

Habla e Identidades de Género. Lo que repiten los Educandos

Speech and Gender Identities. What Students Repeat

Diana Bohórquez

Dilia Flores Díaz

Antonio Boscán

Nelly García Gavidia

Universidad del Zulia

Facultad Experimental de Ciencias

Departamento de Ciencias Humanas

Maestría en Antropología, Laboratorio de Antropología Social y Cultural

E-mail: postfec@fec.luz.edu.ve.

Venezuela

Resumen

El artículo es un primer avance de una investigación que indaga cómo a través del habla introyectan los educandos las diferencias de género. Los objetivos del mismo son: identificar, describir e interpretar las narrativas sobre las identidades de género que son expresadas mediante el habla –en todos sus matices– y la atribución de valores positivos y/o negativos en un grupo de escolares del cuarto grado de la escuela básica. El estudio se hace desde la antropología social y cultural y como método la etnografía de aula. El trabajo de campo se realiza en la Escuela Básica Nacional Br. Rafael Rangel y en el Centro de Evolución Biblioteca Luis Beltrán Prieto Figueroa, (Barrio 18 de Octubre, Monte Claro Sector Las Playitas), en la ciudad de Maracaibo (Venezuela). Se concluye confirmando que en la escuela se repiten las diferencias valorativas de los géneros, aprendidas en el grupo familiar.

Palabras clave: identidades, habla, género, escuela, familia, etnografía del aula.

Summary

This article is first advance of a research that inquires into how students introject gender differences through speech. The objectives of this work are to identify, to describe and to interpret narratives about gender identities which are expressed through speech –in all its hues– and the attribution of positive and/or negative values within a group of students of fourth grade of elemental school. The study is made from social and cultural anthropology and its method is classroom ethnography. The fieldwork is made in the National Elemental School Br. Rafael Rangel and the Evolution Center Library Luis Beltrán Prieto Figueroa, (neighborhood 18 de Octubre, Monte Claro, Las Playitas sector), in the city of Maracaibo, Venezuela. It is concluded that, at school, students repeat the valorative differences between genders learnt within the family group.

Keywords: identities, speech, gender, school, family, classroom ethnography.

1. Introducción.

Permanentemente en la vida, tanto privada como pública, en las relaciones que de ella se derivan, así como en las representaciones y enunciados que allí se producen (desde el discurso ordinario, hasta el arte, la publicidad, la religión, etc.), los cuerpos humanos están siempre estructurados de manera sexuada, de forma dual y disimétrica dependiendo de las épocas y el contexto— en masculino y femenino. Aún cuando existan individuos que no se ubiquen en ninguno de los dos sexos, desde la concepción y el nacimiento, todo individuo humano es identificado como masculino o femenino.

De esta primera identificación depende la designación de los nombres y funciona, a la vez, como una constatación orgánica al mismo tiempo que como una prescripción normativa, que llevó, en el siglo pasado, a Simone de Beauvoir (1949) a declarar “No se nace mujer, una llega a serlo”, a partir de la normativa educativa y social. En muchas sociedades, incluida la nuestra, la relación masculino y femenino no está basada en la complementariedad ni en la asunción de las diferencias en términos de igualdad, sino en un modelo de relación jerárquica como de padre/hija o de superior/inferior. Todo el aparatage simbólico, las vivencias sociales, las expresiones discursivas ponen de manifiesto este modelo que se encuentra objetivado en dos grandes registros: el de lo erótico y el de la generación. (Collin, 2007). El de la generación está manifestado en el rol incuestionable de la madre; el de lo erótico, en la sumisión del cuerpo femenino al deseo masculino, ya sea a través de la conformación de parejas (sea por matrimonio o por uniones consensuadas), en la prostitución o en la conversión del cuerpo femenino como objeto para la publicidad.

A partir de la segunda mitad del siglo XX en el mundo occidental – y nosotros nos ubicamos en éste aun cuando seamos el lejano occidente –, se contesta este modelo de estructuración jerárquica de los sexos y se cuestiona no sólo la desigualdad entre ellos, sino también la relación entre éstos y sus definiciones. Los diferentes movimientos feministas y femeninos dieron lugar a luchas reivindicativas que paulatinamente fueron teniendo eco y dieron lugar a una gran cantidad de legislaciones sobre los problemas que atañen a las mujeres y a la sociedad. Es en este marco referencial cuando se sustituye género por sexo, a partir de la década de los años 60 del siglo pasado (1)ⁱ.

Por otra parte, el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el campo de la medicina y de las ciencias biológicas –la invención y masificación de los anticonceptivos, las manipulaciones genéticas, los vientres de alquiler, la procreación asistida y maternidad in vitro–, así como también, la admisión y legislación en algunos países sobre la paternidad homosexual, la pluripaternidad, la transexualidad y el reconocimiento del deseo tanto heterosexual como el homosexual, han contribuido a seguir una ruta distinta hasta la de los siglos anteriores, ésta va de la diferenciación de los sexos a la indiferencia de los sexos.

Estas situaciones que son observables en algunos ámbitos de la sociedad, pueden dar la idea que a todos los niveles se ha dado un cambio en la actitud y formas de comportamientos en la relación jerárquica y disimétrica entre los individuos humanos, que son sexualmente diferenciados; más sin embargo, en algunos espacios pareciera que nada ha sucedido y nos encontramos con discursos, actitudes y comportamientos, que como dice al inicio de su obra Michel Foucault (1989), son de insulto, de irrisión, e inclusive de infracción sobre el sexo desde el ejercicio del poder masculino.

En el caso de la sociedad venezolana, desde su historiografía más antigua hasta los tiempos presentes, el modelo jerárquico descrito ha funcionado con muchas variables, dado el carácter pluriétnico de dicha sociedad; para sólo citar un ejemplo, revisando la historia nacional, que se aprende en las aulas de la escuela básica, puede verse que sólo hay hombres visibles, y las mujeres, que están presente, tienen roles secundarios. En su desarrollo histórico, es innegable que ha vivido cambios políticos, económicos, sociales, culturales, demográficos, etc; y por supuesto, éstos han tenido incidencia en la concepción de las identidades de género (2)ⁱⁱ en la educación de los más pequeños.

Si bien es cierto que los cambios en: lo tecno –ecológico, lo tecno –económico, lo sociopolítico, lo cultural y demográfico han tenido efectos en los comportamientos y actitudes con respecto a la consideración de género, a la reproducción biológica (3)ⁱⁱⁱ y al cuidado de la prole, sería un error pensar que se ha superado el modelo jerárquico de relación de dominación/subordinación entre los géneros y su objetivación en los registros maternales y erótico. Ese modelo continúa existiendo, en muchos casos los instrumentos legales son letra muerta; en lo cotidiano, pasa por las experiencias más insignificantes de las relaciones interpersonales, además puede objetivarse en los medios de información masiva (4)^{iv}; de igual manera, sigue siendo transmitido a los más pequeños.

Esta situación nos llevó a indagar sobre la manera cómo a través del habla se introyectan las diferencias de género en la ciudad de Maracaibo. El habla con todos sus matices, marca lo que es común y lo que es diferente. En la sociedad marabina niñas/niños conforman sus identidades en las interrelaciones familiares. De allí que, partiendo del supuesto que las diferencias de género se aprenden en la familia, nos interesa conocer ¿qué pasa en la escuela? Para ello nos hemos formulado las siguientes interrogantes: ¿Cómo se aprende, a través del habla, en la escuela a ser niña/niño? ¿Existe en el habla un matiz diferencial valorativo de los géneros? ¿Repite la escuela las diferencias valorativas de los géneros aprendidas en el grupo familiar?

El trabajo que aquí presentamos es un avance de esa investigación. Hace público el primer diagnóstico realizado con niñas/niños de la Escuela Básica Nacional Br. Rafael Rangel ubicada en el Barrio 18 de Octubre (Monte Claro, Sector Las Playitas) en Maracaibo, Parroquia Olegario Villalobos, Estado Zulia, Venezuela (5)^v. Como objetivos del mismo nos hemos propuesto: identificar, describir e interpretar las narrativas sobre las identidades de género que son expresadas a través del habla –en todos sus matices - y la atribución de valores positivos y/o negativos en un grupo de escolares del cuarto grado de la escuela básica. Se espera encontrar voces de aliento/desaliento que estimulen el pensar/sentir/actuar en ese intentar comprender qué nos pasa en los intercambios culturales entre grupos y en la cotidianidad de la vida familiar, escolar, institucional. Con investigaciones como ésta y dando a conocer los resultados, aspiramos a sembrar la inquietud y reflexión que puedan inducir cambios en las relaciones entre los géneros.

La investigación se realiza desde la Antropología. Ésta cuenta con una capacidad única para desafiar la arrogancia del poder en cualquiera de sus formas con respecto a la naturaleza humana, a la naturaleza de la racionalidad y la cultura. (Harris O y Young K, 1979). La data se ha recogido en el campo siguiendo los lineamientos de la etnografía escolar. (Ogbu J, 1981). Para la presentación de los resultados, hemos dividido el artículo en tres partes: en la primera, damos cuenta de los programas teóricos que nos han servido de referentes para hacer nuestras interpretaciones; también allí exponremos cómo definimos y seleccionamos las herramientas metodológicas que hemos utilizado para obtener estos primeros resultados. En la segunda parte, describimos el contexto de la

experiencia del campo; en la tercera, y a manera de conclusión, se confrontan la data con la teoría y el modelo explicativo utilizado para la lectura de la realidad estudiada.

2. Las teorías y las herramientas metodológicas que nos acompañaron al campo.

En la introducción de este artículo ya decíamos que nuestro trabajo se inscribe en la Antropología Social y Cultural (6)^{vi}, más específicamente utilizamos tanto la etnografía para la descripción interpretativa del grupo con el cual estamos trabajando –maestros, escolares, padres y representantes de la Escuela Básica Nacional Br. Rafael Rangel, Barrio 18 de Octubre, Parroquia Olegario Villalobos, en la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia –, como la etnología para hacer el registro de los sistemas simbólicos y el análisis exhaustivo de las relaciones entre ellos; siempre en una perspectiva de entender, siguiendo el consejo de Marcel Mauss (1968/1969), que todo hecho social forma parte de una totalidad, es un hecho en una sociedad total, con una especificidad propia y diferente, un “estado” que impregna cada uno de sus momentos. Por lo tanto, cada instancia analítica sólo es realmente comprensible por medio de una remisión a la totalidad. Todo ello poniendo en el tapete el objeto epistémico por excelencia de la Antropología: el binomio Identidad/Alteridad.

Como el núcleo de interés en nuestro trabajo, es la relación entre los géneros y la transmisión a través del habla de sus conceptos y valoraciones; quiere decir que nos ocuparemos del sentido, la significación, que esos individuos – niños y niñas, madres y padres, representantes, maestros y maestras-, le dan a sus relaciones, a su existencia. Este sentido tiene siempre un contenido social que se ordena alrededor de dos ejes, como lo señala Marc Augé (1994): uno de pertenencia o de las identidades y el otro, de las alteridades donde se ponen en juego todas las categorías relacionales desde las más lejanas a las más íntimas del sí mismo.

Ahora bien, el sentido de contenido social se expresa en enunciados particulares que especifican todas las relaciones entre los múltiples y diferentes seres que comparten la vida social: de clase, de edad, étnica, regional, nacional, de género, etc. (García Gavidia, 1997). Todo individuo se define a partir de sus relaciones simbólicas e instituidas con un cierto número de individuos con los cuales entra en contacto y que pueden o no pertenecer a su

misma colectividad. Luego, puede afirmarse que las identidades se “conforman en el proceso de interacción de las personas que constituyen los grupos; es decir, a partir de las innumerables redes de relación entre los tipos sociales de personas en el interior y al exterior de los grupos de una misma sociedad o entre sociedades diferentes”. (García Gavidia, 1996). Las identidades señalan, pues, tanto las representaciones como los sentimientos de pertenencia de los individuos que se hacen siempre en relación con el otro. Es decir que, el sentido social, define al semejante y también al otro; señala las diferencias, con éste, su alteridad. Identidad/alteridad son siempre relacionales; el primero de ellos designa la matriz de formas simbólicas y de categorías de pensamiento que informan sobre la representación que se tiene de sí mismo por oposición-comparación con los otros, sean individuos o grupos étnicos diferenciados socialmente, sexualmente o cualquier otro criterio (García Gavidia, 1996). El segundo, la categoría de alteridad, nos informa de las nociones, conceptos y matrices de formas simbólicas y de categorías de pensamiento que expresan las representaciones que tenemos de los diferentes otros, incluido el otro íntimo. Estos dos componentes, nos llevan a ubicarnos siempre en contextos donde se privilegia la multiplicidad, la diferencia, y el contraste. Identidad/alteridad se particularizan a partir de los contenidos culturales. Éstos le dan significado a: un nosotros/ellos, las nociones de hombre y mujer, lo femenino y lo masculino, niño/a, adulto/joven, lo propio/lo ajeno, lo semejante e idéntico/lo diferente y lo extraño.

El binomio Identidad/alteridad no está fuera de la vida social; son nociones, conceptos, imágenes construidas, recreadas, inventadas, negociadas. Son marcas culturales, expresadas a través de: narrativas, prácticas discursivas, representaciones colectivas que se construyen a partir del encuentro entre el sí mismo (identidad) y/con los otros (alteridad) bajo las determinaciones: espaciales, temporales, sociales, culturales, biológicas tanto las de edad, llamadas cronológicas, como las de sexo, también conocidas como genéricas. Son elaboradas socialmente y les sirven a los individuos como marcos referenciales de percepción e interpretación de la vivencia existencial así como también, de modelos o parámetros para sus prácticas cotidianas. (García Gavidia, 2009). Para operar con estas categorías utilizaremos un modelo analítico propuesto por García Gavidia. (1996, 1998, 2002, 2005, 2009).

Es sólo en la vida social donde pueden identificarse y deconstruirse las marcas culturales de identidad/alteridad, o de semejanza/diferenciación de los diversos grupos. Estas marcas culturales sean inducidas conscientemente o no, se expresan en representaciones colectivas (en el sentido que E. Durkheim definió estas últimas) que, así como la religión, cumplen funciones cuando los procesos que las constituyen se mantienen latentes; son el material que constituye los códigos simbólicos – ideas, valores, conceptos, categorías, imágenes –que a partir de la cultura propia son utilizados en el proceso relacional con los otros, desde el otro íntimo (interior del sujeto) hasta los otros cercanos (tú, ustedes) o lejanos (ellos, aquellos). (García Gavidia, 2009).

De igual manera, hay que considerar que todas las identidades contienen un diferencial simbólico (tal como lo definió M. Weber), que así como en las religiones, es una de las vías que desentraña el problema de la cohesión y su conexión con el modo de vida y la vida particular de los grupos sociales. (García Gavidia, 2003, 2009). Sin olvidar que en la relación con los otros se establece una lógica de distinciones dicotómicas y tricotómicas que fundan la naturaleza constitutiva de los límites (externo lejano/intermedio/interno; abajo/centro/arriba), que es el telos que vincula toda relación. En nuestro análisis buscamos siempre situaciones relacionales, ya sean de: oposición, de exclusión (del tipo o...o), de correspondencia, de homología, de contradicción. Se busca explorar sistemáticamente las relaciones entre categorías (Lévi Strauss, 1958/1974) que expresen la significación del símbolo.

Los símbolos son signos concretos que evocan, por una relación natural, algo ausente o imposible de percibir. Por lo tanto, en algunos aspectos, son naturales, no arbitrarios que escapan a la economía de la percepción que fundamenta lo “significante” del símbolo sobre una inadecuación constitutiva: el significante es a la vez natural, esencial e inadecuado. (Gilbert Durand, 1955). Los símbolos son por consiguiente representaciones que hacen aparecer “sentido secreto: son la epifanía de un misterio”. (Gilbert Durand, 1955:84). Dicho de otra manera, todo símbolo pertenece al universo de la parábola (dándole al prefijo de este término toda la fuerza que posee en griego: para = “que no alcanza”). En ellos hay una coincidencia de oposición. El primero de sus elementos constitutivos es una identidad singular de localización (asociada al espacio – tiempo que un ser ocupa) y el segundo es una identidad – la de lo simbolizado – cualitativa y semántica,

independiente del espacio – tiempo donde puede localizarse. (Gilbert Durand, 1955). Todo individuo humano tiene un acceso simbólico al mundo, al mismo tiempo que elabora la construcción simbólica del universo.

Todos los códigos identitarios son siempre códigos simbólicos: de semejanza, de continuidad, de parentesco y su expresión en la familia, de límites, de cruce de fronteras, de demarcación de dominios, de la distinción de géneros y nexos, de relación con lo sagrado, de los códigos de uso, de los valores, normas, y costumbres derivadas de la civilidad. (García Gavidia, 2009). Todos estos códigos pueden combinarse, y de hecho se combinan sobre todo cuando se objetivan en la cotidianidad o en los rituales más sofisticados de las ceremonias conmemorativas, las consagraciones, las fiestas, los ritos de pasaje en ocasiones como el nacimiento, el matrimonio y/o la muerte. En este artículo nos dedicaremos a los códigos simbólicos referidos a las diferenciaciones constitutivas internas tanto biológicas como sociales y culturales, determinadas por la edad – se trata de la relación: adultos/niños/as – y por el sexo o genéricas.

Las relaciones entre hombres y mujeres están presente en todos los espacios de las sociedades humanas y la observación de las diferencias entre ellos, es fundamento de todo pensamiento; que, tal como lo reporta la etnografía, comienza con lo que le está dado a observar más cercanamente: el cuerpo y la diferencia de los sexos, así como el papel diferente de los sexos en la reproducción. En consecuencia, los códigos simbólicos generados de estas diferencias, los hemos calificado de códigos simbólicos primordiales (García Gavidia, 1996), son los que permiten la agregación social y hacen referencia (7)^{vii} al parentesco, a las construcciones sociales de género definidos a partir de la primera identidad atribuida al nacer: el sexo. En todos los tiempos y espacios, en la observación de las diferencias, los sistemas de pensamiento construyen socialmente y exponen valores contrastados que están presentes en las clasificaciones de los géneros y atienden tanto el reparto sexual de las tareas como a los conceptos y símbolos que afectan a todos los pertenecientes al grupo y los que entran con ellos en relación.

La inscripción de lo biológico está, indiscutiblemente, como lo señala Françoise Héritier (2002), en los datos de la naturaleza biológica, “pero tan fundamentales que se pierde de vista su condición de hecho biológico. Estos datos están en el origen de las categorías cognitivas: operaciones de clasificación, jerarquización, estructuras en las cuales

lo masculino y lo femenino se encuentran encerrados. Estas categorías cognitivas, cualquiera que sea su contenido en cada cultura, son extraordinariamente duraderas, puesto que son transmisibles y se inculcan muy pronto por la educación y el entorno cultural, y se perpetúan a través de todos los mensajes y señales explícitos e implícitos de lo cotidiano”. (Heritier, 2002:27).

Hay variaciones de los simbolismos culturales de género en las diversas sociedades tanto en sus contenidos como en el modo de expresar sus relaciones: “...se atribuyen y distribuyen unas características y unas expectativas a cada sexo y lo qué puede considerarse masculino, o femenino”. (Amorós, 2000:256).

Ahora bien, las identidades, como parte de la cultura propia, se transmiten primordialmente en la familia y en la escuela, y es la lengua materna, el habla la que sirve de mediador. “En el proceso educativo aprendemos las ideas a través de las palabras, pensamos en nuestro lenguaje; pensar no es más que hablar. Por tanto, cada nación habla de acuerdo con sus ideas y piensa de acuerdo con su lenguaje”. (Schaff, 1967:19).

En la vida de los seres humanos el lenguaje es el medio que permite tanto transmitir la cultura propia, conservar las experiencias e interactuar con los otros. Cada grupo, cada pueblo, cada sociedad, hace uso de la “palabra”, produce un sentido semántico donde expresa la realidad vivida porque el lenguaje es un potencial de significados compartidos dentro de la cotidianidad. Hablar, escuchar, leer y escribir son acciones que han estado y están presentes en el contexto de situación de los hablantes. En este compartir o interactuar con el otro y los diversos otros, se produce la comunicación de significados. Es además, un acercamiento al otro mediante el poder de la palabra. Ella facilita el acercamiento. Fuera de ella es imposible comunicar las vivencias, la vida de todos los días, las tradiciones, valores, sentimientos, normas, etc. En líneas generales podemos decir, que el lenguaje acaece bajo la forma de representaciones comunicables y comunicación representada.

El lenguaje como característica de lo humano, se concretiza en la lengua. Es decir, mediante el sistema de signos y las diferentes formas de comunicación inherentes a un grupo social y se realiza en la capacidad lingüística que poseen los hablantes. El lenguaje simboliza activamente el sistema sociocultural representado por patrones de variación de significados de tipo social como también participar en las diferentes formas de competencia y expresiones verbales. Todos estos son procesos donde “el lenguaje no sólo sirve para

facilitar y apoyar otros modos de acción social que constituyen su entorno, sino también crea activamente un entorno propio, posibilitando así todos los modos de significación imaginativos, desde la maledicencia de traspatio hasta la ficción literaria y la poesía épica. El contexto interviene en la delimitación del contexto. A medida que “aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de los otros”. (Hallyday, 1982:11).

De allí que, asumimos que la lengua desempeña la función más importante en la etapa de la escolaridad del niño, ya que es el canal primordial por el que se le trasmite: la cultura. Por la mediación de la lengua los escolares aprenden a socializar, a actuar como miembros de una sociedad.

3. La experiencia en el campo.

Este trabajo fue posible porque desde el principio, se obtuvo la colaboración de las maestras y del personal directivo de la escuela donde se llevó a cabo. Si bien, hemos señalado el nombre de la escuela y su ubicación, mantendremos el nombre de los docentes y los alumnos en el anonimato para favorecer el cuidado de su privacidad (8)^{viii}. La permanencia en aula, a fin de realizar la *observación participante*, permitió la aproximación a los problemas cotidianos de la escuela y de la comunidad, pero también la colaboración con las docentes para resolver algunas situaciones difíciles y de carencia en el aula. Esta cercanía posibilitó el poder tener acceso a las dinámicas de la interacción humana y a lo conflictivo de las mismas. Hemos observado la vivencia del aula e interrogado a los participantes; les hemos pedido que representen gráficamente las vivencias que han tenido en el barrio. Además, hemos realizado juegos de hacer asociaciones con palabras – siguiendo los valores contrastados que están presentes en las clasificaciones de los géneros y que atienden tanto el reparto sexual de las tareas como a las relaciones jerárquicas-. De sus discursos hemos construido textos, a partir de los cuales identificamos los códigos simbólicos referidos a las diferencias e identidades de género e interpretamos el sentido que le atribuyen a sus vivencias.

El escenario del trabajo es el Barrio 18 de octubre, el cual está ubicado en la ciudad de Maracaibo, ésta es una ciudad que se hizo y se hace cotidianamente con el ritmo, las contradicciones y la presión de las diferentes prácticas: es ciudad frontera, puerto al Caribe y al mundo. Ha sido y sigue siendo, no con menos importancia, centro comercial y

mercantil del occidente del país; capital de uno de los mayores centros petroleros del mundo, puerto de comercialización de los variados y diversos recursos agropecuarios que se producen en la región zuliana. Maracaibo, es y ha sido escenario de movimientos de migrantes, que en su ir y venir, han dejado sus huellas en la manera arbitraria y hasta caótica como se han ido construyendo sus casas, sus calles, sus barrios, sus urbanizaciones. Maracaibo, tiene aproximadamente, un 64% de su población localizada en barrios –unos de vieja factura y otros que albergan a los recién llegados–. El asentamiento poblacional de casi todos ellos ha sido producto de invasiones.

El Barrio 18 de octubre inició su conformación en los años cuarenta, con las invasiones realizadas a los hatos: Monte Claro, los Caujiles, Ricaurte, los Hicacos, Montebello, etc., (Romero Prieto, 2003). Los primeros migrantes fueron wayuu, que se trasladaban desde la Guajira a Maracaibo en busca de fuentes de agua y mejores tierras para sus ovejas y chivos; así como también, para vender en los comercios cercanos el resultado de su trabajo manufacturero. Más tarde, en 1946 fueron llegando migrantes de otros sectores de la ciudad, de otras regiones del país, y migrantes extranjeros, particularmente colombianos.

De esta manera, el Barrio 18 de octubre (9)^{ix} fue entretejiendo paulatinamente su sentido urbano. En un principio sin servicios hasta que poco a poco, con el transcurrir de los años, se consolidó hasta integrarse a la ciudad; de las grandes planicies cubiertas de cujies, tunas, uva de playa que otrora llegaban hasta las orillas del lago, no queda nada. En la historia del Barrio, es imposible olvidar que fue una opción para los damnificados de la inundación de otro sector del centro de la ciudad, llamado Las Playitas, que en 1947 al desbordarse una de las cañadas (la Cañada Morillo) fueron reubicados allí (10)^x. Las primeras calles, anchas y bien delineadas, trazadas en sentido este oeste, se les nominó con letras: A, B, y C, hasta la F, fueron “ocupadas por los que venían de Los Huecos, Zapara 2 y los damnificados de Las Playitas” (11)^{xi}. Luego sigue el abecedario con un ritmo: FG G GH H... hasta alcanzar la calle ST al norte de la ciudad (31 calles). Las avenidas las trazaron en dirección norte sur y se le asignaron nombres siguiendo el orden numérico: 1,2, 3...hasta la 10. Los lugares (12)^{xii} donde se realiza la observación participante, la *Escuela BrRR* está situada sobre la av. 9 y al sur de la calle A. La

BibliotecaLBP situada sobre la calle C y entre las avenidas 5 y 6, dista unos quinientos metros de la escuela citada.

Las visitas a la *Escuela, BrRR* se iniciaron en noviembre del 2007 (13)^{xiii}. Una vez, explicados los objetivos y alcances de la investigación, se recibió el acuerdo del personal docente y directivo. Se seleccionaron 3 aulas que funcionan en el siguiente horario: de 1:00 p.m. a 6 p. m; con alumnos de 4to, 5to y 6to grado. Se designó como maestra de contacto a la licenciada responsable de los educandos con dificultades de aprendizaje, del 1ero al 6to grado. La observación participante se inició efectivamente una semana después de haber logrado los acuerdos.

Para este artículo, por razones de extensión y del interés de los objetivos del mismo, se hizo una selección de las experiencias vividas durante este tiempo, y se tomó como criterio aquellas que estuvieran más directamente vinculadas con el reconocimiento de las diferencias de género y el habla que utilizan educandos y docentes.

El escenario de la primera visita fue el aula denominada “Aula Integral”, destinada a clases especiales para los alumnos con dificultades de aprendizaje, es un espacio pequeño que posee poca iluminación y donde los alumnos no se ubican a la manera convencional (en hileras y unos detrás de otros). Hay una mesa redonda donde trabajan los alumnos. Para maximizar el uso del espacio la pizarra está colocada a la derecha de la puerta. Por lo reducido del espacio en ese lugar sólo se atienden entre 8 y 10 alumnos por sesión.

Durante las primeras semanas, sólo observamos. Reconocimos a algunos de los niños y niñas que van al Centro de Evolución Luís Beltrán Prieto Figueroa. En los recesos fuimos testigos de estas situaciones: algunas de las maestras juegan con los niños más pequeños, otras conversan entre ellas mientras los niños más grandes juegan con una pelota, se golpean entre sí en forma de juego. Pocas veces juegan niños y niñas juntos. Llama nuestra atención que generalmente no obedecen a la voz de la maestra, si ésta llama la atención y no es obedecida, tampoco pasa nada porque ella sigue conversando con su colega.

Entre las situaciones que hemos vivido en esta experiencia haremos conocer las siguientes:

1) En una de nuestras visitas, nos quedamos en el “Aula Integral”. Estaban allí ocho -8- alumnos (7 varones y 1 hembra). Los varones inquietos y la hembra muy callada. La

actividad estaba orientada al estudio de los mamíferos, la oportunidad fue propicia para preguntar si conocían el nombre de los animales según su clase y sexo. Así a cada uno de los alumnos se le solicitó nombrase un mamífero doméstico que se anotaban en la pizarra: vaca, chivo, caballo, etc. Luego, se les demandó el nombre del sexo opuesto de los animales nombrados (se hicieron dos rondas). Entre los alumnos comenzaron a hacer chistes, escribían: chivo –chiva, vaca-vaco, caballo-caballa, etc., se les pidió corregir y seriedad, por las risitas del grupo. La maestra añadió el comentario que a los niños les gustaba hablar con “doble sentido” y agregó que hablaban de una forma “particular: cortan las palabras; se expresan sugiriendo ciertas cosas; todo es en doble sentido; la connotación... es otra; uno se da cuenta que es en doble sentido. Por ejemplo, ellos dicen algo y preguntan: “¿maestra qué es lo que le dije?” y afirman: “Si yo no lo dije”. Cuando uno va al representante a contarle lo ocurrido, ellos dicen: “maestra, si es que yo hablo así”. Para finalizar se solicitó señalar el sexo de los presentes, ante el silencio fue la maestra quien respondió 7 niños, sin incluir a la única niña, casi de seguido un niño en un tono de voz bajo acotó, “más una niña, somos 8”.

2) En el aula del 4to grado hay 17 inscritos, 5 hembras y 12 varones; sus edades están comprendidas entre 9 y 14 años; unos dos faltan regularmente. En este grupo los niños y niñas interactúan en los períodos de receso, los juegos que realizan son de “manos”, es decir se golpean mutuamente, se empujan, pero no conversan. Comienzan el juego de pegarse y luego acusan: “me pego”, “me dijo”, “me hizo”. Estos juegos que son ejemplos de violencia reflejan la situación que se vive en el barrio.

3) En la misma aula del 4to grado, cuando la maestra revisó los cuadernos se observa en las portadas de éstos, imágenes de los estereotipos masculino y femenino. La portada del varón: una moto potente con un motociclista metido en la pasión de la velocidad en ruedas con el casco y la indumentaria apropiada azul y roja; en la de la hembra: una bailarina de ballet, delicada dando vueltas con su traje corto de ballet rosado.

4) En la misma aula del 4to grado, la docente hace un dictado; un niño... N... se coloca una flor de tela en la oreja derecha y nadie lo nota o, si lo notan no dicen nada. La maestra ve la flor y pregunta ¿de quién es esa flor? Quítatela de allí! N...; éste como si no la oyera; ni se inmutó. La maestra se acerca al lugar donde está N... le quita la flor y se la coloca sobre el bulto del joven. Alguien dijo ... “maestra porque es partío”.

5) Una tarde alrededor de las 5:30 p.m. observamos varios varones, jugaban a la pelota; no había ninguna niña. Desde afuera preguntamos a los niños ¿de qué grado son? Respondieron casi al unísono “del sexto”. Interrogamos: ¿Y las niñas...? ¿Las niñas no juegan? ¿Dónde están las niñas? “Ellas están castigadas porque se portaron mal. Los varones nos portamos bien... las hembras se portan mal...” tararean con la palabra como si fuera una canción: “los varones nos portamos bien...”

6) En el Centro de Evolución Biblioteca Luis Beltrán Prieto Figueroa, conversando con los niños que asisten a los dos instituciones, la Escuela y la Biblioteca, una de las niñas califica así el comportamiento de sus compañeros en la Escuela. Los “mejores” del 4to grado son: “V. Ch.; Y. U.; L. Á. F.; E. D., es uno de los mejores, el hijo de la N. El que mordió el perro, allá a que el “abuelito Mateo”... Se le preguntó porque hacía esa afirmación, ella respondió: Él va siempre pa’ clase, jamás falta un día... un diita nada más faltó para ir al entierro de su tío, pero no se porta tan bien. El único que se porta bien es V.Ch., pero eso sí, si se le presta el borrador él dice que no; que preste los colores él dice que no. E. D se porta mal. Si usted hace algo él se ríe jajaja fuerte, con todas las cosas él se ríe y la maestra lo castiga porque se porta mal. Si usted está sentá él le jala los pelos; si está hablando la maestra, no le presta atención a la maestra.... Se le volvió a interrogar: ¿Por qué dices que E.D. es uno de los mejores?; y respondió: Ahhh porque él va siempre, presta sus colores, su sacapuntas, borrador, lo único... que a veces no trae lápiz y nosotros se lo prestamos.

7) Con la maestra del 6to grado se realizó una actividad para que los alumnos se expresaran por escrito: a) “Si mañana despertaras y descubrieras que eres de sexo opuesto al de ahora, ¿en qué medida tú y tu vida serían diferentes? b) se les entregó un dibujo para que identificaran las partes del cuerpo. Los resultados se presentan en la grilla:

Niña/niño	“Si mañana despertaras y descubrieras que eres de sexo opuesto al de ahora, ¿en qué medida tú y tu vida serían diferentes?”	Identificación de las partes del Cuerpo
niña	Yo me llamo [...] y me gusta mi sexo porque soy sexo femenino no me gusta el comportamiento de los varones porque son muy desordenados mi sexo me gusta porque yo puedo bailar gozar y	Ojo, nariz, pelo, cabeza, boca, mano, dedos, pies, rodilla

	<p>hacer de todo y me gusta mucho y a mi me gusta mi estilo de vida y como me visto y me arreglo muy bonito y así me veo muy bonita.</p>	
niña	<p>Si yo despertara y fuera del sexo opuesto primero me desmayo y cuando despierte y mi mamá se entere ella se desmaya me costaría acostumbrarme después tendría que ir a comprar ropa de hombre y tendría que cambiar todo mi cuarto los hombres creen que las mujeres no pueden hacer lo que ellos hacen.</p>	<p>Cuello, boca, cejas, ojos, pelo, nariz, hombro, senos, codo, brazo, pecho, vulva, pierna, rodilla.</p>
niña	<p>Yo me llamo [...] y soy de sexo femenino no me gustaría ser hombre porque los varones son desordenados y las niñas no son desordenadas una que otra son desordenadas Pero a mi me gusta jugar pero no juegos de varones y no me gusta jugar con carros. Los varones orinan parados y las mujeres orinan sentadas me gustaría ser varón por una parte Pero por otra no me gustaría ser varón porque cuando van a un lugar y los baños son sucios ellos orinan parados y no se les pega ninguna enfermedad y las niñas orinan sentadas y se les puede pegar cualquier enfermedad Por otra parte no me gusta ser varón Porque ellos juegan con carros y cosas diferentes a las de las niñas.</p>	<p>Senos, vagina, anus, glúteos.</p>
niña	<p>No me gustaría porque me gusta ser niña me desesperaría por ser niño y no me acostumbrara hacer cosas de niño, jugar con carritos con muñequitos, sería horrible ver que de la noche a la mañana soy un niño con partes raras como: el pene, sin senos, con cabellos corto. No me gustaría porque los niños les gustan jugar a Power Ranger, a las peleas he visto que los niños son como más violentos que las niñas.</p>	<p>cuerpo Ojo, nariz, boca, cejas, frente, cabeza, cabello, oído, boca, cuello, hombro, senos, brazo, codo, antebrazo, muñeca, mano, ombligo, barriga, cintura,</p>

		vagina, cintura, pierna, rodilla, canillas, dedos, tobillo y pie.
niña	Bueno yo diría que no está tan mal porque a veces a mi pasa cosas extrañas. Pero no sé que diría mi si yo llegara ser masculino hay mi mamá se muere de un infarto, pero a mi me gusta ser más femenino porque hacemos más cosas lindas bueno aunque los masculino también. Y a veces me gusta salir con masculino a divertirme en cualquier parte, y veces no porque dicen groserías nos insultan delante las personas no le da pena para nada. La verdad me gusta el femenino porque salgo con mis amigas a una pillamada y hacer muchas cosas más, y veces no porque dicen mentira de nosotras misma para estar ellas bien con los demás, y eso no es así porque debemos decir la verdad.	El cabello, los ojos, la cara, el cuello, los brazos, la mano, las caderas, las rodillas, las piernas, los pies.
niña	Me sentiría diferentes ¿Por qué? Porque soy mujer y tengo bauyana pero los hombre tiene un pini y yo no quiciera tener un pini Pero me gustaría que no pasara eso si me pasa que trajeria ser barrón porque lo odio y Me sentiría rrara por que un rato soy mujer y de pronto soy barron no no no nunca quisiera ser barron son odioso, malo y algunos son biolento Pero yo no me boy a dejar pegar de nadie y me pega mi mamá ¿Por qué? Es mi mamá. FIN	Ojos, la nariz, pelo, la lengua, las teta, los Brazo, bayaina, los pies.
niña	Me sentiría diferentes Pero abece yo quiciera ser barón ¿por qué? Abece Mis hermanos se Ponen a jugar con los barones y dicen que yo no boy a jugar Porque soy embra pero también quiero ser hembra porque si yo boy para una fiesta con amiga y puedo bay meniandome aciabajo. Pero me gustaría	Ojos, la nariz, pelo, la lengua, las teta, los Brazo, bayaina, los pies

	que no pasara que cuando me despierte no ocurra eso por que si yo nasco hembra tengo que ser lo que soy porque tampoco boy hacer marimacha y Me sentiría rrara por a un día mujer y después hombre me sentiría diferente por que yo soy mujer osea tengo bayaina y de pronto tengo piny. FIN	
niña	No me gustaría porque ya estoy acostumbrada a mi estilo de vida y me gusta como soy por que los hombres son más brusco a cambio las mujeres somos más difertes que los hombres. Las mujeres, secamos el cabello, nos areglamos las uñas, jugamos a barvi a cambio el hombre es lo contrario de la mujer los hombres juegan a funbol, a carros, a pelea a cambio las mujeres como lo comtrario las mujeres nos agachamos para ser orinar los hombres orinan de pie.	El cabello, Los ojos, la nariz, la boca, las tetas
niño	Me asombraria y grito ¡hhhaaa...! y le digo a mi mamá mami que me paso me bobi mujer no lo odio diría si eso pasara Porque las niñas siempre hablan de muñecas ponis etc.	Cabeza, omoplato, ombro, atsila, tetilla, muñeca, mano, pene, piernas, rodilla, tobillo, pies.
niño	me muerdo del tiro	Ojos, nariz, boca, brazo, muñeca, onbrigo, barriga, rodillas, pies.
niño	Mi mamá se puede morir de un infarto por que me vería como una mujer y tambien avese los hombre quieren ser mujer Por que una mujer se va para una pillamada, de mujer y mejor Sigo Siendo un hombrecito como soy.	Pelo, ojo, oreja, nari, voca, ombro, mano, pini, rodilla, pies, torillo
niña	A mi no me gusta ser hombre por que	Ojo, nariz, pelo,

	los hombre son muy fastidiosos y las mujeres son muy alegre y los hombre son brabos y no tienen corazon son muy malo en la vida de las mujeres son fastidiosos porque te mandan a buscar las cosas pelean sin razón y no tienen corazon con las mujeres porque las golpean mucho y no le dan dinero abeses son cariñosos	cabeza, boa, mano, senos, lonbrigo, bayaina, pies.	
--	---	---	--

4. A manera de conclusión: habla y códigos simbólicos identitarios de género.

Dos de las determinantes en la conformación de las identidades son: el lenguaje y el género. Ambas están presentes en los códigos simbólicos identitarios de este grupo de alumnos y maestras del Barrio 18 de octubre. En sus discursos puede observarse, la manera como han aprendido la lengua, su poca competencia lingüística, su ignorancia y desconocimiento para señalar las partes del cuerpo y el uso que le dan cotidianamente. Estos discursos nos informan sobre un código simbólico común y generalizado que es el de *la valencia diferencial de los sexos* expresada en calificativos para remarcar una identidad primordial de género. Esto permite afirmar que en este grupo de individuos la sexualidad constituye un elemento central de identidad social, al mismo tiempo que es un elemento de identidad individual.

En los códigos simbólicos que expresan la valencia diferencial de los sexos no sólo se anotan las diferencias biológicas (aun cuando cuando se les pide que nombren y señalen las partes del cuerpo no las reconocen o les asignen nombres diferentes): hembra/varón, sino que hay una también una valencia diferencial conceptual entre lo masculino, lo femenino y lo homosexual.

La valencia diferencial de los sexos, nos permite también leer y encontrar el modelo jerárquico entre hembra – varón que se da en la sociedad venezolana y la violencia de género que en ella existe. Así se pueden deducir de estos discursos: a) la diferenciación: diferencia entre niños y niñas; b) las valoraciones que se hace del otro sexo; c) el desconocimiento de las partes del cuerpo propio y la asignación de nombres que no le corresponde; d) la valoración de la solidaridad del otro aun cuando su comportamiento no

sea el deseado, la hembra valora la solidaridad del varón a pesar que no se porta bien: “siempre asiste a clases, presta sus colores, su sacapuntas”, es bueno con ellas; e) en el habla cuando los varones se refieren a las hembras lo hacen con sorna; f) se nombran las diferencias de género recurriendo al chiste y al estereotipo, sirve como ejemplo, la palabra “partido” para nombrar el homosexual; g) las niñas manifiestan la aceptación de su género y remarcan, basándose en las desventajas que en su medio tiene ser mujer, porque no les gustaría ser hombres. Sólo una de ellas expresó cierta ambivalencia de género; h) se observa igualmente, la rivalidad entre las niñas; i) los niños, por el contrario, expresan el asombro de imaginarse que pudieran ser del sexo contrario; j) la violencia y la agresión como parte de los juegos; k) la docente revela que los alumnos hablan siempre en el doble sentido, se expresan sugiriendo ciertas cosas, la connotación es otra y contrasta que reproducen el habla de los padres, traslada, así la responsabilidad de la competencia lingüística a los padres.

La incompetencia lingüística, el desconocimiento del cuerpo, el valorar la solidaridad aún cuando se tenga mal comportamiento, la agresión como juego, la omisión del nombre de los genitales, la invisibilidad de las niñas, el remarcar el estereotipo femenino, etc.. Todos estos tipos de comportamientos se dan en la vida doméstica y se repiten en la Escuela, en muchos casos los padres y las madres de estos niños y niñas no tienen mayor formación y viven día a día la tragedia de su situación e inseguridad económica que se agudiza con la violencia tanto externa como la que se genera al interior por la presencia del alcohol y las drogas. Los padres poco se ocupan de sus hijos e hijas. En la Escuela, las docentes tampoco se involucran. Ante los problemas y los juegos de agresión, ante la incompetencia lingüística, ante la desinformación adoptan la actitud de dejar hacer, dejar pasar.

Referencias.

- Amorós, Celia. Editora (2000). *Feminismo y filosofía*. Editorial síntesis, S. A. Madrid. España.
- Beauvoir Simone de (1949). *Le Deuxième Sexe*. Gallimard, Paris.
- Bohorquez, Diana (2007). *Representaciones e identidades de género*. Publicaciones del Vicerrectorado Académico. Universidad del Zulia., Maracaibo, Venezuela.

- Boscán Leal, Antonio (2007). *El feminismo como movimiento de liberación de mujeres y varones*. Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Cadenas, Rafael. 1985. *En torno al lenguaje*. Colección Ensayo y Crítica. Ediciones Dirección de Cultura .Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- Collin, Françoise (2007). “Différence des sexes” in Marzano, Michela *Dictionnaire du Corps*. P. U. F. Paris. (p-p 302 -307).
- Durand, G. (1995). “El hombre religioso y sus símbolos” en Ries, J. (Coord.). *Tratado de antropología de lo sagrado [1]. Los orígenes del homo religiosus*; Trotta .Paradigmas, Madrid, p.p. 75 -126.
- Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad*. T I, II, III. Siglo XXI de España, Editores S. A. Madrid.
- García, Gavidia (2009). *Modelo analítico para leer los códigos simbólicos en el estudio de las identidades*. Programa de Maestría en Antropología, División de Estudios para Graduados, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- García, Gavidia (1997). *La particularidad de la investigación antropológica y la especificidad de la etnografía como herramienta metodológica*. Programa de Maestría en Antropología, División de Estudios para Graduados, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- García, Gavidia, Nelly. 1996. “Consideraciones generales sobre los códigos utilizados en la invención, re-creación y negociación de la identidad nacional” *Revista OPCION*, año 12, N° 20, 5-38. Maracaibo.
- García G, N; Leal, M y Flores, D (2001). “La Planificación familiar ¿política demográfica del Estado o ejercicio de un derecho civil? En *Cuestiones Políticas* No. 26, junio -, 129 -157. IEPDP – Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. Interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.
- Harris, O y Young K. et. Al. (comp.). (1979). *Prólogo de Antropología y feminismo*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Héritier, Françoise (1996/2002) *Masculin /Féminin. La pensée de la différence*. (1996) Éditions Odile Jacob, Paris y (2002) Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- Mauss, Marcel (1968/1969) *Essais de Sociologie*; Editions de Minuit, Paris.
- Ogbu, Jhonn (1981). “Etnografía Escolar. Una aproximación a nivel múltiple” en Velasco Maillo H, et al. *Lecturas de Antropología para Educadores*; Editorial Trotta, Madrid.
- Romero Prieto, Antonio. (2003). *Laude. Memorias*. Ediciones Astro Data, Maracaibo.

Notas

ⁱ 1. Esta situación se genera en los Estados Unidos. La propuesta partió de algunas profesoras universitarias de diferentes disciplinas que invitaron en sus cursos a reflexionar acerca de la problemática femenina. Para ello fue necesario el acercamiento de los diferentes grupos feministas con lo que se dio estrecha vinculación tanto del movimiento social feminista y el feminismo académico, con ello se esperaba establecer una interrelación entre la teoría y la práctica feminista. El objetivo de esta propuesta consistía en la revisión crítica de contenidos, unificación de las ideas y mantener un diálogo permanente entre profesoras y alumnado en una dinámica activa, participativa y novedosa; ya que todas las líneas de investigación y de trabajo estaban

centradas en un solo aspecto: “la preocupación por la situación de la mujer, por sus problemas y por encontrar alternativas de solución que nos lleven hacia un futuro más igualitario, más solidario y más justo” (Bosch y colaboradores, 2001 en Boscán Leal, Antonio (2007: 36/37).

ⁱⁱ 2. Desde la primera mitad del siglo pasado las luchas de las mujeres venezolanas por lograr igualdad política y jurídica ha ido viendo resultados paulatinamente. Entre esos logros pueden citarse: la participación política a través y en organizaciones, feministas en algunos casos y en otros partidos políticos; a partir de 1942 ha participado en las reformas del Código Civil y Constitucionales; obtención de derechos civiles, desde el derecho al voto en 1947, la creación del Ministerio para la participación de la Mujer en el Desarrollo en 1978. Más tarde en la década de los ochenta se logró que se sancionara y aprobara la Ley contra la Discriminación de la Mujer - refrendada por la Asamblea Nacional en el 2001-, la creación del Ministerio de la Familia en 1987 y en 1989 el Ministerio de Estado para la Promoción de la Mujer. De igual manera, logran tener presencia en las esferas del Poder Ejecutivo y Legislativo al conformar la Comisión Femenina Asesora de la Presidencia de la República y la Comisión Bicameral para los Derechos de la Mujer del Congreso de la República. En el campo laboral desde 1991 en el Título VI “De la Protección Laboral de la Maternidad y la Familia”, de la Ley Orgánica del Trabajo se prevé el respeto a los derechos laborales de las mujeres. A partir de 1992 existe el Consejo Nacional de la Mujer que se convirtió más tarde en el Instituto Nacional de la Mujer. También en la década de los noventa se promulgó la Ley de Igualdad de Oportunidades para la Mujer, que aspira a eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres. Y al finalizar la década se da la Ley Contra la Violencia hacia la Mujer y la Familia, que entró en vigencia en 1999. La Constitución del 99 proclama el principio de igualdad y la no discriminación entre los géneros, de igual manera, al reconocer el carácter pluriétnico, multicultural y plurisocietario de la sociedad venezolana se legisló reconociendo así mismo la pluripaternidad y la igualdad de derechos para hombres y mujeres.

ⁱⁱⁱ 3. En 1963 se reconoció oficialmente la Democratización del Control de natalidad. (García G, N; Leal, M y Flores, D; 2001).

^{iv} 4. Dada la limitación de la extensión que debe tener el artículo sólo citaremos como ejemplo, de los múltiples que pueden encontrarse en la prensa escrita y en los medios audiovisuales, el uso de la mujer en la publicidad de una de las cervezas más conocidas del país, así como también en el de las cerámicas sin que el anuncio tenga nada que ver con la actitud y los gestos de la modelo; o este otro observado recientemente, en un semanario de divulgación nacional podía leerse como titular: “Esas culpables del deseo” y las fotos utilizadas eran cuerpos desnudos sugerentes, mujeres con escote pronunciado; sin embargo, el artículo hacía referencia al funcionamiento de las hormonas.

^v 5. Está adscrito a la Línea de Investigación: Problemática de las Identidades, Laboratorio de Antropología Social y Cultural, Unidad de Antropología, Maestría en Antropología, Departamento de Ciencias Humanas, División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, y financiado por el CONDES.

^{vi} 6. Asumimos que la Antropología Social y Cultural tiene tres niveles de complejidad: la etnografía que es el producto descriptivo e interpretativo del trabajo de campo en un espacio y tiempo determinado y particular (sea un grupo, una población, un pueblo, el servicio de un Hospital, un condominio, un fenómeno aislado, o conjunto de fenómenos, etc); la etnología que es el análisis exhaustivo de un pueblo o grupo de pueblos donde se deben poner de manifiesto todos los aspectos técnicos, funcionales, relacionales y simbólicos del modo de vida de éstos; y la Antropología Social y Cultural, propiamente dicha, que utilizando la comparación y las informaciones aportadas en los dos niveles anteriores hace las generalizaciones y las teorizaciones. La Antropología Social y Cultural es reflexiva de los principios que rigen la vida de los grupos y entre los grupos y la disposición de éstos para la vida social en todas sus formas.

^{vii} 7. También están referidos a la etnicidad, a la territorialidad y temporalidad y están explícitamente localizados por encima del dominio de la comunicación, definición y construcción; cualquier intento para cuestionar la validez de las fronteras naturales y obligaciones fallará porque ellos están por definición social exceptuados de la explicación social.

^{viii} 8. Sólo una de las integrantes de este equipo, Diana Bohórquez, ha sido la responsable de llevar su presencia y contacto permanente en el aula con representantes y docentes. La selección de ella obedeció a su presencia en el barrio durante un largo tiempo – desde 1993 – dirigiendo por iniciativa propia y sin fines de lucro, la institución Centro de Evolución Biblioteca Luis Beltrán Pietro Figueroa, cuya misión está estrechamente vinculada a dos proyectos “Leamos” y el cuidado del ambiente.

^{ix} 9. El 18 de octubre de 1945, Rómulo Betancourt, junto con un grupo de militares, entre los cuales estaban Marcos Pérez Jimenez y Delgado Chalbaud, dan un golpe militar para sacar del gobierno a uno de los sucesores del General Gómez: el General Isaías Medina Angarita. Esta fecha determinó el nombre del barrio; práctica común en la región que los barrios que se van construyendo llevan el nombre de los políticos, o de sus familiares, o del movimiento o montonero que los hace llegar al poder.

^x 10. Antonio Romero Prieto (2003) refiere las víctimas de esta tragedia: los Custodia, María Palencia y Marcos Hernández, los Basabe y los Estrella; a quienes el gobierno construyó una hilera de casas de asbesto y techo de zinc y ellos se llegan a convertir en fundadores del Barrio 18 de Octubre. En 1947 en terrenos aladeños sucedieron invasiones, por el callejón de San Benito, el gobierno de turno invitó a desalojar a los implicados, y en compensación ofreció a las familias reubicarlas en los terrenos parcelados denominados “18 de Octubre”. (2003:255, 256).

^{xi} 11. Los parcelamientos (10x40 metros) fueron vendidos por el Concejo Municipal y esto dio lugar a que la gente buscase construir su vivienda en el Barrio “18 de Octubre” donde las calles son anchas bien delineadas (Romero Prieto, 2003:256, 257).

^{xii} 12. La escuela tiene al frente el bar “El Vergel”; la Biblioteca LBP tiene en diagonal un centro de apuestas.

^{xiii} 13. La investigación está en pleno desarrollo.