es posible.

La reflexividad surgida del trabajo de campo, y de la revisión bibliohemerográfica, -las observaciones, las descripciones y la teoría- conducen a sostener que, la visita a un museo es considerada como un rito secular, no sólo por la ruptura temporal y espacial, sino por las diferentes partes que confluyen para re-significar el carácter intersubjetivo de la experiencia, y el fortalecimiento de la cohesión del grupo durante la visita y

su incidencia en la construcción de las identidades colectivas en Estado-nación venezolano.

Desde ese punto de vista, dado el carácter polisémico y equivoco, de la definición de rito es necesario realizar un pequeño paréntesis sobre la categoría insertada en un contexto secular y su significado en el marco de la investigación.

Inicialmente, el rito es abordado para el estudio de la religión, al igual que el mito, uno de los precursores desde la sociología francesa, es Emile Durkheim, quien en la introducción del libro “Las Formas Elementales de la vida religiosa” recalca el carácter colectivo de los ritos a partir del estudio del hecho religioso:

La religión es algo eminentemente social. Las representaciones religiosas son representaciones colectivas que expresan realidades colectivas; los ritos son maneras de actuar que no surgen sino en el seno de los grupos reunidos, y que están destinados a suscitar, a mantener o rehacer ciertas situaciones mentales de ese grupo (Durkheim, 1912/1982:08).

Del autor es relevante retomar el carácter colectivo del rito para el cumplimiento de diversas funciones asociadas a la conservación del orden social, haciendo espacial énfasis en la solidaridad social y en la integración del grupo, por cuanto, es enfático en afirmar que las creencias colectivas laicas (la patria, la revolución francesa) “son en cierta medida indiferenciables de las creencias propiamente religiosas”, se “trata de una fe a la que no corresponde un culto, estableciendo”, separándose de tal manera de un abordaje de los ritos en un contexto laico.

Diversos autores han abordado el rito, desde ese punto de vista, mencionaré algunos de ellos con el propósito de contextualizar la conceptualización de rito que se utilizó en la investigación: Marcel Mauss, en *Lo sagrado y lo profano. Las funciones sociales de lo Sagrado*(1970), retoma la noción de sagrado y sacrificio en el contexto de los ritos, en su estudio sobre la oración reconoce la importancia del rito en contextos no

religiosos, su gran aporte es dilucidar los sistemas simbólicos que subyacen en el individuo y la sociedad; Van Gennep, en *Les rites de passage*,(1981) quien hace hincapié en la secuencia del rito y su relación con el ciclo biológico, familiar y social, inserto en un espacio- tiempo; Víctor Turner en *La selva de los símbolos*, (1980) y *El proceso ritual*,(1989) quien enfatiza sus estudios en la fase de “liminaridad”, profundizando la exégesis de los símbolos; Mari Douglas, en *Pureza y Peligro*, (1966), pone el acento en el estudio de la contaminación para abordar la noción de rito y tabú; Cliffoord Geertz, en *La interpretación de las culturas*, (1973), estudia el ritual como una meta –comunicación, donde confluyen “modelos de” y “modelos para” transmitirla información; y Martine Senegal, en *Ritos y Rituales contemporáneos*,(2005) coloca el acento en el rito como conductas individuales o colectivas relativamente codificadas con una fuerte carga simbólica.

En la antropología actual los ritos tienen una realidad ontológica que no es más que el orden autónomo que tiene una lógica y una eficacia propia, independientemente de todas las glosas y exégesis que se vienen a añadir a su evidencia y a su necesidad primaria.

En esta nueva perceptiva el rito se desvincula del mito, tomando la práctica ritual en esa dimensión, es volver la mirada a la materialidad del significante, a ese complejo articulado de actos, de instrumentos, de palabras, de objetos que tienen su valor por lo que hacen y no por lo que se dice. La lógica ritual es una lógica del hacer, del hacer decir, profundamente anclado en la gestualidad corporal. Es una lógica de la acción donde el juego de los actores, las construcciones de la situación, los efectos, del contexto, y, el límite, la improvisación son necesarios tomarlos en consideración. La evidencia de las relaciones metafóricas entre la ritualidad y la teatralidad no toma todo su sentido sino que se integra esta revaloración contemporánea de la puesta en escena con relación al texto.

Ahora bien, ¿cómo es la presencia del texto en esta nueva concepción del rito?, particularmente en el museo, se encuentra relacionado con: la museología y la museografía que orienta la exposición, el discurso del guía, basado en el guión museográfico, en las fichas técnicas de las obras expuestas y en algunos en los paneles didácticos que acompañan los recorridos.

Es necesario aprehender, en términos significativos, la lógica del ritual como una forma de “aturdimiento del entendimiento” encarnado en el mito, como dice Lévi Strauss en *El Hombre Desnudo (L' Hommenu, 1971: 598)*. Los ritos plantean a los que lo viven o realizan interrogantes de las más fundamentales de los seres humanos, sobre todo aquellas referidas a las identidades individuales y de la relación con los otros. Los ritos “seculares” o “laicos”, o “civiles”, ese comprender por analogía con la solemnidad, la nobleza y la primaria legitimidad de las liturgias religiosas. La consideración de los ritos como un sistema de conductas que obedecen a un orden establecido, excluye a su contraparte el desorden observado en oportunidades cuando se analizan ritos de tipo secular, y por otro lado, la concepción de los ritos que hacen énfasis en lo simbólico.

En la contemporaneidad el rito se encuentra asociado a las prácticas de producción de sentido propias de la secularización²⁰, según Claude Riviére, el rito se aparta de lo sagrado sin perder su eficacia y encuentra su lógica “en su efectuación y tiene suficiente con su intensidad emocional” (citado por Senegal, 2005:1001), lo que le caracteriza es su no adscripción al pensamiento religioso:

²⁰Danièle Hervieu – Léger (1986. *Vers un nouveau christianisme: Introduction á la sociologie du christianisme occidental. Cerf. Paris.*), afirma que en las sociedades modernas vienen a desaparecer algunas formas concretas de vida religiosa, como por ejemplo la asistencia regular a la misa, la aceptación incondicional de la doctrina cristiana, pero es igualmente evidente que las sociedades modernas generan una necesidad específica de religión, en la cual los individuos buscan respuestas, concretan avances, que ofrecen fuertes referentes identitarios (sea en lo étnico y en lo doctrinal) que actúan como guía en la heterogénea y cambiante vida cotidiana, y el museo es uno de los espacios que cumple ese rol.

Pero a causa de sus pulsaciones emotivas que ponen en funcionamiento, a causa de sus formas morfológicas que revisten y de su capacidad para simbolizar, se consideran rituales con todos los efectos que ello conlleva (Senegal, 2015: 101).

Todo rito lleva consigo la atribución de sentido otorgada por los sujetos/actores involucrados, está cargado de símbolos, es inherente al proceso de simbolización, el símbolo evoca, “por relación natural algo ausente o imposible de percibir”, es un todo integral que se apropia de las emociones, los recuerdos, y la memoria.

El rito llega a nuestros días a través de transformaciones diversas adaptadas a las nuevas condiciones de vida y lo hacen ver como parte de la comunicación social inherente a conductas individuales y colectivas con diferentes manifestaciones en lo verbal, gestual, y/o corporal.

Cuando se habla de rito se hace referencia a las formas de decir y hacer llevadas a cabo por los individuos para re-significar su entorno desde el inicio de la humanidad, sometidos a secuencias determinadas que son modos de comunicación en el ámbito social e individual, asociados en la actualidad con actividades lúdicas y de carácter público o privado.

Es importante para el contexto de la investigación delimitar lo que se entiende rito y rituales:

El primero de ellos hace referencia a la categoría de organización contextual y engloba un conjunto de comportamientos que pueden o no salir de otros contextos. Y con el último *ritual* se hace referencia a las actividades, a los gestos, a las palabras, a los personajes, que están encuadrados en el contexto del rito (García Gavidia: 2002:360).

De tal forma que el rito constituye una secuencia de actividades en las cuales se implican y comprometen los actores en un espacio- tiempo asociados, a una doble constrictión, la cual implica que una vez que el sujeto se encuentra inmerso en el espacio ritual no puede asumir un comportamiento distinto sin adoptar un comportamiento inverso, es expresión de continuidades y discontinuidades que no necesariamente generan una

ruptura en el mismo, más bien son expresión del sistema social que orienta la acción de los sujetos.

Como consecuencia de indagar el significado atribuido por los sujetos/actores a sus acciones, palabras y gestos, el recorrido guiado fue organizado atendiendo a una secuencia temporal y espacial, en donde el rito es un macroconcepto que engloba los diferentes rituales que lo configuran:

- Rituales de entrada: comprende la llegada de los niños y su recepción por parte del guía de Sala.
- Rituales centrales: inicio de la visita guiada en la Sala expositiva, y organización voluntaria de subgrupos para orientar la experiencia.
- Rituales de salida: culminación de la visita guiada.

La función del rito en el contexto del espacio museo, conduce a la manifestación de representaciones colectivas asociadas a valores y prácticas de percepción individual y colectiva de la vivencia; y a la conformación del sí mismo en relación con el museo y los artistas plásticos, impregnados de emociones y/o sentimientos, más que a racionalizaciones cognitivas.

Para finalizar las reflexiones teóricas quisiera recalcar que el abordaje del rito a partir de la propuesta de García Gavidia permite ir más allá de su concepción como acciones repetitivas e inmutables, conduce a una secuencia temporal y espacial que evidencia la innovación y la creatividad de los actores para la apropiación de símbolos y reglas, a partir de continuidades, y discontinuidades temporales y espaciales.

1.1.1 Llegada al museo

Los ritos no solo expresan la secuencia de las acciones y discursos en un espacio-tiempo, posibilitan ese indagar de significados ocultos y la morfología inherente en la interacción de cada uno de los actores y sus funciones el espacio.

Desde la llegada a las instituciones culturales el personal de la unidad educativa orienta las primeras acciones para el acercamiento de los niños,

seguidamente, son remplazados por el guía de Sala, quien se encarga de orientar el recorrido guiado, no obstante, la figura de autoridad del docente se mantiene en el rito de la visita al museo de forma periférica, salvo una excepción que se abordará posteriormente.

Atendiendo a lo expuesto, los actores que participan y organizan la experiencia ritual son: los niños - sujetos/actores sociales-, el personal que acompaña el recorrido y el guía de Sala, la distribución espacial durante el desplazamiento evidencia la asignación de la jerarquía y sus funciones, en orden ascendente se tiene:

El guía de Sala, se encuentra en el frente de la estructura jerárquica, es la persona capacitada para guiar y exponer las narrativas que orientan la interacción en el espacio/museo, es el intermediario entre el público y la obra. Cumple simultáneamente una función didáctica, y de control de grupo, el ejercicio de la primera implica despertar el interés en el encuentro con el arte, y en el segundo vela por el cumplimiento de las normas. En el recorrido ocupa el primer lugar, en la distribución espacial, es el punto focal de atención.

El personal de apoyo de la unidad educativa, lo conforma los docentes, orientadores, y pasantes, que ejecutan las funciones de acompañar, mantener el control, y reproducir la figura de autoridad del aula de clase, en las descripciones de los recorridos se observa, como una docente señala: - "Vamos a observar, hay que saber hablar, no tocar nada así le piquen las manos"(Visita Guiada MACZUL).

Los niños son los sujetos/actores sociales centrales de la investigación, mantienen relaciones de reciprocidad con el resto de los actores descritos, son los que construyen y re-construyen en las narrativas, las formas de pensar y hacer en las significaciones atribuidas al espacio museo. En el ritual de entrada son distribuidos espacialmente en filas, ubicadas en el centro de ambos actores.

En cuanto a su morfología, el espacio donde se establecen las relaciones sociales entre los actores expuestos es de por sí simbolizante, y también tendrá su alcance en las relaciones de horizontalidad y verticalidad propiciadas, entre los niños, los docentes y el guía.

Las visitas guiadas no poseen las mismas secuencias. Por cuanto se definen diferentes recorridos atendiendo a dos circunstancias, una propiciada directamente por la institución y la otra, generada por los niños a partir de la vivencia.

En el primer caso, se hace referencia a la disponibilidad de los espacios físicos, atendiendo a la programación expositiva, se definen las rutas de acceso a las exposiciones y la ausencia o presencia de otros grupos, simultáneamente, allí incide igualmente, la estrategia discursiva utilizada por el guía para orientar su participación, el tema podría versar sobre la infraestructura/museo, historia del arte, o elementos de expresión plástica, etc. El segundo caso, hace referencia a la interacción que establecen los niños con el espacio y las propuestas de los artistas, se genera una dinámica diferente a la tipificada por el guía.

Dado los elementos presentados la estructura no es rígida, según García Gavidia, “en todo rito puede percibirse la innovación y la creatividad de los actores en la apropiación y asimilación de símbolos y reglas”, (García Gavidia: 2002:357), es precisamente en esta parte del rito donde los niños, re-significan la visita a partir de la conformación de subgrupos para compartir la experiencia. Las fases que siguen constituyen secuencias originadas en interacción con las propuestas plásticas y el espacio.

1.1.2. Rituales de entrada. Wuoooo

La visita de los escolares es un rito que puede decodificarse en diferentes rituales y en cada uno de ellos las prácticas discursivas o no, que en éste se realizan ponen de manifiesto códigos simbólicos referenciales a las identidades personales, locales, regionales y nacional, que es posible

leerlos en pares de oposición que corresponden a cada uno de esos rituales.

El primer ritual que acompaña el recorrido, comienza al cruzar el umbral de entrada, la puerta no es sólo física, es simbólica establece la ruptura temporal y espacial con la cotidianidad, desde allí los niños son organizados, logrado este propósito, el guía de Sala, indica las recomendaciones.

A medida que los niños se desplazan en las instituciones museísticas, orientaron sus percepciones al plano sensorial, las emociones comenzaron a fluir con expresiones de asombro, mientras exploraban los espacios.

Es cotidiano observar como el guía recibe directamente a los niños, son organizados en filas, con la ayuda de las maestras, posteriormente se indican las normas, en pocos casos son señaladas en las Salas expositivas, más bien allí son recordadas, los niños van caminando, poco a poco, siempre se les recuerda que deben mantenerse el orden, mientras avanzan. Los primeros símbolos que emergen para relacionarse con el museo están asociados con prácticas discursivas y corporales que establecen una ruptura temporal y espacial con la vida cotidiana a partir de pares de oposición orden /desorden.

Igualmente, la visita se presenta como actividad que rompe la cotidianidad a partir de dos oposiciones espacio cotidiano/ espacio museo, todo el museo es un espacio secular porque no pertenece a ninguna religión aun cuando se haga una analogía y se le asuma como “sagrado”. Además hay espacios que pueden “sacralizarse”; es decir, que se les da un carácter de sagrado, como por ejemplo el los panteones, los palacios presidenciales, entre otros, y los museos responden a eso, pero no son templos religiosos.

Inicialmente, la dirección y organización del rito se caracteriza por la rigidez que se estipula en la aplicación de las normas durante la interacción, en el ritual central las mismas se flexibilizan un poco. Dicha observación es posible constatarlas en los discursos emitidos en la charla introductoria:

Guía de Sala: -“Por favor como dijeron ustedes mismos no podemos tocar las piezas”, una niña comienza a decir, elevando la voz.

Niña: -“Y no podemos comer”.

Guía de Sala: “Y tampoco podemos comer”.

Niña:- “Ni tampoco correr”.

Guía de Sala: -“Ni correr tampoco, para no dañar las piezas, en caso de tropezarlas”.

Niña: -“Ni beber agua”.

Guía de Sala: -“Ni beber agua, o nada por el estilo”.

Niña: -“Ni tocar”.

Guía de Sala: “Tampoco podemos tocarlas para no dañarlas, ¡Empecemos entonces!” (Visita Guiada IMC).

La ruptura experimentada entre ambos espacios conduce a la niña a relacionarse en un espacio secular, en el cual el silencio es una práctica habitual, el cuerpo es individualizado²¹, y la vista se convierte en el sentido privilegiado para mantener la interacción.

Es bien conocido, que las normas establecidas para evitar el contacto físico con los objetos obedecen a criterios de conservación de las piezas, y a la sacralización de las mismas como obras de arte, que adquieren la característica de repertorios culturales cuando son presentados en un museo. Desde este punto de vista el problema no radica en el contacto directo con la obra de arte, sino en las re-semantizaciones atribuidas por los niños alejadas de la racionalidad que las produce, ante la pregunta ¿qué es un museo?, uno de los niños, responde:

- “Es donde hay arte, que no se puede tocar y es muy cuidadoso, que nada más la puedes mirar, que es, pero no se toca, no se sabe si esta recién pintada o está seco y sí está se puede dañar”.

La respuesta orientan las observaciones a los procesos de recepción de las imágenes a nivel perceptivo emocional y no a la racionalidad que la institución museo pretende establecer como criterio normativo para relacionarse con un tipo de arte, en donde la legitimidad de la obra de arte viene dada por convenciones arbitrarias para percibir lo artístico. En ninguna

²¹ Cuando se utiliza en termino de individualizado se hacer referencia, a las recomendaciones indicadas por el guía que tienden a evitar el contacto físico de un niño con otro, a través de la conformación de las filas de ingreso a las instituciones culturales.

de las observaciones las recomendaciones del “no tocar”, se acompañaron de un argumento que diera explicación a las consecuencias que dicha acción pudiera ocasionar a los objetos que el museo contiene.

Durante los recorridos guiados, la primera connotación atribuida al sí mismo, - sujetos/actores sociales- para relacionarse en el espacio, le orientan a una experiencia individualizada contraria al transitar cotidiano donde el contacto con el otro se encuentra inmerso en relaciones sociales que articulan lo individual y lo social, se instaura una gestualidad sin voz, el contacto con el otro se establece a partir de la mirada.

La dinámica de organización del desplazamiento, a partir del establecimiento de las filas de entrada, es igualmente una muestra de los sistemas de clasificación que posibilita el orden, en oposición al desorden del mundo exterior e inciden en los procesos de apropiación de los sujetos, tanto a nivel de las prácticas como en las atribuciones de sentido, en las diferentes secuencias rituales.

Según David Le Breton en el libro, “Antropología del cuerpo y modernidad”, el cuerpo individualizado, aislado del contexto colectivo es propiciado como un reflejo de la modernidad, en el ritual de inicio se propicia la interacción de los sujetos/actores como espectadores inertes, donde la base de la experiencia artística es la contemplación, como destinatarios pasivos, reduciendo la experiencia a lo visual, perceptivo, mediatizado por normas:

Los intercambios de miradas son los más significativos y esto tanto más cuanto que la vista es el sentido privilegiado de la modernidad. La mirada testimonia como los sujetos toman parte emocionalmente, en el intercambio, únicamente por medio de reparar en ciertos signos que el interlocutor ofrece (Le Breton, 1990/2002: 101).

El discurso del guía entorno al espacio museo, genera la ruptura temporal y espacial en la cotidianidad a partir de la oposición mundo de la vida cotidiana/ mundo del arte, en los términos planteados por Le Breton el

halo emocional atraviesa los intercambios, en el caso analizado se establece la mirada como la vía del contacto permanente con el otro.

En la secuencia descrita los niños son los que reciben la acción directa del resto de los actores sociales, a pesar de propiciarse la interacción a través de la dinámica de la pregunta y la respuesta, el intercambio espontáneo de opiniones en el espacio museo, se observará a partir del segundo ritual, como se verá a continuación.

1.1.3. Rituales centrales

1.1.3.1. Primer momento del ritual. Ingreso a la Sala

A medida que los niños avanzan a las Salas expositivas el guía marca el paso, éstos lo siguen, continúan sus percepciones, las sensaciones continúan en un fluir acompañado con expresiones de asombro, mientras exploraban los espacios.

Inicialmente, los niños mantienen las filas organizadas en el tránsito a un nuevo lugar, hacen comentarios en voz baja o se muestran maravillados explorando con su mirada.

Una vez en la Sala expositiva, la voz del guía es la que prevalece, ordena los niños en forma semicircular frente a las obras, las maestras colaboran en la distribución. Luego se detienen, el guía de Sala se coloca en el centro o de un lado del semicírculo, comienza la interacción a partir de las preguntas formuladas por el guía.

El desplazamiento sigue el movimiento de las agujas del reloj. El guía a través de su discurso explica las propuestas plásticas, desde diferentes perspectivas: mencionando algunos autores; épocas de la plástica venezolana, - el estilo, género o el tema; no obstante, los sistemas de clasificación a los cuales recurren los niños son perceptivos, mayoritariamente, no son las competencias artísticas o las tendencias del arte las que permiten la interacción con las obras, el orientador indica:

Guía de Sala: “Esta obra se llama Deforestación, ¿se observa el paisaje?”. (Hace referencia a la obra de Margot Romer, ver fotografía N°34)

Niño 1: - “Si, sí”.

Guía de Sala:- “Es un paisaje, se ven las líneas de las manchas que asemejan las formas de un árbol... ¿lo ven?”.

Niño 2:- “Parece una cosa rara”.

Niño 3: - “Es hermosa”.

Ante lo expuesto los criterios de atribución de sentido de los niños obedecen a dos sistemas de clasificación, uno de carácter perceptivo sensorial y emocional, y el otro, vinculado a la vida cotidiana. Mientras los discursos de los guías se orientan a lo cognitivo/racional, los niños orientan sus interpretaciones a lo perceptivo/emocional, y a lo individual/colectivo.

En síntesis, se puede decir que existen dos visiones: una que intenta interesar a los niños al arte como una forma de conocimiento, como una esfera complementaria a la ciencia que apprehenden en la escuela, en la cual el museo se convierte en un espacio de comunicación y educación alternativa, y otra, en la cual las obras de arte son significantes que no son unívocos como modos de significación, son lo racional contra lo afectivo, lo abstracto contra lo concreto, en esta última se conjuga la identidad personal de los niños, el *habitus* y su correspondencia con el capital cultural.

Atendiendo a lo expuesto, la participación de los niños a partir de elementos de la composición plástica surge como consecuencia del rol didáctico del guía como mediador en la atribución de sentido, mientras que, en las interacciones grupales las valoraciones atribuidas al museo le permite a los niños establecer un vínculo entre lo expresado por los artistas y su percepción sensorial, desde ese punto de vista la curiosidad es cómplice de la búsqueda por descubrimiento, ante la pregunta ¿Qué agregarías?, una niña responde:

-“Un televisor que dijera todos los artistas, cojines, para sentarse”.

La respuesta busca precisamente acercar la experiencia del museo a la vida cotidiana, hacer de este un lugar más confortable que pareciera reproducir un espacio habitable, la casa familiar, igualmente, dicha representación se encuentra en la siguiente respuesta ante la misma pregunta: “Ya tiene de todo, un comedor, un baño, que se pueda tomar agua adentro”.

1.1.3.2. Segundo momento del ritual. Re-significaciones

Volviendo a las atribuciones de sentido, el segundo momento, inicia una transición hacía lo colectivo, pero partiendo de lo emotivo y sensorial, la percepción orienta la experiencia a partir de la oposición binaria individual/colectivo, como comentaba anteriormente, no obstante en esta etapa del ritual adquiere otras connotaciones.

Algunos niños comienzan a desplazarse poco a poco por la Sala y conforman grupos, mientras otros continúan con el guía, el semicírculo formado inicialmente comienza a dispersarse, las posturas, no son rígidas, las manos que se encontraba en los bolsillos de los niños, comienzan a denotar movimientos más libres y menos sujetas a pautas de comportamientos, ahora, la interacción es espontánea, pero sin violentar, en su totalidad las recomendaciones del inicio de la visita.

Los niños que permanecen con el guía de Sala, conversan entre ellos, e interactúan con él, éste desde su ubicación va observando el desplazamiento de los niños que paulatinamente se dispersan, y conforman subgrupos para compartir la experiencia, igualmente, el personal de la unidad educativa flexibiliza su autoridad, y comienza a interactuar afectivamente con los niños.

Las experiencias compartidas dejan atrás el contacto individualizado propiciado en el principio para relacionarse con el espacio museo, la miradas

hacia el “nosotros”, se fortalecen por cuanto, no solamente se incluyen los niños, también los docentes pasaron a ser cómplices de la interacción conjuntamente con estos, dejando de lado su jerarquía.

Este momento del ritual es el de mayor fluidez comunicativa, mientras se desplazan el juego permanece entre los sujetos actores/sociales, de manera espontánea se incitan unos a otros a romper la norma del hablar en voz baja.

El mayor goce se observa cuando la interacción verbal y corporal, integra los niños con el personal de la unidad educativa, ambos comparten la experiencia, las maestras los tomaban de las manos, los abrazaban, por su parte los sujetos/actores sociales, responden con gestos de afecto.

El momento descrito es espontáneo, permanece por pocos momentos se presenta luego que los niños se separan del guía, con lo cual se podría afirmar que ellos de manera inconsciente propician ese estar allí con el otro, ese compartir le permite a los niños re-significar el espacio museo a partir de la vivencia común, superando el extrañamiento que le genera la experiencia.

El arte se presenta como una experiencia universal que le permite a los niños relacionarse con la producción artística y con los procesos de significación atribuidos, ello se evidencia en las expresiones de satisfacción y disfrute a los cuales se alude: “lo mejor es que hay arte, lo más bonito”. En el ritual central las narrativas, los comportamientos, la gestualidad, permiten identificar las representaciones colectivas expresadas en códigos simbólicos.

El placer de interactuar en las obras de los artistas, posibilita que el recorrido no se haga en solitario, la apreciación visual y lo emocional orienta el compartir, ante la pregunta ¿Qué fue lo que más te gustó de lo observado?, los niños respondieron:

Niño 1:-“¡Las pinturas, todas están bien bonitas!”.

Niño 2:- “Las mangueritas, de allá, y los cuadros, están bonitos”.

En diferentes momentos de la etnografía los gestos de alegría dejaban ver el placer que se genera a partir del encuentro, el arte es la base del compartir que evoca las emociones, la mirada adquiere otras connotaciones, el sujeto actor/social forma parte del intercambio e interactúa con sus iguales. Ante la pregunta ¿Qué es un museo o un centro de arte?, los niños respondieron:

Niño1: - “Sentir lo que la gente, los artistas, lo que trasmite...”

Niño2: - “Es unnnnaaaa, es algo que uno mira las cosas, le pasa cosas por la cabeza...que uno mira... ahí que linda”.

Las narrativas expuestas permiten aproximarnos a una definición de museo que posee las tres dimensiones del símbolo propuestas por Durand, (1968) la cósmica, onírica y poética.

En lo cósmico, las atribuciones valorativas evidencian una gestualidad con un vínculo afectivo, originada en el mundo sensible que rodea la experiencia; lo onírico, despierta la memoria y los recuerdos para otorgarle significación; y finalmente, lo poético, cuando los niños utilizan el lenguaje para transmitir sus percepciones, se evoca a través de los gestos, las imágenes y posteriormente, se expresa en el discurso.

El carácter perceptivo de la vivencia, es la primera muestra de la triada en la producción de sentido, es decir el museo como espacio físico, los artistas y sus propuestas, lo simbólico no sólo se expresa a través de lo lingüístico posibilita la interacción en las tres dimensiones del símbolo descritas, es a partir de entonces cuando se reafirma la importancia de la mediación sensorial en las interacciones generadas en el espacio museo.

El intercambio propiciado, no solamente es la base para la expresión de las identidades individuales, en su mayoría, sino también para las relaciones sociales que establece con los otros iguales (el resto de los escolares) y para establecer vínculo con los artistas plásticos y sus propuestas, manteniendo relaciones de continuidad y armonía.

El vínculo más íntimo del sí mismo, se hace evidente cuando la niña afirma: “Es unnnnaaaa, es algo que uno mira las cosas, le pasa cosas por la cabeza...que no mira... ahí que linda”, la decodificación sensorial de la imagen es la base de la experiencia, por consiguiente cada sujeto actor/social se apropia del espacio museo en correspondencia con su sensibilidad y de las circunstancias que forman parte de sus narrativas de auto identificación.

1.1.3.2.1. Viendo lo más bonito el arte. Código de distinción espacial Arte/Estética

En el apartado anterior hago referencia al carácter perceptivo de la vivencia y a la importancia de los sentimientos para interactuar en el espacio museo, desde ese punto de vista se tiene:



Figura N° 1. Triada en la producción de sentido en el Espacio Museo

Los dos vértices que constituyen la base de la pirámide - identidad individual, percepción/sentimientos- , en la Triada de Producción de sentido en el Espacio Museo, son inseparables, como categorías de clasificación para referirse al mundo del arte, las relaciones son complementarias, por cuanto es imposible interactuar con el mundo del arte apartando los sentimientos y las emociones que se evocan, en tanto que, el centro de la pirámide lo constituyen las representaciones, (narrativas, conceptos, imágenes) construidas y/o inventadas, por los sujetos actores/ sociales.

La construcción simbólica que realiza el individuo le permite re-crear en la experiencia cotidiana percepciones, conocimientos y creencias que originan y despiertan en el sí mismo y en los otros sentimientos y emociones, cuando se le pregunta a una niña ¿Qué es un museo o un centro de arte?, manifiesta:

- “Muchas cosas, pero lo mejor que hay es el arte, lo más bonito las pinturas, las esculturas, verlas”.

La primera forma de clasificación o lógica en el pensamiento humano, nuevamente se presenta a través de los pares opuestos: bonito/feo, gusto/no gusto, desde este punto de vista en el decir, expresado en el lenguaje, una interpretación de la experiencia del arte, hace referencia a lo bello, a lo sublime, en los términos de Gadamer, es aquello que escapa de la racionalidad implícita en la respuesta de por qué me gusta.

El experimentar lo bello del arte, es una emoción, un sentimiento, en el cual el “estado estético”, es la felicidad, el goce, expresado en los vértices de la triada de producción de sentido en el espacio museo, según Le Breton: “La identidad personal, no es una sustancia sino un sentimiento, y por lo tanto, no podría darse otra manera que en la pluralidad de las resonancias de la experiencia”. (1999:111), el estar allí en ese espacio/tiempo, fue interactuar con las expresiones de asombros, ante lo inesperado, con las risas, con el mirar que alimentaba los sentidos:

De una sociedad humana a otra, los hombres sienten afectivamente los acontecimientos a través de los repertorios culturales diferenciados que son a veces similares, pero no idénticos. La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con lo público, el contexto se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. Se cuela en el simbolismo social y los rituales vigentes. No es una naturaleza descriptible sin contexto ni independiente del actor (Le Bretón, 2013: 77).

El significado atribuido a la experiencia de la visita guiada, establece la emoción como marco interpretativo de lo vivido en el museo, posteriormente, en la dinámica del Rotafolio de las Identidades, en la presentación de fotografías referidas a las visitas guiadas, los niños se levantaban de sus pupitres, emocionados, y se buscaban en las mismas, exclamando unos con otros: “Ajá, ahí estamos nosotros, ve, ve, ve”.

Las representaciones, narrativas, imágenes, conceptos re-creados, e inventados conducen a afirmar que en el museo se vive una experiencia que permite la construcción de un código de distinción espacial Arte/Estética, que hace posible procesos de re-construcción de la experiencia que en primer lugar surgen de una ruptura entre la vida cotidiana y el espacio físico museo, y que posteriormente, se ven impregnados por lo perceptivo, lo emocional y afectivo, a partir de pares opuestos de oposición bonito/feo, gusto/no gusto, mundo de vida cotidiana/mundo del arte, libertad/imposición, vista/tacto, silencio/ruido, que son interiorizadas por los escolares en el momento de irrumpir en el espacio y a partir de ellas media su interacción con los otros, para graficar la construcción realice el Cuadro Semántico N° 1 que permitirá observar la atribución de valores en el ritual de la visita guiada.

Tema	Narrativa	Atribución de valores Museo y/o Artistas	Cód.
Arte	-“Sentir lo que la gente, los artistas, lo que trasmite”...	Identidad personal	Código de distinción espacial Arte/Estética
	“- piensa- Es donde se exhibe arte contemporáneo, exhibiciones, muchas estructuras, muchos artes de mucho tiempo, donde se refleja un sentido. ¿Un sentido de qué? De la vida cotidiana”.	Intersubjetividad Autopercepción Procesamiento sensorial	
	- “Donde se puede expresar su arte, se puede hacer el Don que le dio Dios para utilizarlo”.	Subjetividad/ sentimiento	
	- “Muchas cosas, pero lo mejor que hay es el arte, lo más bonito las pinturas, las esculturas, verlas”.	Objetividad/entorno contexto	
	- “Es unnaaaa, es algo que uno mira las cosas, le pasa cosas por la cabeza...que no mira... ahí que linda”.	Relaciones de armonía	
	- “Es algo que puede irse a ver los cuadros y distraerte, y estar bien”.	- Lugar de enunciación: Sí mismo	
	“Sonríe, -piensa- ¿qué es el, el museo? Es donde hay arte, y... cine, arte, artes escénicas,...	Relación dicotómica entre los atributos:	
	- Este, exposición hay muchas cosas... pinturas, artes plásticas	Vista/tacto Bonito/feo Gusto/gusto	
	- Donde hay pinturas de personas, uno se divierte.		
	- Un museo es donde están las artes, dibujos, bien bonitos... donde hay cosas, dibujo de las artes”.	Disposición emocional: Felicidad Gozo	
	-“Como pa’ que uno, este... ponga sus esculturas para que las admire, no sé”.	Experiencia/ Vivencia	
	-“Donde tienen cosas muy lindas, me encantaron los dibujos. ¿Por qué?”	Usos del museo: Aprendizaje Diversión	
	“Un Centro de Arte de inteligencia, de de aprendizaje... donde se guardan las cosas, pinturas arte”.		
	“El arte esencial, elementos geométricos, círculos. La primera, muchos colores, creativista, lo que crea el artista y vemos”.		
... hacer dibujos, las pinturas, ¿y de todo lo que vistas? las pinturas”. Cosas incluso, cosas para aprender.... (Piensa) para pintar, para aprender y pintar			

Cuadro Semántico N° 1. Atribución de valores en el ritual de la visita guiada

Ahora bien, cabría preguntarse si el Código de Distinción espacial Arte/Estética guarda relación con los códigos simbólicos referidos a las identidades, la respuesta es afirmativa desde dos puntos de vista: en primer lugar contribuyen a la identidad personal, involucra la subjetividad de cada sujeto; en segundo lugar, hace referencia a las identidades colectivas, aunque de manera muy esporádica, cuando se reconoce algunos artistas plásticos, no obstante, la frecuencia de la visita no se convierte en una práctica, sino que es casual, circunstancial y esporádica, por lo tanto, es muy difícil que sirva de referente identitario colectivo, más adelante desarrollaré este punto ampliamente.

La experiencia primaria que vehicula la relación entre los escolares y las instituciones expositivas es el código de distinción espacial Arte/Estética, la estética es entendida como lo plantea Morin “en su sentido original...es el sentir... es una emoción un sentimiento de belleza, de admiración, de verdad, y en el paroxismo, de sublime” (2006: 149), entendiendo el arte en sentido genérico del término. Desde este punto de vista la primera interacción que fluye en términos vivenciales, es el arte como experiencia universal, como se señaló pero además incorpora lo lúdico como práctica compartida que vehicula las relaciones entre las representaciones colectivas asociadas al rol del museo como ente didáctico y como conservador de la herencia cultural, que abordaré posteriormente

En el código de distinción espacial Arte/Estética, los referentes son personales, no están inducidos por los procesos de socialización institucionalizados, y forman parte de la identidad de cada sujeto, de su biografía, esto es por lo casual de las visitas.

De tal manera, que siguiendo a lo planteado por Herckovits, citado por AlcinaFranch “el arte tiene que ser considerado como todo embellecimiento de la vida ordinaria logrado con destreza y que tiene una forma que se puede describir” (1982/1988:15), en los sujetos/actores sociales el arte se

presenta como producto / objeto de producción artística y como el contexto de significación que subyace en los sujetos.

1.1.3.2.2. Un sentido... de la vida cotidiana

Arte/Estética/Vida cotidiana

El código espacial Arte/Estética, conduce en su interpretación a la incorporación de referentes perceptivos y emotivos, contribuye a la identidad personal, pero al mismo tiempo en ese proceso hermenéutico que permite interactuar con el arte re-significa la experiencia en el ámbito cotidiano y evoca a través de la memoria los recuerdos, la pregunta: ¿Qué es un museo o un centro de arte?, genera otras repuestas que establecen vínculos entre el imaginario de los niños y la cotidianidad:

-“Es donde se exhibe arte, mucho arte de mucho tiempo,... donde se refleja un sentido”, ¿un sentido de qué?,...“De la vida cotidiana”.

El código espacial Arte/Estética va permeando la vida cotidiana, según Huxley, 1971:26) al referirse a las obras de arte creadoras, plásticas o escritas, señala que son funcionalmente organizadas de manera que su efecto estimulante estético toma una máximo de intensidad y su función de comunicación un máximo de eficacia, que hace de una experiencia individual, un acto colectivo en el mundo del arte, en ese sentido se tiene:



Figura N° 2. Triada en la producción de sentido en el Espacio Museo.

La triada de producción de sentido a partir de esta nueva lectura, tiene el propósito de representar gráficamente como atendiendo a un segundo nivel de unicidad de la identidad²², es posible trascender de lo individual a lo social, en el entendido de que las representaciones que constituyen esta nueva dimensión del código espacial Arte/Estética, poseen su origen en esa particular manera de relacionarme con el otro a partir de social, son la manifestación de la internalización individual de significaciones sociales. Atendiendo a lo expuesto presentaré un dialogo surgido, en una visita guiada al CAM-LB, a partir de la obra Regulo Rincón.

Niña 1: “Ay chama, mirá aquella”.Un grupo de niños se queda, observando el ensamblaje, “Y que sea la última”. (Ver Fotografía N° 28)

Investigadora: ¿cómo para qué colocaría el artista eso en la silla?
¿Por qué les llama la atención?”

Niño 2: “Esto, esto, significa como si fuera un vándalo que cree en Dios, pues aquí, o sea listo para irse, la pistola, la gorra, la corbata”, el resto de los niños sonrían, otro niño participa y dice:

Niño 3: “Si, hay dos balas, una es de escopeta y otra de bala, Otra niña se acerca asombrada y dice:

Niño 4: “Mirá, una corbata, una pistola”.

Las obras expuestas permiten que las experiencias cotidianas establezcan posibles vínculos entre el significado que el creador pretende transmitir y los posibles significantes que pueden generar en los sujetos actores/sociales.

Desde ese punto de vista toda la obra de arte se encuentra inmersa en el mundo de las representaciones imaginarias²³, recreadas por el sujeto actor/social, en correspondencia con un mundo real o imaginario, la

²² Ver páginas 67-68 referida a los niveles de la unicidad de la identidad

²³El imaginario es definido como lo plantea Gilbert Duran (2004/2006: 21- 44), “el imaginario – es decir, el conjunto de las imágenes y las relaciones de imágenes que constituye el capital pensante del *homo sapiens* - se nos aparece como el gran denominador fundamental donde van a ordenarse todos los métodos del pensamiento humano (...) no es nada más que ese trayecto en el cual la representación del objeto se deja asimilar y modelar por los imperativos pulsionales del sujeto, y en el cual (...) recíprocamente las representaciones subjetivas se explican por los acomodamientos anteriores del sujeto’ al medio objetivo.

expresión: “Esto, esto, significa como si fuera un vándalo que cree en Dios”, lleva al extremo el sentido poético y evocador que caracteriza lo simbólico. Según Edgar Morin: La mente humana será capaz de autodesarrollarse y de extraer de la extraordinaria maquina cerebral cuyas virtudes siguen siendo inmensas, la más maravillosas posibilidades cognitivas, estéticas y éticas”(Morin, 2003/2006: 281).

La Trinidad Humana cerebro/mente/cultura, hace de la creatividad humana, el transitar de lo real a lo imaginario, no en un sentido univoco, según el autor es “imaginario en la reproducción de lo real, real en la producción imaginaria”, ello es producto de la conjunción entre el cerebro humano y la cultura, haciendo estallar las cualidades más ricas del ser humano.

De esta forma el significado atribuido se transforma en otras modalidades que permiten el transitar de lo abstracto a lo concreto, en otras palabras, se convierte en metáfora, en la frase “el vándalo que cree en Dios y lleva su corbata, su pistola y su gorra”, el significado está en el significante y viceversa. Al igual que el museo, las obras de arte son símbolo en sí mismo.

En otros momentos del discurso, se puede presentar una asociación por metonimia: “Si, hay dos balas, una es de escopeta y otra de bala”, y “Mirá, una corbata, una pistola”, en los casos abordados los sistemas de decodificación a los cuales acuden los sujetos actores/sociales, generan una transformación de la experiencia visual se desplaza del mundo real al imaginario en conjunción con la Trinidad Humana y responden a mecanismos del pensamiento lógico, que facilita aprehender la experiencia.

Del mismo modo, esos procesos de re-significación conducen a experiencias compartidas en códigos de semejanzas y continuidad relacionados con lo sagrado, una niña haciendo referencia a la obra de Carlos Zerpa, “La última y nos vamos”, (Ver Fotografía N°3), ante la pregunta: ¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?:

- “(...) la imagen de José Gregorio con las botellas, el siempre me ha gustado, la mayoría de las veces lo estoy viendo a él”. ¿Por qué lo ves la mayoría de las veces? “Mí mamá lo tiene en un altar en la casa”.

En otra narrativa se puede inferir lo siguiente pero aludiendo a la obra, *Texmex*, de Carlos Zerpa (Ver Fotografía N°4).

Niño 1: -“La mesa de pimpón, las de las cruces, porque me gusta la estructura de la forma que representa la frontera, así, así como las líneas”, ¿Qué es la frontera?

Niño 1:- “La que se pone en medio del dibujo, que divide las cruces”. ¿Por qué te gustaron las cruces?

Niño 3: - “Es la de la iglesia, las cruces que tenían muchas cosas, mí mamá cree mucho en Dios y me dice mucho, que yo haga cosas así”.

En este discurso confluyen por un lado la narrativa expresada por el artista (el otro) y el niño que encuentra un nivel de aproximación a su experiencia. La cruz la relaciona a los símbolos de identidad desarrollados en su vida: la vivencia familiar (relación con la madre) y la relación con lo sagrado representado por el cristianismo católico.

Los procesos de construcción simbólica que realizan los niños permiten observar en las narrativas (formas de decir), el desplazamiento grupal (prácticas), y en la gestualidad, como los sujetos se apropian de los recuerdos y acuden a la memoria para re-significar la propuesta de los artistas plásticos, ante la pregunta: ¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?

Niño: -“La mesa de arriba hay mucha santidad, el bebe, las pelucas, las calaveras, es una tradición de Méjico, y la de la bicicleta”.

Investigadora: ¿Cuál es la santidad?(Obra de Carlos Zerpa, “*Texmex*”, Ver Fotografía N°5)

Niño: - “Cuando se pone a José Gregorio y de Méjico, las calaveras. (Obra de Carlos Zerpa, “*La última y nos vamos*”. (Ver Fotografía N°3).

En las repuestas del niño se hace referencia en primer lugar al reconocimiento del otro, lejano, - calaveras de Méjico- y en segundo lugar al

reconocimiento de José Gregorio Hernández como un Santo. Pudiera inferirse en este segundo nivel que el niño lo reconoce como patrimonio religioso propio, en consecuencia, se puede afirmar que el código simbólico al cual se hace referencia este discurso es el código simbólico relacionado con lo sagrado. El Arte/Estética como código de distinción espacial lleva consigo la relación del cuerpo con el espacio físico, además de las atribuciones valorativas asociadas al hecho religioso y como éste puede asociarse con la vida cotidiana.

La atribución de sentido del código espacial Arte/Estética, se hace evidente igualmente, durante el recorrido cuando los niños se reagrupan en parejoso grupos para compartir la vivencia y conversar sobre los contenidos: el símbolo se encuentra precisamente allí cuando se cohesionan y relacionan entre sí en una nueva experiencia:

Niño 1: “Viendo las esculturas, viendo el arte, las pinturas, viendo esculturas”.

Niño 2: “Viendo lo más bonito el arte”.

Relacionarse a partir de la vivencia es común, el código de distinción espacial Arte/Estética, posee su origen en el plano perceptivo y evocador, la re-significación de la experiencia permite establecer códigos de semejanza y continuidad a partir del hecho religioso, por un lado, e igualmente incorpora elementos básicos de percepción artística que permiten afirmar que las narrativas y las representaciones que subyacen en el código condesan diferentes significantes.

Para resumir lo expuesto se tiene que las representaciones, (conceptos e imágenes) agrupadas en el código espacial Arte/Estética hacen de la mirada una interacción social y simbólica, que emerge a través del lenguaje, que es ante todo evocación, sentimiento, emoción, por un lado y por otro, conduce a considerar a el museo y los objetos que contiene, como signifiante y significado, que no son unívocos, que van de lo real a lo imaginario, y de lo imaginario a lo real. En el rito el mirar ocupa un lugar

privilegiado, como canal de percepción de la experiencia, en el mirar se re-significa el espacio expositivo pues es a partir de allí que se da la interacción, entre los escolares, el museo y las propuestas de las artistas plásticos.

1.1.3.2.3. El Arte Esencial Arte/Estética/ Códigos de percepción artística

En este apartado las re-interpretaciones de los escolares exploran el horizonte cultural asociado con elementos del lenguaje plástico, es importante mencionar que la separación que realizo entre el primer ámbito del código espacial Arte/Estética referido a la percepción y los sentimientos; el segundo, vida cotidiana; y el tercero, percepción artística, en los diferentes momentos del rito son recíprocos e inseparables, la separación la realizo con fines analíticos para posibilitar la identificación de los mismos y proceder a su interpretación.

En el código de percepción artística la obra se presenta como conjunción de los tres elementos básicos desde el punto de vista semiótico, estos son: un vehículo sígnico (lo que actúa como signo); un *designatum* (aquello a lo que el signo alude); y un interpretarte (referido al efecto que produce) (Morin, 1994:07). La propuesta de los artistas en su conjunto es vehículo sígnico, en tanto que puede ser abordado por las características objetivas denotativas, o formales utilizadas por los creadores, en ella se evidencia la técnica, el estilo, la materia, la forma, el tamaño, entre otras, la conjunción de los elementos de carácter plásticos hacen de la propuesta un signo en sí mismo, re-semantizado por los sujetos actores/sociales a través de la atribución de significantes, que recalcan todo tipo de cualidades, desde las denotativas, hasta las no representables evocadoras y poéticas.

Desde ese punto de vista la interpretación que los niños realizan de la obra de arte, mantiene semejanzas con la realizada por los oyentes de una orquesta, con la gran diferencia que los instrumentos musicales son sustituidos por las características formales de la obra - la forma, la textura

y/o el color- estos sólo adquieren significación cuando son observadas en su conjunto, y asociados por metonimia o por metáfora con otras referencias que pueden ser pertinentes o no al significado global o a las intenciones del creador. Igualmente, sucede cuando se analiza el museo es un símbolo en sí mismo que evoca por una relación natural algo ausente e imposible de percibir:

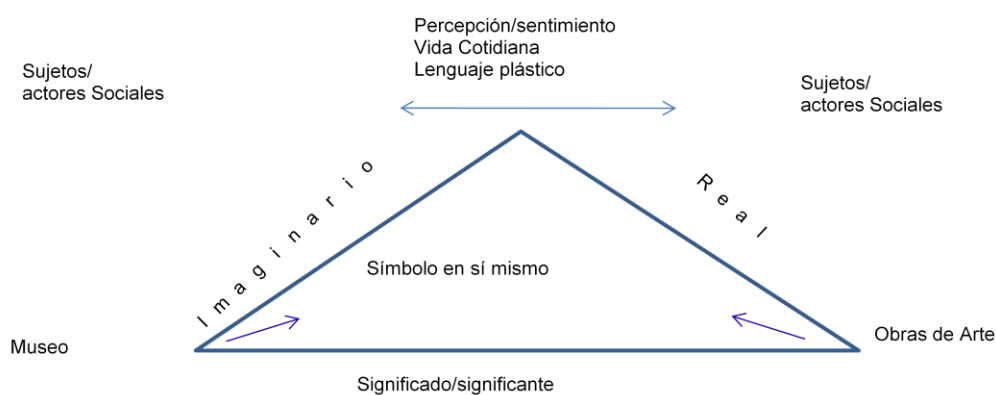


Figura N° 3. Triada en la producción de sentido en el Código espacial Arte/Estética.

La triada en la producción de sentido en el código espacial Arte/Museo presenta gráficamente la relación del museo y las obras en tanto que, símbolo en sí mismo donde los sujetos actores/ sociales, re-semantizan la experiencia y reconstruyen el mundo asignándole al museo y a las obras de arte significantes que son expresión del imaginario en la reproducción de lo real, y de lo real en la producción imaginaria. Donde ambos, son significantes que no son unívocos como modo de significación, son lo racional contra lo afectivo, lo abstracto contra lo concreto, como se indicó en el apartado anterior. Visto de esta manera el museo y la obra de arte, son observados como un todo donde la variedad se integra a la unidad, en ellos se reúnen diversos elementos que obedecen a diferentes niveles de percepción consciente, adquieren una forma significativa por transformación de su

contenido. García Gavidia, haciendo referencia la obra de arte afirma:

La obra entera (o alguna de sus partes, tomada aisladamente) presenta un fenómeno de polivalencia o de polisignificación (puede ser inclusive ambigua) tanto en lo que está subyacente en la obra como lo que expresa abiertamente (Seminario de Problemáticas de las Identidades: 2009).

Los significantes referidos a las obras de los artistas, están relacionados con un código de percepción artística, que puede ubicarse en los sistemas de clasificación utilizados por los niños para hacer referencia a elementos del lenguaje plástico: color, la línea, la textura, el movimiento y elementos compositivos de la imagen.

Sobre este particular considero necesario realizar algunas acotaciones para mantener que, en las atribuciones valorativas expresadas e introyectadas por los niños convergen representaciones que obedecen a la capacidad del hombre de producir símbolos, más no obedecen a criterios de apreciación de la obra de arte desde el punto de vista de competencia estética, en el sentido planteado por Bourdieu, en su texto, "Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística".

Según Bourdieu, la percepción de la obra de arte radica en la competencia artística, relacionada con las indicaciones estilísticas, es decir, las posibilidades de representación obedecen a un universo artístico, más no se encuentran relacionados con el mundo cotidiano, lo cual equivale a tratarla como un simple medio de comunicación:

Percibir la obra de arte de manera propiamente estética, es decir como signifiante que no significa nada más que a sí mismo, no consiste como a veces se dice, en considerarla "sin vinculación con otra cosa que ella misma, no emocionalmente ni intelectualmente"- en una palabra no consiste en abandonarse a la obra aprehendida en su singularidad irreductible - sino en indicar en ella los *rasgos estilísticos distintivos*, relacionándolos con el conjunto de las obras que constituyen la clase de la que forman parte, y solamente con esas obras (Bourdieu: 1971:53).

En la investigación afirmar que las atribuciones valorativas obedecen a

lo perceptivo/emocional, la cotidianidad y los códigos de percepción artística no conduce a catalogarlas “como un simple medio de comunicación”, sino más bien lleva a introducirlas en la cotidianidad a partir del horizonte cultural de niños en edades comprendidas entre 10 y 12 años, donde los criterios asociados con la práctica cotidiana evoca lo individual/colectivo y lo emotivo, como plataforma para la apropiación o no, del patrimonio cultural artístico de la región o el Estado de una forma lúdica y divertida.

En los párrafos anteriores se afirmó que el guía de Sala a través de su discurso pretende interesar a los niños a una esfera del conocimiento complementaria a la aprendida en la escuela, por un lado, y por otro las re-semantizaciones de los niños conducen a significantes que no son unívocos como modos de significación, allí radica lo importante de abordar los museos como espacios para la práctica y producción de sentido. En el rito de la visita guiada de escolares se observa diferencias entre los niveles de emisión y recepción del discurso que obedecen al *habitus* de los escolares y que podrán incidir en la fusión de horizontes en los términos planteados por Gadamer, la función del guía de Sala, desde este punto de vista, es propiciar los encuentros para que los niños integren el mundo del arte a la vida cotidiana y como consecuencia los museos, según los procesos de construcción, que le son propios.

Como he venido explicando, las atribuciones valorativas de percepción artística utilizadas por los niños obedecen a diversos sistemas de clasificación, que están relacionados con el lenguaje plástico, mencionaré algunos ejemplos:

- Los colores: “mirá ese vé, tiene los colores mezclados”;
- La línea: ante la pregunta que fue lo que más te gusto una niña responde: “Las esferas”, ¿por qué te llaman la atención? “Porque están cruzadas”;
- El movimiento: “que uno se mueve, se ve la vibración”;
- Elementos compositivos de la representación de la imagen: durante la

visita guiada: - “Abstracto,... porque no tiene rostro”;

El código de distinción espacial Arte/Estética a través de la percepción artística, hace del “mirar”, la apropiación de la obra de arte orientada a lo sensorial que es ante todo evocación, ante la pregunta: ¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?

Niño 1: -“Todo el cuadro grande”, ¿por qué? “porque me gustan los colores”. (Obra de Patricia Van Dalen Fuente Azul VII, ver fotografía N°13).

Niño 2: -“Las pinturas, todas están bien bonitas”.

Niño3: - “El arte esencial, elementos geométricos, círculos. La primera, muchos colores, creativista, lo que crea el artista y vemos”. (Haciendo referencia primero a la exposición “Esencial” de Carlos Medina, fotografía N°1, y la exposición “Balas de Plata” de Carlos Zerpa, fotografía N°6)

Considerando los centros de atención, podría afirmarse que los códigos de percepción artística relacionados con la disposición de colores, sus diferentes tonalidades, la línea, la forma, el movimiento, es decir, el lenguaje plástico, han sido inducidos por el Estado-nación e introyectados por los niños, a través de los textos escolares: La composición artística consiste en la organización en el espacio de diversos elementos expresivos: la línea, el color, la textura (Enciclopedia Girasol 5to. Grado, 2014: 36).

Sin embargo, a pesar de estar contemplado dentro del *currículum* oficial, en educación estética²⁴ no ha sido introyectado por los niños en la escuela, las narrativas no aluden a los elementos de composición artística, obedecen a la capacidad de los niños de interpretar y re-significar a partir de su experiencia, de allí que podría afirmarse que la apropiación a la cual se alude, igualmente es sensorial y emotiva, e incorpora a los artistas como autores.

Los sujetos actores/sociales no son simples espectadores, como se

²⁴ En los textos enciclopédicos de educación básica se denomina “educación estética” a los contenidos referidos a la educación artística.

afirmó, exponen su particular punto de vista para aprehender la realidad y relacionarse con el otro, unos niños viendo una obra de tendencia abstracta elaborada por Patricia Van Dalen, Fuente Azul VII, comentan:

- “¡Juan vopintái mejor que ese, ve!”.

Esa frase condensa la posibilidad de establecer un diálogo con la creadora en un mismo nivel “ambos son productores de imágenes”, comparten una experiencia personal creativa, por lo tanto, en algunos casos las relaciones que se establecen con el espacio museo, a través de las obras de arte son de armonía y reafirmación del sí mismo, en un discurso inclusivo, la respuesta a la pregunta, ¿Qué es un museo o un centro de arte?, condensa parte del significado del código de distinción espacial Museo /Arte:

-“Sentir lo que la gente, los artistas, lo que trasmite...”

El primer vínculo que se ha establecido con la obra y el museo es expresado por atribuciones valorativas positivas, cargadas de emotividad: “lo más bonito”, “está muy bonito”, “me gusta todo”, entre otras, es resignificado por la intersubjetividad, que le permite a la niña ver el museo como el lugar para “sentir lo que los artistas transmiten”, lo sensorial continua siendo uno de los elementos de la experiencia del recorrido.

La interacción establecida en el segundo momento del ritual, permite ese fluir de experiencia que hace ver a los museos como espacios que median la interacción de los sujetos/ actores sociales. Igualmente, la ficha técnica, que forma parte de los dispositivos museográficos, es uno de los textos del rito que, en algunos momentos es el centro de las atribuciones de sentido y permite orientar otro tipo de interacción:

Se desplazan en grupo observando las obras, se detienen para leer las fichas técnicas, se sonríen como consecuencia de los títulos de las mismas en especial la que decía: “No me disparen soy San Nicolás”, (Ver, Fotografía N° 10), se sonríen, se acercan, detallan cada parte de la obra:

Niña: - “Ay chama, mirá aquella”. (Visita guiada CAM-LB)

Durante las entrevistas ¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?

Niña 1: - “Las mangueritas”.

Niña 2: - “A mí me gustó la que decía: no me disparen soy San Nicolas”, (Obra de Emmanuel Luna, Ver Fotografía N°9).

Niña 3: - “A mí la que era como un señor que miraba así, con los ojos feos, que era blanco, y la que decía: Yo y mí mirada angustiada”. (Obra de Álvaro Paz “Galileo Galilei” y obra de JhoanGalue, Ver fotografía N°11).

Niña 4:- “A mí, el señor que mira así, con un ojo abierto y otro cerrado”. (Obra de Álvaro Paz “Galileo Galilei”), y El Penetrable de Jesús Soto. (Ver fotografía N°14)

La exploración de las fichas técnicas, es igualmente importante en el rito, incorpora el disfrute y gozo de la experiencia, genera la manifestación de emociones, extrañamientos y asombros, es igualmente una posibilidad de interactuar a partir del aprendizaje por descubrimiento. En algunos casos fue motivada por el guía de Sala, quien propiciaba la lectura, en otros casos, los niños participan y reorientan la visita guiada como consecuencia de su hallazgo. Los niños van explorando los dispositivos museográficos y detallan las referencias de las mismas, espontáneamente dicen:

Niño 1: - “Se llama danzarina”,(Obra de Zulay Piña).

Niño 2: - “Verdad que sí”.

Guía de Sala: - A ver díganme ¿cómo se llama?

Niño 1: -“Se llama danzarina”.

Guía de Sala: - “Esto que tenemos acá, es la ficha técnica, ¿por qué será una ficha técnica?”

Niño 2:-“Porque dice el nombre”.

Guía de Sala: -“Además, nos dice el autor, las medidas, la técnica que utilizó, allí encontramos la información de las obras, a ver díganme ¿cuál es la técnica que utilizó?”

Niño 3: -“Resina”.

Guía de Sala: -“Recuérdeme el nombre y el año de la obra, ¿Cuál es?”

Niños: -“Danzarina, año 2014”. (Visita guiada IMC).

Nótese que en los ejemplos descritos todos hacen referencia al carácter interactivo de la dinámica del recorrido, pero únicamente fue nombrado “Jesús Soto”, a través del nombre de la obra “El Penetrable” sustituido de forma coloquial por el nombre de “las mangeritas”.

En algunos momentos durante el recorrido los guías de Sala hacen referencia a los artistas que participan en las exposiciones, a continuación algunos ejemplos:

Guía de Sala: -Vamos a ver una obra de Pedro Ángel González uno de los primeros paisajistas de Venezuela, el guía continua dando la información de la exposición: les pregunta: ¿sobre qué decíamos que era la exposición? (Ver, Fotografía N° 07)

Niños: -“Sobre paisaje”. (Visita Guiada Maczul).

Guía de Sala: “A ver, quién lee la ficha técnica”, una niña se acerca y lee.

Niña 1: - “Fernanda Suárez. Coperton”. (Ver, Fotografía N° 26)

Guía de Sala: - “Coperton, es el nombre de la obra, y más abajo ¿qué dice?”

Niño 2: - “Acrílico sobre tela, año 1963”. (Visita Guiada CAM-LB).

En el recorrido guiado del CAM-LB, se hace especial mención a la artista plástica Lía Bermúdez, como fundadora y promotora del Centro de Arte, más no se hace hincapié a la trascendencia de la artista en el contexto artístico y cultural de la región y el país, similar situación se presenta cuando se hace referencia al Maestro Jesús Soto y la obra El Penetrable, la información es muy concisa, y no permite el establecimiento de referentes referidos a la plástica regional o nacional, ni a las identidades sobre todo a lo nacional.

En la dinámica propiciada a través del Rotafolio de las identidades, en el aula de clase, los niños afirmaron:

Niño 1:- “Esas son las visitas guiadas”.

Investigadora: - “¿Qué estaban haciendo allí?”

Niño 2:- “A ver las artes”.

Niño 3:- “Son las obras recreativas”.

Niño 4:- “Habían obras de Lía Bermúdez, de Jesús Soto”.

Ambos artistas son los únicos recordados, luego de la dinámica del Rotafolio de las Identidades, en nueve sesiones, la referencia a Lía Bermúdez se realiza por asociación al Centro de Arte, y no es recordada en

el contexto de la plástica venezolana o zuliana, similar situación se observa con la obra “las mangueritas”, de Jesús Soto, se evoca la experiencia interactiva con la obra: - “cómo es que se llama?... esa de las mangueritas”., se genera el recuerdo, pero sin contexto histórico-cultural. Los sujetos actores/sociales se refieren a lo que más le gustó y agradó de la visita, más no hacen de sus referencias narrativas identitarias que conduzcan al reconocimiento de los mismos como patrimonio regional o nacional.

Es igualmente importante mencionar que a pesar de la interacción con el guía de Sala, las fichas técnicas, el panel didáctico y las obras de arte, los niños no recordaron los artistas regionales y nacionales que estaban en las exposiciones que recorrieron, como se señaló, lo cual es un indicativo de que los discursos que acompañan el recorrido y la experiencia de la visita tienen poca incidencia en los procesos de adscripción de referentes identitarios asociados con el contexto regional y con el Estado-nación venezolano. Desde ese punto de vista los procesos de adscripción se encuentran vinculados a la pertenencia a un territorio como vínculo natural, y a creación de símbolos, que posibiliten la cohesión y generen sentimientos de pertenencia a un Estado-nación.

Los niños reconocen el rol de los museos como espacios de reconocimiento de los artistas plásticos, por cuanto en una de las narrativas surgidas en la definición de museo indica que es, “Algo donde se puede publicar arte, otros artistas y que cada artista tenga la posibilidad de hacerse famoso, importante”, los artistas son relacionados en un espacio para la legitimación, de prestigio social y cultural, pero permanece en el anonimato. Ante este contexto cabría preguntarse ¿cómo se construye la identidad regional y nacional a partir de los repertorios patrimoniales asociados con las artes plásticas?, si los sujetos/actores sociales no lograron introyectar a través de la visita guiada la apropiación del pasado inmediato como patrimonio cultural común.

Con lo expuesto se afirma que en las instituciones culturales, los

diferentes enfoques dados a las visitas guiadas: unos orientados a las edificaciones, su fundación, antecedentes históricos, otros hacia las diferentes tendencias del arte, otros a la historia del paisaje, o las técnicas utilizadas por los artistas, no promueven códigos simbólicos regionales o nacionales referidos al patrimonio artístico y como consecuencia de ello las narrativas, representaciones y/o conceptos conducen al establecimiento del código espacial Arte/Estética.

Considerando lo expuesto, se tiene que en el rito de la visita guiada los diversos enfoques del recorrido y el carácter circunstancial y esporádico de los mismos inciden en la ausencia de referentes identitarios locales, regionales o nacionales. Silvia Alderoqui, citando a Llopart y otro, 1991, afirma que:

Los museos contemporáneos continúan seleccionando, preservando y exponiendo, sólo pueden cumplir su función social primordial si son capaces de encontrar en cada momento, las formas adecuadas para que su patrimonio objetual se mantenga vivo y renueve el diálogo con los individuos y la sociedad que los ha acumulado (Silvia Alderoqui, 1996:33).

El rol de los museos en la actualidad, es ir más allá de su misión de coleccionar y/o exponer, es crear esos lugares de encuentro de la historia, es la re-creación de referentes identitarios que identifique a los sujetos actores/sociales con el “nosotros” para fortalecer la autoimagen y la identificación con el espacio museo.

En las narrativas construidas a partir de la pregunta, ¿qué es un museo?, existen elementos que le permiten los niños recalcar la importancia de los mismos en la re-significación de la memoria colectiva. Los museos se presentan como espacios contenedores de “objetos antiguos” de la memoria y del tiempo, estableciendo continuidad temporal y espacial:

Niño 1:- “Es el lugar donde se guardan las cosas de arte, las pinturas”.

Niño 2: - “Museo, es como esteeee... de arte...esto ayuda a las

gentes a conocer las estructuras de antes lo que se veía antes, la gente aprende, en él uno aprende... uno reconoce los años de antes”.

Niño 3: - “Donde hay sitios históricos, donde hay imágenes del pasado, recuerdos del pasado, como el incendio que hubo aquí”.

Las atribuciones valorativas asociadas al museo como herencia inciden en el reconocimiento de una historia, en la cual el sujeto es copartice de la acción a través de valoraciones positivas: “Ver la historia antepasada... como la que nos enseñaron, como era Venezuela antes”, en un discurso inclusivo, donde el lugar de enunciación es el nosotros con relaciones de armonía. En el Cuadro Semántico N°2, se puede observar la relación entre las narrativas y la herencia:

Tema	Narrativa	Atribución de valores	Código
Historia	“Es el lugar donde se guardan las cosas de arte, las pinturas”.	Subjetividad /objetividad	Código de distinción temporal Arte/Herencia
	“Museo, es como esteeee... de arte...esto ayuda a las gentes a conocer las estructuras de antes lo que se veía antes, la gente aprende, en él uno aprende... uno reconoce los años de antes”.		
Herencia	“Ver la historia antepasada... como la que nos enseñaron, como era Venezuela antes”	Memoria/recuerdo/evocación	
	Es donde vemos lo que sucedió en la historia	Relaciones de armonía	
	Donde pasan cosas que recuerdan los tiempos de antes	- Lugar de enunciación: Sí mismo	
	“Donde hay sitios históricos, donde hay imágenes del pasado, recuerdos del pasado, como el incendio que hubo aquí”.	Uso del Museo: Aprendizaje	
	Es donde se recuerda todo lo de antes, lo que ocurrió. Son cosas antiguas”.		
	Para mi es algo donde podemos conocer algo”.		

Cuadro Semántico N° 2. Atribuciones valorativas historia/Herencia

En los imaginarios recreados los museos se relacionan temporal y

espacialmente con la historia de los sujetos/actores sociales dichas representaciones permiten afirmar la existencia del código de distinción temporal Museo/Herencia, que se revitaliza, cuando los museos no sólo funcionan como contingente donde “se guardan cosas”, son resemantizados hasta llegar al presente, son “cosas del pasado... cosas buenas y chéveres”. Por consiguiente, es posible hablar del Arte/Estética como un código de distinción temporal que genera a través de las propuestas expositivas, y el recorrido en las instituciones museísticas, una continuidad con el pasado, del mismo modo es expresión de la cotidianidad:



Figura N° 4. Código Espacial y Temporal en el rito secular de la visita guiada

El código de Distinción Espacial Arte/Estética, puede vehicular en el código simbólico de Distinción Temporal Museo/Herencia las relaciones entre el pasado, el presente, y el futuro, para dar sentido a las prácticas y, por consiguiente, a los procesos de atribución de sentido característico de la construcción de identidades/alteridades. Desde este punto de vista, es importante acotar que las referencias a los museos como espacios que permiten la continuidad temporal y espacial, surge aunque no existan relatos, narrativas asociados a prácticas de pertenencia e identificación y, en ausencia de referentes expositivos que orienten tales interpretaciones, por ejemplo: “muchos artes de mucho tiempo”, “donde se guardan cosas”, “hay cosas del pasado”, entre otras construcciones, dichos significantes prevalecen aún cuando es la primera vez que se visita este espacio.

Las atribuciones de sentido que dan lugar al código de distinción espacial Arte/Estética y al código de distinción temporal Museo/Herencia,

obedecen a procesos de interacción entre los sujetos/ actores agrupados para compartir la experiencia, más no están asociados, en la mayoría de los casos, a visitas anteriores, dada la poca recurrencia de las mismas.

1.1.4. Rituales de Salida. La despedida

Los niños permanecen en grupo, se desplazan siguiendo las instrucciones del guía, en pocos momentos finaliza la visita guiada, antes de salir de la Sala de exposición el guía señala:

Guía de Sala: – “Haremos nuevamente las filas”.

Docente: - Diego, Diego, estamos en un museo, pórtese bien, aquí sexto A y sexto B, compórtense señores, compórtense...”, las filas son organizadas con menor rigidez.

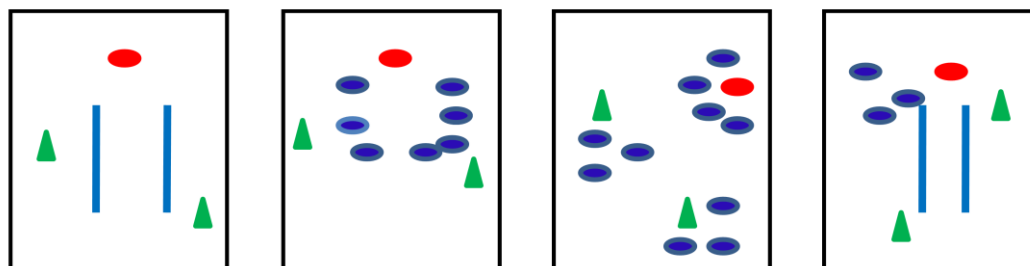
La docente se reafirma en el rol de autoridad, los niños acatan las recomendaciones, en estos momentos las maestras organizan las filas mientras el guía de Sala, permanece al final, constatando que todos los niños se desplacen, paulatinamente. Una vez fuera de la Sala expositiva el guía se apropia del lugar que el corresponde en el frente de la estructura jerárquica. (Ver Figura No. 5)

Rituales de
entrada

Segundo momento
del ritual central

Segundo momento
del ritual central

Tercer Momento
del Ritual. La
despedida



Tercer Momento del ritual

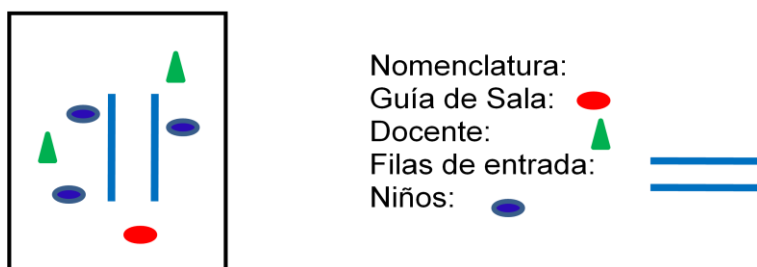


Figura N° 5. Recorrido en Sala desplazamiento del grupo

Gráficamente, se puede observar el desplazamiento en la Sala durante el recorrido, el guía se encuentra en el frente de la estructura jerárquica, se inicia con la conformación de las filas (Ritual de entrada).

Dentro de la Sala (Segundo momento del ritual) se agrupan frente al guía en forma de semicírculo, observando las obras. Luego algunos niños se desplazan paulatinamente por la Sala, mientras otros permanecen acompañando al guía, se conforman los subgrupos, en el análisis indique que este es el momento de mayor fluidez comunicativa, las docentes flexibilizan su autoridad, se utiliza el juego para la apropiación del espacio.

Para finalizar (Tercer momento del ritual) se vuelven a conformar las filas pero un poco más desordenadas, en un principio el guía permanece en la parte posterior esperando que todos se agrupen y se retiren de la Sala, las maestras, ocupan por unos momentos el frente de la estructura jerárquica, fuera de la Sala el guía vuelve a ocupar el lugar que le corresponde.

Con algunas diferencias asociadas con las condiciones físicas del espacio y la estrategia didáctica del guía²⁵, las visitas guiadas del MACZUL

²⁵La estrategia didáctica del guía hace referencia a las visitas guiadas que propiciaron un recorrido independiente, por unos minutos sin la presencia del orientador, se presentó en

y CAMLB, presentan las semejanzas indicadas. En el IMC, debido a las dimensiones de la Sala no se observó el desplazamiento como se indicó, no obstante los comportamientos de los niños, el rol del guía de Sala y el docente se mantienen y el momento del compartir individual/colectivo se evidencia en el ínterin del recorrido antes de salir de la Galería.

Las visitas guiadas finalizan con una actividad creativa que puede ir desde la proyección de una película, hasta la elaboración de dibujos o pinturas a partir, de diferentes técnicas, los niños comparten sus experiencias, a partir de la actividad de cierre, ante la pregunta, ¿Qué fue lo que más te gustó de lo observado?

Niño 1: - “Este... ver las artes, películas, me gustó demasiado, ahí entendí que tenemos que decir la verdad” ²⁶

Niño 2:- “A mí pintar el dibujo, quedó lindo”.

Se preguntan entre sí ¿qué dibujaré?, unos hacen montañas, el sol, el mar, entre otros temas, comentan:

Niño 1: - “Mirá que bonito, mí dibujo”,

Niño 2: - “A mí, me gustó el árbol”,

Niño 3: - “A mí, el guacamayo”.

La actividad creativa de cierre hace que los iniciados en el mundo del arte dentro del museo, sean productores de imágenes y desarrollen su creatividad pero en esta oportunidad como autores, la interacción con el arte les llevó finalmente a expresar los sentimientos y las emociones a partir de diferentes formatos.

En la actividad de cierre los niños son el centro de atención, entretenidos realizaban sus dibujos, daban rienda suelta a su imaginación y capacidad intelectual, emocionados, respondían ante la pregunta ¿Qué agregarais?, respondían:

dos oportunidades, en este caso se indujo directamente la conformación de subgrupos, pero el resto de las características señaladas se mantiene.

²⁶ La niña hace referencia al video denominado: “Robo de las Aes”.

Niño 1:- “Nada”.

Niño 2:- “Un salón donde los, donde, donde podamos ahh...ah...
Agregaría una cosa que sería, como la pintura, un espacio más grande para nuevas artes que no tengan que quitar pinturas para poner otras nuevas, sino que agregaría más espacio para, más terreno, para poner pinturas”.

A pesar del cansancio, observado los niños mantienen el ritmo del recorrido, las visitas guiadas tienen una duración mínima de una hora y máxima dos, según Alcalde y Rueda, citado por V. Castellani, (87:2002), el rasgo estimado de una visita debe ser de 30 a 45 minutos “después de ese tiempo, sobreviene un factor difícilmente cuantificable, conocido como el aguante psicológico del espectador”.

En esta fase se refuerza el rol didáctico de los museos expresados por los niños, el museo como centro del aprendizaje no formal, como lo dice uno de los niños, “para aprender a pintar” y, para, reconstruir la historia a partir del encuentro con los “objetos antiguos”:

Niño 1: - “Un museo es donde hay muchos libros, muchas pinturas, dibujos y eso, muchas cosas hay en museo”.

Niño 2:- “(...) la gente aprende, en él uno aprende...”

La visita al museo no solo establece una ruptura temporal y espacial con las actividades rutinarias de la vida cotidiana, también incide en los procesos de atribución de sentido que le posibilita al niño reconocerse a sí mismo y a los otros, mediados por la institución.

No obstante, para que el museo logre posesionarse como un “socio” de la actividad educativa formal, en los términos planteados por Silvia Alderoqui, debe conocer las expectativas de la escuela e insertarlas en una política articulada de extensión educativa, que haga ver de la experiencia de la visita guiada una verdadera interacción entre los individuos que generan las propuestas y la sociedad en la cual dichos procesos se han generado.

En el caso estudiado sólo en una ocasión se observó que una docente utilizó la visita guiada como una forma de aprendizaje complementario con

los contenidos impartidos en el aula, a propósito de la obra de Carlos Bermúdez, “Central Eléctrica”.(Ver fotografía N°22).

Docente: “Lo que pasa es que, lo que para uno es basura se puede transformar en obra de arte, vean aquí es una obra. Lo que le decimos a ustedes podemos transformar una botella en reciclaje y hacemos arte, también tenemos que reciclar para conservar el ambiente y también reciclamos”. Los niños asientan y dicen:

Niño: - “Como la botella de refresco, que hicimos una copa para el día del padre, maestra”. (Visita Guiada IMC)

La relación que comúnmente se mantiene con el personal encargado de las actividades de extensión educativa es para reservar o planificar el recorrido guiado, se les preguntó a los docentes por qué visitaban el museo:

- “Para que los niños aprendan sobre el arte, cuando finalizamos el proyecto hacemos una visita, que debe ser aprobada por los representantes de los niños”.
- “Para que los niños se diviertan y aprendan del arte”.
- “Estamos aquí, porque la Universidad nos invitó, nosotros no tenemos transporte para trasladar a los niños, por eso no habíamos venido antes”.

Desde este punto de vista se observa: por un lado, las dependencias de educación desconocen los motivos de la visita, por otro los docentes no tienen una visión clara de la función de los museos, y el contenido de las exposiciones, propiciándose desencuentros entre ambas instituciones. Este alejamiento, además de la poca frecuencia de las visitas a las instituciones museísticas, es uno de los factores que hacen del rito de la visita guiada una experiencia que no propicia la conformación de códigos espaciales y temporales, asociados con los referentes identitarios del Estado-nación venezolano, de la región y de lo local, en otras palabras el museo podría ser un “no lugar” en los términos planteados por Marc Augé.

1.2. DEL ESPACIO SIMBOLIZADO

En el apartado anterior se observó cómo las representaciones, las

narrativas, los conceptos originados en el rito de la visita guiada conducen a la conformación del código simbólico de distinción espacial Arte/Estética, y que existe ausencia de códigos simbólicos locales, regionales y/o nacionales inducidos por la socialización institucionalizada, sobre los museos y patrimonio artístico nacional o regional, ahora bien, cabría preguntarse si esos procesos de atribución de significados confirman que existe un sentido de pertenencia de los sujetos actores/sociales hacia las instituciones culturales.

En el contexto del estudio de las identidades los códigos simbólicos espaciales, son determinantes para referirse a lo de adentro y lo de afuera, marcan las diferencias entre el nosotros y los otros, desde este punto de vista en los siguientes párrafos indagaré si los actores sujetos/sociales se identifica en el museo y se reconocen en él. Ese proceso de reconocimiento tiene que ver con la simbolización del espacio y la capacidad del ser humano de apropiarse de los mismos para dominarlo y organizarse, desde el espacio íntimo doméstico, conformado por el espacio habitado, el hogar, hasta los lugares públicos.

Abordar el museo desde la simbolización del espacio es hacer hincapié en tres procesos:

En primer lugar, la existencia de relaciones sociales, - en la morfología del rito los diferentes actores que participan, los escolares, el personal de la unidad educativa y el guía de Sala, mantienen relaciones sociales de verticalidad y horizontalidad, en determinados momentos-;

En segundo lugar, es reconocer que el museo y los objetos que contiene son símbolos que no poseen un significado unívoco.

En tercer lugar, es incorporar la importancia del sentido de pertenencia de un grupo a partir de un universo simbólico conformado lentamente a través de prácticas que tienen que ver con la existencia de un espacio diferenciado en relación con el espacio social, a partir del cual se ordenan las representaciones y se pueden tomar decisiones que posibiliten su

permanencia.

En este contexto se asume la categoría propuesta por Pierre Bourdieu, para quien, el espacio es un:

...conjunto de posiciones distintas y coexistentes, definidas en relación unas a otras, por su exterioridad mutua, y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre... (Bourdieu, 1999: 16).

Visto de esta manera el espacio no es sólo físico, es social y simbólico, es un espacio de las posiciones sociales en correspondencia con las prácticas y el *habitus*, de allí que, la apropiación de los espacios no se realiza de la misma manera, cada sujeto actor/social posee una particular manera de relacionarse con ellos para definir sus entornos identitarios.

Las instituciones culturales como elementos constitutivos del patrimonio, deberían ser construcciones sociales y referentes identitarios, en ese sentido la categoría de espacio expuesta no permite indagar esa particular manera de relacionarse los individuos con los repertorios patrimoniales en correspondencia a un espacio y tiempo determinado, allí que, igualmente asumo la categoría de lugar y no lugar aportada por Marc Augé, para quien:

.... El lugar antropológico es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquellos que lo observan... estos lugares tienen por lo menos tres rasgos comunes. (...) lugar de identidad, relacional e históricos (1992: 61-83).

En el sentido expuesto “un lugar” es el lugar de la memoria, es identitario relacional e histórico, desde ese punto de vista todo espacio declarado patrimonio cultural ha de ser un lugar antropológico, es decir ser “al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquellos que lo observan”, (Marc Augé, 1998b: 58). Hasta los momentos no existen dudas acerca de la dimensión simbólica del espacio museo, no obstante, es determinante indagar en este contexto, si

el museo reúne a los sujetos actores/ sociales y puede denominarse “lugar” en los términos planteados por Marc Augé, es decir si efectivamente se sienten reunidos alrededor de este, si ellos se identifican y se reconocen en él, en este contexto la pregunta es ¿son símbolos de la ciudad?, o por el contrario ¿son iconos arquitectónicos que coexisten en la ciudad relatados por los guías?

En el caso del CAM-LB, es un patrimonio cultural heredado, el antiguo mercado de Maracaibo, convertido en Centro de Arte; el MACZUL es un referente de modernidad artística y cultural, y finalmente el IMC, infraestructura recuperada para fomentar el arte y la cultura en el municipio San Francisco, es evidente que las tres instituciones mencionadas son espacios legitimados por diferentes entes como patrimoniales, sin embargo en la gran mayoría de las narrativas, con ciertos matices y diferencias, se observa que los tres espacios no son referentes identitarios y por lo tanto, no han logrado reunir, ordenar e identificar entorno a sí, a los sujetos actores/sociales.

Ante la pregunta ¿cuántas veces has venido? pocos niños indicaron que lo habían visitado antes, como consecuencia de participar en actividades recreativas, talleres de artes o presentaciones de espectáculos:

- “No es la primera vez, estudio pintura aquí”.
- “Es la segunda vez, la primera vine con la orquesta”.
- “Una sola vez he venido, porque ya había danzado aquí”.
- “Había venido, no es la primera vez, vine con las danzas a una presentación”.
- “No, vine para una exposición de unos carritos, un carrito de picapiedras”.

En pocos casos se deja ver la institución cultural como un espacio relatado vivido que organiza la experiencia y en función a ello se le asignen valoraciones, no obstante, lo que si se puede observar es la participación de la familia como agente que promueven la visita al museo, pero relacionada con un uso lúdico recreativo, un lugar de espectáculo, que fomenta la

participación en actividades artístico culturales:

- “No, ehh segunda vez, tercera” ¿con quién has venido las otras veces?

- “Ah con mí papa, con mí mamá, como mi hermana, ella estudia en danzas Yará, entonces vengo pa’ acá a ver presentaciones, y eso termina como a la noche”. ¿Pero habías entrado a las exposiciones?

-“No, primera vez”.

En las narrativas no se relaciona la vida cotidiana con el espacio y la apropiación de la historia, el arte y la cultura, no es un lugar de evocación de los recuerdos personales, de la memoria, no es relacional, ni es histórico, también puede afirmarse que desde el punto de vista de los procesos de construcción de las identidades no expresa la relación mutua que implica tanto la autoidentidad, persistente dentro del sí mismo, como el comportamiento permanente del “nosotros” frente a los “otros”.

Como consecuencia de ello, si el ejercicio interpretativo se circunscribe a la categoría de “lugar”: lugar de identidad, los sujetos actores sociales se reconocen en él; lugar relacional, a partir de él se puede entender la relación con los demás; y finalmente, lugar histórico, se establecen lazos históricamente conformados que le permiten a los sujetos mantener filiaciones, se puede deducir que las instituciones culturales no son un “lugar”.

Ante lo expuesto se podría afirmar que es un “no lugar”:

El no lugar es lo contrario del lugar; un espacio en el que quien lo atraviesa no puede interpretar nada sobre su propia identidad (sobre su relación consigo mismo), ni sobre sus relaciones con los demás o, más generalmente, sobre las relaciones entre unos y otros, ni a fortiori, sobre su historia común (Marc Augé, 1998c: 89).

Las características expuestas por el autor muestran entonces, que en la particular manera de relacionarse los individuos con el espacio bajo la categoría de “no lugar” no existen procesos de apropiación de la identidad, caso contrario sucede en el análisis del rito donde se observa como los procesos de atribución de sentido permiten trascender de la identidad

individual a la identidad colectiva, se transita de lo real a lo imaginario, para re-significar la interacción originada a través de las obras y el museo.

El código espacial Arte/Estética y el código temporal Museo/Herencia hacen del lugar un espacio atravesado por relatos y metáforas impregnados de identidades personales, que si bien, no son construidos sobre las categorías que definen al “lugar” expresan relaciones de semejanza y diferencia entre aquellos que comparten la vivencia del recorrido y son un requisito *sine qua non* para originar los referentes identitarios propios para la asignación del sentido social que caracteriza el “lugar”. En el código temporal Museo/Herencia, se encuentran narrativas que relacionan el CAM-LB con el contexto histórico que le dio origen, no obstante, la misma no se relaciona con una historia compartida que genere signos de filiación, ante la pregunta ¿Qué es un museo o un centro de arte?, los niños respondieron:

Niño 1: - “Donde hay sitios históricos, donde hay imágenes del pasado, recuerdos del pasado, como el incendio que hubo aquí.

Niño 2: - “Es donde se recuerda todo lo de antes, lo que ocurrió. Son cosas antiguas”.

Ante lo expuesto me pregunto ¿las instituciones seleccionadas para la investigación son un lugar? dadas las características expuestas no lo son, ¿Si, son no lugares, una visita al museo conduce al anonimato?, ¿Si, es un “lugar”, una visita al museo permite que los sujetos/actores sociales se reconozcan en él?

En el análisis interpretativo del rito de la visita guiada las categorías de lugar o no lugar adquieren un carácter paradójico, por cuanto son espacios simbolizados que producen evocaciones y recuerdos asociados con las identidades de cada uno de los sujetosactores/sociales que si bien, no existe una identificación colectiva con estos, los relatos, narrativas y representacionescompiladas los trascienden y responden a un imaginario a unas formas de pensar, decir y hacer que no terminan de concretarse dada la poca frecuencia o la ausencia de las visitas, no obstante, si el *habitus* de

los niños estuviese asociado a un mayor estatus socioeconómicos o nivel de escolarización superior, es posible que la categoría de “lugar” adquiriera el significado que corresponde, por cuanto las prácticas son distintas de los miembros de una sociedad de acuerdo a las posiciones sociales.

Durante el recorrido los niños se apropiaron de los espacios, la conformación momentánea de subgrupos para compartir la experiencia es una muestra de ello, en el desplazamiento y las entrevistas acudieron a la memoria a largo plazo y a la memoria semántica para re-significar un mundo que para la gran mayoría de ellos era desconocido.

La dimensión sensorial perceptiva que caracterizó la vivencia en el mundo del arte es la base para la conformación de referentes identitarios, por cuanto evoca la memoria semántica que permite los procesos de apropiación de los espacios, e igualmente, hace posible que los referentes históricos formen parte de la historia común. Las instituciones culturales tienen en las narrativas, las representaciones y en los imaginarios recreados por los niños la posibilidad de hacer de ese encuentro con el arte algo más que un paseo, es acercarse a los grupos sociales que los usan, e indagar cómo estos podrían identificarse y reconocerse en él.

1.3 GRILLAS DE CONTENIDO. ENTREVISTAS

A continuación se presentan las grillas de contenido que permitieron el análisis y sistematización de las etnografías en el espacio museo.

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.
1.3 . Grillas de Contenido de las entrevistas

Ent.	¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?	¿Qué es un museo o un centro de arte?	¿Qué te gustaría cambiar?	¿Qué agregarías?	¿De lo observado qué hay en tu casa?	¿Hubo algo que no te agradara?	¿Cuántas veces has venido?	Inferencia
1	"Las esferas porque llaman la atención". ¿Por qué? "Porque están cruzadas". (Ver Fotografía N° 1).	"Sentir lo que la gente, los artistas, lo que transmite"...	"Nada, esta muy bonito".	"Un televisor que dijera todos los artistas, cojines, para sentarse".	"Los Andes, Maracaibo, es muy bonito, grande espacioso".	"Me gusto todo".	"Es la primera vez".	Las atribuciones valorativas asociadas a la experiencia de la visita hacen referencia al carácter perceptivo/vivencial, expresan respuestas afectivas, es decir muestran intereses, actitudes, y emociones, que generan una ruptura en la vida cotidiana. Igualmente, las construcciones discursivas hacen referencia a códigos de percepción artística, haciendo especial énfasis en la línea, bien sea curva o recta.
2	"El arte esencial, elementos geométricos, círculos. La primera, muchos colores, creativo, lo que crea el artista y vemos".	"Es donde se exhibe arte contemporáneo, exhibiciones, muchas estructuras, muchos artes de mucho tiempo, donde se refleja un sentido". ¿Un sentido de qué? "De la vida cotidiana".	"Nada, esto esta bien hecho... todo esta bien... más bien crear más".	"Más pintura abstracta, pero con sentido de vida, pinturas en 3D".	"Algunas si, como La Guaira, las casas, la primera es más mejicana".	"Me gusto todo".	"No había venido nunca".	Los significados atribuidos a los museos le permiten a los entrevistados establecer un vínculo entre lo expresado por los artistas y su percepción sensorial. La curiosidad es cómplice de la búsqueda por descubrimiento durante el desplazamiento.
3	"La parte del paisaje, la imagen de José Gregorio con las botellas, el siempre me ha gustado, la mayoría de las veces lo estoy viendo a él". Porque lo ves la mayoría de las veces? "Mi mamá lo tiene en un altar en la casa". Ver fotografía N°3 y N°4.	"Un Centro de Arte de inteligencia, de de aprendizaje... donde se guardan las cosas, pinturas arte".	"Nada, así me gusta, nada".	"Animales, que cuando uno entre los vea abajo, animales, más aprendizaje, trabajando y estudiando, que uno aprenda más de las cosas que ve".	"No sé".	"Todo bien".	"Es la primera".	En las construcciones discursivas la significación de la experiencia remite a las percepciones sensoriales relacionadas con lo sagrado y el vínculo con la naturaleza. Los museos se presentan como espacios contenedores de "objetos antiguos" de la memoria y del tiempo, estableciendo continuidad temporal y espacial.
4	"Las pinturas, el aire (haciendo referencia al aire acondicionado), las iguanas, ser libre y caminar, ver las iguanas".	"Es el lugar donde se guardan las cosas de arte, las pinturas".	"Todo perfecto... no me gusto algunas pinturas que no tenían sentido, no las entendí".	"Nada".	"La relación el paisaje con las pinturas".	"Todo muy bien".	"No había venido antes".	Es posible hablar del museo como espacio o lugar de atribución de sentido donde hay expresión de códigos simbólicos temporales, por lo tanto, se puede afirmar la existencia del Código Arte/Estética y Museo/ Herencia. En las entrevistas se observan códigos simbólicos asociados a los elementos expresivos de las artes plásticas, por un lado y por el otro, temas relacionados con: museo/arte, museo/aprendizaje, y museo /herencia.



Fotografía N° 1:
Carlos Medina
Exposición
"Esencial".



Fotografía N° 2:
Thea Segall
2 Morros de Uquire
Paria



Fotografía N° 3:
Carlos Zerpa.
La Última y nos
vamos



Fotografía N° 4:
Exposición Balas
de Plata .



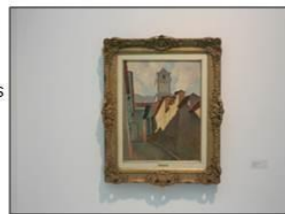
Fotografía N° 5:
Carlos Zerpa
Texmex .

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.
1.3 . Grillas de Contenido de las entrevistas

Ent.	¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?	¿Qué es un museo o un centro de arte?	¿Qué te gustaría cambiar?	¿Qué agregarías?	¿De lo observado qué hay en tu casa?	¿Hubo algo que no te agradara?	¿Cuántas veces has venido?	Inferencia
5	"Los que más te gusto: la sierra, porque puede cortar materiales... hacer dibujos, las pinturas", <i>¿y de todo lo que vistes? "las pinturas". (Ver Fotografía N°4).</i>	"Es donde hay arte, que no se puede tocar y es muy cuidadoso, que nada más la puedes mirar, que es, pero no se toca, no se sabe si esta recién pintada o esta seco y sí esta se puede dañar".	"Nada".	"Ya tiene de todo, un comedor, un baño, que se pueda tomar agua adentro".	"No sé".	"Me gusto todo"	"Es la primera".	En las construcciones discursivas el arte se presenta como una experiencia universal que le permite a los niños relacionarse con la producción artística y con los procesos de significación atribuidos.
6	"La mesa de arriba hay mucha santidad, el bebe, las pelucas, las calaveras, es una tradición de Méjico, y la de la bicicleta". <i>¿Cuál es la santidad? "Cuando se pone a José Gregorio y de Méjico, las calaveras". (Ver Fotografía N°5 y 6).</i>	"Donde se puede expresar su arte, se puede hacer el Don que le dio Dios para utilizarlo".	"Nada".	"Una escultura con botellas de plástico, porque puedo expresar algo especial, la haría yo".	"Lo que vimos en el otro cuarto lo del paisaje, porque me parece muy bonita igual que Venezuela". (Ver Fotografía 7).	"Nada".	"Primera vez", <i>¿haz ido a otra exposición? "No".</i>	Se incorpora el rol de los museos como espacios de reconocimiento de los artistas plásticos, el artista como autor, es decir, un lugar de legitimación, de prestigio social y cultural. El niño que emite dicha opinión participa en otra manifestación artística como lo es la música, dicho contexto le permite inferir la importancia de los museos como plataforma de reconocimiento profesional en las artes plásticas.
7	"La mesa de pimpón, las de las cruces, porque me gusta la estructura de la forma que representa la frontera, así, así como las líneas", <i>¿Qué es la frontera? "La que se pone en medio del dibujo, que divide las cruces", ¿por qué te gustaron las cruces? " Es la de la iglesia, las cruces que tenían muchas cosas, mi mamá cree mucho en Dios y me dice mucho, que yo haga cosas así". Ver Fotografía 5.</i>	"Algo donde se puede publicar arte, otros artistas y que cada artista tenga la posibilidad de hacerse famoso, importante".	"Nada".	"Nada, me gusta así como esta"	"Las cruces que tenían muchas cosas, mi mamá cree mucho en Dios y me dice mucho que yo haga cosas así".	"Nada"	"Es la segunda vez, la primera vine con la orquesta" <i>¿Tocas un instrumento en una orquesta? "Sí, la flauta"</i>	Se observa la importancia de la familia, como copartcipe del proceso de apropiación de las producciones culturales. La experiencia del recorrido hace referencia a las prácticas discursivas relacionadas con lo sagrado, uno de los símbolos cristianos, la cruz, se presenta de forma reiterada en el discurso.
8	"Todo el Cristo con chapas, el reloj amarillo, el chamo de la bicicleta". <i>Ver Fotografía N°6.</i>	"Muchas cosas, pero lo mejor que hay es el arte, lo más bonito las pinturas, las esculturas, verlas".	"Nada".	"Nada".	"La cruz, mi mamá tiene la cruz en la casa, cuando reza, la tiene en su cadena".	"Nada".	"Hoy nada más"	



Fotografía N° 6:
Carlos Zepa
Exposición Balas
de Plata.



Fotografía N° 7:
Pedro Ángel
González
Calle de la
Guaira.
Cortesía Maczul



Fotografía N° 8:
Emério Darío
Lunar
Cascada.
Cortesía Maczul



Fotografía N° 09:
Malú Fuenmayor
Iglesia.
Cortesía Maczul



Fotografía N° 10:
Enmanuel Luna
No me disparen
soy San Nicolás



Fotografía N° 11:
Jhon Galue
Yo y mi mirada
angustiada
Álvaro Paz
Galileo Galilei

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.
1.3 . Grillas de Contenido de las entrevistas

Ent.	¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?	¿Qué es un museo o un centro de arte?	¿Qué te gustaría cambiar?	¿Qué agregarías?	¿De lo observado qué hay en tu casa?	¿Hubo algo que no te agradara?	¿Cuántas veces has venido?	Inferencia
9	"La que esta en el aula dos por sus obras". (hace referencia a la Exposición "El paisaje y sus representaciones ,ver Fotografía N° 2).	"Es unnaaaa, es algo que uno mira las cosas, le pasa cosas por la cabeza...que no mira... ahí que linda".	Nada".	"Hueso de dinosaurio, hueso de dinosaurio y cabezas de dinosaurios".	No contesta	"Nada, todo me gusto".	"Primera vez".	La atribución de sentido, considerando los centros de atención, posee su origen en códigos artísticos relacionados con la disposición de colores, sus diferentes tonalidades, la línea, la forma, el movimiento, es decir, el lenguaje plástico.
10	"Todo el cuadro grande", ¿por qué? "porque me gustan los colores". Ver fotografía N°13.	"Es algo que puede irse a ver los cuadros y distraerte, y estar bien".	Nada".	"Un área de muchas cosas de dinosaurios".	"La virgen porque me gusta mucho, mi mamá tiene en la casa, para cuidarnos".	"Nada".	"No, había ido a otro que queda por el centro". ¿Quién te llevó? "La maestra".	La percepción inicial establece relación con la ficha técnica de la obra, desde este punto de vista el dispositivo museográfico permitió orientar otro tipo de interacción, que, incorporada en el disfrute y gozo de la experiencia, generó la manifestación de emociones, extrañamientos y asombros.
11	"Las mangueritas, - "A mí me gusto la que decía: no me disparen soy San Nicolas". Ver Fotografía N°10. - "A mí la que era como un señor que miraba así, con los ojos feos, que era blanco , y la que decía: Yo y mí mirada angustiada". Ver fotografía N°11. - "A mí, el señor que mira así, con un ojo abierto y otro cerrado, y El Penetrable de Jesús Soto". (Ver Fotografía N°11)	Sonríe, piensa, ¿qué es el, el museo? "Es donde hay arte, y... cine, arte, artes escénicas,..." - "Este, exposición hay muchas cosas... pinturas, artes plásticas". - "Donde hay pinturas de personas, uno se divierte". - "Es donde vemos lo que sucedió en la historia". - "Donde pasan cosas me recuerdan los tiempos de antes"	- "Le pondría un ascensor, - "A mí, me gusto todo". - "Todo"	"Nada, nada"	"Parecía como ésta el país Maracaibo un estado contento y ahora lo tiene triste, en esa obra que parece, el hombre así con los ojos... de esa manera, se parece al país".	Todo bien.	"Una sola vez he venido, porque ya había danzado aquí". - "Primera vez, Responden varias niñas".	El código de Distinción Espacial Arte/Estética es el que hace posible la atribución de sentido que experimentan los niños con la institución cultural, a partir de: la respuesta emocional -esta última lleva consigo el carácter lúdico de la interacción, lo sensorial como uno de los principales elementos-, la interacción entre las experiencias cotidianas y la re-creación del museo.
12	"Pintar, subir las escaleras, ver todas las artes, las cosas de arte". (Ver Fotografía N°11).	"Un museo es donde están las artes, dibujos, bien bonitos... donde hay cosas, dibujo de las artes".	"Me gusto todo".	"Nada".	No contesta	"Me gusto lo que vi".	"Ya había venido con la fiesta de navidad del trabajo de mi papá, de PDVSA".	El código de distinción temporal museo/herencia se revitaliza, los museos no sólo funcionan como contingente donde "se guardan cosas", son resemantizados hasta llegar al presente, son "cosas del pasado", allí se muestra el rol del museo para conservar la herencia.



Fotografía N° 12:
Niños subiendo escaleras.



Fotografía N° 13:
Patricia Van Dalen
Fuente Azul VII.



Fotografía N° 14:
Jesús Soto
El Penetrable



Fotografía N° 15:
Norma Diaz
Kamala.



Fotografía N° 16:
Viendo la Película: "Robo de las Aes"

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.
1.3 . Grillas de Contenido de las entrevistas

Ent.	¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?	¿Qué es un museo o un centro de arte?	¿Qué te gustaría cambiar?	¿Qué agregarías?	¿De lo observado qué hay en tu casa?	¿Hubo algo que no te agradara?	¿Cuántas veces has venido?	Inferencia
13	"Las pinturas, todas están bien bonitas".	"Es donde hay muchas cosas del pasado, que hicieron, cosas buenas y muy chévere".	"Todo ésta bien"	"Todo bien"	No contesta	"Lo que és, está bien".	"Había venido, no es la primera vez, vine con las danzas a una presentación".	<p>Las apreciaciones que orientan la experiencia son ejecutadas a través del movimiento y la vibración, "las mangueritas" es la obra "El Penetrable" de Jesús Soto, los niños se integraron a la propuesta plástica y comparten nuevas experiencias perceptivas.</p> <p>En este caso las atribuciones valorativas están orientadas al rol del museo como lugar para el conocimiento, un centro del aprendizaje no formal.</p> <p>Los museos se presentan como espacios que permiten la continuidad temporal y espacial, surgen como representación aunque no existan referentes expositivos que orienten tales interpretaciones, como por ejemplo, la expresión: "muchos artes de mucho tiempo".</p>
14	"Todo bien profe. Los colores, el dibujo, los tubitos".	"En el museo uno aprende, uno reconoce los años de antes, también me gusto el que tiene los ojos volteados, las pinturas"	"Todo ésta bien"	"Nada"	No contesta	"Me gustó todo".	"Primera vez"	
15	"Lo del penetrables del Zulia, las estructuras del Zulia, que dice, que uno se mueve, se ve la vibración, los dibujos que estaban, así, así, afuera". (Ver Fotografía N° 14).	"Esto ayuda a las gentes a conocer las estructuras de antes lo que se veía antes, la gente aprende".	"Nada"	"Los huesos de dinosaurio"	No contesta	"Todo es bonito".	"No, no había venido antes, no, es la primera vez, no pensé que era de antes, me sorprendí bastante, y la clase que dio la maestra fue demasiado wuaoooo. No nos llevan así a pasear, mis papas al museo no, y las veces, a la playa".	
16	"Las mangueritas, de allá, y los cuadros, están bonitos". "Las Mangueritas". "El penetrable". Varias niñas que se encontraban en el grupo intercambiaron opiniones	"Donde hay sitios históricos, donde hay imágenes del pasado, recuerdos del pasado, como el incendio que hubo aquí". "Donde han venido muchos autores que han trabajado en el cine, que han hecho muchas cosas". "Es donde se recuerda todo lo de antes, lo que ocurrió. Son cosas antiguas".	"Nada, todo está bien"	"Bien, todo, maestra"	"Las cosas viejas que tiene mi abuela guardadas".	"Todo está bien".	"Es la primera vez, no había estado antes". Las tres niñas respondieron que era la primera vez que visitaban el museo	



Fotografía N° 17:
Panorámica desde la cúpula CAM-LB



Fotografía N° 18:
Edi Paredes Pequeños



Fotografía N° 19:
Carlos Montiel Subterráneo



Fotografía N° 20:
Carlos Montiel Subterráneo Cortesía Maczul



Fotografía N° 21:
Exposición Sala Infantil

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.
1.3 . Grillas de Contenido de las entrevistas

Ent.	¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?	¿Qué es un museo o un centro de arte?	¿Qué te gustaría cambiar?	¿Qué agregarías?	¿De lo observado qué hay en tu casa?	¿Hubo algo que no te agradara?	¿Cuántas veces has venido?	Inferencia
17	"La verdad, la verdad, decí, la verdad" ¿De las obras? "...no, no me acuerdo". ¿No te recuerdas? No, ¿qué es un museo?	"Cosas incluso, cosas para aprender.... (Piensa) para pintar, para aprender y pintar".	"Nada"	"Nada"	No contesta	"Bien todo"	"No había venido -¿es la primera vez que vienes? Si.	Se reitera los puntos abordados con anterioridad: - La apropiación de la experiencia a partir de las emociones; - La interacción de la vivencia con las experiencias en la vida cotidiana; - La ausencia de conocimientos de expresión artística no es un impedimento para emitir apreciaciones sobre las obras, ni interactuar con ellas; - Colocarse en el lugar del artista y apropiarse como protagonistas de los espacios; - El rol de la familia para hacerlos coparticipes del aprendizaje; - Los sentimientos y las emociones como activadores de procesos reflexivos vehiculados a través del disfrute y gozo.
18	"Eh, las pinturas, son muy bonitas y todo esta perfecta, ehh cuando la última vez que vine había pasado por aquí, a ver las danzas. Me gustó subir y ver por la ventana".	"Un museo, un lugar donde exhiben cosas, como pintura, arte, lo que también se pueden ver ciertas actividades, de pintura".	"Vértale... ahorita nada".	"Si, ¿qué agregarías? "Un salón donde los, donde, donde podamos ahh...ah... Agregaría una cosa que sería, como la pintura, un espacio más grande para nuevas artes que no tengan que quitar pinturas para poner otras nuevas, sino que agregaría más espacio para, más terreno, para poner pinturas".	No responde	"Todo bien"	"No, ehh segunda vez, tercera", ¿con quién has venido las otras veces? " Ah con mi papa, con mi mamá, como mi hermana, ella estudia en danzas Yari, entonces vengo pa' acá a ver presentaciones, y eso termina como a la noche". ¿Pero habías entrado a las exposiciones a las exposiciones? - "No, primera vez".	Las inferencias señaladas permiten la re-creación y construcción del nosotros, a partir de elementos del pasado que posibilitan la continuidad temporal y espacial de las acciones.
19	"Este ver las artes, películas, me gustó demasiado, ahí entendí que tenemos que decir la verdad", suspira, "Muchas cosas me gustaron, la que más me gusto más más, fue las artes, el primer salón que vimos"- ¿Qué hay en el primer salón que vimos? "O sea el carrito, los cuadros y eso". Sonríen, la película proyectada en la actividad creativa: "Robo de las Aes". Ver fotografía N° 19	"Es donde uno ve los cuadros, verdad, las obras de verdad", risas, "eh este bueno y eso, fue lo que me gusto".	"No responde"	"Me gustaría agregar, ahh hacer cuadros. ¿Cuadros? ¿Cómo cuadros? "las artes o sea las artes, hacerlos ponerlos ahí".	No responde	"No responde"	"No, van varias veces 3 veces, 4 o más". ¿Qué otros lugares así de exposición conoces? "¿Cuál? ¿Como así, no entiendo?" "Este, (Risas), el Zoológico". ¿Aquí Lía Bermúdez? ¿Ya habías venido? "No".	



Fotografía N° 22:
Carlos Bermúdez
Central Eléctrica



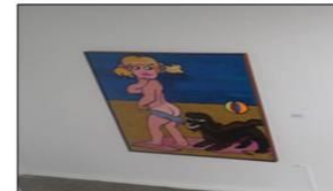
Fotografía N° 23:
Exposición
Equinoccio



Fotografía N° 24
Inicio del recorrido
guiado Exposición
Equinoccio



Fotografía N° 25
Lourdes
Peñaranda
Horizonte
Venezolano



Fotografía N°26
Fernanda Suárez
Coperton



Fotografía N° 27
Edward Pérez
Ciudad sin Nombre

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.
1.3 . Grillas de Contenido de las entrevistas

Ent.	¿Qué fue lo que más te gusto de lo observado?	¿Qué es un museo o un centro de arte?	¿Qué te gustaría cambiar?	¿Qué agregarías?	¿De lo observado qué hay en tu casa?	¿Hubo algo que no te agradara?	¿Cuántas veces has venido?	Inferencia
20	"Me gustó... la esculturas, donde salen los carritos – Ver fotografía N° 18- y eso, me gusto mucho, y también... Los cuadros, pero más los carritos. - porque son bonitos y reciclables, y... ¡el video, el video, me encantó!".	"Como pa' que uno, este... ponga sus esculturas para que las admire, no sé".	"Todo esta bien"	"Nada"	"Los carritos de jugar en la casa"	"Esta bonito"	"No, vine para una exposición de unos carritos, un carrito de picapiedras".	El código de Distinción Espacial Arte/Estética, tiene en el museo, entendido como espacio para la práctica y producción de sentido la posibilidad de vehicular el código simbólico de Distinción Temporal Museo/Herencia que permite establecer las relaciones entre el pasado, el presente, y el futuro, para dar sentido a las prácticas.
21	"Me gustó todo, todo, todo estuvo muy lindo".	"Donde tienen cosas muy lindas, me encantaron los dibujos. ¿Por qué? Porque los ponen allí para que uno los vea".	(Hace silencio)	"Más dibujos que se vea más bello, así de las montañas, de las playas".	"No responde"	"Me gusto todo"	"Primera vez, no había venido".	

www.bdigital.ula.ve



Fotografía N° 28:
Regulo Rincón
Y que sea la última



Fotografía N° 29:
Adam Dalloul
Entre el médano y el desierto
Cortesía Maczul



Fotografía N° 30:
Actividad Creativa



Fotografía N° 31:
Actividad Creativa



Fotografía N° 32:
Visita Guiada



Fotografía N° 33:
Antonio Canan
Maracaibo Mí Madre



Fotografía N° 34:
Margot Gómez
Deforestación
Cortesía Maczul

2. DINÁMICAS DE ATRIBUCIÓN DE SENTIDO EN LAS ESCUELAS

2.1. EL ROTAFOLIO DE LAS IDENTIDADES

En el análisis se observó la ausencia de códigos de identidad nacional relacionado con las artes, en correspondencia con ello, las narrativas conducen a la existencia del código de distinción espacial Arte/estética, que es un código evocador, perceptivo, donde los referentes están asociados con la identidad personal, mayoritariamente, a partir de las categorías dicotómicas: bonito/feo, gusto/no gusto, orden/desorden.

El código arte/estética es muy personal, e individual, con lo cual no pretende afirmarse la existencia de atribuciones de sentido, asociados con lo social, en todo caso prevalece la subjetividad de los sujetos actores/sociales. En ese sentido, hago referencia a la inexistencia de narrativas, de representaciones colectivas que permitieran la construcción de códigos simbólicos temporales y espaciales a partir de la activación del repertorio patrimonial artístico local, regional y/o nacional.

Este apartado le permitirá al lector contrastar dos lugares en donde confluyen narrativas y representaciones originadas en el proceso de construcción de las identidades, con la gran diferencia que en la escuela las narrativas y las representaciones colectivas pueden ser inducidas por la socialización institucionalizada situación que se ha dado en el Estado-nación, por su política cohesionadora; también cuando un Estado-nación es pluriétnico como en el caso venezolano, la conformación inducida de una identidad nacional se hace en el juego de contradicciones entre el Estado y sus periferias.

Igualmente, se observa en sus resultados la estrecha relación que existe entre patrimonio e identidad nacional o más precisamente deja ver como la activación de referentes patrimoniales reafirman códigos simbólicos

espaciales temporales y cívicos asociados con la identidad nacional.

Las respuestas de los niños a las narrativas presentadas forman parte del *habitus* de los escolares y de su particular manera de relacionarse con el proceso de etnogénesis de la sociedad venezolana, con lo expuesto afirmo que, así como existen representaciones colectivas que pueden estar inducidas por el proceso de socialización institucionalizadas y que son introyectadas “objetivamente”, existen otras que han sido creadas inventadas, reinventadas y negociadas por los sujetos actores/ sociales.

El estudio de las identidades/alteridades a partir del modelo heurístico utilizado permitió contrastar y acceder a esas representaciones que subyacen en los códigos simbólicos, que no son del pasado, están en el presente aunque el referente sea del pasado.

El Rotafolio de las Identidades es el Segundo Momento del trabajo de campo, contiene un total de 54 imágenes, distribuidas en 16 cartulinas tipo cartón, a través de ellas indagué las respuestas a narrativas y/o significados atribuidos para la asunción del “nosotros” (identidad nacional, regional y local) a partir del cual se construye el sentido, la significación de los “otros”.

Para contextualizar al lector, recordaré que las imágenes contenidas en el Rotafolio corresponden a los códigos simbólicos de la identidad nacional, regional y local referidos a: la distinción espacial: en la relación con la corporalidad y los espacios; los códigos simbólicos de distinción temporal, referidos al pasado, presente y futuro o continuidad en el tiempo, los referentes a la relación del grupo con la naturaleza, y los códigos simbólicos referidos a la civilidad.

2.1.1. La llegada a la escuela

Con el Rotafolio de las Identidades me desplazaba a la escuela y me preguntaba sobre el proceso de acercamiento a los niños y si mi presencia sería asociada con la visita al museo, del mismo modo, me preguntaba:

cómo propiciar la participación en el aula sin ser vista como una persona totalmente ajena y generar la confianza y la reciprocidad que me abriría las puertas al intercambio de conocimientos propiciado por el Rotafolio de las identidades.

En esos momentos estaba en la búsqueda de la polifonía textual de la cual habla Bajtin me encontraba en la indagación de las varias voces organizadas en un todo. Durante la investigación la experiencia vivida me permitió ese acercamiento dialógico, y es el momento de textualizarla experiencia.

En el trabajo de campo me propuse mantener una estrecha comunicación con los niños, asumiendo diferentes roles: el de observadora participante, en disposición de captar cada detalle, cada momento para registrar los eventos y ahora en el colegio como educadora, presentando las imágenes e interactuando con los niños a partir de cada una de ellas, para finalmente, realizar una modesta exposición con los dibujos de la experiencia.

En esos momentos la que cruzaba el umbral de entrada era yo, me encontraba con una realidad nueva. El primer contacto, con las autoridades de la escuela, con los maestros y los niños, tenía el propósito de propiciar relaciones de familiaridad y prepararme para un segundo encuentro de intercambio de vivencias.

A diferencia del acceso al museo, en la escuela, como segundo hogar para las niñas(os), los comportamientos adquieren características diferentes, se escuchan sus voces mientras hablan, pueden tocar todos aquellos elementos que deseen, pueden correr, el calor es agobiante en las aulas.

En la unidad educativa no es el guía de Sala el orientador, es el maestro quien estipula las normas dentro del aula, visto de esta manera y haciendo contraste con las características de ambos espacios, poseen un punto en común, inciden en la construcción del conocimiento a partir del aprender- haciendo, a pesar de las diferencias que observamos entre ambos,

enseñanza/educación, en el ámbito del estudio de las identidades/alteridades se presentan como esos espacios de atribución de sentido que nos permiten aprehender el entorno.

En cada uno de los apartados que se presentan a continuación hago referencia a las enciclopedias escolares que utilizan los niños en educación básica, por cuanto son los aprobados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación y poseen los contenidos del *curriculum* oficial.

Es igualmente importante aclarar que el recurrir a esta fuente de información permite acercarse al *habitus* de los escolares, es decir a ese mundo de re-presentaciones que posibilita las percepciones que al mismo tiempo forman parte del horizonte cultural instituido, “formalizado” de los escolares.

2.2. ES UN INDIO ¡ES GUAICAIPURO!

Durante la presentación de imágenes el docente permaneció, en pocas oportunidades se retiró. Sentados sobre sus pupitres los niños observaban mientras me hacía lugar en el aula, algunos me ayudaron a preparar el espacio.

En más de una oportunidad tuve que reorganizar los pupitres para mejorar la visibilidad, y adaptarme a la experiencia en el aula. Esta particularidad me obligó a usar otras estrategias: modificar el formato inicial del Rotafolio para ponerle un paral más alto y garantizar que lo observaran mejor, y hacerlo con un material más resistente, de madera, a diferencia del primero que era de cartón piedra.

Una vez preparado el escenario los niños se mostraban ansiosos por descubrir aquello que sería presentado, me dispuse entonces a iniciar la dinámica, en expectativa observaban.

Participaban emitiendo sus opiniones libremente, emocionados, algunos se levantaban de los pupitres, otros se inclinaban hacía adelante, haciendo notar su interés en participar. Al presentar la primera imagen les pregunté:

¿Qué observan en esa imagen?²⁷

Niño1: - “Es un indio”.

Niño 2: - “Una estatua de un indio, es Guaicaipuro”.

Niño 3: - “La estatua de Guaicaipuro”.

Niño 4: - “Es un héroe”.

Investigadora: - “¿Por qué creen que Guaicaipuro esta allí?”.

Niño1: - “Porque es un héroe, es símbolo nacional”

Investigadora: “¿Por qué es un símbolo nacional?”

Niño 2: - “Lucho contra los españoles”.

Investigadora: - “¿Qué hicieron para estar en una estatua?”.

Niño 3: - “Luchar, luchar, por la libertad”.

Es interesante acotar que del total de los indígenas fundadores que se presentaron sólo fue identificado Guaicaipuro. En la revisión de las enciclopedias se observa que los niños estudian los fundadores indígenas en un apartado denominado “Caciques y cacicas de Venezuela”, (Libro Integral Saber, 2012:341) no obstante, se observó el desconocimiento de los mismos, lo cual permite afirmar que Guaicaipuro representa el estereotipo del indio heroico y es un código simbólico referido a la continuidad histórica, a lo parental, es el pasado, el ancestro. Este tipo de código simbólico es inducido por la socialización institucionalizada e introyectado por los escolares.

Las atribuciones de sentido asociadas a Guaicaipuro, corresponden a una idealización del mismo, puesto que, una niña de manera contundente afirma: “es un héroe, es un símbolo nacional”, remitiendo a un “nosotros” que sobrepasa la esfera individual y posee connotaciones colectivas asociadas al pasado heroico de la historiografía nacional.

Según García Gavidia, toda sociedad para permanecer en el tiempo recurre al establecimiento de códigos referenciales sobre su pasado, en Venezuela se reivindica el pasado heroico de los caciques indígenas:

Ante la fragilidad de los códigos de referencia territorial, la no consciencia de las prácticas simbólicas cotidianas como aspectos definitorios y particularizantes, las contradicciones y las luchas en

²⁷ La Grilla de Contenido correspondiente a la información compilada en el trabajo de campo puede observarse en el Anexo N° 6.

la asunción de los códigos identificatorios referidos a la unidad nacional, se hace urgente la utilización y promoción de códigos simbólicos referidos a la distinción temporal, a la permanencia de la sociedad venezolana en el tiempo, de allí la inducción del indio heroico, como héroe civilizador (2003b:20-21).

Dicha operación es realizada por la clase hegemónica y política, con el propósito de llenar un vacío en la continuidad histórica, se mitifican e idealizan los caciques venezolanos, y se promueve la imagen del indio como código simbólico que permita, a través del carácter originario, la idea de permanencia en el tiempo.

Los códigos que permiten la cohesión como Estado-nación poseen sus antecedentes por contrastes y diferencias, la relación entre los discursos se establece por oposición a los españoles (los de afuera) y los nacidos en esta tierra, los venezolanos, (los de adentro), lo que permite afirmar la existencia de un código simbólico de diferenciación espacial, en este sentido, se hace referencia a un “nosotros” por oposición a los “otros”. El lugar de enunciación del discurso remite a un “yo” en tercera persona, se manifiestan relaciones de armonía y reafirmación.

Dicho referente es igualmente, relacionado con los contenidos de los textos de educación básica:

Los españoles querían quitarles las tierras y los indígenas luchaban por defenderlas, la lucha fue dura para los indígenas, porque sólo contaban con arcos y flechas, mientras que los españoles contaban con armas de fuego”. (Enciclopedia Girasol, 3er. Grado, 2014: 269).

Nótese entonces las semejanzas entre ambos discursos:

Investigadora: “¿Por qué están aquí?”

Niño 1: - “Porque pelearon”.

Investigadora: - “¿Y contra quién pelearon?”

Niño 1: - “Con los españoles, más ellos les agarraron las tierras ellos, lo que querían eran quitarles las tierras, los tenían de esclavos, los tenían de esclavos”.

Niño 2: “Fue un líder un cacique”.

En todos estos discursos se utiliza un código simbólico de distinción espacio- tiempo fundado en el Indio Heroico, según EmanueleAmodio (1993) cuando la producción de imágenes surge del continente americano se origina un nuevo proceso de invención del otro basado en el indio heroico semejante a las imágenes griegas y romanas “el elegante guerrero se levanta contra los españoles”, afirma, que todos estos procesos de construcción del otro se alejan de la imagen del indio americano, en todo caso hace referencia a la mentalidad de la sociedad que los ha producido.

En otras narrativas se observa que ante la pregunta ¿Qué observan en esta imagen?, los niños respondieron:

Investigadora: ¿Qué es un héroe?

Niño 1: “Una persona con color diferente a los demás, un luchador, lucha por algo - importante, sin tener piso propio”. ¿Cuál piso?

Niño 1: “La tierra, la tierra”.

Investigadora: “¿Y por qué creen que hacen esas estatuas?”.

Niño 2: - “Porque los de ahora, los wayuu son modernos, en cambio ellos, ellos vivían en chozas, esas son unas estatuas”.

Esta es una representación que responde a una determinación biológica racial de la alteridad, “los héroes tienen un color diferente” y es entendido como un otro. Este “otro” que es heroico, que es una alteridad radical luchó sin tener “piso propio”, puesto que la tierra (derecho de suelo código simbólico espacial no la tiene).

Se comparan dos alteridades las del pasado que son héroes y las del presente, los wayuu que son diferentes son “modernos”, opone pasado al presente, como antiguo “vivían en chozas”, presente como “son modernos”.

Las atribuciones valorativas de los indígenas fundadores conducen, por un lado, a diferencias de carácter fenotípico “una persona de color diferente a los demás”, y por otro, a la pertenencia al espacio físico, “habitantes del territorio antes de la llegada de los españoles”, “los antiguos”, los que “vivían en chozas”, remitiendo en tal sentido, a una idealización que tiene que ver igualmente, con el carácter heroico del indio.

Las representaciones colectivas asociadas a la idealización vienen dadas por el resto de las valoraciones positivas atribuidas a las estatuas como lo son “caciques”, “líderes”, “antiguos”, que funcionan como marcos referenciales para construir, crear, inventar una historia donde lo heroico se muta posteriormente en lo militar.

La figura de Guaicaipuro posee una similitud por atributos con Simón Bolívar:

Niño 1: - “Un indio, el indio, un indio, libertador”.

Niño 2: - “Pelearon por la libertad de Venezuela, como Simón Bolívar, hay varias estatuas de Bolívar”.

La diferencia semántica entre la imagen de Bolívar y los indígenas fundadores viene dada por la condición de habitantes originarios de las tierras, atribuida a los indígenas y ausente en los discursos de los niños referidos a El Libertador, como se verá más adelante. Atendiendo a lo expuesto el código de distinción temporal y espacial que se reproduce es el “Indio Heroico Libertador” que posee una similitud por atributos con Simón Bolívar, puesto que, “pelearon por la libertad de Venezuela”. Ambos son códigos de la identidad nacional pero al mismo tiempo son otros, la alteridad absoluta, son los ancestros. (Ver Cuadro semántico N° 3).

Durante la dinámica del Rotafolio se generaron rupturas ante la pregunta ¿creen ustedes que aún existen?, guardaron silencio, titubearon, se miraron entre sí, pensaban las repuestas tratando de buscar una continuidad temporal y espacial que les permitirá re-presentarse al indio heroico y los indígenas actuales:

Niño 1:- “No, si, pero, no, no así”, señalando la estatua.

Niño 2:- “No es lo mismo”.

Niño 1:- “Sí es lo mismo, igualito que los wayuu”.

Niño 2:- “Los wayuu son indígenas igual que los yukpa”.

Investigadora: - “¿Los wayuu se parecen a éstos?”
refiriéndose a las estatuas.

Niño 3: - “No, si...”, se confunden.

Alteridad construida	Narrativas	Construcción de las Identidades/ alteridades Relación con el sí mismo	Atribución de valores	Código Simbólico
GUAICAIPURO	<ul style="list-style-type: none"> - Es un indio - Un héroe, un símbolo nacional - Es una estatua de Guaicaipuro - Lucho contra los españoles - Luchó por la libertad. - Una persona con color diferente a los demás. - Lucha por algo importante, sin tener piso propio. -Un indio, libertador. -Un cacique -Es como un jefe. -El jefe de una tribu -Son los antiguos, llegaron antes -Ellos vivían en chozas -Pelearon por la libertad de Venezuela, como Simón Bolívar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad temporal y espacial -Relaciones de armonía y reafirmación - Relaciones de ruptura indígenas actuales - Relación dicotómica entre los atributos: Adentro/afuera - Venezuela/España. - Discurso inclusivo - Lugar de enunciación: yo / 3era persona. -Representación inducida por el pasado heroico de la historiografía nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idealización de Guaicaipuro -Ancestros, pasados -Otros /alteridad radical. -Identidad relacional por oposición a los españoles - Calificación Positiva - Emancipación de Venezuela. - Primeros habitantes -Cambio/ indígenas actuales - Rasgos fenotípicos -Armonía con la naturaleza -Lo indio con lo natural 	Código simbólico de distinción espacial y temporal Guaicaipuro Indio Heroico Libertador

Cuadro semántico N° 3. Construcción del sí mismo y la alteridad a partir de Guaicaipuro.

La atribución valorativa es diferente, a las asignadas a los indígenas fundadores, atendiendo a esos procesos de invención del otro, a los cuales refiere Amodio, y generados por el Estado-nación venezolano, los indígenas actuales “tienen diferentes formas de vestir, que no se parecen”, se establecen diferencias con los indígenas actuales y los fundadores, los “wayuu son modernos”.

Todos estos monumentos presentan un indio completamente diferente y distante a los indios reales, de carne y hueso, no sólo de aquellos que han sobrevivido a pesar de la conquista, la colonización, la independencia, la federación, la democracia, y últimamente la revolución. Esas rupturas y discontinuidades obedecen a la resemantización de los fundadores indígenas como un indio fijo anclado en el pasado, son representaciones estáticas y petrificadas que aluden al material que los constituye y no a los pueblos amerindios de Venezuela.

2.3. LOS PRIMEROS HABITANTES

Las imágenes del Rotafolio de las Identidades generaron interacciones en el aula, en esta ocasión, se presentaron fotografías de los pueblos amerindios del Zulia: yukpa, japreria, barí, añú y wayuu. Los niños únicamente hicieron referencia a los indígenas wayuu y, en pocos casos, a los yukpa, y los añú (bajo el nombre de paraujanos). Ante la pregunta ¿qué observa en la imagen?, respondieron.²⁸

Niño 1:- “Son indios”.

Niño2: - “Son indígenas, son indios”.

Niño 3: - “Los primeros habitantes”.

Investigadora: - “¿Por qué?”

Niño 4 – “Estaban aquí de primerito”.

Niño 5:- “Un nativo”.

Investigadora: - “¿Qué es un nativo?”.

Niño 5:- “Es un nativo de aquí, de un país o región, en este caso Venezuela”.

Investigadora: - “¿Tú eres un nativo?”.

Niño 5: - “Sí”

Investigadora: - “¿Y eres indígena?”.

Niño 5:- “No, no maestra, es que ellos se ponen púas en la boca”.

Niño 6: - “¡Viste, los de las púas en la boca, lo viste!”.

Se reconocieron en reiteradas oportunidades a los indígenas como “Los primeros habitantes”, por consiguiente, se puede afirmar que ésta es la

²⁸ La Grilla de Contenido correspondiente a la información compilada en el trabajo de campo puede observarse en el Anexo N° 7.

primera forma de atribución valorativa para referirse al grupo étnico, se presenta como un código simbólico de distinción temporal.

La frase “Los primeros habitantes” viene dada por la capacidad del Estado-nación de apropiarse del pasado más lejano, como referente identitario e introducirlo como contenido en los textos escolares para propiciar su introyección y garantizar la permanencia del sistema sociocultural en el tiempo. De esta manera a los pueblos amerindios se les convierte en código simbólico de distinción temporal en cuanto son “los indios del pasado” y son el otro lejano ancestral; y puede dar como país una continuidad lineal. En la metamorfosis del otro que es mi ancestro, mientras más lejano en el tiempo sea su presencia.

El lugar de enunciación corresponde a un “yo” en tercera persona, siendo a su vez un código de diferenciación espacial, por cuanto, se utiliza la categoría de “nativo”, natural de estas tierras y se establecen las diferencias entre el de adentro, es decir, el “sí mismo”, de los “otros”, los de afuera, no nacidos en Venezuela, siendo este uno de los elementos básicos de la identidad nacional, ya que permite establecer las oposiciones semánticas entre “nosotros” y los “otros”.

En las enciclopedias²⁹ dichos planteamientos adquieren coherencia y hacen posible la introyección de los mismos: “Hace muchísimos años nuestras tierras estaban habitadas por indígenas”. (Enciclopedia Girasol 2do. Grado, 2014: 236), en ese proceso de resemantización de las construcciones discursivas expresadas por los niños: “primeros habitantes” y “nativo”, la connotación dada a los pueblos amerindios conduce a representaciones colectivas que los anclan en el pasado e ineludiblemente vinculados con lo “natural”, lo cual es reiterativo:

²⁹ En ciencias sociales de 2do. 3er. y 4to. grado las representaciones iconográficas hacen referencia al indígena tradicional en conjunción con la naturaleza o bailes tradicionales. En 5to. grado la única imagen que se presenta es un grupo de indígenas kariña en un baile tradicional, todos de espalda. En 6to. grado sólo existe una imagen de una churuata cuando se habla de la reivindicación de las comunidades indígenas, se omite el sujeto.

La familia indígena: habita en los lugares menos poblados por lo general de difícil acceso. Sus actividades de subsistencia están relacionadas con la agricultura, la ganadería, la pesca... Las casas indígenas son churuatas, palafitos... Varias familias comparten una misma casa... El hombre se dedica a la caza... La mujer al hogar (Libro Integral Saber, 4to. grado. 2012:298).

Más adelante se reconoce que existe un cambio:

Los grupos humanos que se establecieron en varias zonas, áreas o regiones de Venezuela fueron evolucionando, cambiando y transformándose en lo social, lo político y especialmente en lo económico”³⁰(Libro Integral Saber, 4to. 2011:342).

Los procesos de resemantización indicados se alejan de la realidad indígena, prevalece la tendencia de presentarlos enraizados en los primeros tiempos, lo cual es reiterativo cuando el niño dice: “son los antiguos”, dicha afirmación no representa los pueblos amerindios de la sociedad contemporánea, es decir, aquellos con los cuales se convive en los espacios urbanos y rurales.

La construcción de las identidades/alteridades, no siempre manifiesta relaciones de continuidad y armonía, en la expresión: “No, no maestra, es que ellos se ponen púas en la boca”, el niño acude a imágenes estereotipadas para referirse al “otro”, se marcan las diferencias entre el estar adentro o afuera, es decir “nosotros los venezolanos, nativos de este país”, en un nosotros inclusivo, y los “otros” los indígenas, igualmente nacidos en el país”, pero con “las púas en la boca”. Las referencias expuestas llevan a afirmar que las atribuciones valorativas como las indicadas han sido introyectadas por los niños en el proceso de escolarización, y poseen un referente histórico social.

³⁰ Con respecto a su contenido pareciera que la palabra “evolucionando” y, “especialmente en lo económico”, correspondiera a los tradicionales discursos de exclusión a partir de las oposiciones primitivo/civilizado; tradicional/ moderno, que sumado a criollo-blanco/ aceitunado, que se observará más adelante, genera más bien confusiones que conducen a un endoracismo, en los términos plateado por Monsanyi.

Frente al indio del presente hay reservas y rechazo de allí que el discurso de lo nacional, solo unifica a los nacidos aquí, los códigos que hacen referencia a lo venezolano no son por los ancestros indígenas o afrodescendientes, por ejemplo, es por nacer aquí, el “otro” el amerindio también nació aquí, pero sólo el pasado los une, porque son los ancestros originarios.

Se observan también construcciones discursivas que obedecen a estereotipos conformados en la conjunción de lo social y la intersubjetividad que no son impulsados por el Estado-nación, ante la pregunta: ¿Qué ven en esta imagen?, un niño responde, “Los wayuu ni se bañan, yo no más, sabía de los wayuu” se acude a la descalificación del otro, utiliza un discurso etnocéntrico, para referirse a la alteridad. Con la afirmación “los wayuu ni se bañan”, se le atribuye al otro características negativas en oposición a las asignadas, por deducción, al “sí” mismo, el “otro” es sucio, al realizar estas comparaciones, dicha cualidad no es reconocida en el grupo de pertenencia del niño que la realiza. El etnocentrismo conduce a realizar del otro un estereotipo. Cuando se les preguntó a los niños ¿y por qué son indígenas?

Niño 1:- “Tienen el color diferente”.

Niño 2: - “Son más oscuros”.

El fenotipo es un referente inducido, lo cual es preocupante si se observa que las valoraciones no corresponden a los elementos culturales propios o ajenos, en los términos planteados por Bonfil Batalla, sino a partir del componente biológico/racial.

Los indígenas del pasado eran de color aceitunado y sus cabellos eran negros lisos.

Los actuales indígenas venezolanos son sencillos y poseen un gran sentido religioso, físicamente son fuertes, de color aceitunado, nariz ancha y cabellos negros y lisos (Enciclopedia Girasol, 2do. Grado, 2014: 237-238).

Según Monsoyi el racismo tiene sus raíces:

En el momento en que el conquistador hace su primer contacto con el indígena y se producen los primeros fenómenos de tipo no cultural. Ya partir de entonces, se establece un patrón del comportamiento del conquistador hacia el conquistado, en el cual el indígena es reducido a un estatus 'subhumano' y de allí parten calificativos que aún se oyen con frecuencia (2012: 410).

La expresión "los wayuu ni se bañan", obedece precisamente a los calificativos que refiere el autor, si a ello se agrega elementos de tipo racial: "color diferente", "más oscuros", "aceitunado", la atribución de sentido se encuentra en el centro de la oposición semántica blanco/negro, o mejor decir, criollo/indígena, si agregamos a este último: "nariz chata" y "cabello negro", los rasgos fenotípicos definen al "otro" estereotipado.

En el texto escolar existe una igualación entre los rasgos fenotípicos y los grupos amerindios, prevaleciendo las determinantes de orden biológico para hacer referencia a relaciones entre la identidad/alteridad, según Michell Ascencio por muy ilógico que pueda parecer, muchos especialistas recurren a la igualación entre raza/cultura:

A los rasgos físicos, fenotípicos, de un grupo humano se le adjudican características morales y culturales, como si la raza, esto es, el color de la piel, el tipo de cabello, la contextura... fueran portadores de cultura, el modo de vida y de la cosmovisión del grupo (2002:586).

Dichos planteamientos conducen a una lectura de un careo que se presentó sobre el uso o no, de la manta guajira, los discursos se originan en calificativos de uso cotidiano:

Investigadora: -¿Éste que vemos acá es un indígena?

Niña 1:- "Esa es la manta guajira, ahí también está, la vistes".

Niña 2:- "Sí la ví, así es la mía".

Investigadora:- "¿Quién más tiene una manta acá?"

Niña 3:- "Yo".

Niña 4: - "Yo, tengo una, me la compraron".

Niña 2:- "A mí me la hizo mi mamá y fue amarillo, azul y rojo y fue para la escuela".

Investigadora: - "¿Es decir que eres indígena?"

Niña 2:-“Nooooo”, hace silencio, “ellos son indios”.

Investigadora: - “¿Y ésa que está allí?”.

Niña 3:- “Ésa es una niña indígena”.

Investigadora: - “¿Una niña cómo ustedes?”.

Niña 2:- “No, porque los indígenas tienen los ojos así como... como que... achinados, y yo no los tengo así”.

Niños:- “Sí los tienes”.

Niña 2- “Yo no los tengo así...”, hacen silencio, se mostraron incómodos y no quisieron seguir discutiendo.

En la situación de comunicación expuesta se presentan cuatro secuencias: en primer lugar, se identifica el vestido como wayuu; seguidamente, se afirma la pertenencia de una manta wayuu; luego, se aclara que es para la escuela (no es de su agrado); y finalmente, reconoce en el otro (alteridad) rasgos indígenas, es el “otro” el indígena.

Se presenta entonces, una disonancia en el proceso de construcción de las identidades, es decir una identidad para sí, y una identidad para el otro. El “sí mismo” interioriza el uso de la vestimenta a partir de introyecciones originadas en la escuela, y cuando es utilizado por la alteridad, por el “otro” diferente a mí, - es decir la niña con la manta guajira- ella es la alteridad con los “ojos achinadas”.

No obstante, también se observan construcciones discursivas asociadas a los indígenas, donde el lugar de enunciación es un “yo nosotros” en un discurso incluyente, con atribuciones positivas y de reafirmación, ante la pregunta: ¿Quiénes son descendientes de indígenas aquí?, respondieron:

Niña 1:- “Yo.”, ¿De qué grupo?

Niña 1:- “Yo soy *pushaina*”.

Niña 2: - “Yo soy *ipuana*”, ¿Wayuu?

Niñas: - “Sí, sí”.

Se asume la identidad étnica a partir de códigos simbólicos relacionados con el linaje materno, se observa la asunción de códigos simbólicos parentales, se autoreconoce, el sí mismo como parte del nosotros, los indígenas, el “yo soy” lleva consigo atribuciones valorativas positivas.

Dichos elementos permiten a los niños realizar construcciones basadas en el sí mismo a partir de sus experiencias como miembros de la etnia wayuu y posibilitan la construcción de otros discursos que hacen evidente las relaciones interétnicas entre la sociedad criolla y los pueblos amerindios, en este sentido, la expresión “ellos se ponen púas en la boca” es resignificada para establecer diferenciaciones temporales “se ponían púas en la nariz, ahora usan zapatos”. Es así como se generan relaciones de ruptura, cambio y reafirmación cultural entre las atribuciones valorativas, por ejemplo:

Niño 1:- “Es un palafito, allí viven los indígenas, los guajiros”.

Niño 2:- “Y nosotros también podemos vivir allí”.

Niño 3:- “Se han remodelado los indígenas”.

Niño 4:- “Por la casa hay paraujanos”.

Niño 5:- “Ya no son como antes”.

En las respuestas a las narrativas esas formas de decir, pensar y hacer que caracterizan los procesos de construcción de las identidades/alteridades no se encuentran ancladas en el pasado, estáticas, llegan al presente y en algunos casos pueden manifestar el cambio cultural.

Un ejemplo interesante de ese proceso de reinversión de marcas culturales de diferenciación a partir del presente, es cuando observando la imagen del cacique yukpa Sabino Romero, se les preguntó:

Investigadora:- “¿Habrá un cacique por acá?”.

Niños: “Sí, sí”.

Niño 1:- “Sí, el que tiene el sombrero, el del medio”.

Investigadora: “¿Por qué?”.

Niño 1:- “Es el jefe de la tropa, por la cabeza, los ojos, el bigote y el sombrero. En cambio los demás no, la bandera aquí en el pecho, el bigote, los ojos, en cambio los demás no”.

Investigadora: - “¿Los ojos?”.

Niño 1:- “Mira así como un cacique”.

Niño 2:- “Ese es el cacique maestra, tiene la bandera”.

Los niños asocian la bandolera –con los colores de la bandera de Venezuela- que utiliza el cacique yukpa, al rango de líder del grupo étnico, dicha resemantización obedece a la asociación de la bandera como símbolo nacional y la banda presidencial, por lo tanto, podría afirmarse que existe

una reactualización de la figura del cacique en el presente y no solamente son parte del pasado como sistema de organización política de las culturas indígenas, como lo exponen las enciclopedias escolares.

Para finalizar quisiera hacer referencia al carácter esencialista e inmutable de las etnias amerindias que se observa en los textos escolares, a propósito del contexto actual:

En la actualidad algunas comunidades indígenas venezolanas ubicadas en regiones aisladas y remotas todavía mantienen intactas sus costumbres ancestrales. Pero las que tienen contacto con el ser humano blanco y mestizo de las ciudades corren el riesgo de perder parte de su cultura y asimilar otra cultura perdiendo parte de su identidad. (Enciclopedia Girasol 5to. Grado, 2014: 322).

En el texto se niega por omisión de información, la realidad actual de los indígenas, en todo caso más bien propician la descalificación y de rechazo que en nada contribuyen para la resolución de los problemas generados a partir de las relaciones intraétnicas y /o interétnicas de nuestro país. En todo caso, la construcción discursiva de los textos corresponde a las imágenes que los grupos hegemónicos imponen sobre estas culturas. Desde ese punto de vista el pasado indígena, resemantizado y emblemático, tiene la función de legitimar el poder. (García Gavidia, 2003:02).

En este sentido, se niega el cambio cultural y la capacidad de estos grupos de dar respuesta a las nuevas necesidades, así como también, la apropiación de elementos nuevos, es decir la creación y la re-creación cultural. Como consecuencia de lo expuesto, niegan la posibilidad de establecerse contacto entre dos o más culturas y por lo tanto, los contactos asimétricos, donde ambos grupos pueden recibir y aportar elementos.

Se reconoce la presencia de los pueblos amerindios, como un código de distinción espacial y temporal que muestra una separación entre: el indio del pasado heroico y el indio del presente, el indio del pasado lo reconozco como ancestro y el del presente como otro lejano radical, sin continuidad con el primero. En los discursos de los textos enciclopédicos se puede inferir

que los amerindios siguen siendo otro que está al interior del nosotros (Venezuela) pero que al mismo tiempo está muy lejano y diferenciado lo cual lo hace semejante como venezolano (es parte del metasistema nacional) y diferenciado radicalmente (Ver Cuadro Semántico N° 4).

Alteridad construida	Narrativas	Construcción de las Identidades/ alteridades Relación con el sí mismo	Atribución de valores	Código Simbólico
PUEBLOS AMERINDIOS DEL ZULIA	<ul style="list-style-type: none"> - Son indios - Son Indígenas, indígenas - Los primeros habitantes - Un nativo - Se ponen púas en la boca. - Son los indígenas, guajiros. - Son los wayuus. Son personas, Somos iguales -Tienen el color diferente - Ese es mas oscuro - Son los primeros indígenas pescadores son nativos de un país Yo soy pushaina Yo soy ipuana. ¿wayuu? - Sí, sí. - Bandera símbolo de indígenas caciques - Son los indígenas actuales, los de antes tenían... - Los del pasado...huesos. - Tenían tapa rabo, un poco de huesos. - Se ponían púas en la nariz, ahora usan zapatos. - Es un palafito, allí viven los indígenas, los guajiros. - Y nosotros también podemos vivir allí. - Se han remodelado los indígenas. - Ya no, son como antes - Los wayuu ni se bañan -Los ojos así como... como que... achinados, y yo no los tengo así. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad temporal y espacial -Relaciones de armonía, ruptura cambio, y reafirmación - Relación dicotómica entre los atributos: - Discurso inclusivo/excluyente - Lugar de enunciación: yo / 3era persona, yo/nosotros -Las representaciones son inducidas por la historiografía nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Primeros habitantes. - tiempo/ancestros/pasado alteridad - Idealización de la etnia en conjunción con la naturaleza - Calificación Positiva/negativa -Calificación estereotipada - Primeros habitantes -Cambio/ indígenas actuales - El pasado igual a lo indígena 	<p>Código de Distinción temporal y espacial Pueblos amerindios primeros habitantes</p> <p>Asunción de Códigos simbólicos parentales</p>

Cuadro Semántico N° 4. Construcción del sí mismo/ alteridades a partir de los pueblos amerindios del Zulia.

En ese proceso de construcción del código se observa que indiferentemente del lugar de enunciación del discurso incluyente y/o excluyente, las representaciones colectivas asociadas a los pueblos amerindios tiene su origen en la concepción de “primeros habitantes” estableciéndose como un código de distinción temporal y espacial, con dos connotaciones: la primera, anclada en el pasado -pasado/indígenas- y, la segunda, como cambio cultural- indígenas/cambio, en menor medida.

Lo interesante de la situación planteada es que los códigos simbólicos referidos a los indígenas no están anclados en el pasado, ni corresponden únicamente a contextos idílicos naturales, como se deduce de los textos escolares, otra interpretación es posible a partir de la vivencia cotidiana de los niños en una sociedad multicultural, como lo es la región zuliana.

2.4. SON DE ÁFRICA

La presentación de las fotografías comenzó a observarse como un reto al conocimiento que posibilitó el diálogo entre los horizontes culturales de los niños, en esta oportunidad se presentaron fotografía de una familia de afrodescendientes y otras alusivas al mestizaje³¹.

En algunos momentos, los niños se levantaban de los pupitres para opinar, Ahora veamos está imagen, ¿qué observan?:

Niños: “Son de África”.

Niños: “Son de África, son de allá maestra”.

Niño 1: - “Comen cucarachas”, el niño lo dice bromeando y sonriendo, a manera de burla.

Investigadora:- ¿Serán iguales a nosotros?

Niños:- “Nooooooooooooo”.

Investigadora: -“¿Por qué?”, no responden, guardan silencio.

Niño 2: - “Si, son vistas, pero de color diferente”.

³¹ La Grilla de Contenido correspondiente a la información compilada en el trabajo de campo puede observarse en el Anexo N° 8.

En los entrevistados se observa que el primer rasgo de atribución valorativa es de tipo espacial los nacidos en África a partir de una relación dicotómica entre los atributos: adentro/afuera, Venezuela/África, se marca la diferencia a través del código de distinción espacial venidos de África. Es interesante observar que se omite cualquier comentario relacionado con su participación como sujetos históricos, aunque en los textos escolares, de manera general y fragmentada, se hace referencia a ello:

Aportes africanos: Los negros africanos que fueron esclavizados y traídos contra su voluntad por los españoles para que realizaran labores agrícolas, también introdujeron costumbres tradiciones y otros elementos en la actual cultura venezolana.

Introdujeron su música, sus cantos, sus bailes. Entre los instrumentos musicales que introdujeron en Venezuela los tambores, el churrusco y la charrasca (Enciclopedia Girasol, 2do. Grado, 2014: 241).

En el texto se observa la reproducción de estereotipos: en primer lugar lo fenotípico, seguidamente, la condición de esclavos, después su ocupación en labores agrícolas y finalmente, en las costumbres, - la música y el baile-, es posible entonces, evidenciar que se hace mención a diferentes adjetivos relacionados con los afrodescendientes. La referencia a rasgos fenotípicos es inducida por la ideología del Estado-nación, al igual que en los pueblos amerindios, igualmente con el resto de las representaciones que asocian lo africano con la música y/o instrumentos, más adelante se abordan estos elementos.

Las determinantes fenotípicas de orden biológico,³² poseen su origen en el color y en la asignación de calificativos negativos originados en la comparación con el “sí mismo” y el “nosotros” los nacidos en Venezuela, el “otro”, afrodescendiente es despojado los elementos culturales que definen sus identidades.

³²En la enciclopedia de 5to. grado se hace referencia, ampliamente, a la abolición de la esclavitud, sin embargo a pesar de que los niños recientemente habían abordado dichos contenidos, no son asociados con lo africano.

En las respuestas a las narrativas se omiten referentes históricos que permitan un acercamiento a la influencia africana como mano de obra esclava durante el periodo de la colonia, por ejemplo, de tal forma se observa un desconocimiento en cuanto al tema y la ausencia de reconocimiento de la categoría de afrodescendientes para referirse a ellos. Igualmente, se omiten los aportes en lo religioso – este último sólo es indicado en cuarto grado cuando se hace referencia al *Corpus Christi* como parte del patrimonio cultural de la nación- para mencionar un ejemplo. Ante la pregunta: ¿serán iguales a nosotros?, los niños responden:

Niños:- “Nooooooooooooo”.

Investigadora: - “¿Por qué?”, no responden, guardan silencio.

Niño 2: - “Si, son vistes, pero de color diferente”.

La respuesta a esta interrogante, no fue rápidamente como caracterizaba el resto de las participaciones, el silencio se hizo notar en el preámbulo de las reflexiones, antes de emitir una respuesta, hasta que emergió una calificación: “Si, son vistes, pero de color diferente”, igual calificativo se observa en el texto escolar cuando se afirma: “Los negros africanos”. Estas representaciones son introyectadas por los niños y a partir de ellas se diferencia al otro a quien se le ponen atributos que el sujeto no tiene. El otro, en este caso el negro venezolano es degradado a nivel de las aves “que comen cucarachas”, la pregunta que puede plantearse es hasta que punto el mestizaje en los hechos, en la piel y en los símbolos, ha logrado la invisibilización de las diferencias en aras de una homogenización en lo nacional; además cuando se encuentra en los discursos oficiales la categoría de afrodescendientes, este podría ser un mecanismo para camuflar el reconocimiento de la diferencia para la legitimación del poder.

Las respuestas a las narrativas incorpora un nuevo elemento como estrategia discursiva, que hasta los momentos no había abordado, el uso del humor y la ironía: - “Comen cucarachas”, el niño lo dice bromeando y sonriendo, a manera de burla.

En antropología el humor es a la vez divertido, es considerado un atributo de la condición humana y proporciona datos muy importantes sobre una sociedad y su cultura (hay antropólogos que señalan, “mira de lo que se ríen y los comprenderás”), lo que si se ha demostrado es que el humor nos da idea sobre las percepciones culturales, más profundas y es un poderoso instrumento para entender las formas de pensar y sentir que la cultura ha modelado.

Ahora bien, el primer obstáculo que tienen los antropólogos para entenderlo, es el discurso con sus dobles e incluso hasta triples sentidos. Mary Douglas en “Joes” en *Implicit Meanings: essays in anthropology* en ese excelente trabajo señala que es un: “error suponer que el grado de mordacidad de un chiste esta en su capacidad para provocar una risa. No es necesario entrar en el terreno de la fisiología o de la psicología de la risa para darse cuenta de esto; se acepta comúnmente que se puede apreciar un chiste, sin llegar a reírse por causa distintas a las de haber captado un chiste” (1975: 90-114).

Bromear en antropología es un discurso que se hace cara a cara, un genero que se acompaña de actuación, y que incluye, teatro, historia, cuentos o simples conversaciones es en el desafío del control, dice M. Douglas “algo formal es atacado por algo informal, algo organizado y controlado por algo vital enérgico, un impulso de la vida según Bergson, de la libido según Freud”. Afirma que el chiste juega con las formas, pone en relación elementos dispares, de tal manera que “la pauta asentada es desafiada por otra pauta que de alguna manera estaba oculta en la primera”.

La pauta del chiste tipificado o de la broma o del juego de palabras puede identificarse fácilmente en una forma verbal. El chiste espontáneo no es fácilmente identificable éste organiza la situación de su propio patrón. El chiste, la broma produce satisfacción a los que de él o de éste participan y nace de la consonancia establecida entre distintas esferas de la experiencia.

La frase: “Comen cucarachas”, puede interpretarse desde varios sentidos, es una forma de desafiar la norma, las risas que la acompañan forma parte de juego del bromear, del teatro, es involucrar al otro que observa, en una asociación de elementos dispares, más precisamente, opuestos es recordar que la identidad implica diferencia y esta marcándola separando, por oposición. La valoración posee entonces, diversas connotaciones: es no tener que comer, ser cochino, en otras palabras, es la descalificación del otro, es colocarse la máscara y afirmar lo que no se puede decir y se oculta tras la broma. Igual connotación se observa en la siguiente situación de comunicación:

Niño 1:- “Son una familia”

Niño 2:- “Se parece a la familia de Juan Carlos”.

Niño 3: - “Ahí está tu familia vé...”

Cuando el niño dijo “se parece a la familia de Juan Carlos”; este último, estaba sentado observando, haciendo silencio, también sonreía, tímidamente, otros niños hacían eco de lo dicho. Después de escucharlas Juan Carlos se sentó poco a poco sobre su pupitre, contrajo los hombros, y guardó silencio, ese momento, él fue el centro de atención, todos lo observaron, luego ninguno de los niños comentó nada al respecto.

La afirmación: “un niñito pasúo, vé”, adquiere las mismas connotaciones que la situación descrita e igualmente, la broma es usada para marcar la diferencia, pero en esta ocasión la espontaneidad del momento genera consonancia entre los que participaron, en el juego de palabras, “el otro” es descalificado. Las representaciones colectivas como la expuesta son las recreadas por los niños y, expresan el carácter conflictivo, contingente e inestable de las identidades, por ser, “reconstrucciones parciales y continuas; están sujetas a constantes modificaciones, reinenciones y negociaciones, en consecuencia son contingentes e inestables, se conforman en el proceso de interacción entre las personas que constituyen los grupos(García Gavidia: 2003:13).

En este apartado, prevalecen relaciones de afirmación del “nosotros”/adentro Venezuela, “ellos”/ afuera África, que son expresión de relaciones de negación y ruptura, y de representaciones inducidas por estereotipos, en algunos casos apoyados en determinantes de origen biológico o/y cultural. (Ver Cuadro Semántico N° 5).

La atribución de sentido en las construcciones discursivas expuestas deja ver posiciones prejuiciadas de los niños, para definir a los afrodescendientes, y también es una forma de descalificación del otro.

Alteridad	Narrativa	Construcción de las Identidades/ alteridades Relación con el sí mismo	Atribución de valores	Cód.
AFRODESCENDIENTES	<ul style="list-style-type: none"> -Son de África -Comen cucarachas -Iguales a nosotros pero con color diferente -Son negros, es de la gaita, y la tambora -Un colombiano -niñito pasúo, vé -Y la mayoría son negros. - Son de color diferente de nosotros -Ellos son africanos. - Éstos son mestizos, ¿verdad? - Puros negros. - Ellos son mestizos, hijos como una madre como nosotros y un indígena, son mezclados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nosotros/ adentro Venezuela - Ellos/ afuera África - Continuidad espacial -Relaciones de negación - Relación dicotómica entre los atributos: Adentro/afuera, Venezuela/África. - Discurso excluyente - Lugar de enunciación: 3era persona – ellos- -Representación inducida por estereotipos. - Desconocimiento de lo africano en la historia venezolana -Se reconoce el mestizaje con los indígenas, pero no con lo africano 	<ul style="list-style-type: none"> - Calificación positiva y negativa - Exclusión por rasgos fenotípicos -Oposición África/ Venezuela -Uso de la broma 	Código de distinción espacial los venidos de África

Cuadro semántico N° 5. Construcción del sí mismo y las alteridades, relacionadas con los afrodescendientes.

En otra instancia de la construcción discursiva, el otro, el africano, se le atribuyen valoraciones estereotipadas a partir del uso de instrumentos musicales de percusión: - “Son negros, es de la gaita, y la tambora”, - “Tambor, ratapapanpumpum, tipos de instrumentos”, en este caso lo que

hacen los textos escolares es una esteriotipación de los otros sea indios o negros, haciendo que éstos últimos sean reconocidos por una imagen estereotipada sin mayores detalles culturales e históricos.

Resulta importante, para finalizar estas reflexiones, mencionar que se reconoce el mestizaje, no obstante, el otro, el africano se omite, aparecen bajo el calificativo de “otras razas”, en la situación de comunicación:

- Niño 1: “Ellos son africanos”.
- Niño 2: “Éstos son mestizos, ¿verdad?”.
- Niño 3: “Puros negros”.
- Niño 2: “Ellos son mestizos, hijos como una madre como nosotros y un indígena, son mezclados”.
- Niño 4: “Varias clases de indígenas, otras razas, tuvieron relaciones y nacieron”.

Según Monsonyi este es un hecho recurrente en los textos de carácter histórico, el otro mestizaje, el africano con el indígena, “es algo que pasa casi silenciado. El único mestizaje que se hace valer es el que se realiza entre el indígena y el europeo. No se niega propiamente la presencia del africano, pero ideológicamente se reduce a componentes iniciales del proceso de dominación” (2012: 410).

En la revisión de los textos escolares, desde primero a sexto grado, prevalece lo indígena bajo la perspectiva indicada, como consecuencia de considerarlo un código de distinción temporal para reafirmar el sentido de continuidad de la sociedad venezolana desde tiempo prehispánicos. En ese sentido, es una de las estrategias que utiliza el Estado para reforzar lo indígena como referente identitario del “nosotros los venezolanos”, inserto en el contexto de la identidad nacional.

No obstante, de ser así, dichas omisiones contribuyen a la invisibilización de lo afrodescendiente, omitiendo sus contribuciones en lo histórico, social, cultural, y religioso, en la sociedad venezolana desdibujando sus posibles interpretaciones.

2.5. EL DE CIEN, ES EL LIBERTADOR

El formato de la presentación de las imágenes de Simón Bolívar generó en el aula, una participación sin titubeos, dudas, e inseguridades, les era tan familiar que ante la pregunta: ¿A quién ven en esa imagen?, respondían.³³

Niños: - “El de cien, es Simón Bolívar, El Libertador”.

Niños: - “Simón Bolívar, Simón Bolívar, Simón Bolívar, maestra!”.

Niños: “El Libertador”.

Niño 1:- “No, aquí era cuando estaba más joven, aquí está un poquito mas viejo”.

Niño 2:-“Sí, es Bolívar porque estaba en otra etapa, etapa uno, dos y etapa tres”.

Una situación que me pareció muy interesante fue la comparación mientras observaban las tres imágenes diferentes, incluso afirmaron: “el del billete no es Simón Bolívar”, se divertían al realizar las asociaciones: “mirá las arrugas que tiene en el rostro, su pelo está más largo”, asentían entre ellos: “sí, es Bolívar porque estaba en otra etapa, etapa uno, dos y etapa tres”. Los discursos de los niños permitieron afirmar, una vez más, cómo la figura de El Libertador es utilizada como uno de los códigos que logró expresar mayores sentimientos a partir de relaciones de armonía y reafirmación de la venezolanidad, e igualmente, mostró los elementos que sirven de marcas culturales de diferenciación, ante la pregunta ¿Quién es Simón Bolívar?, respondían:

Niño 1:- “El libertador de Venezuela, Colombia, Ecuador, Chile, Perú, España, Bolivia”.

Niño 2:- “El Padre de la Patria”.

Investigadora: - “¿Por qué es nuestro Libertador?”.

Niño 3: - “Porque luchó contra España”.

³³ La Grilla de Contenido correspondiente a la información compilada en el trabajo de campo puede observarse en el Anexo N° 9.

La atribución de valores asociados a Simón Bolívar, es expresada a partir del yo/nosotros, en tercera persona del plural, en ninguna narrativa se logró observar un “nosotros” genérico que no involucrará a los sujetos que emitían los discursos, siempre a partir de atributos positivos. La representación colectiva Simón Bolívar “El Libertador”, es un código simbólico cuya referencialidad es el tiempo histórico, cuando se afirma: “El Padre de la Patria”, como código simbólico temporal (pasado historia), es referencial al patrimonio. El Padre deja en herencia la “Libertad Republicana”, y de igual manera es un código simbólico referencial al parentesco que es el Padre y tiene con “nosotros” (venezolanos), una relación de Alteridad/Identidad, es nuestro Padre, pero además es el ancestro, es la alteridad total. Según García Gavidia los nuevos Estados americanos, tuvieron que:

Producir códigos que ‘fundan y den sentido’ (Habermas, J; 1994:91) a una identidad colectiva, que les identificaran como un grupo particular o nación y que les distinguieran de los diferentes otros-amigos, enemigos, vecinos lejanos y próximos- y de todo lo que es extraño a la comunidad. En otras palabras, han tenido que construir una historia propia. Lo que quiere decir, que se han visto en la necesidad de producir y de poner en uso, frente a propios y extraños, los códigos simbólicos que han servido para entretejer los diferentes textos y tramas que constituyen aquella” (1996:16).

Bolívar forma parte de una narrativa generada en ese construir del proceso histórico venezolano, es un código espacial temporal y parental que le dio continuidad a la lucha iniciada por Guaicaipuro³⁴, por la libertad y la emancipación de Venezuela de los españoles:

Niño 1:- “El lucha contra el rey de España, porque el rey de España quería gobernar a Venezuela...”

Niño 2: - “Y murió de tuberculosis”.

Niño 3:- “Porque él murió por nosotros, porque estuvo en la Batalla de Carabobo para que no nos mandara España”.

³⁴Considerando lo desarrollado en el primer apartado cuando los niños afirman: “un indio, el indio, un indio, libertador”, “pelearon por la libertad de Venezuela, como Simón Bolívar, hay varias estatuas de Bolívar”.

Ambos enfrentaron a los españoles: el primero, en el período de la conquista, el segundo, fundó el Estado-nación venezolano, ambos tiene hazañas heroicas cargadas de sentimiento nacional.

Similar proceso de resignificación se encuentra cuando se analizó la alteridad construida considerando la figura de los indígenas fundadores, quedando como código de distinción temporal Guaicaipuro como el “Indio Heroico Libertador”. Según García Gavidia, ambos poseen su origen en el esfuerzo del Estado venezolano, de luchar contra la entropía en el interior del país, y en el exterior, el reconocimiento de otros Estados. La diferencia entre ambos, en cuanto a mitos fundadores de la nación venezolana y por lo tanto, base de la identidad nacional, es que el código de distinción temporal ancestral, “Indio Heroico libertador”, llenó el vacío de los orígenes en la continuidad histórica, el pasado indígena es mitificado para posibilitar la continuidad temporal y espacial de la sociedad venezolana y Bolívar, es el mito de la gesta emancipadora.

La representación nacional de Guaicaipuro como indio heroico que defendió a los indios de los españoles ha sido inducida desde mediados del siglo XX -con la idea del modernismo en Venezuela y del nacionalismo-. La imagen de indio valiente, guerrero, está tomada de las crónicas que señalan que Guaicaipuro es un jefe indio que “reunió bajo su mando a los Teques, Caracas y Cumanagotos para hacerles frente, fue derrotado en 1560 por Diego de Losada” (la crónica de ese hecho esta expuesta en Oviedo y Baños y está escrita como una elegía del valor de los españoles).

Considerando lo señalado por Marc Augé en su libro *La guerra de los sueños, ejercicios de etno-ficción*, sobre las formas universales de elaboración, en este caso con el mito, el sueño, la creación literaria y artística. En algunas sociedades el mito ha alimentado la creación literaria y artística: en el caso de Venezuela (como en el resto de América y según Augé en otros contextos como en África) ha habido una relación de interdependencia, y de determinación histórica y confrontación de formas de

representación del imaginario donde se da, según Augé, una triada con tres vértices, Imaginario y Memoria Colectiva (IMC); Imaginario y Memoria individual (IMI) y creación ficción, estos tres polos permiten la circulación y es así como las imágenes tanto de Guaicaipuro como las de Bolívar se han configurado y retroalimentado (cada una en sus particularidad en el curso de la historia venezolana).

A partir de la crónica de Oviedo y Baños que en un momento fue escrita para reafirmar el valor de los conquistadores españoles; es redefinida por los venezolanos y compartida por los diferentes grupos sociales venezolanos y pueblos indios americanos y de Venezuela.

Esta representación de Guaicaipuro es una de las más antiguas en la memoria e imaginario de los venezolanos; pero a su vez fueron reelaborados (imaginario individual), por los artistas plásticos, (básicamente por Pérez Mujica, Alejandro Colina, además de Pedro Centeno, José Parra y un sinnúmero de otros), en este proceso que vivió el país a mediados del siglo pasado hubo una recreación estética de los caciques, entre ellos Guaicaipuro, que tuvieron un peso específico en la configuración del imaginario colectivo social.

Esa representación de Guaicaipuro como héroe legendario, como héroe civilizador “ofrece su vida para restaurar de nuevo el orden”. Es el ancestro por autonomía y esto lo convierte en otro radical, Guaicaipuro es la alteridad absoluta (es como los dioses, de hecho es una deidad en el culto a María Lionza).

En Venezuela desde finales del siglo XIX la historia de la conquista fue idealizada- de allí la utilización de crónicas – y en consecuencia, se convirtió en fuente de imágenes, símbolos y modos de acción, en referentes a partir de los cuales se elaboraron las figuras de los caciques entre ellos de Guaicaipuro.No hay que pasar por alto que la inducción de estos caciques, sobre todo Guaicaipuro, se dio en un gobierno militar, un poder establecido por la fuerza, gobierno de Pérez Jiménez, que permitió la transformación y producción de imágenes y la producción de símbolos.

La primera escultura de Guaicaipuro fue realizada en 1906 por Andrés Pérez Mujica y fue un encargo oficial y se inauguró en la Plaza Los Llanos de los Teques, en 1915. La representación que se promovió fue la de: Indio Heroico, primer defensor de la nación y como predecesor inmediato de Bolívar (código simbólico temporal, parental y cívico). Fundamentalmente, se convirtió en el símbolo del lejano pasado histórico. También Alejandro Colina realizó otras estatuas, de igual manera Antonio Reyes. Ese mismo proceso de pintura y escultura de los héroes militares del proceso emancipador se ha vivido en Venezuela desde finales del siglo XIX, XX, y XXI. De promover el Bolívar Militar, por ejemplo, antes que el Bolívar civil ciudadano.

Resumiendo se tiene que Guaicaipuro es un código de distinción temporal/espacial “Indio Heroico libertador”, Simón Bolívar, es un código de distinción temporal, parental y cívico, con él nace la República, ambos son “otros”, son la alteridad absoluta. Este tipo de código simbólico es aprendido, es inducido e introyectado de manera involuntaria no reflexiva, son inducidos en una socialización institucionalizada a través de la escuela, y en algunos casos es reforzado en los museos:

Niño: -“Yo conozco la casa de él en Caracas, queda al lado del museo de él, yo fui para allá, con mi papá, allí están sus cosas, sus, trajes”.

Investigadora: - “¿Y por qué te llevó tu papá?”.

Niño: - “Porqué es nuestro Libertador”

Investigadora: - “¿Por qué es nuestro Libertador?”.

Niño: - “Porque luchó contra España”.

De este discurso retomaré dos puntos que me interesa recalcar: en primer lugar, la importancia del museo histórico para el fortalecimiento de los códigos mencionados, por cuanto permite, la continuidad histórica a partir del reconocimiento de la herencia, y es el reflejo del sentido de pertenencia. En segundo lugar, como consecuencia de la primera, la relación entre museo, patrimonio e identidad, por cuanto permite el reconocimiento del sí mismo considerando los códigos simbólicos en correspondencia con un proyecto político/ideológico.

Para finalizar quisiera retomar la importancia del código, por cuanto parte del pasado, pero al mismo tiempo re-significa la experiencia cotidiana permitiendo la continuidad y permanencia del referente fundador del Estado-nación venezolano, cuando la niña afirma: “son un gran ejemplo, porque fueron grandes ejemplos”, se actualiza el discurso y se inserta en la vida cotidiana³⁵. El reconocimiento de El Libertador, va más allá que la simple enunciación, cuando, se les preguntó: ¿Cuántos nombres tenía, Simón Bolívar?, una niña respondió: “Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios”.

La pequeña acertó el nombre de Simón Bolívar, acercándolo más al “sí mismo”, nombrar es equivalente a poseer es darle fuerza para que forme parte de su identidad, e igualmente, se reconoce la presencia de un código simbólico parental. Atendiendo a lo expuesto, se reproduce el Código de distinción temporal, parental y cívico, Bolívar Libertador Emancipador este es un código simbólico que hace posible la unidad de la nación. Ver Cuadro semántico N° 6.

Alteridad construida	Narrativa	Construcción de las Identidades/ alteridades Relación con el sí mismo	Atribución de valores	Códigos Simbólicos
SIMÓN BOLÍVAR	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestro Libertador - Luchó contra España. - Murió por nosotros - Nos libertó - Libertador de Venezuela y otros países. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad temporal y espacial - Relaciones de armonía y reafirmación - Relación dicotómica entre los atributos: Adentro/afuera - Venezuela/España. - Discurso inclusivo - Lugar de enunciación: yo /nosotros. - Representación inducida por el pasado heroico de la historiografía nacional. - Uso del sentido del humor 	<ul style="list-style-type: none"> - Idealización de la figura de Bolívar. - Calificación Positiva. - Emancipación de Venezuela. - Identidad relacional por oposición a los españoles 	<p>Código de distinción temporal, parental y cívico, Bolívar Libertador Emancipador</p>

Cuadro semántico N° 6. Construcción del sí mismo y las alteridades a partir de la figura de Simón Bolívar.

³⁵La oración se extrajo de los próceres de la independencia cuyos contenidos presentan bastantes similitudes con la figura de Simón Bolívar.

En ese proceso de resemantización generado para la construcción del código “Bolívar Libertador Emancipador”, Bolívar es idealizado bajo la representación de “Libertador”, es un héroe nacional que “murió por nosotros”, entregó lo más preciado que un hombre puede tener, su vida. Cuando los niños afirman, es “nuestro Libertador”, es el reconocimiento de una historia que constituye un “nosotros los venezolanos”, es el fundador que “nos libertó”. La estrategia discursiva utilizada es la idealización, que manifiesta una percepción emocional y va anclando los esquemas de interpretación a una significación históricamente transmitida y heredada por los niños y expresada en la vida cotidiana

Además de ese Bolívar héroe/ idealizado, los niños, utilizan el sentido de humor para desafiar la norma, en el sentido propuesto por Mary Douglas, “algo formal es atacado por algo informal”, mientras los niños participaban en la dinámica, algunos conversaban entre sí, logré captar lo que decían, susurrando, en un ambiente de complicidad: “Simón Bolívar nació en Caracas, echó un pipí y mató una vaca”, podría afirmarse que la expresión posee un sentido meramente lúdico, de ser así el comenario no se habría expresado en voz baja, el emisor del mismo, estaba en conocimiento, que existía un contenido muy claro en lo acabado de decir: el Bolívar héroe idealizado, es descalificado, es sucio e indecente. El teatro incorpora las risas de los que le rodean, haciendo evidente aquello que no se puede decir, a través de la broma.

Durante la dinámica del Rotafolio de las identidades no se encontraron representaciones colectivas asociadas al Bolívar humano, no obstante en la pregunta ¿Si lo tuviese frente a ti qué le preguntarías?, devela las construcciones imaginarias que rodean el Bolívar héroe y humano:

Niño 1:- “¿Qué cómo hizo para libertar a Colombia?”.

Niño 2:- “¿Qué cómo hizo para libertar a Venezuela?”.

Investigadora: - “¿Por qué?”.

Niño 2: - “Eso costaba mucho maestra no había carros”.

Niño 3:- “¿Por qué siempre sales en las fotos serio?”.

Niño 4:- “¿Qué le pasó al caballo?”.

Investigadora: ¿Por qué?

Niño 4: - “Nadie sabe en dónde está el caballo de Bolívar y salé en todas las fotos”.

Niño 5: -“¡Yo salgo corriendo!”.

Es de notar que todas las preguntas realizadas por los niños y las respuestas asociadas a las mismas, corresponden a esas indagaciones que re-significa la experiencia cotidiana e igualmente, se encuentran ancladas en el imaginario de los niños motivando los valores, las creencias y las prácticas de las formas del sentir, decir, y hacer del “nosotros los venezolanos”.

2.6. CREO QUE ÉSTE SE LLAMA

En esta oportunidad la presentación de las fotografías en el aula indagó el reconocimiento, la introyección y las atribuciones de valorativas otorgadas a los próceres de la independencia. Se presentaron las imágenes de: Simón Bolívar, José Antonio Páez, Antonio José de Sucre, Francisco de Miranda, Pedro Camejo y Rafael Urdaneta³⁶, la primera apreciación con respecto al desarrollo de la dinámica del Rotafolio de las Identidades conduce a deducir que, en ninguna sesión se reconocieron todos los sujetos históricos mencionados.

Sin embargo, las narrativas compiladas permitieron indagar representaciones colectivas asociadas a una identidad por similitud de atributos con el código de distinción temporal, parental y cívico, Bolívar Libertador Emancipador en ese sentido, algunos de los ejes narrativos y teóricos que se utilizaron para el análisis de la figura de Bolívar se observaron en el apartado, dada las semejanzas históricas – temporales.

En función del reconocimiento de las imágenes se procedió a la clasificación ordinal de los sujetos /históricos, se parte del supuesto que para reconocerlos deben estar introyectados, se colocaron en orden ascendente:

1. Simón Bolívar.
2. Francisco de Miranda.

³⁶ La Grilla de Contenido correspondiente a la información compilada en el trabajo de campo puede observarse en el Anexo N° 10.

3. Pedro Camejo, a partir de su apodo, Negro Primero.
4. Rafael Urdaneta.
5. José Antonio Páez.
6. Antonio José de Sucre

Durante esta fase y la próxima, relacionada con la participación de la mujer en la gesta emancipadora, las maestras se mostraron atentas a las respuestas de los niños y dejaban ver su desconcierto ante el desconocimiento. En oportunidades intentaron participar para dar las repuestas, o en voz baja se las decían, al notar que no atinaban en sus participaciones. Cuando los niños acertaban las respuestas mostraban agrado y/o sonreían. Un ejemplo de la dinámica en el aula y el desconocimiento de los niños, son las siguientes narrativas:

Niño1: - “Creo que éste se llama Negro Primero, Simón Bolívar, Francisco de Miranda, *Andrés Bello*³⁷, *Antonio José de Sucre*, Negro Primero”.

Niño 2: - “Simón Bolívar, Miranda, *José Antonio Páez*, Negro Primero, *Ezequiel Zamora*, Andrés Bello, Francis... de Miranda”.

El desconocimiento iconográfico de alguno de los presentados no impidió que las narrativas emitidas por los niños, los colocaran en el mismo estatus que Simón Bolívar. Ante la pregunta, ¿por qué creen que están acá?, los niños respondían, sin titubeos:

Niño1: - “Porque fueron... libertadores”.

Niño2: - “Para ser recordados”.

Niño 3:- “Son los próceres de la libertad”.

Niño 4:- “Tú sí sabes”.

Niño 3: - “Claro, son próceres de la libertad, son importantes, están en la historia”.

Niño 5:- “Los libertadores”.

Niño 6: - “Son libertadores, de España, pelearon”.

Es interesante observar que el lugar de enunciación de las narrativas corresponde al yo/nosotros, primer elemento que permite afirmar la existencia del sentido de pertenencia, es decir la autoafirmación frente al Estado- nación venezolano

³⁷Los nombres colocadas con letras cursivas indican que no se encuentran en la fotografías y los niños se confundieron al emitir la respuestas.

El código primordial para garantizar la identidad colectiva es de índole espacial, en Venezuela desde el inicio de la conformación del Estado-nación se propiciaron mecanismos de cohesión, para garantizar la continuidad temporal y espacial, ello se llevó a cabo en un contexto de conflicto y contradicciones, por cuanto, el Estado-nación se definió en relación a un grupo social y étnico, la elite económica y política:

En consecuencia desde un primer momento fue necesaria la definición del “nosotros”-venezolanos- por oposición a “ellos”, a los otros, particularizados en los españoles durante el periodo independentista, y con la intensión de ser reconocidos, posteriormente por otros Estados como integrantes de un Estado autónomo y diferenciado (García Gavidia, 2003:17).

La adscripción a través del yo/nosotros, conjuntamente con las marcas de diferenciación, permiten afirmar la existencia de un código de distinción espacial de demarcación entre “lo de adentro” y “lo de afuera”, a partir de una relación dicotómica de atributos: Venezuela/ España.

Las representaciones colectivas asociadas a los próceres independentistas recalcan la “Libertad de Venezuela”, es decir la emancipación política y económica de los Españoles, y al mismo tiempo permiten observar una continuidad temporal entre el pasado, presente y futuro, cuando una niña afirma, ante la pregunta ¿por qué creen que están acá?:

Niño1: -“Porque fueron un gran ejemplo, porque fueron grandes ejemplos”.

Niño 2:- “Eran un avión”.

Niño 3: - “Son libertadores de España, pelearon”.

El discurso hace que esas marcas de diferenciación que se encuentran en los códigos simbólicos, impriman diferentes significantes al presente y reafirmen el sentido de pertenencia a la nación venezolana, pero al mismo tiempo hace referencia a la imagen del sí mismo, cuando se actualiza el discurso y se inserta en la vida cotidiana. En ese intersticio entre lo social y lo intersubjetivo, en el sí mismo y la cotidianidad, a la cual hace referencia la

niña, se conforman las representaciones colectivas: (...) son comunes al grupo social entero' además de ser un medio para las representaciones individuales están llenas de un saber que excede al individuo medio (Durkheim, 1968:621).

Igualmente, la frase "libertadores de Venezuela" hace referencia a un colectivo que inserta las representaciones en el contexto histórico temporal y espacial, siendo esas narrativas las que posibilitan aprehender la realidad para comprenderla y controlarla, pero al mismo tiempo corresponden a la Identidad Nacional, por cuanto, son parte de la socialización, de la memoria colectiva, del sentido de pertenencia, inducido por el Estado-nación. Las consideraciones expuestas: marcas de diferenciación cultural basadas en lo temporal y espacial, y el carácter intersubjetivo y social de las representaciones colectivas permiten afirmar la existencia del Código de Distinción Espacio/ Temporal Libertadores de Venezuela. Ver Cuadro Semántico N° 7.

www.bdigital.ula.ve

Alteridad	Narrativas	Construcción de las Identidades/ alteridades	Atribución de valores	Códigos Simbólicos
PRÓCERES INDEPENDENTISTAS	<ul style="list-style-type: none"> -Libertadores. - Los próceres de la libertad. -Son libertadores, de España. -Fueron un gran ejemplo -Fueron libertadores con Bolívar. -Es un héroe refiriéndose a Bolívar 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidad temporal y espacial - Discurso inclusivo - Lugar de enunciación: yo/nosotros. Relación dicotómica entre los atributos: <ul style="list-style-type: none"> - Adentro/afuera. - Venezuela/España. - Relaciones de armonía y reafirmación. - Construcciones discursivas inducidas por la historiografía venezolana. -Calificativos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Idealización de la figura de Bolívar. - Idealización de la de los próceres. - Identidad por similitud por atributos con Simón Bolívar. - Calificación Positiva - Emancipación de Venezuela. 	<ul style="list-style-type: none"> Código de distinción espacio/ temporal y de Civilidad Libertadores de Venezuela Código de distinción temporal, parental y cívico, Bolívar Libertador Emancipador

Cuadro Semántico N° 7. Construcción del sí mismo y las alteridades Próceres de la Independencia.

En la revisión de los textos escolares es posible observar que las representaciones colectivas asociadas a los próceres independentistas son inducidas por el Estado-nación e introyectadas por los niños:

Venezuela ha tenido numerosos hijos ilustres. Muchos de ellos lucharon y dieron sus vidas para que nosotros disfrutáramos de un país libre. Es nuestro deber conocerlos y aprender de ellos el amor y la dedicación que tenían por el país (Enciclopedia Girasol, 2do. Grado, 2014:249).

Se puede extraer los siguientes significantes asociados con las narrativas emitidas por los niños: “libertad”, “sentido de pertenecía”, “ejemplo para la práctica cotidiana”, e “hijos ilustres”, los mismos permiten visualizar la correspondencia entre el lugar de enunciación el yo-nosotros y su vinculación con Simón Bolívar, para lograr esa adscripción que se hace evidente en la identidad nacional.

En el inicio del apartado se hacía referencia a la imposibilidad del reconocimiento de todos los sujetos/históricos, en ese sentido, la revisión de los textos escolares podría dar un acercamiento a las causas de dicho desconocimiento. La clasificación ordinal de los sujetos históricos en orden ascendente, permite afirmar que unos han sido introyectados en mayor o menor proporción que otros, en el siguiente orden: Simón Bolívar, Francisco de Miranda, Pedro Camejo, - a partir de su apodo, Negro Primero-, Rafael Urdaneta y José Antonio Páez.

El primer lugar corresponde a Simón Bolívar, quedó demostrado que su figura a nivel iconográfico y discursivo es un referente identitario introyectado por los niños.

En los textos de segundo y tercer grado, son abordados, por separado: Simón Bolívar, José Antonio Páez, Antonio José de Sucre, Rafael Urdaneta y Francisco de Miranda, los textos de ambos grados presentan las mismas imágenes y contenido, sólo existe una variación, se anexa José Félix Rivas, en tercer grado. La información referida a Francisco de Miranda es reforzada cuando se desarrollan los símbolos patrios, ello podría explicar porque es

introyectado y reconocido en segundo lugar, en la clasificación ordinal que se desarrolló.

Pedro Camejo, es reconocido por los niños por su apodo, Negro Primero, en tercer lugar, es importante acotar que no se encuentra en los textos de las enciclopedias de primero a sexto grado, lo cual permite afirmar que es reconocido a partir de referencias de la docente o por asociarlo con el papel moneda de cinco bolívares. Es posible que fuese sustituido por José Leonardo Chirinos que sí encuentra en los contenidos desarrollados y que antes estaba ausente.

En cuarto lugar, se tiene a Rafael Urdaneta, los niños lo reconocieron e identificaron, igualmente, cuando se hizo referencia a los espacios públicos, fue reconocido el Museo y el Puente sobre el Lago, que llevan su nombre. Desde ese punto de vista se hace referencia a marcas de diferenciación nacional que son asociados con la identidad regional y local.

En quinto lugar, José Antonio Páez, también fue reconocido e igualmente, se encuentra de forma reiterada en los textos de educación primaria.

Todos los mencionados son inducidos por el Estado-nación a partir de la escuela, a excepción de Pedro Camejo, que también es promovido pero a través de otros mecanismos. Son significados por los niños para establecer relaciones de armonía y reafirmación del “nosotros”, a partir de la historiografía venezolana, atendiendo al contexto histórico emancipatorio y son trasladadas al presente como referente identitario, bajo el Código de Distinción Espacial Temporal y Civilidad Libertadores de Venezuela.

2.7. ALLÍ HAY UN BILLETE DE VEINTE Y NO SÉ QUÉ TIPA ES ESA

También se presentaron figuras femeninas para ver hasta qué punto pueden ser reconocidas o no, se mostraron fotografías de: Ana María Campos, Luisa Cáceres de Arismendi, Josefa Camejo y Manuelita Sáez.

Ante la interrogante, ¿qué observan en la imagen?, los niños respondieron:³⁸

Niño 1:- “Allí hay un billete de veinte y no sé, qué tipa es esa”.

Niño 2:“(....) ¿es la esposa de Simón Bolívar?”.

Niño 3: - “Ella tuvo que ir a la cárcel,.... pero no sé cómo se llama,.... porque el novio... ella... ella es... cómo se llama...”

Niño 3 - “Luisa Cáceres de Arismendi”.

En algunos casos, luego de asociaciones referenciales, apoyados unos con otros, la identificación de la imagen comenzó a fluir, el nombre no era tan desconocido, los niños comenzaron a preguntarse entre ellos: ¿tení un billete de veinte?, para buscar el nombre de precursora de la independencia. También realizaron comparaciones entre las imágenes argumentando que era la misma persona:

Niño 1:- “Ella es más joven en aquella. -refiriéndose a otra foto, todas son confundidas con Luisa Cáceres de Arismendi”.

Niño 2: - “María Cáceres de Arismendi”..., decían, “Luisa Cáceres de Arismendi”.

En una oportunidad, una maestra no logró contener su preocupación, y le dijo la respuesta en voz baja, a un grupo de niñas, y luego ellas respondieron:

Niño 1: - “La que dice: si no capitula, monda”.

Investigadora: ¿A quién le dijo eso?

Niña 1:- “A los españoles pa’ que se vayan, lo dijo la maestra”.

Niña 2: - “La libertadora del Libertador Manuelita Sáenz,... La esposa de Simón Bolívar”.

Investigadora:-¿Cómo se llamaba la esposa de Simón Bolívar? (hacen silencio).

Niña 1: - “(...) murió de fiebre amarilla, Teresa del Toro, una cosa del Toro”.

Los niños comenzaron a mirarse entre ellos, es la esposa de Bolívar?, - murió de fiebre amarilla, ¿y esa quién es?, preguntaban, hasta que la maestra indicó “la mejor amiga de El Libertador”. En las construcciones discursivas sólo fue reconocida, a través de enunciados fraccionados, Luisa

³⁸ La Grilla de Contenido correspondiente a la información compilada en el trabajo de campo puede observarse en el Anexo N° 11.

Cáceres de Arismendi, tal vez, porque su imagen se encuentra en el papel moneda de veinte bolívares.

En los pocos casos que fue reconocida, se refieren a ella asociándola con el hilo histórico temporal de la emancipación y se emiten las siguientes narrativas: “son luchadoras”, “son libertadoras” y “son íconos femeninos”, de los cuales puede inferirse que existe una transición de un estado A de dominación, a un estado B de emancipación y liberación.

Igualmente, puede observarse que todas las narrativas poseen un discurso excluyente del “sí mismo” y como consecuencia de un “yo/nosotros”, los venezolanos, en un contexto de armonía, sin rupturas, lo cual hace evidente el desconocimiento de aquello a lo cual se alude.

El nombrar es la primera atribución del sentido, la más elemental e importante a la vez, es poseer aquello nombrado, es darle identidad, al no hacerlo, es como si estuviesen vacíos, sin referente temporal y espacial que las asocie con la historiografía venezolana, estas son las implicaciones del desconocimiento de las imágenes que hacen referencia a lo femenino en la gesta emancipadora, y que conducen a deducir la inexistencia de un código. (Ver cuadro semántico N° 8).

Alteridad construida	Narrativa	Construcción de las Identidades/ alteridades Relación con el sí mismo	Atribución de valores	Códigos Simbólicos
HEROÍNAS INDEPENDENTISTAS	Son íconos femeninos. Son luchadoras Son libertadoras	Continuidad temporal y espacial Discurso Excluyente del sí mismo y como consecuencia del yo/nosotros Desconocimiento historiografía venezolana Relaciones de armonía	Identidad por atributos con los próceres independentistas	No es posible afirmar la existencia de un código desconocimiento Rupturas Invisibilización de la mujer en la historiografía nacional.

Cuadro semántico N° 8. Construcción del sí mismo y las alteridades a partir de las Heroínas Independentistas.

Por lo expuesto, se deduce que no han sido introyectadas las heroínas independentistas por los niños, lo cual es consecuencia de la invisibilización de la participación del género femenino en la gesta independentista y en los textos escolares, aprobados por el Estado-nación para la enseñanza de la historia, no obstante, dicha afirmación posee otras aristas, o posibles inferencias. En la revisión de las enciclopedias escolares desde primero a sexto grado, no se hace referencia a las precursoras de la independencia mencionadas, lo cual se considera una negación por omisión y como consecuencia la invisibilización de las mismas. Según Iraida Vargas Arenas:

La historiografía tradicional ha servido para reproducir la ideología patriarcal al reconocer, no sólo como legítimo sino también como necesaria, la organización jerárquica de los géneros dentro de las estructuras sociales donde los hombres han mantenido históricamente el poder, las mujeres hemos estado subordinadas a él (2010:28)

La autora hace referencia a los procesos de construcción social de las identidades de género y como éstas han sido interpretadas en la historiografía venezolana para exaltar el rol del hombre, tanto en los acontecimientos históricos del pasado remoto como en el reciente, un ejemplo de ello, es retomar la siguiente cita colocada en el apartado anterior:

Venezuela ha tenido *numerosos hijos ilustres*. Muchos de *ellos lucharon* y dieron sus vidas para que nosotros disfrutáramos de un país libre. Es nuestro deber *conocerlos* y aprender de *ellos* el amor y la dedicación que tenían por el país. – Énfasis de la autora- (Enciclopedia Girasol, 2do. Grado, 2014:249).

En la estructura del texto se observa como la mención de la participación se realiza a partir del género masculino: “numerosos hijos ilustres”, “conocerlos”, “ellos”; igualmente, se encuentran en todas las narrativas que hacen referencia a los “Libertadores”, siempre se realizan a través de un discurso que excluye la participación femenina, lo cual es una

expresión de la desigualdad social entorno al género, que es propiciado por el Estado-nación, dadas la evidencias expuestas. La invisibilización de la mujer no sólo fue del proceso emancipador sino también como referente de afirmación de identidades, este hecho está asociado con: el peso de lo militar en la construcción de las representaciones colectivas, referidas a la identidad; las mujeres en la sociedad venezolana somos el “otro”, y es casi como si fuéramos alteridad absoluta (de allí que no hayan “Madres de la Patria, sino Padres de la Patria).

A pesar de los hechos ser la mujer es estar activa y presente en el rol de conductora en la familia monoparental. En lo institucional la sociedad venezolana es patriarcal. Según Vargas Arenas, esa exclusión también se generó con respecto a la participación de los (las) indígenas, los descendientes africanos (as), a los mestizos:

(...) siempre han sido reducidos al reconocimiento de unas pocas individualidades, además siempre consideradas como acompañantes de libertadores “blancos”. La participación femenina está ausente, por decir lo menos, dentro de esa historiografía; de nuevo salvo individualidades, todas ellas esposas, hijas o madres de algún personaje masculino mantuano destacado (2010: 29-30.)

La participación del género femenino siempre se encuentra vinculada a una figura masculina, ello posibilitó su reconocimiento y valoración durante la gesta emancipadora. Seguidamente, la autora no desestima los esfuerzos para una mayor visibilidad de los excluidos³⁹ y en especial, del género femenino en la historia venezolana, haciendo especial mención a: las combatientes “blancas”,- refiriéndose a la “Batería de Mujeres”-, Josefa Camejo, y Ana María Campos, entre otras.

Un ejemplo de visibilizar el género femenino es la inclusión en los textos escolares de Juana Ramírez:

³⁹Esa visibilidad de la cual habla la autora es la respuesta a la inclusión de José Leonardo Chirinos como uno de los sujetos/históricos que permanecieron en el anonimato en la historiografía tradicional venezolana, y que en la actualidad se encuentra en los textos escolares.

Formó parte del Batallón patriota denominado Bateria de las mujeres. En este batallón recibió el apodo de la Avanzadora, por ser la primera en avanzar hacia el enemigo. Nació en las tierras que hoy forman el estado Guárico en 1790. Era una esclava que había logrado su libertad y se convirtió en heroína de la independencia (Enciclopedia Girasol, 2do. Grado, 2014:251).

La inclusión de la “Bateria de mujeres”, es significativo para el reconocimiento del género femenino en la historiografía tradicional de Venezuela, no obstante, lo que genera preocupación es la omisión en los contenidos, del área de sociales, de todas las precursoras de la independencia que estaban incluidas en las imágenes del Rotafolio de las identidades, y que igualmente, forman parte de la historiografía tradicional venezolana. Es precisamente ahí, en contextos como los descritos, donde mejor se puede observar la identidad nacional, como un lugar de pugnas y hegemonía, y como centro de la producción de códigos simbólicos asociados a los contenidos de una cultura, en ese sentido, se retoma la categoría de identidad nacional propuesta por García Gavidia:

(...) es pues, una entre muchas de las identidades sociales y consiste en representaciones colectivas (Durkheim, 1968:621), en cuya producción inciden luchas y estrategias de los grupos que compiten entre sí por su control, por homogeneizar sus significados y por el derecho a las prácticas culturales (Klor de Alva, 1993:509); de allí que, la misma sea una creación imaginativa y/o crítica, con características específicas que la hace discutible y que se manifiesta en narrativas incanjeables, donde se narra la historia de la comunidad imaginada (es decir el Estado- nación). (1996:14).

La resemantización de la historiografía tradicional de Venezuela, atendiendo a lo observado en los textos escolares, pareciera ir orientada a la visibilización, -en el caso de la inclusión de Juana Ramírez-, y paradójicamente, a la invisibilización- en el caso de la negación por omisión de la información referida a Luisa Cáceres de Arismendi y Josefa Camejo - de la participación de género femenina en la gesta emancipadora. En ese sentido, se expresan rupturas, lo cual pareciera contradictorio si observa, que

Luisa Cáceres de Arismendi, fue la primera mujer en entrar al Panteón Nacional, en el año 1973; Josefa Camejo, fue incorporada simbólicamente en el año 2002; y recientemente, Manuelita Sáez en el año 2010; todas ellas se encuentran en el “altar de la Patria venezolana”, no existen dudas de sus trascendencias como precursoras de la independencia, ante este contexto me pregunto ¿Quiénes son los encargados de evaluar los contenidos de los textos enciclopédicos escolares?. El paréntesis expuesto se realizó con el propósito de contextualizar y argumentar, las repuestas emitidas por los niños ante la interrogante, ¿qué observan en la imagen?:

Niño 3: - “Ella tuvo que ir a la cárcel,.... pero no sé cómo se llama,.... porque el novio... ella... ella es... cómo se llama...”

Niño 3 - “Luisa Cáceres de Arismendi”.

Esas narrativas fraccionadas, responden a un ejercicio interpretativo, a través de la experiencia, en ese encuentro cotidiano que, fue orientado, quizás por: un billete de veinte bolívares, la iniciativa de una docente y/ o familiar que interiorizó la figura de la heroína como una precursora de la independencia, indistintamente de su característica fenotípica, posición social, esposa de un personaje masculino y/o ideología dominante.

Es así, como se puede evidenciar cómo diferentes grupos sociales, étnicos, políticos, económicos, van ganando o perdiendo espacios en un contexto de coerción, cohesión y conflicto, siguiendo a Daniel Matos: aquellos grupos sociales que tienen la oportunidad de ejercer el gobierno tienen mayores oportunidades para obtener espacios que permitan la generalización de sus símbolos en la invención y negociación de la identidad nacional (1993:223).

2.9. EL CIERRE DEL RECORRIDO

Para finalizar el recorrido de las identidades se comenzó a presentar fotografías referentes a los espacios públicos, culturales, naturales y recreativos, para indagar el reconocimiento de los mismos:

Los espacios públicos identificados, atendiendo a la clasificación ordinal son: el Puente General Rafael Urdaneta, bajo la denominación el Puente sobre el Lago, sólo en algunas excepciones, fue identificado por su nombre; el Paseo La Chinita; la Vereda del Lago de Maracaibo, la Plaza Rafael Urdaneta, la Plaza Bolívar de San Francisco y Castillo de San Carlos de la Barra, este último sólo fue identificado una vez, bajo la denominación el Castillo San Carlos.

En tanto que los espacios naturales identificados se tiene: el Lago de Maracaibo; el Relámpago del Catatumbo, bajo la denominación el rayo de Catatumbo; y la Laguna de Sinamaica, indicado que eran los palafitos. Los niños desconocían que en Zulia existían montañas, por ello no lograron identificar la Sierra de Perijá, decían: “eso es Mérida, los Andes”.

El reconocimiento de los lugares mencionados hace referencia al dominio espacial de la ciudad y la región. La construcción de las identidades está estrechamente vinculada con la simbolización del espacio, en este caso los niños reconocen e identifican los espacios, dándole mayor importancia a los que se encuentran en el primer lugar de la clasificación ordinal: el Puente General Rafael Urdaneta y el Paseo La Chinita, -espacios públicos-, el Lago de Maracaibo y el Relámpago del Catatumbo, -espacios naturales- son referentes de la vida pública locales y regionales, delimitan las fronteras entre los espacios que le son conocidos y los otros, considerados como extraños, tal es el caso de la Sierra de Perijá, cuando se afirma: “eso es Mérida, los Andes”.

La memoria a corto plazo incidió en el reconocimiento de los espacios públicos para las artes y la cultura: identificaron aquellos que visitaron, haciendo referencia a las siguientes denominaciones: el Lía Bermúdez; MACZUL, y/o universidad; el Instituto Municipal de Cultura, se denominó San Francisco; finalmente, se encuentran el Museo General Rafael Urdaneta, y el Teatro Baralt, no obstante, no construyeron narrativas o relatos que conduzcan a sostener que sean espacios simbolizados, es decir lugares de

memoria, identitario relacional e históricos.

Los niños interactuaron con las imágenes que mostraron los recorridos guiados en los museos, se divertían y afirmaban: ahí estamos nosotros vé, ante la pregunta, ¿qué vieron en el museo?, los niños respondieron:

Niño 1: -“Vimos el arte, las pinturas, el teatro”.

Niño 2:-“Lía Bermúdez, obras de teatro, Rafael Soto, Jesús Soto”.

Niño 3: - “La penetrable del Zulia, las cúpulas hay cinco cúpulas, son cinco cúpulas”.

Niño1:- “Esas son las visitas guiadas”.

Niño4:- “A ver los obras”.

Niños: -“A ver las artes”.

Niño 5: -“Son las obras recreativas”.

Niño 6:-“Viendo las esculturas, viendo el arte, las pinturas, viendo esculturas”.

La última fase del Rotafolio de las Identidades, las imágenes comenzaban a mostrarse con sus nombres, para lograrlo cada lámina de fotografía tenía, una superficie de acetato transparente que contenía la información y coincidían con las imágenes. Los niños dialogaban sonriendo de sus aciertos y errores, durante una sesión se observó un grupo de niñas conversando entre ellas, en la parte de atrás, Me acerque a preguntarles ¿Qué sucede?, las niñas sonriendo preguntaron:

Niñas: -“Maestra usted hace magia”.

Investigadora: -¿Por qué?

Niñas: - “Porque la fotos no tenían nombre y ahora si”.

Las niñas se mostraron sorprendidas y trataron de buscar explicaciones a la estrategia que se utilizó, se aclararon sus dudas y se continuó con el compartir de conocimientos.

Para finalizar se indagó: *¿De quiénes conversamos?, ¿Qué te llamó más la atención?:*

Niños: - “De los libertadores”.

Niño1:- “De las heroínas”.

Niño2:- “De Guaicaipuro, del rayo de Catatumbo”.

Niño3: - “De las artes, los museos”.

Niño4: - “Aaaaahhh... venezolano, las culturas de los

libertadores, venezolanos, de los libertadores de nuestra Patria, de los palafitos”.

Investigadora: ¿Crees que es importante conocer lo que hablamos?, ¿Por qué?

Niño 1: - “Es parte de nosotros, para mantener la cultura, para saber cómo son nuestras culturas, todo eso forma parte de lo que es el país, de Venezuela”.

Niño 2: - “Un país, nuestro país”.

Niño 2:- “Con muchas culturas, con muchas tradiciones, el país de los libertadores, monumentos”.

Niño 3: - “Nosotros somos mestizos, descendientes de...Simón Bolívar y Guaicaipuro”.

Niño 4: - “De Mestizaje”.

Niño 5:- “Es importante porque es nuestra herencia es la que ellos nos dejaron y tenemos que quererlos”.

Niño 6:- “La diferencia nuestra cultura, del pasado y las artes”.

Niño 7: - “Es importante porque aprendimos muchas cosas”.

Lo niños realizaron sus dibujos, todos participaron, algunos eran diestros dibujando y pintando otros decían que querían dibujar a Bolívar, pero no sabían hacerlo y comenzaron a dibujar y pintar la bandera de Venezuela.

Con la colaboración de todos se dispuso el espacio, se expusieron los dibujos, permanecieron un buen rato, a la vista de todos, hasta que fueron retirados...Finaliza la actividad.

En el desarrollo de presente apartado se observó como las representaciones colectivas construidas por los sujetos/ actores sociales conducen a inferencias que, por un lado, evidencian los diversos niveles participación del Estado-nación venezolano, en la construcción de la identidad nacional y, por otro lado, aquellas identidades originadas en la relaciones del sí mismo con la alteridad cultural, a partir del proceso histórico/cultural de la etnogénesis que caracteriza el país.

Igualmente, durante el recorrido del Rotafolio de las Identidades se logró observar esa íntima relación que existe entre el Estado-nación y la dinamización de los repertorios patrimoniales referidos a la historiografía oficial y las re-creadas por los sujetos actores sociales, quedando entonces los siguiente códigos simbólicos que funda y dan sentido a una identidad

colectiva en base a una historia común son: Código simbólico de distinción espacial y temporal GuaicaipuroIndio Heroico Libertador; Código de Distinción temporal y espacial Pueblos amerindios Primeros Habitantes; Código de distinción espacial los Venidos de África; Código de distinción Espacial temporal, Parental y Cívico, Bolívar Libertador Emancipador; Código de distinción espacio/ temporal y de Civilidad Libertadores de Venezuela.

En su análisis se distinguió como códigos simbólicos básicos y fundamentales los espaciales y temporales, que son los que marcan la diferencia entre el adentro y el afuera, el pasado, presente y futuro a partir de una lógica de inclusión/ exclusión.

Los códigos simbólicos recreados por los escolares, visitantes de museos expresados en las interpretaciones de las imágenes presentadas obedecen a construcciones que tiene como base las identidades colectivas, mientras que las que emergen en el museo se re-crean a partir de los elementos que conforman la identidad personal. En ambos espacios convergen narrativas y representaciones en un transitar: identidad individual/identidad colectiva, se trasciende de lo individual a lo social en esa capacidad del ser humano de producir símbolos para pensarse a sí mismo y a los otros.

CONCLUSIÓN

Considerando la descripción etnográfica y el análisis interpretativo de las representaciones, narrativas, y prácticas, en la interacción con los centros expositivos de la región marabina son creados e inventados a través de las narrativas y representaciones el código de distinción espacial Arte/Estética y el código de distinción temporal Museo/Herencia y se constata que no se promueven códigos simbólicos regionales o nacionales referidos al patrimonio artístico.

Los referentes patrimoniales cohesionan un Estado- nación, por cuanto es uno de los elementos para inducir la identidad nacional, e igualmente cohesionan la región, elevan el sentido de pertenencia y la autoestima de los sujetos actores/sociales, cuando los individuos no se apropian de los mismos y del espacio que los contiene, estos carecen de sentido social y simbólico, no son identitarios, ni relacionales e históricos, como lo plantea Marc Augé, quizás este pueda ser uno de los motivos de la poca afluencia de público en los museos.

El rol del guía de Sala en el rito de la visita guiada es determinarte para los procesos de apropiación simbólica, es quien orienta el recorrido y hace del universo por conocer, una experiencia que pueda hacer de estos espacios un símbolo en sí mismo, para trascender las relaciones sociales que se manifiestan en el espacio.

En las exposiciones y los museos de arte la ausencia de representaciones colectivas asociadas la identidad local, regional, nacional es preocupante, debido la recurrencia de las mismas en la programación expositiva, en la mayoría de las instituciones culturales que asumen esa función. En ese sentido, aquello que se expone en las instituciones culturales, más allá de un espacio público que permita el reconocimiento del sí mismo y la diferenciación con los otros, es un espacio de contienda de

“reconocimiento individual de los creadores”, en el acontecer artístico, es decir un espacio de prestigio y estatus para varios de los que lo frecuentan.

Las instituciones culturales son espacios públicos decretados como patrimoniales los sujetos actores/sociales se tropiezan con ellos a partir de la escuela, y es preciso tener en cuenta, en ciertos casos, la familia, no obstante, como se observó a pesar de visitas previas, ello no garantiza que recorran las salas expositivas.

Ese encuentro con el patrimonio artístico ha de propiciar el diálogo con los procesos sociales que lo generaron, con la historia relatada cargada de valoraciones positivas para reforzar el sentido de pertenencia y el autoreconocimiento, es decir, “fomentar la conciencia identitaria del venezolano, en el caso de que esa identificación sea muy vaga, igualmente sirve para incrementar un poco más, su capacidad de identificarse con un pasado, con una cultura presente y con una cultura pasada, ese es el papel de los museos” (Clarac de Briceño, Entrevista: 06/07/2012)

Un patrimonio es aquel reconocido, vivido, relatado, impregnado de relatos de memoria, de representaciones colectivas que permitan esa mirada del “nosotros”, en ausencia de todos estos elementos, en el espacio museo los escolares no se reconocieron en él, no es un “lugar”, identitario, relacional o histórico.

Las formas de pensar, decir y hacer que surgieron en el rito de la visita guiada orientan el estudio de las identidades a la identidad individual, que como reflejo la Trinidad Humana, cerebro/mente/cultura, hace confluir la identidad de los grupos del cual el sujeto forma parte, los procesos de interiorización de la cultura, y el sentimiento y la emoción.

El código simbólico de distinción espacial Arte/Estética, es el recreado por los escolares a partir de la interacción con las instituciones culturales es expresión del carácter intersubjetivo, de ese emerger de percepciones, sensaciones, que sólo el estado estético puede evocar.

Igualmente, para el resto de los códigos que se abordó en la dinámica del Rotafolio de las Identidades, están atados a lo emocional, la principal diferencia entre ellos radica en que las emociones no impregnan las representaciones y las narrativas que contiene.

En el proceso de atribución de significados el museo y las propuestas plásticas adquieren diferentes significantes, que hacen de ambos un símbolo en sí mismo, las narrativas y representaciones transitan de lo imaginario en la reproducción de lo real, de lo real en la producción imaginaria, de los códigos de distinción espacial en relación con lo sagrado a los códigos de percepción artística, siempre en situaciones relacionales que marca la diferencia a partir de una lógica dicotómica: bonito/ feo, gusto/ no gusto, pero sin relacionarlos con la experiencia.

Las atribuciones valorativas que asociaron al museo con la historia, comenzaron a emerger a través de representaciones, que hablan de un lugar que tiene la capacidad de “guardar cosas” de contar, “recuerdos del pasado”, en el código de distinción temporal Museo/herencia es posible realizar ese transitar.

El código de distinción espacial Arte/Estética a través del código temporal Museo/Herencia, permite una continuidad entre pasado, presente, y futuro hace de la visita al museo una metáfora construida entre el mundo del arte y el mundo de la cotidianidad.

Los referentes personales están en las narrativas del código Arte/Estética, en la identidad personal, de cada niño, no son inducidos en el proceso de socialización o/y institucionalizado, dado el carácter intersubjetivo de la construcción de identidades, lo contrario sucedió cuando inicié el análisis de los códigos simbólicos recreados por los niños, expresados en interpretaciones de imágenes asociadas a las identidades colectivas.

Las imágenes evocaron conceptos que son expresión de la narrativas historiográfica del Estado-nación, se observó la conformación de símbolos que marcan la diferencia entre el adentro y el afuera, entre los propios y los

extraños, de esas representaciones colectivas que son sentimientos y evocación, pero al mismo tiempo son coercitivas y cohesionadoras.

A las figuras ya constituidas se les atribuyeron valoraciones particulares que permiten afirmar la introyección de las mismas, en otros se deja ver el desconocimiento de la historiografía regional y nacional.

Destaca en este proceso las narrativas recreadas, inventadas y negociadas por los sujetos, a partir de su interacción con el proceso de etnogénesis de la sociedad venezolana.

En todas las representaciones y las narrativas es posible observar una parte constitutiva de la cultura nacional expresados en códigos de distinción temporal o/y espacial en otros, casos no fue posible hacer referencia a la construcción de códigos, mientras que, en algunos de ellos se deja ver la relación con lo sagrado, y la relación con los espacios públicos y naturales.

La figura del indio heroico representado por Guaicaipuro, es un referente temporal que surge de la socialización, se convierte en estereotipo cuando es el único reconocido del total de las imágenes, es elevado a símbolo nacional. Posee similitud con Bolívar por atributos, ambos son códigos pero al mismo tiempo son “otros”, la alteridad absoluta. Se recrea el código de distinción temporal y espacial “Indio Heroico Libertador”. El indio héroe del pasado es “el nosotros”, el actual es el “otro”.

Si bien las narrativas recreadas entorno a los pueblos amerindios los identifican como referentes temporales, también representan el “otro” en oposición al “nosotros”, basándose en estereotipos negativos de origen biológico y cultural mientras que en el contexto de la identidad étnica wayuu, estos se reafirman a partir de códigos parentales. Las narrativas y representaciones que subyacen en el código de distinción temporal “Pueblos Amerindios Primeros Habitantes” se caracteriza por relaciones de armonía, ruptura cambio y reafirmación.

Las resignificaciones asociadas a las imágenes de los afrodescendientes, no permitieron la construcción de un código, el “nosotros/

adentro/Venezuela” se reafirmó en oposición a “ellos/afuera/África”, no obstante, se negaron como sujetos históricos y se utilizó el humor para desafiar la norma y marcar por oposición.

El código simbólico generado a partir de las representaciones colectivas asociadas a Simón Bolívar, evocó los mayores sentimientos de adscripción, conjuntamente con Guaicaipuro. Bolívar es el mito de la gesta emancipadora, los discursos denotaron sentido de pertenencia y autoreafirmación sobre la base del compartir de un universo simbólico común. La estrategia discursiva que acompaña las narrativas es la idealización ellas desembocan en el código de distinción temporal, parental y cívico, “Bolívar Libertador y Emancipador”.

Los aparatos ideológicos del Estado no inducen los referentes identitarios de los próceres independentistas, en igual proporción, lo afirmo como consecuencia del desconocimiento de las imágenes presentadas, no obstante, las valoraciones se realizan por similitud de atributos con Simón Bolívar, establecen la continuidad temporal y espacial, las narrativas construyen el código de distinción temporal “Libertadores de Venezuela”.

Las imágenes de la participación de la mujer en la gesta emancipadora, son las que poseen la mayor discontinuidad y ruptura, los niños no las reconocieron, se invisibiliza la mujer en el proceso emancipador y como referente de afirmación de las identidades, las narrativas y representaciones no condujeron a la conformación de un código que expresará marcas de diferenciación asociadas al rol de la mujer en el proceso independentista y como consecuencia a la identidad nacional.

Se observó entonces, que el modelo permitió indagar en las narrativas, en las representaciones, los diferentes códigos simbólicos utilizados por el Estado- nación para la invención y negociación de la identidad nacional, como éste incorporó el componente amerindio para su re-creación, así como también la influencia del proceso histórico/cultural para otorgar matices particulares a esos códigos simbólicos para la formación de marcas de

diferenciación - étnicas, históricas, culturales y sociales- que caracterizan el “nosotros los venezolanos”.

Contrastar ambos espacios mostró igualmente, lo que sucede cuando se buscan elementos de identidad, en dos lugares donde confluyen narrativas, representaciones y/o conceptos: en la escuela emerge el reconocimiento de las identidades colectivas del “nosotros”; en los museos la capacidad creativa del ser humano hacer emerger las identidades individuales.

Esas comparaciones permiten deducir que en los museos de arte a pesar de existir una política gubernamental dirigida al fortalecimiento de los referentes identitarios, eso no ha sido suficiente, para inducir códigos de identidad regional y nacional relacionados con las artes.

Desde ese punto de vista las instituciones culturales deben fortalecer su rol didáctico, para convertirse en socios de la actividad educativa, para la activación de referentes patrimoniales en correspondencia con un espacio y tiempo determinado.

Las valoraciones positivas originadas a partir del encuentro con el arte me permiten sostener que existe un reconocimiento en los sujetos actores /sociales del rol de los museos para conservar la herencia; como centro de aprendizaje; como lugar de prestigio social, -reconocimiento de los artistas plásticos; y como lugar para la presentación de eventos culturales.

La dimensión intersubjetiva de la experiencia, el fluir de sentimientos y percepciones, además del reconocimiento de los roles expuestos, es la base para una propuesta de una política patrimonial que considere ir más allá del uso de los espacios para una cultura del espectáculo.

Si bien es cierto que las instituciones visitadas no son un “lugar”, los escolares construyen representaciones, conceptos, e imágenes, cargados de implicaciones valorativas y emotivas positivas como las que subyacen en los códigos Arte/Herencia, y Arte/Estética que hacen del encuentro con el arte una plataforma para la creación de referentes identitarios y para hacer

del espacio un “lugar”, de referencia para la vida cotidiana, es decir un espacio construido y significado socialmente.

El sentido de pertenencia, a los espacios públicos, se encuentra vinculado a su simbolización a la capacidad del ser humano de hacerlos suyos para transfórmalos o para conservarlos, en ello radica la importancia del patrimonio como construcción social, son los sujetos quienes se apropian de los mismos y los convierten en metáfora, pero en este caso se habla de una metáfora, en la cual los sujetos se reconocen en ella para entender las relaciones con los demás y conformar lazos históricos.

En el proceso de apropiación del espacio los niños propiciaron el acercamiento a través de lo lúdico y el juego colectivo, el compartir con el otro marcó uno de los momentos del rito, se fortaleció el “nosotros”, considero igualmente, este acontecimiento una instancia inconsciente de los sujetos actores/sociales transformar el espacio en “lugar”.

La categoría de identidad expresa la autoidentidad, persistente dentro del sí mismo, como el comportamiento permanente de nosotros frente a los otros, asumir un espacio como propio es dominarlo y organizarlo, por lo tanto la simbolización del espacio está relacionada con la identidad y la alteridad, de allí que los museos concebidos como parte constitutiva de los procesos socio culturales poseen un rol determinante para la conformación de referentes identitarios para la reafirmación del “nosotros” los venezolanos.

A partir del desarrollo de la investigación me permitiré realizar recomendaciones que nucleen las tres áreas abarcadas, identidades, museos, escuelas:

Con el propósito de contribuir a ese tránsito del museo como espacio simbólico para la atribución de sentidos, a un “lugar antropológico”, propongo que deben desarrollarse políticas de identidades basadas en la información, la autoafirmación y la asunción de pertenencia, todas ellas con el propósito de generar seguridad en nosotros mismos, reafirmar la conciencia de

pertenencia, y la divulgación de los acontecimientos que eleven la autoestima.

Con respecto a los colegios y los contenidos de los textos enciclopédicos de educación básica, se requiere que sean revisados críticamente, a la mayor brevedad, para adaptarlos a los procesos y transformaciones del contexto actual, por cuanto, en los textos enciclopédicos se comenten errores por omisión, en el contexto de la historiografía venezolana, se omite el cambio cultural, en el enfoque de los pueblos amerindios, se reproducen estereotipos negativos y se mantienen una visión esencialista de la cultura.

En el contexto de la relación museo- escuela, se deben desarrollar estrategias didácticas, creativas, y eficaces para promover el vínculo de los escolares con el patrimonio artístico, que incorpore referentes identitarios del pasado, presente y futuro de la sociedad.

Las instancias correspondientes, bien sea alcaldías, gobernaciones o el Estado a través de lineamientos especiales deben ser los encargados de viabilizar el acercamiento del mundo del arte y la vida cotidiana, garantizando la articulación con el resto de los contenidos del *currículum* escolar y el uso didáctico de la experiencia, el traslado y la eficiencia en los trámites administrativos que corresponden. Todo ello con el propósito de generar prácticas de uso que puedan reproducirse en el ámbito familiar y que finalmente, la visita a las muestras expositivas deje de ser un paseo para compartir experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Editorial Alfomega Grupo Editor, S.A.

Alcina, F. (1982/1988). *Arte y antropología*. España: Editorial Alianza.

Ascencio, M. (2002). "El discurso de la exclusión". *Boletín Antropológico*. N°55. Mérida.

Alderoqui, S. y otros. (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Argentina: Editorial Paidós.

Amodio, E. (1998). *Historia de la antropología en Venezuela*. Ediciones de la Dirección de Cultura. La Universidad del Zulia.

_____ (1993). *Formas de alteridad*. Ecuador: Editorial AbyaYala.

Augé, M. (1987). **Símbolos, función e historia**. México: Editorial Grijalbo.

_____ (1998a). *El viaje imposible*. España: Editorial Gedisa.

_____ (1998b). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. España: Editorial Gedisa.

_____ (1998c). *La guerra de los sueños, ejercicios de etno-ficción*. España: Editorial Gedisa.

_____ (2000). *Los no lugares espacio del anonimato*. España: Editorial Gedisa.

_____ (2007a). *El oficio de antropólogo*. España: Editorial Gedisa.

_____ (2007b). *Por una antropología de la movilidad*. España: Editorial Gedisa.

_____ (1998c). *El viaje imposible. El turismo y sus imágenes*. España: Editorial Gedisa.

Ballart, J. (2002). *El patrimonio Histórico y arqueológico*. Ariel Patrimonio.

Barth, F, Gingrich, A, Parkin, R, Silverman, S. (2012). *Una disciplina, cuatro caminos. Antropología británica, alemana, francesa y estadounidense*. Argentina: Editorial Prometeo.

Bardan, Laurence. (1991). *Análisis de Contenido*. Editorial Alkal.

Bertaux, D.(1981). *Biography and Society*.United States of America: Sage Publications.

Bohanna, P y Glasear, M. (1993). *Antropología Lecturas*. España: Editorial McGraw-Hill.

Boulton, A. (1964). *Historia de la Pintura en Venezuela*. Tomo I Época Colonial. Editorial Arte. Venezuela.

_____ (1972). *Historia de la Pintura en Venezuela*. Tomo III. Época Contemporánea. Editorial ErnetoArmitano. Editor. Caracas, Venezuela.

Bourdieu, P. (1991).*El sentido práctico*. España: Editorial Taurus Humanidades.

_____ (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Segunda edición revisada. Editorial Siglo Veintiuno Editores.

_____ (1971). *Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística*. En: Sociología del Arte. Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1990).*Sociología y Cultura*. México:Editorial Grijaldo.

Carías, R. (1983). *¿Quiénes somos los venezolanos?*. Caracas: Editorial LES

Calzadilla J. (1975). *Dibujantes y Gráficos Zulianos*. Maracaibo: Instituto Municipal de Cultura.

Castellani, V. yDiotaiuti, J. (2002). “El estudio del público en Museos y Centros de Arte como indicador de la programación expositiva. Caso Centro de Arte de Maracaibo Lía Bermúdez”. IV Simposio Internacional de Estética. La Sobra, La Ironía, El Límite. Centro de Investigaciones Estéticas. Universidad de los Andes.

Clarac de Briceño J. (1992). “Patrimonio e Ideología”. Boletín Antropológico. Centro de Investigaciones. Mérida: Museo Arqueológico.

Cuches, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Argentina: Editorial Nueva Visión.

Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. España: Editorial Siglo Veintiuno.

Douglas, M. (1975). *JoesenImplicitMeanings: essays in anthropology*. London. Boston.

Durand, G. (2006). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México:

Editorial Fondo de Cultura Económica.

_____ (1968/1971). *La imaginación Simbólica*. Buenos Aires: Amorrurt. Editores.

Durkheim, Emilé. (1912/1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ediciones Akal.

_____ (1968). *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*. PUF.Paris.

_____ (1981). *Las reglas del método sociológico*. Argentina: Editorial: La Pléyade.

Fernández, L. (1993). *Museología. Introducción a la teoría practica del museo*. España: Editorial Istmo.

Fernández, M. (1988). *Historia de los museos de México*. México: Editorial promotora de comercialización directa.

Filloux, J. (2005). *Analyse d´ un récit de vied*. Paris Francia. Editorial Puf.

Fuenmayor, M. y Orellana, R. (2002). *El Constructivismo en Educación. Venezuela*. Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora. Colección Docencia Universitaria.

Françoise, H. (1996). *Masculino y Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.

Gadamer, H. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Colección Metrópolis. Editorial Tecnos, S.A.

_____ (2000). *Verdad y Método*. Salamanca. España: Ediciones Sígueme.

_____ (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. España: Ediciones Paidós.

García, B. (1999). *La exposición como medio de comunicación*. España: Ediciones Madrid.

García, C. (1990). *Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Consejo Nacional de Cultura y las Artes.

_____ (1993). *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

García Gavidia, N. (1996). "Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, re-creación y negociación de las identidades

nacionales”. Revista Opción N°20. Universidad del Zulia.

_____ (2003a). “Recorrido de la noción de identidad a la teoría social de las identidades y su relación con el sí mismo”. S/P

_____ (2003b). “El uso de símbolos indígenas en la invención de la identidad nacional”. Revista Opción. N° 40. Universidad del Zulia.

_____ (2011). “Seminario del Tutor. Problemática de las identidades”. Maestría en Antropología. Facultad Experimental de Ciencias. Maracaibo.

_____ (2002). “Máscaras y representaciones del diablo en las fiestas de Corpus Christi. Un estudio de Antropología comparada entre España y Venezuela”. En: Demonio, Religión y Sociedad entre España y América. Madrid.

_____ (2014). Taller Análisis de Contenido. Facultad Experimental de Ciencias. Maracaibo.

_____ (2013/ 2008/2009) “Seminario de Simbolismo y Modelo teórico que permite el análisis interpretativo de la conformación y negociación de las identidades”.

_____ (2010). Seminario “Lecturas de lo simbólico y la simbolización desde la Antropología”.

_____ y otros. (2013) “La sacralización de seculares: de la tierra al cielo y de lo civil a lo militar”. Ponencia. Simposio sobre Diversidad religiosa en el III Congreso de Antropología. Universidad del Zulia.

Geertz, C. (1987/1997). *La interpretación de las culturas*. España: Editorial Gedisa.

Godelier, M. (1998). *El enigma del don*. España: Editorial Paidós.

Goetz, JP y Compte M. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo*. Editorial Mosata.

Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Editorial Siglo Veintiuno.

Grondin, J. (2008). “De Gadamer a Ricoer. Se puede hablar de una concepción común en hermenéutica”. En *Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida.

Hemel, J. (2007). *Epistemología fundamentos Generales*. Colombia: Editorial Usta.

Hernández, F. (1998). *El museo como espacio de comunicación*. España: Editorial Trea.

Hooper, E. (1998). *Los Museos y sus visitantes*. Ediciones Trea, S.L España.

Huxley, J. (1971). *Le comportementrituelchezl'homme et l'animal*. ÉditionsGallimard. Paris.

Klor De Alva, J. *De palabras y obra en el nuevo mundo*. (1993).España: Editorial Siglo Veintiuno Editores.

Le Bretón, D. (Diciembre 2012-marzo de 2013). "Por una antropología de las emociones". Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N°10. Año 4. Argentina.

Le Breton, D. (1999). *Las Pasiones Ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Edición. Argentina.

Leach, E. (1989). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI de España editores.

León, A. (1900). *El museo. Teoría, praxis y utopía*. España: Editorial Cátedra.

Lévi Strauss, C. (1977/1998). *Antropología Estructural*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

_____ (1971). *L' Hommenu*,Plon. Paris.

Lisón Tolosana. (2007). *Introducción a la Antropología Social y Cultural*. España: Editorial AKAL.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Editorial Anthropos.España.

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.

_____ (2011).*Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Mexico: Editorial Trillas.

Mauss, M. (1991). *Sociología y Antropología*. España: Editorial Tecnos, S.A.

Mato, D. (1993). "Construcción de las Identidades pannacionales y trasnacionales en tiempos de globalización. Consideraciones teóricas y sobre

el caso de América Latina”. En Mato Daniel (coordinador). *Diversidad cultural y construcción de identidades*. Caracas:Tropykos.

Mircea, E. (1973). *Lo sagrado y lo profano*. España: Punto omega.

Monsonyi, E (2012). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas:Fundación para la cultura y las artes.

Moore, K. (1998). *La gestión del Museo*. España: Ediciones Trea.

Morin, Edgar (2006). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. España: Cátedra Teorema.

_____ (1994). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*.Barcelona:Cátedra Teorema.

Prats, Ll. (1997/2004). *Antropología y Patrimonio*. Barcelona:Editorial Ariel.

Peran, E. y Calzadilla, J. (1975). *El paisaje como tema en la pintura venezolana*. Edición especial Compañía Shell de Venezuela.Caracas.

Pérez, E. (2000). *Estudio de Visitantes de Museo*.España: .Editorial Trea.

Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica*. España: Editorial McGraw-Hill.

Rivero Paredes, N. (2013). “Del *mouseion* / mítico al museo/arte. Símbolos sagrados en la cotidianidad del museo”. *Boletín Antropológico* N° 86.

_____ (2010). “Representaciones de grupos amerindios en exposiciones presentadas en Museos”. *Boletín Antropológico*. Año 28. No. 80.

Ruiz, R. (2004). *Símbolos, mito y hermética*. Ecuador: Editorial Abya-Yala.

Segovia, Y. (2002). “No. No lo hago más, no lo hago más nunca”. IV Simposio Internacional de Estética. La Sobra, La Ironía, El Límite. Centro de Investigaciones Estéticas. Universidad de los Andes.

Senegal, M. (1998/2005). *Ritos y Rituales Contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.

Schwarz, F. (2008). *Mitos, ritos, símbolos. Antropología de lo sagrado*. Argentina: Editorial Biblos.

Sperber, D. (1988). *El simbolismo en general*. España: Editorial Anthropos.

Taylor, B. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Turner, V. (1988). *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura*. Madrid: Editorial Taurus.

_____ (1999). *La selva de los Símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. México: Siglo veintiuno editores.

Valdés J y otros. (2000). *Con Paul Ricoeur indagaciones hermenéuticas*. Venezuela: Editorial Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Vale, P. y Molero de Cabeza, L. (2000). "Ejes temáticos y modalidades del discurso humorístico en la presan venezolana". *Revista Opción*. N° 32.

Valenzuela, J. (2000). *Decadencia y Auge de las identidades*. México: Editorial El Colegio de la Frontera Norte, Editorial Plaza y Valdés.

Vargas Arenas, I. (2010). *Mujeres en tiempos de cambio*. Caracas: Colección Bicentenario.

Vargas, I y Sanoja, M. (2013). *Historia, identidad y poder*. Venezuela: Editorial Galac.

_____ (1998). *Historia Identidad y poder*. Editorial Tropykos.

Weber, M. (1984). *La acción Social. Ensayos Metodológicos de Max Weber*. Ediciones Península. 1971, 1964, 1968

Yuni, J. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Editorial Brujas.

Fuentes Electrónicas en línea

Bonfil, G. (1999-2000). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. *Revista Mexicana de estudios antropológicos*. Extraído el 22 de Abril de 2012 desde <http://ciudadespatrimonio.mx/descargables/NUESTRO-PATRIMONIO-CULTURAL-UN-LABERINTO-DE-SIGNIFICADOS.pdf>

Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. Extraído el 28 de octubre de 2013 desde <http://ciudadespatrimonio.mx/descargables/Los-usos-sociales-del-patrimonio-cultural.pdf>

Chacón Katherine. Museos.ve. *Revista Digital de los Museos Venezolanos*. N°2.Año1. Septiembre 2011. Extraído el 16 de febrero de 2013.

Concejo Internacional de Museos. <http://icom.museum/recursos/banco-de-datos-de-las-publicaciones/L/1/> Extraído el 05 de mayo de 2009

García, N. (2003). El uso de los símbolos indígenas en la invención de la identidad nacional. *Revista de ciencias humanas y sociales*. Extraído el 22 de noviembre de 2012 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872003000100002&script=sci_arttext

García, Z. (2007). Estrategias educativas para la valoración del patrimonio cultural en la educación básica en Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Extraído el 22 de enero de 2010 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000400012&script=sci_arttext

Gutián, D. (2007). Los bienes culturales en el espacio habitable. Universidad Central de Venezuela. Extraído el 5 de agosto de 2012 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0254-16372007000200004&script=sci_arttext

Maceira, L. (2008). Dimensiones simbólico-rituales de los museos-lugares de memoria. *Revista Alteridades* N° 37.

Maczul. (2011). *Arboretum*.Maczul. *Revista Digital de los Museos en Venezuela* .N°3. Año 1. Octubre. Extraído el 3 de marzo el 2014. http://www.sicsur.org/archivos/novedades/04102011041202_1RM3.pdf.

Molina, L. (2007). La conservación del patrimonio cultural en Venezuela: Nuevas oportunidades a partir de 1999.02. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*. Extraído el 14 de septiembre de 2012 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17721562009>

Pérez, M. (1998). Construcción e investigación del patrimonio cultural, Retos en los museos contemporáneos. Extraído el 17 de mayo de 2013 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74781608>

Ramos López (2014). H.G. Gadamer. Extraído el 10/15/2014):<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>

Revista Digital de los Museos en Venezuela.N°2. Septiembre 2011. Edita Sistema Nacional de Museos en Venezuela.

Revista Digital de los Museos en Venezuela.N°5. Diciembre 2011. Edita Sistema Nacional de Museos en Venezuela.

Revista Digital de los Museos en Venezuela.N°7. Febrero 2012. Edita Sistema Nacional de Museos en Venezuela.

Revista Digital de los Museos en Venezuela.N°13. Agosto 2012. Edita Sistema Nacional de Museos en Venezuela.

Revista Digital de los Museos en Venezuela.N°22. Mayo 2013.Edita Sistema Nacional de Museos en Venezuela.

Revista Digital de los Museos en Venezuela.N°30. Enero 2014.Edita Sistema Nacional de Museos en Venezuela.

Sanoja, M y Vargas, I. (2004). Venezuela profunda. Extraído el 16 de marzo de 2012, desde <http://www.voltairenet.org/article122466.html>

_____ (2005). El museo de ciencias en la revolución. Extraído el 10 de febrero de 2012 desde <http://www.voltairenet.org/article124277.html>

Vargas, I. (2006). La conservación del patrimonio histórico. Nuevas propuestas desde la arqueología a la luz de la democracia participativa y protagónica. Boletín Antropológico. Extraído el 11 de septiembre de 2013 desde <http://www.redalyc.org/pdf/712/71206706.pdf>.

Tesis

Del Pilar, M. (2008). Descolonización, Educación Intercultural y Cultura de Paz. SERBILUZ. Tesis Electrónicas. Doctorada en Ciencias Humanas.

Rivero, N. (2005). Símbolos presentes en exposiciones aborígenes presentadas en museo. Trabajo presentado para optar al grado de Magister *Scientiarum* en Antropología Mención Social y Cultural. Universidad del Zulia. Extraído el 14 de agosto de 2012.

Publicaciones Especiales y Entrevistas

Boletín del Programa Arqueología de Rescate. Enero-Diciembre. N°3. (1981). Corpozulia, Universidad del Zulia.

Centro de Arte de Maracaibo LíaBermúdez. Janelt. Editora. 2000. Bogotá.

Clarac de Briceño J. Entrevista realizada el 06 de julio de 2012.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999.

El Infinito Canto de Este Sol. Arte y Cultura del Zulia. 1980-1998. Catalogo de la exposición naugural.1998. Bogotá. Colombia.

Exposición Inaugural del CAM-LB. Artistas Fundadores. Concejo Nacional de la Cultura. 1993.

Exposición La Figura Renovada. Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, año 2004.

Galería de Arte Nacional. (1996). Veinte años por el arte venezolano (1976-1996). Fundación Galería de Arte Nacional.

Manual de Normativas Técnicas de Museos. Consejo Nacional de la Cultura. 2005.

Museo Nacional de Antropología de México, 1972. Circulo de Lectores Ediciones Daimon-Manuel Tamayo.

Diccionarios

Becker, U. *Enciclopedia de los Símbolos*. (2003). Barcelona: Ediciones Robinboock, s.l.

Bobbio, N. & Mateucci, N. (1982). *Diccionario de política*. Editorial Siglo XXI. México.

Bonte, I. (1991/1992). *Dictionnaire ethnologie & anthropologie*. Presses Universitaires de France.

Fau, M. (2013). *Diccionario Básico de Antropología*. La Bisagra Editorial. Buenos Aires Argentina

Hernández L., y Parra, J. (1999). *Diccionario General del Zulia*.

Webster's New International Dictionary, 1961/1986.

Enciclopedias Escolares

Arenas, I. y Ventura J. (2011). Libro Integral del Saber. 1er. Grado. Editorial Cadena Capriles.

Díaz Raquel y Hernández A. (2012). Libro Integral del Saber. 4to. Grado. Editorial Cadena Capriles.

Enciclopedia Didáctica Santillana 5to. Grado. (2011). Serie Autana. Santillana.

Enciclopedia Didáctica Santillana 6to. Grado. (2013). Serie Autana. Santillana.

Gutiérrez, J. y Rincón L. (2014). Enciclopedia Escolar Girasol. 2do. Grado. Grupo Editorial Girasol.

Gutiérrez, J. y Rincón L. (2014). Enciclopedia Escolar Girasol. 3ero. Grado. Grupo Editorial Girasol.

Gutiérrez, J. y Rincón L. (2014). Enciclopedia Escolar Girasol. 5to. Grado. Grupo Editorial Girasol.

Gutiérrez, J. y Rincón L. (2014). Enciclopedia Escolar Girasol. 6to. Grado. Grupo Editorial Girasol.

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

ANEXO N° 1
OPERACIONALIZACIÓN DE OBJETIVOS

Titulo	Preguntas de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos
Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina	<p>¿Cuál es la relación entre las prácticas de visita a los museos y la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos particulares que sirven de marcas culturales para la identificación?</p> <p>¿Cuáles códigos simbólicos se reproducen en el público escolar en torno al museo?</p> <p>¿Se generan en los museos de arte códigos simbólicos temporales y espaciales que reafirmen referentes identitarios?</p> <p>¿Cuáles son los códigos simbólicos recreados por los escolares visitantes de museo que están asociados a las identidades colectivas y son identificadas por los escolares?</p> <p>¿Cuál es la relación entre las narrativas que subyacen en códigos simbólicos espaciales y temporales recreados por los escolares en ambos espacios y la construcción de identidades?</p>	Interpretar los códigos simbólicos utilizados en la construcción de identidades por el público escolar visitante de los museos de los centros urbanos de la región marabina.	<p>Reconocer la importancia de los museos en la construcción de identidades en el público escolar.</p> <p>Relacionar las prácticas de visita del público escolar al museo con la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos que sirven de marcas culturales de identificación.</p> <p>Analizar los códigos simbólicos recreados por los escolares a partir de la interacción con los museos.</p> <p>Reconocer la importancia de los museos de arte en la reafirmación de códigos simbólicos temporales y espaciales asociados a referentes identitarios.</p> <p>Analizar los códigos simbólicos recreados por los escolares, visitantes de museos expresados en las interpretaciones de imágenes asociadas a las identidades colectivas.</p> <p>Interpretar la relación entre las narrativas y representaciones que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales de los escolares y la construcción de identidades.</p>

CUADRO INTERROGANTES Y OBJETIVOS

PREGUNTAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>¿Cuál es la relación entre las prácticas de visita a los museos y la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos particulares que sirven de marcas culturales para la identificación?</p>	<p>Reconocer la importancia de los museos en la construcción de identidades en el público escolar.</p> <p>Relacionar las prácticas de visita del público escolar al museo con la construcción de identidades expresadas en códigos simbólicos que sirven de marcas culturales de identificación.</p>

¿Cuáles códigos simbólicos se reproducen en el público escolar en torno al museo?	Analizar los códigos simbólicos recreados por los escolares a partir de la interacción con los museos.
¿Se generan en los museos de arte códigos simbólicos temporales y espaciales que reafirmen referentes identitarios?	Reconocer la importancia de los museos de arte en la reafirmación de códigos simbólicos temporales y espaciales asociados a referentes identitarios.
¿Cuáles son los códigos simbólicos recreados por los escolares visitantes de museo que están asociados a las identidades colectivas y son identificadas por los escolares?	Analizar los códigos simbólicos recreados por los escolares, visitantes de museo, expresados en las interpretaciones de imágenes asociadas a las identidades colectivas.
¿Cuál es la relación entre las narrativas que subyacen en códigos simbólicos espaciales y temporales recreados por los escolares en ambos espacios y la construcción de identidades?	Interpretar la relación entre las narrativas y representaciones que subyacen en los códigos simbólicos temporales y espaciales de los escolares y la construcción de identidades.

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA

ANEXO N° 2
PRUEBA DE EXPERTOS

www.bdigital.ula.ve

MSC. NOYLIBETH RIVERO PAREDES
TUTORA: DRA. NELLY GARCIA GAVIDIA

Maracaibo, junio 2009

C.C.Reconocimiento

Respetado especialista:

Respetuosamente me dirijo a usted con el fin de presentar el cuestionario del perfil del visitante del museo y la guía de observación para que sean evaluados, con la mayor sinceridad posible, leyendo detenidamente cada una de las estrategia de campo diseñadas por la investigadora, la información suministrada por usted es de suma importancia para continuar y desarrollar la investigación

Agradeciendo su colaboración me despido.

www.bdigital.ula.ve

PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MÉTODO

Para compilar la información se realizará la etnografía, lo cual implica realizar trabajo de campo, se observará a los actores sociales en su contexto, en una experiencia interactiva; se describirá atendiendo al sentido y significado que darán los participantes a sus acciones.

La etnografía tendrá las siguientes especificaciones:

PRIMERA FASE

a) La identificación de los informantes que constituirían los grupos focales

Para lograr este objetivo se tomará en cuenta los siguientes criterios de selección:

Criterio selección del público:

Entre el público que asiste al Maczul encontramos:

- El público escolar que realiza su recorrido a través de visitas guiadas
- Los visitantes independientes, son aquellos que de forma voluntaria se dirigen a ver las exposiciones.
- Público que programa una visita guiada y provienen de diferentes instituciones, este no pertenecen a instituciones educativas.
- Los visitantes de actividades especiales tales como: apertura de exposiciones, charlas, planes vacacionales, actividades especiales en auditorio, seminarios conferencias, consultas en Centro de Documentación e Información, entre otros
- Visitantes convocados por entes que alquilan los espacios de la institución, normalmente son actividades de carácter privado.

Es importante mencionar que para la selección de los grupos focales se considerará la propuesta teórica desarrollada por Max Weber relacionada con la elaboración de Tipos Ideales como construcción teórica realizada por el científico social a partir de su centro de interés, éstos funcionarían como aparatos heurísticos que permiten entender el mundo social.

En este sentido, su función consiste en comparar el tipo ideal con la realidad empírica y en nuestro caso particular indagar sobre las construcciones que determinado tipo de público de museo posee sobre los códigos simbólicos de identidad y alteridad y museo.

La construcción de los grupos focales responderá entonces al siguiente tipo de público:

Grupo Focal A: Escolares de segunda etapa de básica que participan en visitas guiadas.

Son considerados el grupo más numerosos de usuarios del museo, por cuanto forman parte de los programas educativos. En este particular la experiencia de visita al museo se encuentra asociada con el hecho de incrementar o fortalecer el conocimiento adquirido en el sistema de educación formal

Grupo Focal B: Visitantes independientes y público que asiste a una visita por motivación propia.

Este grupo se caracteriza por la no obligatoriedad de su participación en la experiencia museística, generalmente poseen un conocimiento más amplio sobre los procesos culturales y utilizan el museo como fuente de esparcimiento y de ocupación del tiempo libre.

b) Criterio de selección estadístico

La población de la presente investigación lo constituye el número de visitantes de las exposiciones del Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, atendiendo a las características antes mencionadas.

Para obtener el referente cuantitativo se tomará el número de visitantes por mes, desde enero hasta junio, posteriormente se tomará la muestra aleatoria de cada uno de los meses mencionados, a partir de aquí se formarán los grupos focales.

Se conformarán varios grupos en función de la relación de acercamiento con los museos, la frecuencia de visitas y su trayectoria vivencial. La observación en las instalaciones del museo se realizará de julio a octubre de 2009 por cuanto se observa un equilibrio entre los meses escolares y el periodo vacacional, las sesiones con los grupos focales desde el mes de agosto hasta septiembre

TERCERA FASE

Trabajo con los grupos focales: esta fase incluye: a) Conformación de grupos focales con registro etnográfico fílmico. b) Aplicación de la guía de observación y del guión etnográfico. b) Realización de entrevistas en profundidad.

El grupo focal será convocado para debatir las percepciones sobre las representaciones de identidad/alteridad y el museo, para elaborar conclusiones y acuerdos en base a la participación dirigida y consciente de un coordinador de la consulta y un equipo responsable del registro etnográfico audiovisual o fílmico.

Debido al número de participantes se puede decir que se realizará una entrevista en grupo, donde las personas serán abordadas simultáneamente por un entrevistador. No obstante, la dinámica se realizará utilizando uno o varios observadores.

Técnicas que se utilizarán para trabajar con los grupos focales:

Grupo Focal A: Escolares de segunda etapa de básica que participan en visitas guiadas.

Con la muestra seleccionada se realizará: observación participante, registro audiovisual etnográfico en algunas sesiones, entrevistas

abiertas, listado enumerativo, técnicas de proyección de fotografías, con los niños para abordar a través de dinámicas de grupo, las representaciones del si mismo y del otro en relación al museo.

Grupo Focal B Visitantes del Museo: con la muestra seleccionada se realizarán las siguientes técnicas: observación participante, registro audiovisual y etnográfico en algunas sesiones, entrevistas a profundidad, listado enumerativo 40 y técnicas de proyección de fotografía, en total se realizaran de tres a cinco sesiones con los grupos focales

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Como estrategia metodológica para abordar el campo de trabajo se desarrolla la guía de observación, esta constituye el instrumento diseñado por la investigadora para descubrir las construcciones que realizan los visitantes sobre los objetivos de la investigación. Será ejecutada en dos contextos diferentes: la desarrolla en los espacios museístico y la ejecutada durante las sesiones del grupo focal, en ambos casos ésta se enriquece con un guión etnográfico.

40 Listado enumerativo: los participantes enumeran una categoría se usará para descubrir el modo como los participantes representan las representan y construyen

GUÍA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Analizar los códigos simbólicos de identidad / alteridad en los visitantes de museos de la ciudad de Maracaibo

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DESCRIPTORES	TECNICA
Describir las representaciones sobre identidad/alteridad de un grupo de visitantes	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia del nosotros, ¿Quiénes somos? (percepción de la identidad). Es decir, se abordará la manera como se autopercibe el si mismo y el grupo de referencia donde convive, haciendo especial énfasis en el significado subjetivo y en el significado colectivo sociocultural de las prácticas y el discurso. • Proceso de adscripción de las identidades locales, regionales, nacionales y supranacionales • Identidades/alteridades entorno al discurso de la identidad nacional que se reproducen. • Códigos de parentesco que se reproducen • Códigos simbólicos que se reproducen. • Lenguaje verbal y corporal, frecuencia de las interacciones verbales y no verbales. • Aptitudes y actitudes manifiestas de quienes hablan y de quienes escuchan. • Características inherentes al grupo: factores que contribuyen a su funcionamiento. • Identificar los significados otorgados a las conductas del si mismo y del otro, haciendo especial énfasis en los sentimientos observados durante los contextos de grupo. • Identificar los códigos de civilidad que establecen las relaciones de adscripción temporales y espaciales • Identificar los valores y concepciones del mundo se reproducen durante las sesiones. 	<p>Observación participante.</p> <p>Entrevistas abiertas profundidad.</p> <p>Listado enumerativo</p> <p>Registro audiovisual etnográfico</p> <p>Técnica de proyección de Fotografías</p>
Interpretar las relaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupación del al espacio, aquí se observará lo siguiente: lo que realizan las personas en contextos diferentes (antes de llegar a las exposiciones, durante y después) y el recorrido durante el tiempo que permanece en sala, centros de interés, tiempo de la vista. • Valores y creencias que se reproducen durante la visita lo que conversan entre sí, (en caso de ser un grupo), el contenido de las conversaciones; identificar los temas comunes y los pocos frecuentes. • Factores motivacionales que inciden en la visita. • Empleo del tiempo durante el recorrido. • Prácticas sociales ejecutadas: los comportamientos repetitivos y anómalos, identificar si se utiliza algún recurso durante la visita que podría generar procesos de pertenencia e identificación. • Espacio físico o arquitectura y cómo incide en la interacción. • Expresión corporal, reproducción o no de estereotipos, posturas que denotan 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevistas Abiertas y profundidad • Registro audiovisual etnográfico

<p>de pertenencia entre el público y el museo</p>	<p>agrado, desagrado, atención, serenidad, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memoria colectiva, recuerdos orales, relatos familiares o cotidianos sobre el museo y exposiciones que gustaron o desagradaron y que de alguna manera dejaron huella, manifestándose a través de una percepción negativa o positiva del museo. • Correlación entre los contenidos expositivos y el museo en la vida cotidiana. <ul style="list-style-type: none"> • Las características que diferencian y asemejan al grupo, la relaciones que mantiene entre sí los visitantes de museo; los roles y estatus desempeñados durante la interacción. • Manera como se recrea e imagina el museo. • Definición de Museo, exposiciones, patrimonio, colecciones, visitantes, comunidad, cultura como categorías de análisis del guión etnográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Listado enumerativo
<p>Analizar los códigos simbólicos en la representación del museo en los visitantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Códigos simbólicos que se producen: museo/iglesia; museo/templo; museo/comunidad; museo/colectivo; museo/casa, museo/escuela; museo/educación; museo/arte; museo/cultura, museo/etnográfico; museo/progreso, museo/tradición museo/arte contemporáneo; museo/tradición; museo/mausoleo; museo/conocimiento, además de otras concepciones que puedan reproducirse durante la investigación <p style="text-align: center; font-size: 2em; color: lightgray; opacity: 0.5;">www.bdigital.ula.ve</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Técnica proyección la fotografía • Entrevistas abiertas • Registro audiovisual etnográfico • Listado enumerativo

ANEXO 3
GRILLA DE CONTENIDO. CÓDIGOS TEMPORALES Y
ESPACIALES ASOCIADOS A INDÍGENAS FUNDADORES.

Tesis:

Códigos simbólicos y construcción de identidades de Escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



¿Qué observan en la imagen?	1	- Un billete, y <i>¿éste quién es?</i>	<p>Identificaron en todas las imágenes de los fundadores indígenas a Gueaicaipuro, él es el estereotipo del indio heroico</p> <p>Gueaicaipuro se erige como símbolo nacional, remite a un nosotros que posee connotaciones asociadas al pasado heroico de la historiografía nacional.</p> <p>La atribuciones valorativas asociadas a Gueaicaipuro tienen que ver con la concepción de "Indio Heroico Libertador"</p> <p>Se le atribuyen valoraciones positivas. Que remiten a los orígenes y la relación con la naturaleza.</p> <p>Expresa la relación nosotros ellos.</p> <p>Se identifica la presencia de los indígenas antes de la llegada de los españoles.</p>
¿A quién observamos Aquí?	2	- Es un indio. - Es un indio. - Una estatua de un indio, es Gueaicaipuro. - La estatua de Gueaicaipuro.	
¿Qué más ven?	3	- El Billete que a todos nos gusta	
	4	- Ese es Gueaicaipuro, <i>¿quién es Gueaicaipuro?</i> - El indio ese, todos allá toditos, <i>¿y ese quién fue?(indicado que todos son Gueaicaipuro)</i>	
	5	- Un Indígena. Gueaicaipuro. - Es una estatua de Gueaicaipuro	
	6	- <i>¿Por qué creen que Gueaicaipuro esta allí?</i> - Porque es un héroe, es símbolo nacional <i>¿Por qué es un símbolo nacional?</i> - Lucho contra los españoles - <i>¿Qué hicieron para estar en una estatua?</i> - Luchar, luchar, por la libertad.	
	7	- De la libertad de los españoles de Venezuela, del país, de los españoles <i>(otra niña corrige)</i> - Contra los españoles	

Grilla de Contenido. Código Temporales y espaciales asociados a Indígenas Fundadores.

Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Qué observan en la imagen?	8	- Es un héroe <i>¿Qué es un héroe?</i> - Una persona con color diferente a los demás, un luchador, lucha por algo - importante, sin tener piso propio. <i>¿Cuál piso?</i> - La tierra, la tierra.	Las atribuciones valorativas de los indígenas fundadores conducen a diferencias de carácter fenotípico.
	9	- Un indio, el indio, un indio, libertador. - Un Jirajara, un cacique, es como... uno de... el patrón. <i>¿Qué es un Jirajara? ¿Qué es un patrón?</i> - Pelearon por la libertad de Venezuela, con Simón Bolívar, hay varias estatuas de Bolívar. - Es como un jefe. - Un indio. Un indio, una estatua.	El código de distinción temporal y espacial que se reproduce es el "Indio Heroico Libertador" que se relaciona por atributos con Simón Bolívar, Libertador Emancipador.
	10	- Los niños comentan entre ellos se contradicen, entre sí es indio o indígena. - Un indio, indio Guaicaipuro, un indígena.	La diferencia semántica entre la imagen de Bolívar y los indígenas fundadores viene dada por la condición de habitantes originarios de las tierras.
¿Pregunto, por qué están aquí?	11	- Porque pelearon <i>¿Y contra quién pelearon?</i> - Con los españoles, más ellos les agarraron las tierras ellos, lo que querían eran quitarles las tierras, los tenían de esclavos, los tenía de esclavos. - Fue un líder, un cacique.	Se establece la distinción temporal entre el período de los primeros habitantes amerindios, la llegada de los españoles y la emancipación.
¿Qué es un cacique?	12	- Un indio Guaicaipuro, un cacique. <i>¿Qué será un cacique?</i> - Una bebida, alcohol. - Un tipo de indio, un jefe.	Se manifiesta la presencia de dos atributos de valoración de carácter dicotómico por oposición a los españoles, en este
	13	-El jefe de una tribu, un indígena, la familia de indígenas.	

¿Qué observan en la imagen?	14	<ul style="list-style-type: none"> - Son los antiguos, ¿por qué los antiguos? - Porque llegaron antes, tienen tiempo. - Antes de los españoles- ¿Quiénes eran zulianos? -Haciendo referencia a la fotografía de los héroes indígenas- - Guaicaipuro... noooo... - Wayúu, goajiro, bachaqueros, - Los indios, los indios, los maya. 	sentido, hablamos de un “nosotros” por oposición a los “otros”.
-----------------------------	----	--	---

Tesis:

Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.

Códigos Temporales y espaciales asociados a Indígenas Fundadores.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Creen ustedes que aún existen?	15	<p>- Sí, no... (<i>Piensan</i>)</p>	<p>La figura de los indígenas fundadores es mitificada e idealizada.</p> <p>El código simbólico temporal y espacial “Indio Heroico Libertador” establece relaciones de discontinuidad entre las representaciones escultóricas e indígenas contemporáneos, la atribución valorativa es diferente, se realiza a partir de estereotipos a las asignados a los indígenas fundadores.</p> <p>Se establece el código simbólico temporal el Indio heroico inducido</p>
	16	<ul style="list-style-type: none"> - No, si, pero, no, no así (<i>señalando la estatua</i>) - No es lo mismo - Sí es lo mismo, <i>dice otra niña</i>, igualito que los wayuu. - Los wayuu son indígenas igual que los yukpa. <i>¿Los wayúu se parecen a éstos, refiriéndose a las estatuas</i> - No, si... (<i>se confunden</i>) 	

¿Y por qué creen que hacen esas estatuas?	17	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen diferentes formas de vestir, que no se parecen. - Porque los de ahora, los wayúu son modernos, en cambio ellos, ellos vivían en chozas, esas son unas estatuas. 	<p>en la historiografía nacional a través de la escuela. Se identifica la presencia de otro grupo étnico, fue la única vez que se presentó existe ambivalencia en el discurso, sobre la continuidad temporal y espacial entre los indígenas actuales y las representaciones de las estatuas. Se reconoce el cambio cultural en los wayuu.</p>
¿Y por qué creen que hacen esas estatuas?	18	<ul style="list-style-type: none"> - Para recordarlos y para representar los indígenas, porque son importantes. ¿Por qué fueron importantes? - Porque pelearon por la libertad de Venezuela, como Simón Bolívar, hay varias estatuas de Bolívar. - Para hacernos recordar la historia para los indígenas. 	<p>Las atribuciones valorativas de los monumentos es asociada a la memoria histórica.</p>

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 4

GRILLA DE CONTENIDO. CÓDIGOS TEMPORALES Y ESPACIALES ASOCIADOS A LOS PUEBLOS AMERINDIOS

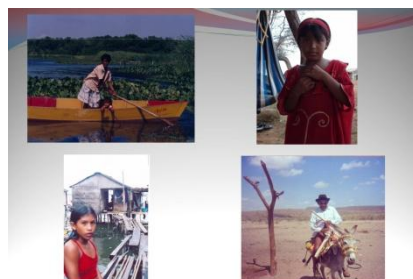
Tesis:
Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Qué observan en la	1	- Son indios	Los entrevistados utilizan la categoría de nativo para referirse a los pueblos amerindios y al sí

<i>Imagen?</i>	2	- Son Indígenas, indígenas	<p>mismo, y se autoreconocen como parte de la nación venezolana del “nosotros”, no obstante, al referirse al “otro”, los “indios”, acuden a estereotipos.</p> <p>Para las atribuciones valorativas, no corresponden a las instituidas por los procesos de socialización de forma directa, corresponden a estereotipos.</p>
	3	- Son indígenas, son indios.	
	4	- Los primeros habitantes <i>¿Por qué?</i> - Estaban aquí de primerito	
	5	- Un nativo <i>¿Qué es un nativo?</i> - Es un nativo de aquí, de un país o región, en este caso Venezuela. <i>¿Tú eres un nativo?</i> - Sí <i>¿y eres indígena?</i> - No, no maestra, es que ellos se ponen púas en la boca. - Viste, los de las púas en la boca, lo vistes.	
<i>¿Qué más ven en la imagen?</i>	6	- Son los indígenas, guajiros. - Son los wayuus.	<p>Se identifican los wayuu, como parte del nosotros a través de un discurso inclusivo, haciendo referencia a la identidad étnica.</p>
	7	- Son personas. - Guajiros, - Es obvio que son personas. - Somos iguales	

Tesis:
Códigos simbólicos y construcción de identidades de Escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
-----------	------	-----------	------------

¿Qué más ven en la imagen?	8	<ul style="list-style-type: none"> - Están pescando. Se están bañando, pescando. - Son los primeros indígenas pescadores son nativos de un país o región - Ya lo sé - Son los primeros 	<p>Se reconocen en reiteradas oportunidades a los indígenas como los primeros pobladores, por consiguiente, se puede afirmar que ésta es la primera forma de atribución intuitiva para referirse al grupo étnico se presenta como un código de distinción temporal.</p>
Por qué son indígenas	9	<ul style="list-style-type: none"> - Porque son los primeros, tienen el color diferente, son más oscuros. - Son Indígenas - ¿Quiénes son descendientes de indígenas aquí? - Yo. ¿De qué grupo? - Yo soy pushaina - Yo soy ipuana. ¿Wayúu? - Sí, sí. 	<p>Existe un auto-reconocimiento del sí mismo como parte del nosotros, los indígenas. El "yo soy" lleva consigo atribuciones valorativas positivas que forman parte de su identidad étnica. Asunción de códigos simbólicos parentales.</p>
¿Habrá algún cacique por acá, en esta imagen?	10	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, el que tiene el sombrero, el del medio. ¿Por qué? - Es el jefe de la tropa, por la cabeza, los ojos, el bigote y el sombrero. En cambio los demás no, la bandera aquí en el pecho, el bigote, los ojos, en cambio los demás no, ¿los ojos? - Mira así como un cacique. - Ese es el cacique maestra, tiene la bandera. 	<p>En la imagen donde se observa una fotografía del cacique yukpa Sabino Romero, asocian la bandolera que utiliza con los colores de la bandera de Venezuela, al rango de cacique y líder del grupo étnico.</p>
¿Éstos indígenas son del pasado o actuales?	11	<ul style="list-style-type: none"> - Son los indígenas actuales, los de antes tenían... - Los del pasado... huesos. - Tenían tapa rabo, un poco de huesos. - Se ponían púas en la nariz, ahora usan zapatos. 	<p>Las atribuciones valorativas asociadas a los grupos étnicos se actualizan en el presente y se establecen diferencias a partir de los calificativos introyectados en la cotidianidad y los encontrados en la interculturalidad.</p>

Tesis:
Códigos simbólicos y construcción de identidades de Escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



Pregu	S.C	Discursos	Inferencia
-------	-----	-----------	------------

ntas	.		
	12	<ul style="list-style-type: none"> - Eso es Sinamaica, la Guajira, por la bata roja. - Eso queda en el río Limón, por Sinamaica, por los Filuos. - Es un palafito, allí viven los indígenas, los guajiros. - Y nosotros también podemos vivir allí. 	<p>Existe una continuidad y un cambio entre el pasado y el presente. Son capaces de identificar a los "otros" en sus espacios habituales.</p> <p>Se conocen el cambio cultural y el sincretismo</p>
	13	<ul style="list-style-type: none"> - Se han remodelado los indígenas. - Por la casa hay paraujanos. - Ya no son como antes 	
	14	<ul style="list-style-type: none"> - Los wayúu ni se bañan, yo no más, sabía de los wayúu. <i>(haciendo referencia al resto de las etnias)</i> 	
Éste que vemos acá es un indígena?	15	<ul style="list-style-type: none"> - Con un traje tradicional, ésta era la ropa que usaban antes, pero es por el frío. <i>Por el frío?</i> - Sí, antes había frío. 	<p>En las entrevistas se reconoce la presencia de los pueblos amerindios, es un código de distinción espacial y temporal que muestra ambivalencias.</p> <p>Lo interesante de la situación planteada es que los códigos simbólicos referidos a los indígenas no están anclados en el pasado.</p> <p>Existe una identidad para sí, y una identidad para el otro. (disonancia).</p> <p>Las representaciones asociadas a los grupos amerindios no obedecen contextos idílicos naturales. Existe contradicción y ambivalencia, expresan continuidades, cambios y rupturas, que pueden ir desde una negación absoluta del componente indígena, hasta un auto-reconocimiento, identidad étnica</p>
	16	<ul style="list-style-type: none"> - Esa es la manta guajira, ahí también está, la vistes - Sí la ví, así es la mía. <i>¿Quién más tiene una manta acá?</i> 	
	17	<ul style="list-style-type: none"> - Yo. - Yo, tengo una, me la compraron. - A mí me la hizo mi mamá y fue amarillo, azul y rojo y fue para la escuela. - Yo. <i>¿Es decir que eres indígena?</i> - Noooooo <i>(hace silencio)</i> - Ellos son indios. - <i>¿Y ésa que está allí? (pregunta la investigadora)</i> - Ésa es una niña indígena. <i>¿Una niña cómo ustedes?</i> - No, porque los indígenas tienen los ojos así como... como que... achinados, y yo no los tengo así. - Sí los tienes. <i>(dice otra niña)</i> - Yo no los tengo así... <i>(silencio) (se mostraron incómodos y no quisieron seguir discutiendo)</i> 	

ANEXO 5 GRILLA DE CONTENIDO. CÓDIGOS ASOCIADOS A LOS AFRODESCENDIENTES

Tesis:



Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.

Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
<i>Ahora veamos está imagen</i>	1	<ul style="list-style-type: none"> - Son de África. - Son de África, son de allá maestra - Comen cucarachas, (<i>el niño lo dice bromeando y sonriendo, a manera de burla-</i> - <i>Serán iguales a nosotros</i> - Noooooooooooooo ¿Por qué? No responden - Si, son vistas, pero de color diferente. 	<p>El primer rasgo de atribución valorativa es de tipo espacial los nacidos en África y llegados a Venezuela. Seguidamente, la frase de “pero de color diferente” le atribuye características fenotípicas diferentes al “nosotros”.</p> <p>Se utiliza la broma para desafiar la norma y descalificar al otro.</p>
<i>¿Qué observan en la imagen?</i>	2	<ul style="list-style-type: none"> - Son una familia - Se parece a la familia de Juan Carlos. - Ahí esta tu familia vé... 	<p>Se acude a las atribuciones valorativas que corresponden a estereotipos de los afrodescendientes.</p> <p>Se reconoce el mestizaje referido al componente indígena pero no a los afrodescendientes, discurso despectivo.</p> <p>En el “nosotros”, los venezolanos, se hace referencia al mestizaje y cultural, es decir a la importancia del componente indígena en la etnogénesis venezolana.</p> <p>No existen referentes históricos en los discursos</p>
	3	<ul style="list-style-type: none"> - Son negros, es de la gaita, y la tambora 	
	4	<ul style="list-style-type: none"> - Tambor, ratapapanpumpum, tipos de instrumentos 	
	5	<ul style="list-style-type: none"> - Una familia. - Un colombiano 	
	6	<ul style="list-style-type: none"> - Allí ésta un niño pasúo, vé - Y la mayoría son negros. Son de color diferente de nosotros 	
<i>Viendo imagen de los niños tocando tambor</i>	7	<ul style="list-style-type: none"> - Ellos son africanos. - Éstos son mestizos, ¿verdad? - Puros negros. - Ellos son mestizos, hijos como una madre como nosotros y un indígena, son mezclados. - Varias clases de indígenas, otras razas, tuvieron relaciones y nacieron. 	

ANEXO N° 6
GRILLA DE CONTENIDO. CÓDIGOS TEMPORALES Y
ESPACIALES ASOCIADOS A SIMÓN BOLÍVAR

Tesis: Códigos simbólicos y construcción de identidades Deescolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Qué observan en la imagen?	1	- El de cien, es Simón Bolívar, El Libertador. -Simón Bolívar, Simón Bolívar, Simón Bolívar, maestra.	
¿Está imagen es igual aquella?	2	- El Libertador, está imagen es igual a aquella... sí, sí, es la misma, pero más joven, está más viejito. - El Libertador - Mirá las arrugas que tiene en el rostro, su pelo está más largo.	Los discursos referidos a Simón Bolívar, lo presentan como un código de distinción temporal y espacial. Se alude a las diferentes etapas de su vida a partir de las semejanzas y las diferencias entre las imágenes.
	3	- No, aquí era cuando estaba más joven, aquí está un poquito mas viejo. - Sí, es Bolívar porque estaba en otra etapa, etapa uno, dos y etapa tres.	El código temporal y espacial que se reproduce es "Bolívar Libertador Emancipador", Simón Bolívar es idealizado. Es un código parental y cívico
¿Quién es Simón Bolívar	4	- El del billete no es Simón Bolívar, ¿Quién es Simón Bolívar? - El libertador de Venezuela, Colombia, Ecuador, Chile, Perú, España, Bolivia. -Yo conozco la casa de él en Caracas, queda al lado del museo de él, yo fui para allá, con mi papá, allí están sus cosas, sus, trajes. ¿Y por qué te llevó tu papá? -Porque es el Padre de la Patria ¿Por qué es el Padre de la Patria? - Porque es nuestro Libertador ¿Por qué es nuestro Libertador? - Porque luchó contra España.	Permite la continuidad histórica, por lo tanto, es también un código temporal. El código simbólico que se reproduce es el Inducido en la historiografía nacional. Se marca la diferencia a través del contraste, entre lo de afuera y lo de adentro cuando se hace referencia a Venezuela / España. Bolívar es idealizado bajo la representación de "Libertador", es un héroe nacional.
¿Por qué es nuestro Libertador?	5	- El lucha contra el rey de España, porque el rey de España quería gobernar a Venezuela... - Y murió de tuberculosis.	

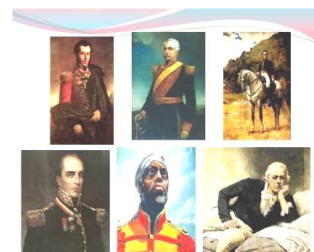
Tesis:
Códigos simbólicos y construcción de identidades de Escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
<i>¿Por qué está en el billete?</i>	6	-Porque él murió por nosotros, porque estuvo en la Batalla de Carabobo para que no nos mandara España.	En relación al museo se establece un código de distinción espacial a partir del reconocimiento de la herencia.
<i>¿Por qué está en el billete?</i>	7	- Porque fue nuestro Libertador, Simón Bolívar... ¿Cuántos nombres tenía, Simón Bolívar? - Bolívar, Palacios, Palacios y Ponte. - Simón José Antonio Bolívar - Pobrecito, le faltan nombres.	Se identifica a Simón Bolívar por su nombre completo, código simbólico parental
	8	- Porque fue nuestro Libertador, porque es muy importante para nosotros, nos libertó.	Se reafirma la venezolanidad.
<i>- ¿Si lo tuvieses frente a ti que le preguntarías?</i>	9	- ¿Qué, cómo hizo para libertar a Colombia? - ¿Qué, cómo hizo para libertar a Venezuela? ¿Por qué? - Eso costaba mucho maestra, no habían carros	Bolívar héroe/ idealizado Se utiliza la broma para desafiar la norma
	10	- ¿Por qué siempre sales en las fotos serio? - Simón Bolívar nació en Caracas, echó un pipí y mató una vaca.	
	11	- ¿Qué le paso al caballo? Por qué? - Nadie sabe en dónde está el caballo de Bolívar y sale en todos las fotos. - Yo salgo corriendo.	

ANEXO N° 7
GRILLA DE CONTENIDO. CÓDIGOS TEMPORALES Y
ESPACIALES ASOCIADOS A PRÓCERES INDEPENDENTISTAS.

Tesis:
Códigos simbólicos y construcción de identidades de
escolares visitantes de los museos en centros urbanos
de la región marabina.



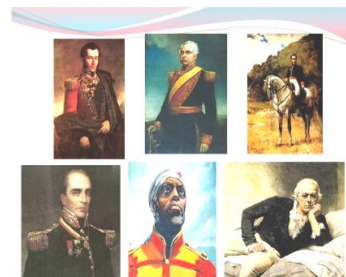
Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Qué observan en la imagen?	1	- Creo que éste se llama Negro Primero, Simón Bolívar, Francisco de Miranda, Andrés Bello, Antonio José de Sucre, Negro Primero.	No se identificaron todos los próceres de la independencia, existe un desconocimiento de la historiografía venezolana
	2	- Simón Bolívar, Miranda, José Antonio Páez, Negro Primero, Ezequiel Zamora, Andrés Bello, Francis... de Miranda. <i>¿Por qué creen que están acá?</i> - Porque fueron... libertadores.	Son colocados en el mismo estatus que Bolívar, "fueron libertadores", "son los libertadores de Venezuela" Se establece continuidad temporal y espacial como se hace con Simón Bolívar.
	3	- El negro Primero. - Francisco de.... Miranda - José Antonio Páez. - Simón Bolívar. - Rafael Caldera (<i>sonríen</i>), <i>otro corrige y dice: Rafael Urdaneta, ¿Quiénes son todos ellos?</i> - Son Libertadores de Venezuela	El código simbólico "Bolívar Libertador Emancipador" se utiliza por extensión para el resto de los Próceres de la Independencia y podría hablar de un código simbólico temporal y espacial "Libertadores de Venezuela".

¿Por qué creen que están acá?	4	<ul style="list-style-type: none"> - Simón Bolívar, Simón Bolívar, Simón Bolívar - Ése si no lo conozco, - <i>viendo a Francisco de Miranda-</i> - ¿Simón Rodríguez? <i>Casi todos son confundidos con Simón Bolívar, un niño comenta en voz baja</i> - Simón Bolívar nació en Caracas, echó un pipí y mató una vaca. 	<p>Los discursos se realizan a partir de las luchas por la emancipación venezolana, en consecuencia se omite, en los mismos, el pasado indígena.</p>
-------------------------------	---	---	--

Tesis:

Códigos simbólicos y construcción de identidades de Escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.

Grilla: Códigos Temporales y espaciales asociados los próceres de la independencia.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Por qué creen que están acá?	5	<ul style="list-style-type: none"> - Para ser recordados. - Son los próceres de la libertad (<i>una niña responde</i>) - Tú sí sabes. - Claro, son próceres de la libertad, son importantes, están en la historia. - Los libertadores. ¿Los libertadores de qué? - Los libertadores de Venezuela 	<p>En esta oportunidad la frase "libertadores de Venezuela" hace referencia a un colectivo que inserta las representaciones en el contexto histórico temporal y espacial.</p> <p>Se hace referencia al sí mismo cuando se afirma que son "un gran ejemplo, porque fueron grandes ejemplos".</p> <p>Se genera conciencia de pertenencia, por oposición a España.</p>
	6	<ul style="list-style-type: none"> - Porque fueron un gran ejemplo, porque fueron grandes ejemplos. - Eran un avión. - Son libertadores, de España, pelearon. 	
¿Quién no es venezolano? (responden en confusión)	7	<ul style="list-style-type: none"> - Francisco de Miranda. - ¿Por qué crees que está allí? - Porque fueron libertadores, con Bolívar. 	<p>Se identifica a Francisco de Miranda, como no venezolano, posee el estatus de prócer "Libertador", por su participación en la emancipación.</p>

¿Por qué creen que están acá?	8	<ul style="list-style-type: none"> - Ese es Bolívar - Es un héroe ¿Qué es un héroe? - Una persona que salva a otros 	Se instauro el Código Simbólico Bolívar Héroe Libertador Emancipador, idealizándose la figura de Bolívar.
	9	<ul style="list-style-type: none"> - Todos ellos son libertadores. ¿De qué época? - 1800-1980. ¿Nosotros seremos descendientes de ellos? - Nosotros no, algunos sí, es por los apellidos. 	Se hace referencia a códigos simbólicos de parentesco, aunque de manera muy superficial.

ANEXO N° 8
GRILLA DE CONTENIDO. CÓDIGOS ASOCIADOS A LAS HEROÍNAS DE LA INDEPENDENCIA

www.bdigital.ula.ve

Tesis:
Códigos simbólicos y construcción de identidades de escolares visitantes de los museos en centros urbanos de la región marabina.



Preguntas	S.C.	Discursos	Inferencia
¿Qué observan en la imagen?	1	<ul style="list-style-type: none"> - Allí hay un billete de veinte y no sé qué tipa es esa. ¿es la esposa de Simón Bolívar? - Ella tuvo que ir a la cárcel,.... pero no sé cómo se llama,.... porque el novio... ella... ella es... cómo se llama... - Luisa Cáceres de Arismendi. 	No se reconocieron la mayoría de las heroínas de la independencia, con excepción de Luisa Cáceres de Arismendi, identificada a partir de discursos fraccionados.
¿Por qué creen que todas estas mujeres están aquí?	2	<ul style="list-style-type: none"> - Luisa Cáceres de Arismendi - Porque son íconos femeninos. ¿Por qué dices que es un ícono femenino? - Son luchadoras - Son libertadoras 	Se evidencia el desconocimiento de la participación de la mujer la independencia

			independentista. Continuidad con el hilo histórico temporal de la emancipación
- ¿Si lo tuvieses frente a ti que le preguntarías?	3	- Ella es más joven en aquella (refiriéndose a otra foto, todas son confundidas con Luisa Cáceres de Arismendi). -María Cáceres de Arismendi ... Luisa Cáceres de Arismendi	En los pocos casos que se reconocen se hace referencia a ellas como: "luchadoras", "libertadoras" e "íconos femeninos", que contribuyen a la transición de un estado A de dominación, a un estado B de emancipación y liberación.
(viendo la imagen de Ana María Campos)	4	- La que dice: si no capitula, monda. La que dice: si no capitula, monda. ¿A quién le dijo eso? - A los españoles pa' que se vayan, lo dijo la maestra	Invisibilización de la mujer en la historiografía nacional
¿Qué observan en la imagen?	5	- La libertadora del Libertador Manuelita Sáenz,... La esposa de Simón Bolívar. ¿Cómo se llamaba la esposa de Simón Bolívar? (Silencio) - ... murió de fiebre amarilla, Teresa del Toro, una cosa del Toro.	

www.biblioteca.ve
ANEXO N° 9
INTERROGANTES DEL ROTAFOLIO DE LAS IDENTIDADES

Premisas:

Establecer relaciones entre lo que saben, lo que desconocen, lo que suponen y lo que ofrecen estos lugares.

Operaciones tales como preguntar, imaginar, relacionar, responder, cuestionar proponer

Primera fase indagar ideas previas

Qué es un Museo, Instituto de cultura, una exposición

Qué concepto o imágenes sentimientos te genera la palabra

Conocen otros

En dónde están

Qué tendría que tener estos lugares para hacerlos más divertidos

Segunda fase

Qué ves
 Qué es un indio
 Existen en la actualidad
 Qué piensas
 Y los aborígenes quiénes son
 Te parece conocido
 De qué época son
 Qué imaginas qué estaba pasado en nuestro país en esa época
 Quiénes son él o ella?
 Qué sabes de esas personas y de su participación en nuestro país
 Como se relaciona con Venezuela
 Qué costumbres tienen
 Crees qué tiene relación. *Indagar semejanzas y diferencias sobre el indígena de antes y el de ahora*
 Crees qué tiene relación *Indagar semejanzas y diferencias entre las heroínas y héroes independentista y los venezolanos*
 Indagar si lo indígena son los otros o forman partes del nosotros
 Quién te dijo eso
 Ellos venían de otros países o son venezolanos
 El pasado es presente
 Si lo (a) estuviera frente a ti, qué preguntas le harías
 Qué tiene que ver la fotografía del billete con la persona que está allí?
 Eres descendientes de ellos
 Dónde está tomada la foto que observamos *Al hablar de las etnias*
 De qué se trata esa fotografía
 Cómo te sentirías si te despreciaran o te trataran mal como a ellos
 Tienes alguna historia o comentario que desees compartir
 Qué piensas al respecto

Con los espacios naturales

Dónde está tomada la foto que observamos
 Describe lo que observas
 Qué características tiene el centro de arte, museo, instituto de cultura, cómo es por dentro
 Qué cosas te llamaron más la atención
 Tienes alguna historia o comentario que desees compartir
 Porqué crees que las personas asisten allí
 Conoces algunos sitios donde se conserven las cosas del pasado o escuchaste hablar de ellos
 Por qué crees que antes era un mercado o un cuartel y ahora es un museo
 Por qué crees qué había un cuartel
 Por qué crees qué un centro cultural o museo
 De qué se trata esa fotografía
 Qué cosas te gustan más de tu ciudad

Qué piensas qué esta pasado

Tercera fase

De quiénes hablamos

Qué te llamo más la atención

Qué piensas al respecto

Vale la pena preocuparse por las cosas viejas por qué

Crees qué es importante conocer lo que hablamos, por qué?

Cuarta Fase

Escribe una frase qué te haya gustado de lo qué vistes

Elabora un dibujo de lo que más te gusto

www.bdigital.ula.ve