

## **II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur Internacional del Conocimiento: Diálogos en nuestra América**

**2, 3 y 4 de mayo de 2013**

**Bogotá – Colombia**



Anales del II Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 2, 3 y 4 de mayo de 2013, Bogota, Colombia – Bogota : Universidad Sergio Arboleda, 2013. – v.1, 2013. ISSN 2238-0078

Endereço eletrônico: [www.dialogosenmercosur.org/publicações](http://www.dialogosenmercosur.org/publicações)

## RELAÇÃO DE SIMPÓSIOS

Nº	Relação de Simpósios	paginas
1	<a href="#">Filosofía de la Tecnología en América Latina</a>	4-97
2	<a href="#">Diálogos en el Conosur: Literatura, História e Fronteiras Sociais</a>	98-208
3	<a href="#">Conocimiento, educación y sociedad: El “bienestar para el aprendizaje” como objeto de investigación y modelo de transferencia social</a>	209-330
4	<a href="#">Deslocamentos, Fronteiras e Identidades na América Latina</a>	331-377
5	<a href="#">Direito e Saúde - Diálogos Interdisciplinares Latinoamericanos</a>	374-407
6	<a href="#">Nietzsche, Freud, Foucault &amp; Deleuze na Educação</a>	408-504
7	<a href="#">Populismos Latinoamericanos y la Construcción de Poder a Escala Local</a>	505(*)
8	<a href="#">La Educación Técnica en América Latina y el Caribe (simp 8 + 25=25)</a>	506(*)
9	<a href="#">Es Estado Nacional y el Mundo Subalterno en Latinoamérica</a>	507(*)
10	<a href="#">Criminalidad Organizada en América Latina. Manifestaciones particulares de una problemática transnacional</a>	508(*)
11	<a href="#">Reservas de civilização planetária e a proposta de Edgar Morin para um pensamento do sul</a>	509-591
12	<a href="#">Infancia, Adolescencia y Juventud, Miradas Interdisciplinarias</a>	592-749
13	<a href="#">Direito, Educação, Ética e Sustentabilidade: Diálogos entre os vários ramos do conhecimento no contexto da América Latina e do Caribe</a>	750(*)
14	<a href="#">O Mesmo e o Diverso: a diferença posta como problema às construções identitárias americanas</a>	751-837
15	<a href="#">Los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad en Latinoamerica:: Educación, Género y Apropiación Social del Conocimiento</a>	838(*)
16	<a href="#">Impressos, intelectuais e educação: circulação de representações e sensibilidades na América Latina</a>	839-878
17	<a href="#">Perspectivas que ensinam em filosofia da educação: estética, cognição, arte e tecnologias</a>	879-952
18	<a href="#">A segmentação turística e a modernidade: ambiente, cultura e planejamento público na promoção do turismo regional</a>	953 (*)
19	<a href="#">Filosofía y literatura latinoamericana</a>	954(*)
20	<a href="#">La humanización del conocimiento en la sociedad de la información</a>	955(*)
21	<a href="#">Responsabilidad social empresarial y participación ciudadana en el marco del desarrollo sustentable del Conosur</a>	956-998
22	<a href="#">Negociacion y Alianzas Estrategicas en Organizaciones Multiculturales en el marco de la Integracion del Conosur</a>	999-1106
23	<a href="#">Diálogo del Cono Sur- Tecnologías en la Comunicación visual</a>	1107(*)
24	<a href="#">Mercadeo Internacional y Global como Estrategia de Gestion en la Integración del Mercosur</a>	1108(*)
25	<a href="#">Educação y Nuevas tecnologías</a>	1109-1229
26	<a href="#">Classes sociais e movimentos sociais no capitalismo contemporâneo: perspectivas para ressignificar conceitos e lutas</a>	1230-1361
27	<a href="#">Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: investigaciones actuales y sus contextos</a>	1362-2101
28	<a href="#">Estudios en Organizaciones Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe</a>	2102(*)
29	<a href="#">El Estado Nacional en Latinoamerican : identidad y alteridad</a>	2103(*)
30	<a href="#">Fenomenología, ética y política. (Homenaje a Guillermo Hoyos)</a>	2104(*)

31	<a href="#"><u>Hermenéutica analógica en América Latina</u></a>	2105(*)
32	<a href="#"><u>Desigualdade de gênero na América Latina e suas implicações no campo da Educação, Trabalho e Religião</u></a>	2106-2288
33	<a href="#"><u>Música y literatura: relación de las dos artes en América Latina</u></a>	2289-2309
34	<a href="#"><u>Retórica y derecho: nuevos desafíos</u></a>	2310

(\*) Simpósios que não entregaram trabalhos completos.

<b>Simposio No. 1: Filosofía de la tecnología en América Latina</b>
---

Compiladora y autora: Andrea Cortés-Boussac, PhD

Coordinadores/as:

Andrea Cortés-Boussac, PhD Freie Universität Berlin Profesora investigadora y directora del grupo Lógos Universidad Sergio Arboleda, Bogotá Email: alice01@gmx.nex

Andréia Machado Oliveira.

Dra. em Informática na Educação/UFRGS/Brasil, Université de Montréal/Canada Profa. Dra. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais e Departamento de Artes Visuais

Coordenadora do Curso de Especialização de TIC aplicadas à Educação  
Coordenadora do LabInter (Laboratório Interdisciplinar Interativo)  
Universidade Federal de Santa Maria/UFSM - Brasil Email: andreiaoliveira.br@gmail.com

Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

Email: franciscogiraldo@itm.edu.co

Docente del Instituto Tecnológico Metropolitano –ITM- Medellín

Magister en Filosofía UdeA Doctorando en Filosofía, UPB Medellín.

## La imagen del uso de las nuevas tecnologías en América Latina

Andrea Cortés-Boussac, PhD Freie Universität Berlin  
 Profesora investigadora y directora del grupo Lógos  
 Universidad Sergio Arboleda, Bogotá  
 Email: [alice01@gmx.net](mailto:alice01@gmx.net)

### Introducción

El mundo actual se presenta en redes, desarrolladas a partir de las nuevas tecnologías como la Internet, la mass media, la globalización y el ciberespacio, entre otros. Desde la filosofía se reflexiona sobre el fenómeno de las nuevas tecnologías, especialmente, en países industrializados como Alemania, Estados Unidos e Inglaterra, entre otros. Sin embargo, este fenómeno es global y está siendo abordado desde las diferentes regiones del planeta. En América Latina las nuevas tecnologías también están presentes y cada día tienen más impacto en la sociedad y en nuestro existir. Como es un fenómeno prácticamente nuevo, las reflexiones sobre él mismo hasta ahora están surgiendo en esta región, por ello en este capítulo se abordará el tema desde las reflexiones hechas por el pensador Martin Heidegger en sus obras *La pregunta por la técnica* de 1954 y *Las conferencias de Bremen* (1949-55) y se recurrirá al trabajo actual del estadounidense Andrew Feenberg en filosofía de la tecnología. El propósito es mostrar cómo este fenómeno trabajado e interpretado por Heidegger con la actualización de los conceptos griegos de *téchne* y *Ge-stell*, en alemán heideggeriano, pueden aportar a reflexiones actuales sobre las nuevas tecnologías en América Latina. Heidegger indaga por el fenómeno de la técnica moderna, el cual se diferencia del concepto griego de *téchne*, cobrando otras características que llevan a identificarlo como una imposición de la técnica moderna frente a la naturaleza, lo que favorece el olvido de la *téchne* y del ser del ser humano. En la actualidad Andrew Feenberg, quien fuera alumno de Marcuse, sigue trabajando la filosofía de la tecnología con reflexiones enfocadas a la filosofía social y a la sociología, y mirando la diferencia del impacto de la tecnología en países industrializados y los que no, como es el caso de América Latina.

Otro propósito de este capítulo es demostrar que el fenómeno de las nuevas tecnologías es el mismo en todo el globo terrestre, pero el sentido que se le da al uso en los diversos contextos si es diferente, en otras palabras, es diferente la imagen que se tiene de las nuevas tecnologías y su efecto en la sociedad: “Como es lógico, los productos de alto valor tecnológico (ordenador, teléfono móvil, coche, productos farmacéuticos) tienen una difusión universal” (Lipovetsky, 2010, p 132-133). Para justificar esta tesis del sentido en el uso de las nuevas tecnologías se recurrirá a la hermenéutica heideggeriana, con el fin de mostrar que las nuevas tecnologías dan una

nueva imagen, y que ésta depende de la interpretación que se haga al usar las nuevas tecnologías, es decir, al darles sentido. Es importante señalar que también se abordará el fenómeno de las nuevas tecnologías desde lo humano, pues las nuevas tecnologías no deshumanizan, son parte de nuestro estar-en-este-mundo y, de ninguna manera, se pueden interpretar como algo completamente ajeno al ser humano, que solamente le presta un servicio y que no constituye su entorno. De hecho, las nuevas tecnologías ya se pueden salir de la cuestión clásica de quién señorea: ¿la técnica o el ser humano?

### El sentido en el uso de las nuevas tecnologías

Para comenzar es necesario mencionar que la filosofía de la tecnología, pertenece al área de la filosofía social, filosofía práctica, el fenómeno de las nuevas tecnologías tiene un impacto directamente en la sociedad y sus reflexiones vienen de un fenómeno social y no de una mera abstracción. El problema del uso de las tecnologías radica en el sentido que se le dé en cada contexto. En otras palabras, la filosofía de la tecnología se realiza en un problema social y su sentido se interpreta desde el contexto en que se da. Para exponer mejor esta cuestión abordaremos el fenómeno de las nuevas tecnologías desde el sentido y uso que se les da en el hemisferio latinoamericano, tratando de dar una imagen de este fenómeno. Por ejemplo, el teléfono celular o móvil, en principio surgió como un medio de comunicación importante, para que el ser humano estuviera conectado todo el tiempo, los primeros usuarios del móvil fueron hombres de negocios, médicos, cirujanos, personas que debían ser contactadas o ubicadas para llevar a cabo sus tareas en la sociedad. En el caso de un cirujano, necesita ser ubicado en situación de emergencia para realizar una cirugía, por esa razón hay necesidad de estos aparatos de altas tecnologías como el biper o el celular, pues hay vidas en juego, que pueden ser salvadas. En el ejemplo del hombre de negocios, éste

debe ser contactado y estar en comunicación por su trabajo al igual que el corredor de bolsa. Los teléfonos móviles se fueron desarrollando con las nuevas tecnologías y ahora están de moda los Blackberry o Iphone, que sirven para que personas, como las mencionadas anteriormente, efectúen más eficientemente sus roles en la sociedad. Sin embargo, en la actualidad la gran demanda móvil, smartphones, en especial, en países latinoamericanos, cubre gran parte de la sociedad en ciertas clases sociales sobre todo como las altas y medio altas. También ha subido el índice de delincuencia para robar estos smarthphones, por ejemplo en Colombia matan por un smartphone. Las edades que consumen más estos productos no precisamente por el servicio que prestan sino por moda, es el público joven en América Latina. Por ejemplo, los niños, de clases media- alta o alta, a partir de los 12 años, piden a sus padres estos smartphones como los Blackberry y Iphones, hace algunos meses la marca de moda era el Blackberry, pero, hoy en día mediados del 2013, el Blackberry pasó de moda, todos quieren Iphone. Para estar en contacto con sus compañeros en el chat,

en las redes sociales y para jugar con los video juegos. El otro gran público del Blackberry en América Latina, es a nivel de asistentes y secretariado tanto de multinacionales como de empresas nacionales, muchas veces sus sueldos sólo les alcanza para cubrir las necesidades primarias, pero para estar a la moda, creyendo subir de status social, se hacen a un Blackberry; tener un pin los integra en la red social.

Para exponer mejor el fenómeno de las nuevas tecnologías recurriremos a Feenberg, que nos muestra la relación del todo y la parte en el uso de la tecnología y se remite a Heidegger para ello:

Estas relaciones son poco como los de una parte de una máquina a toda la máquina. La parte puede ser separado del todo pero entonces pierde su función. Un neumático que se ha quitado de un coche sigue siendo un neumático pero no puede hacer las cosas que los neumáticos están destinados a hacer. Siguiendo el pensamiento de Heidegger, es fácil ver que la forma e incluso la existencia de los neumáticos como nosotros los conocemos depende del todo del coche, que está destinado a servir. (Feenberg, 2010, p. 4).

En esta cita podemos apreciar como el útil pertenece a un todo, en el caso del automóvil sin llantas no podría prestar su servicio y la llanta por sí sola tampoco tendría ningún sentido. En el caso del smartphone, el todo no se reduce al aparato físico como tal, sino

que abarca las dimensiones del contexto, como el servicio del smartphone es comunicar y mantener el contacto en redes sociales y en internet; el todo del aparato no es solamente lo físico como el automóvil, sino su servicio está ligado a las referencias que trasmite.

El sentido del uso de las nuevas tecnologías forma parte del entorno social; ya la imagen clásica del servicio del teléfono únicamente para comunicarse se ha ido enriqueciendo con un sinnúmero de aplicaciones, que no reducen al smartphone a un simple teléfono o celular como medio de comunicación. Aquí la concepción clásica de útil como algo que “sirve para algo”, que tiene un servicio definido en su técnica al ser elaborado, no abastece los sentidos de este útil, es más cobra muchas dimensiones y, fuera de eso, según el sentido del uso que se le dé en cada contexto, cobra un característica.

Heidegger es de los primeros y pocos filósofos que considera el ser del útil y tiene una concepción propia del útil llamada *Zuhandenheit*, que se puede traducir como ser a la mano, estar disponible a la mano. Veamos cómo la concepción heideggeriana comprende el ser de útil, al igual que el sentido que se le da a su uso. El ser del útil es un “servir para”, “estar al servicio de”, se podría decir, que el útil es un “estar a disposición”, pues los útiles siempre están a disposición para ser utilizados. Los útiles se encuentran y son utilizados en-el-mundo, el cual es el contexto de referencias, en donde se proyectan y le dan sentido al uso del útil. Por ejemplo un celular o móvil no

tendría sentido en este mundo si no se utiliza, su ser es “servir para comunicarse”, “estar a disposición para hacer una llamada o recibirla”. Algo propio del útil es que se da en un contexto de referencias y puede llegar a ser un referencial como el móvil, cuyo sentido influye en el uso, pues en la actualidad el móvil o celular no es utilizado solamente para hacer llamadas de emergencia sino también para estar conectados a las redes sociales brindadas por la Internet. El móvil nos remite en el contexto de referencias como la red o redes sociales: “El “remitir” como mostrar funda mucho más en la estructura del ser como útil, en el “ser útil para”... La referencia “ser útil para” es al contrario una categoría-ontológica determinación del útil como útil” (1993, p. 78). El remitir acá tiene más dimensiones y profundidad que el simple uso de un aparato tecnológico, pues en el remitir se le da sentido al uso. Al respecto, se podría interpretar el mundo heideggeriano como el contexto de referencias donde se le da sentido al útil y, asimismo, se despliega su plexo de referencias. Por ello, en el contexto el útil se puede desenvolver como su

técnica lo proyectó, en el caso del celular, se usa para hacer llamadas, pero en su remitir puede tener otro sentido como el de enviar mensajes, chatear o estar en las redes sociales. De una manera menos práctica, en la que el servicio como tal juega un papel mínimo, sería tener el Iphone o Blackberry por moda o para mostrar un status ante la sociedad, en otras palabras, tenerlo de adorno. Aquí el útil no se caracteriza por su servicio, sino por el sentido que se le da. Así el smartphone no se esté usando debidamente para comunicarse o para estar conectado a las redes sociales, se usa para mostrarlo y dar un status social. En este aspecto, sale a relucir el contexto, pues no en todas las partes del globo, se piensa en invertir en un smartphone de alta tecnología por moda o por status, por ejemplo en los países industrializados, en los cuales la diferencia de clase no es tan marcada, no hay necesidad de recurrir a un smartphone a un automóvil de marca para dar status. En América Latina sí se presenta este fenómeno y en muchos casos el smartphone o el automóvil de marca se consumen por estas razones y no por su servicio.

Siguiendo con la exposición del útil según Heidegger, el ser del útil sale a relucir cuando no hay la disponibilidad requerida o por defecto, es decir, cuando se daña y se necesita el útil, en ese momento nos damos cuenta de la existencia del útil, que normalmente no vemos cuando lo estamos utilizando. El útil sale a relucir cuando no hay la disponibilidad requerida: “En la sorpresa, el acoso y la rebeldía, lo a la mano pierde su estar a la mano, pero este último está comprendido así no sea temáticamente en su uso con lo a la mano.” (1993, p.74). La sorpresa se da cuando estamos utilizando el útil e inesperadamente se daña y no lo podemos seguir usando como de costumbre, en ese momento no tenemos una comprensión temática del útil pero sí comprendemos su ser. En ese momento el móvil que estamos usando se apaga o se desconecta, deja de prestarnos el servicio, no está disponible. Cuando estamos hablando o “chateando”, no somos conscientes del servicio que está prestando el móvil, ni que éste nos brinda la cercanía que tenemos



en ese momento con nuestros amigos y seres queridos, no sale a relucir su ser, que es “servir para comunicarse”, su ser sale por defecto y esta es la sorpresa que nos causa. Sin embargo, *Zuhandenheit* (ser a la mano) no alcanza a abarcar el fenómeno de las nuevas tecnologías, pues como vimos tanto el teléfono celular de alta tecnología como el *smartphone*, se sale de sí mismo como ser a la mano que presta un servicio y conecta con un contexto de referencias, tiene un efecto social, al conectar no solo a un individuo con otro, sino con las redes sociales. Por eso la concepción

heideggeriana de *Zuhandenheit* (ser a la mano) no alcanza a mostrar el sentido que se le da al uso de las nuevas tecnologías ni el efecto social que ellas tienen; habría que aterrizarla a lo social y político.

Según lo anterior me podrían objetar de la siguiente manera: el móvil se utiliza de la misma forma en cualquier parte del mundo, no hay diferencia si se usa en un país desarrollado o en otro. En este caso, la aplicación de la tecnología es la misma en cualquier lugar. La respuesta a esta objeción sería: esa es precisamente la paradoja del todo y la parte, de la universalidad de la tecnología; la tecnología puede ser aplicable a cualquier contexto, pero el sentido que se le dé es diferente. En términos pragmáticos el uso será siempre el mismo, pero el sentido diferente. Volviendo a la cuestión de la técnica, si se toma como la técnica instrumental sí puede ser aplicable en todos los contextos: “La tecnología instrumental ofrece la perspectiva de tecnología más amplia y aceptada. Está basada en la idea común de que las tecnologías son “herramientas” dispuestas a servir los propósitos de sus usuarios. La tecnología se considera neutral, sin contenido evaluativo de sí misma” (Feenberg, 2002, p. 5). Pero aquí está el problema, pues la técnica no es meramente instrumental, no se reduce a ser un instrumento o herramienta, tampoco es un medio. La técnica tiene otras dimensiones, como la esencia de la técnica que le es más familiar al hombre que la instrumental, puesto que hay un encuentro entre los dos: “La técnica no es pues un mero medio, la técnica es un modo de salir de lo oculto. Si prestamos atención a esto se nos abrirá una región totalmente distinta para la esencia de la técnica. Esta región es el desocultamiento, es decir, la verdad.” (Heidegger, 11ed 2009, p. 16). Otro ejemplo, es la perspectiva humanística de la técnica que no la ve como un fenómeno enemigo del ser humano sino todo lo contrario. Bajo esta perspectiva la técnica no deshumaniza al hombre. Al respecto, cabe resaltar, que hay humanismos clásicos, cuya posición frente a la técnica es totalmente negativa, pues conciben a la técnica como un demonio.

Feenberg nos expone el propósito de su libro de su propuesta de filosofía de la tecnología:

Este libro, por lo tanto, construye una nueva formulación de la teoría crítica de la tecnología para abordar estas cuestiones. Esta formulación se asemeja a las teorías substanciales en argumentar que el orden técnico es más que una suma de herramientas y, de hecho, estructura el mundo, independientemente de las intenciones de los usuarios. En la elección de

nuestra tecnología nos convertimos en lo que somos, lo que, a su vez, forma alternativas de nuestro futuro (Feenberg, 2002, p. 14).

Al respecto, es importante aclarar que el fenómeno de las nuevas tecnologías no solo cubre nuestro presente sino también el futuro de la humanidad. Por eso, es fundamental tener conciencia de las perspectivas y las reflexiones con las que se aborda este fenómeno, porque si se sigue viendo como un demonio, la humanidad quedará atrapada en esta interpretación dualista, que no expone completamente al fenómeno ni a sus dimensiones y se verá doblegada por las nuevas tecnologías. Como América Latina es post, es decir, está abierta a recibir lo nuevo, porque es un continente “nuevo” para la historia de la humanidad y no vivió en carne propia los procesos de modernidad y modernización que experimentó Europa, aborda las nuevas tecnologías muy fácilmente y las apropia a su entorno muy naturalmente. Lo hacen, de tal manera, que les dan el sentido para usarlas y también como un status en la sociedad. Con la globalización y las altas tecnologías, el mundo se presenta de una nueva manera, en la que la sociedad de consumo reina con el capitalismo, pero lo que se conecta y muestra los productos de consumo y, asimismo, también las nuevas tecnologías son un producto de consumo. A pesar de la globalización, se consume de diferente manera en cada contexto: “El hipercapitalismo de consumo se caracteriza más bien por una economía de variedad y renovación rápida de los productos.” (Lipovetsky, 2010, p. 131-132). La variedad y el sentido lo dan las diferentes culturas, cómo ellas asimilan y se apropian de los productos. El problema del contexto es sumamente importante, pues de este depende el sentido que se le dé a las tecnologías, como también la imagen que den estas nuevas tecnologías, como el caso de los smartphones o los automóviles que dan un status social.

### Capitalismo y nuevas tecnologías en países de mercados emergentes

Es importante señalar que este mundo capitalista o post capitalista va de la mano de las nuevas tecnologías, pues muchos productos de las nuevas tecnologías se producen en países capitalistas.<sup>1</sup> Entre más nuevas sean las tecnologías, tendrán un valor mayor en el mercado y en algunos casos gozaran de exclusividad. El capitalismo y el consumo son factores importantes en el desarrollo de las nuevas tecnologías, aunque el fenómeno de

---

<sup>1</sup> Ver mi libro: “ El hombre en las redes de las nuevas tecnologías”

las nuevas tecnologías se expanda cada vez más por el mundo y en los países capitalistas se intenten llevar políticas de democratización de la tecnología para que estas nuevas tecnologías sean accesibles a todos los sectores de la sociedad. Pero estas políticas de democratización de la tecnología no se dan en todos los países, menos en los en vía de desarrollo.

Por esta razón, en los mercados emergentes, los productos de las nuevas tecnologías son promocionados, pero no son accesibles para el pueblo y la sociedad como en los países industrializados, que ya llevan un proceso de modernización y estos productos forman parte de él, siendo accesibles para toda la sociedad.

El sentido del uso de la tecnología es aquello que nos conduce a la cuestión sociológica, pues el ser humano es quien utiliza la tecnología, que no es ajena a él, pues él la construye, la produce para que forme parte de su entorno.

Sostengo por el contrario que la técnica es un ángulo del análisis de los sistemas sociotécnicos globales, un punto de vista que pone el acento sobre la parte material y artificial de los fenómenos humanos, y no una entidad real, que pudiera existir independientemente del resto, que tuviera efectos distintos y actuara por sí misma...Es imposible separar lo humano de su entorno material. (Lévy, 2007, p. 6).

En cuanto a las nuevas tecnologías ellas también tienen un gran efecto en lo social, puesto que en el mundo capitalista también se miden los valores de acuerdo al acceso a las nuevas tecnologías y, por supuesto, al sentido que se les dé al usarlas. En otras palabras, dependen de la imagen que nos dan de ellas.

El útil se puede usar según su servicio, pero el sentido que se le dé, también juega un papel muy importante, porque es según el sentido que se le dé al útil, aquello que lo conduce y lo ubica en lo social. Por ejemplo, el automóvil se utiliza como un medio de transporte pero el efecto social, lo da el sentido que se le da al útil, por ejemplo cuando se compra y se escoge un Mercedes y no un Sinca. Al escoger y comprar el útil se determina su sentido, se compra con un fin que es el de transportar, pero el sentido social está presente mientras se tenga el útil y se utilice. En el mundo de las nuevas tecnologías, el factor social es muy importante en el sentido que se le otorgue al útil, pues puede ser una manera de entrar y estar en la sociedad. Por esta razón, proponer dar

sentido a las nuevas tecnologías debe ser colectivo y no solamente individual. El efecto social es un factor fundamental en el sentido del uso de las nuevas tecnologías en países en vía de desarrollo, porque con los ejemplos del automóvil y de los teléfonos celulares vimos que el sentido del uso los da el individuo pero la sociedad es la que lo reconoce como un status social.

También habría que tener en cuenta, que el sentido también es un sinsentido, así los jóvenes no le den un sentido como el que nosotros queremos. Pero igual se lo dan al consumirse en su uso, a los mejor es un sentido o sinsentido que nosotros nos alcanzamos a percibir.

Cómo el útil está-en-el-mundo, en un contexto de referencias, el sentido que

se le da al útil al escogerlo y utilizarlo es como se proyecta, en este entorno de referencias, que no es más que el contexto social. Al usar un automóvil me transporto pero en un mundo referencial, el cual está lleno de calles, autos, semáforos y demás seres-en-el-mundo, cuando yo voy en auto no me identifican como persona, por mi nombre sino porque el auto que voy conduciendo, entonces paso de ser la profesora x o la médica y a ser la del Renault, la del Mercedes. Feenberg nos expone estas reflexiones con el ejemplo de automóvil: “La propiedad del automóvil implica más que transportar. Esto simboliza el status del propietario. En los países pobres, tiene más carga simbólica que en los países ricos, significando el logro de la modernidad y su visión de una vida plena y rica. No se puede decir en estos casos que los significados sean diferentes de los fines. Posesión de los significados es ya un fin en sí mismo porque la identidad está en juego en relación con la tecnología” (2010, p. 10).

Para terminar, quisiera dejar abierta la discusión, pues la imagen que hemos dado del sentido del uso de las nuevas tecnologías también tiene implicaciones éticas, sobre todo en el medio ambiente, como nos muestra el filósofo Hans Jonas, cuando se refiere al fenómeno de la técnica en la ética y expone el punto de *Verbrauchsniveau* (nivel de consumo). Aquí el autor se refiere a la diferencia que existe entre los países desarrollados y los que no, con respecto al fenómeno de la técnica y su posición ética y política, específicamente con relación al efecto y consecuencias de las técnicas en el medio ambiente: “Es imposible exigirle demasiado a los pueblos del tercer mundo, en vía de desarrollo, en especial a los pobres, a las tierras que padecen de hambre, que se

sientan responsables por el medio ambiente y tomar renuncia de su consumo.” (Jonas, 1994, p.352). Esta es una posición ética con respecto al consumo de las tecnologías en los países en vía de desarrollo.

Las nuevas tecnologías nos abren otros mundos y nos los muestran en imágenes, por eso no alcanzamos a comprender cuando una persona se consume en ellos.

Referencias:

Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco*. (María Araujo y Julián Marías, Trad. 8a. ed.) Madrid: Centro de estudios políticos y constitucionales.

Cortés-Boussac, A. (2009) *El hombre en las redes de las nuevas tecnologías: Aportes a la disolución del enfrentamiento hombre-técnica*. Tomo I de la Colección *Hombre-Arte- Tecnología*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.

Feenberg, Andrew (2002) *Transforming technology: A Critical Theory Revisited*. Oxford, New York: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_ (2005) *Heidegger and Marcuse: the catastrophe and*

redemption of history. Routledge.

\_\_\_\_\_ Ten paradoxes of Technology, 2010. Téchne. Vol 14.

Heidegger, M. (1954, 11 ed. 2009) Die Frage nach der Technik in Vorträge und Aufsätze [La pregunta por la técnica en Conferencias y Artículos] (pp. 9-41). Stuttgart: Verlag Günther Neske.

Jonas, Hans (1994) Technologisches Zeitalter und Ethik in Ethik für die Zukunft [Época tecnológica y ética en Ética para el futuro] (p. 341-363). München: C.H. Beck Verlag.

Kant, E. (2006, 1784) Was ist Aufklärung? [Qué es la ilustración? ]. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

Lévy, Pierre, (2007) Cibercultura: La cultura de la sociedad digital. Barcelona: Editorial Anthropos.

Lipovetsky, Gilles y Serroy, Jean (2010) La cultura-mundo: respuesta a una sociedad desorientada. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.

## **RAZÓN INSTRUMENTAL O RACIONALIDAD TECNOLÓGICA DILEMA EN LA ACCIÓN VALORATIVA DEL SUJETO RACIONAL**

Francisco Luis Giraldo Gutiérrez  
Instituto Tecnológico Metropolitano ITM Facultad de Artes y Humanidades  
Maestría CTS+i Medellín

### **INTRODUCCIÓN**

Desde siempre, al hombre lo han acompañado la técnica y la tecnología. Esto es, el hombre ha sido, en su trasegar evolutivo, un ser para el hacer y el desarrollo. Ahora bien, el hombre, por su condición de mamífero, ha presentado una suerte de progresos en su comportamiento con relación a los de su misma especie y para con su entorno, que le han posibilitado el nominativo de ser racional y social.

Los dos elementos atributivos del hombre, sobre todo el primero, la razón, ha determinado un camino de progreso, de desarrollo en todos los campos del saber y en los distintos ámbitos en los que interviene el hombre. Esa razón en principio ha sido el medio por excelencia, sobre todo desde la Modernidad,

para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Vemos en tal caso, que el hombre al igual que ha evolucionado en su comportamiento, así mismo ha propiciado las condiciones y modos para que dicha evolución sea una constante. Esas condiciones han sido posible en buena medida, gracias a la razón y al ejercicio que de la misma ha hecho el hombre, pero ha caído en el error de convertir y concebir la razón sólo como un medio o un medio en sí mismo, la absolutización y matematización del conocimiento desde, en y para la razón: la razón como fin y como medio. Esta posición, no es de desconocer, le ha dado resultados evidentes y ha posibilitado altos niveles de desarrollo tecnocientífico, pero ante el acelerado avance de la tecnología, se considera que concebir la razón, como un asunto meramente instrumental, medio-fin, causa-efecto, es un error racional del hombre contemporáneo.

Frente al vasto desarrollo tecnológico, el hombre de hoy debe asumir una posición intermedia, más razonada, consensuada frente al uso y consumo de tecnología. El ámbito de aplicabilidad de la razón hoy día está en lo que acá se plantea como racionalidad tecnológica, haciendo uso de los conceptos y planteamientos de la racionalidad elaborados por Nicholas Rescher. Esa racionalidad tecnológica, que comprende las variables de lo cognitivo, evaluativo –deliberativo- y valorativo – axiológico- son los que posibilitan que el sujeto racional instaurado y anclado en la modernidad, se actualice y sepa asumir de una manera crítica, analítica y propositiva, la inmersión tecnológica a la que se ve abocado por la industria y los sistemas económicos y de consumo.

Si bien lo antes expresado refleja una situación real, no es nada novedoso. Desde finales del siglo XIX, durante todo el siglo XX y en lo que va del XXI, se inició y se lleva a cabo, cada vez más, una amplia reflexión sobre la condición humana y el desarrollo tecnocientífico, en especial las propuestas antropofilosóficas se centran en la razón, como un asunto individual pero con la necesidad de dar un giro hacia la colectividad, intersubjetividad, la comunicación e interacción, como la posibilidad de superar el paradigma clásico de la razón, heredado desde la Modernidad y la ilustración, hacia formas, modelos y actitudes, en contextos múltiples y diversos, en los cuales el hombre está inmerso y requiere hacerle frente a las necesidades de uso y consumo que le crean un sistema de producción y un modelo de consumo, haciendo evidente la pérdida de racionalidad del sujeto y en particular, frente a situaciones de uso y consumo de bienes o servicios de base tecnológica.

Dentro de las propuestas que se identifican en los periodos citados, están las de Hegel, Karl Marx, Max Weber, José Ortega y Gasset y toda la diáspora de filósofos de la ciencia, la técnica y la tecnología del siglo XX y comienzos del XXI.

Para el caso que nos ocupa, se parte de los referentes de algunos autores pertenecientes a la línea de la Teoría Crítica, Escuela de Frankfurt, contrastando de modo muy sucinto, las ideas de Horkheimer y Marcuse, como de la primera línea de dicha Escuela, con algunos trazados de

Habermas. Para superar el dilema de la racionalidad instrumental a partir de la crítica habermasiana, se presenta la propuesta de racionalidad tecnológica.

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN: DILEMA EN LA ACCIÓN VALORATIVA

No se trata sólo de una crítica a la racionalidad instrumental, sino de una superación de la misma, es validar la racionalidad instrumental como eje inicial para el desarrollo de una racionalidad tecnológica, complementado con la acción comunicativa y los sistemas sociales, sistemas mundo. La crítica a las instituciones –económicas, sociales y políticas- en las cuales al hombre sólo le es posible identificar y aceptar las estructuras de poder pero no la libertad y autonomía para sublevarse contra ellas, es una opción pero no ofrece elementos reales para superar la condición de dominio, de masa, de cosa, a la que te someten las mismas. La crítica contra esa razón instrumental-institucional propone una acción comunicativa como única posibilidad que le queda al hombre de superar su individualidad, de encontrar ámbitos de interacción e intersubjetividad comunicativa, para hacerle frente a la aparición y afianzamiento de un modelo económico –El Capitalismo- que hoy día ha migrado a un neoliberalismo, sustentado en nuevos esquemas de producción y consumo. Si los proponentes de una razón instrumental cometen el error de olvidar la necesidad de interacción e intersubjetividad del sujeto-agente racional, de igual modo quien propone una acción comunicativa se queda corta en la ecuación, pues si bien reconoce la individualidad y la alteridad, bien es cierto que en el plano de la racionalidad tecnológica, esto es sólo un componente, el componente 2 de la propuesta de racionalidad tecnológica: el deliberativo, evaluativo, es éste el espacio propicio para validar la pertinencia de una acción comunicativa. La razón meramente instrumental, por su parte, se equipara con el elemento cognitivo de la racionalidad tecnológica, pues se justifica la razón como fin o como medio de conocer, de conocimiento.

Las dos posturas, la racionalidad instrumental y la acción comunicativa, como propuestas-referentes para caracterizar, evaluar y validar los pensamientos y las acciones del sujeto-agente racional se quedan cortas, pues en buena medida no se aceptan una a otra. Como dilema o acaso paradoja, los referentes son la postura idealista y absolutista de Hegel, fenomenología del espíritu absoluto y Max Weber, sobre la burocratización de las instituciones y en especial el Estado en todas sus estructuras de poder y modelos de producción. Con Weber se pretenden superar la visión de razón crítica y razón pura kantiana y el ideal antropológico, por demás absolutista del hombre, concebido por Hegel, como bien lo dejó claro Habermas (2002), adicional a esto plantea que

(...) las ideas de la razón pura no pueden traducirse directamente desde el lenguaje de la filosofía trascendental al de la pragmática formal. Y ello no se hace solamente estableciendo <<analogías>>. En el curso de su transformación, las oposiciones kantianas (constitutivo versus regulativo, trascendental versus empírico, inmanente versus trascendente, etc.) pierden

su nitidez, ya que la detranscendentalización implica una intervención profunda en la arquitectura de los supuestos fundamentales. (Habermas, 2002, pág. 21)

Lo fundamental de la razón en el hombre se pierde en su individualidad. Se diluye en el camino de la búsqueda de lo importante, de lo trascendental pero no realmente necesario, en esto se olvida el contexto. Se pretende un espíritu absoluto, Hegel, con dimensiones universales, únicas, lo cual va en contra de la misma individualidad y particularidad del individuo.

Por otro lado y apoyado en Habermas, se identifica que “Marx Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués, y de la dominación burocrática. <<Racionalización>> significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional.”(Habermas, 2001, pág. 53), se trata en este contexto de una racionalidad básicamente instrumentalizada, centrada en instituciones de poder, que desde mediados del siglo XX a hoy han migrado a una tecnocracia. Los actos de los individuos se miden por su nivel de reconocimiento y sometimiento a las instituciones, reconociendo en este caso que “Por <<trabajo>> o acción racional con respecto a fines entiendo o bien la acción instrumental o bien la elección racional, o una combinación de ambas. La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico.” (Habermas, 2001, pág. 68). Quienes exponen una crítica a esta racionalidad sostienen que

La acción racional con respecto a fines realiza fines definidos bajo condiciones dadas. Pero mientras la acción instrumental organiza medios que resultan adecuados o inadecuados según criterios de un control eficiente de la realidad, la acción estratégica solamente depende de la valoración correcta de las alternativas de comportamiento posible, que sólo puede obtenerse por medio de una deducción hecha con el auxilio de valores y máximas. (Habermas, 2001, pág. 68)

Vemos que una segunda mirada-componente desde Weber, presentada por Habermas se describe “la manera en que en los dos casos se implanta del tipo de acción que es la racional con respecto a fines: en el segundo caso esa implantación afecta a la organización de los medios, y en el primero a la elección entre posibles alternativas.

Finalmente, la planificación puede ser concebida como una modalidad de orden superior de la acción racional con respecto a fines: tiende a la instauración, mejora o ampliación de los sistemas de acción racional mismos.” (Habermas, 2001, pág. 53), en ambos casos esa racionalidad es insuficiente.

Una racionalidad determinística, cómo aquella donde prevalecen los fines o los medios, no da lugar a la interacción de agentes-sujetos racionales. Como



---

se plantea más adelante, la racionalidad no es absoluta, monolítica. La racionalidad, y en particular la racionalidad tecnológica, es dinámica, cambiante, pues está permeada por el contexto, los ámbitos y escenarios en los cuales tiene presencia el hombre. Para el sujeto-agente racional, “El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico.”(Habermas, 2001, pág. 68), ese análisis exige un proceso de aprendizaje de la reglas de acción racional y el aprendizaje de las mismas “con respecto a fines nos provee de la disciplina que representan las habilidades, la internalización de normas de comportamiento nos dota de la disciplina que representan las estructuras de la personalidad.”(Habermas, 2001, pág. 69). Las reglas de acción acordes con una racionalidad tecnológica, también deben ser conocidas, discutidas, interiorizadas –axiológizadas- de acuerdo a los contextos.

Termino esta problematización con la siguiente tabla de Habermas, en la que pone en paralelo los dos modos de racionalidad y el aprendizaje de las reglas de la acción racional:

(Habermas, 2001, pág. 70)	Marco institucional: simbólicamente mediada.	interacción	Sistema de acción racional con respecto a fines (instrumental y estratégica).
Reglas orientadoras de la acción	Normas sociales		Reglas técnicas
Niveles de definición	Lenguaje ordinario compartido	intersubjetivamente	Lenguaje libre de contexto
Tipo de definición	Expectativas recíprocas de comportamiento		Pronósticos condicionados; imperativos condicionados
Mecanismos de adquisición	Internalización de roles		Aprendizaje de habilidades y cualificaciones
Función del tipo de acción	Mantenimiento de instituciones (conformidad con las normas por medio del reforzamiento recíproco)		Solución de problemas (consecución de fines definida en relación fin- medio)
Sanciones cuando se viola una regla	Castigo basado en sanciones convencionales (fracaso frente a la autoridad)		Ineficacia: fracaso ante la realidad
<<Racionalización>>	Emancipación, individuación; extensión de la comunicación libre de dominio		Aumento de las fuerzas productivas; extensión del poder de disposición técnica
(Habermas, 2001, pág. 70)			

## 2. RAZÓN INSTRUMENTAL 2.1 Horkheimer

### 2.1.1 Sobre la razón

Hay aspectos a tener presente al desarrollar la propuesta teórica de Horkheimer, entre los que están: la razón, lo racional-razonable, el desarrollo capitalista, la sociedad, el sujeto y el objeto.

Sobre la razón, Horkheimer plantea que “Cuando se pide al hombre común que explique qué significa el concepto razón, reacciona casi siempre con vacilación y embarazo. (Horkheimer, 2007, pág. 15), en esa misma línea “[...] se considera que la tarea, e incluso la verdadera esencia de la razón, consiste en hallar medios para lograr los objetivos propuestos en cada caso. Los objetivos que, una vez alcanzados, no se convierten ellos mismos en medios son considerados como supersticiones. (Horkheimer, 2007, pág. 7). La razón así vista es el medio para lograr, alcanzar metas, cumplir objetivos. Ahora bien, en el ejercicio de la razón se reconocen y adquieren metas, en el juego racional.

Las normas le posibilitan un margen de acción racional al hombre. La libertad del individuo racional se me garantizada por el sistema de normas, que a la postre son instrumentalizadas por la sociedad y por los elementos de poder. Vemos como Horkheimer plantea que la “Libertad de connotaciones teológicas, la sentencia “se

razonable” equivale a decir: observa las reglas, sin las cuales no pueden vivir ni el individuo ni el todo, no pienses sólo en cosas del momento. La razón se realiza a sí misma cuando niega su propia condición absoluta –razón con un sentido enfático- y se considera como mero instrumento. (Horkheimer, 2007, pág. 7). La razón como instrumento no es más que la pérdida de libertad del individuo en tanto que se absolutiza, se sierra y encierra en su propio punto de vista. Su parecer es el válido, los demás, son los demás, que no tienen cómo ni porque interactuar con él. No hay un reconocimiento de la alteridad, aparte de la subjetividad imperante en esta posición del hombre racional. Horkheimer complementa esta situación con la autodisolución de la razón, la que concibe como sustancia espiritual que “obedece a una necesidad interior. La teoría debe hoy reflejar y expresar al proceso, la tendencia socialmente condicionada hacia el neopositivismo, hacia la instrumentalización del pensamiento, como asimismo los vanos intentos de salvación. (Horkheimer, 2007, pág. 8). Someterse a una intersubjetividad, aceptar las normas y cánones de vida establecidos en sociedad, es caer, hacerle el juego a la instrumentalización de la sociedad promovida por el sistema de poder en una sociedad. Ahora bien,

Pero el poder que, en última instancia, posibilita los actos razonables, es la capacidad de clasificación, de conclusión y deducción, sin reparar en qué consiste en cada caso el contenido específico, o sea el funcionamiento abstracto del mecanismo pensante. Esta especie de razón puede designarse como razón

subjetiva. Ella tienen que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden. (Horkheimer, 2007, pág. 15)

Surge una inquietud a modo de interpelación. Es posible concebir al hombre sujeto de razón como un mecanismo poseedor o poseedor de un mecanismo (la razón), o el mecanismo pensante es la razón misma? Como mecanismo pensante que implicaciones tendría el hombre? Que factores, variables, condiciones y modos posibilitan el pensar y accionar racional en el hombre-sujeto de razón y en especial de racionalidad tecnológica?, en parte con Horkheimer se responde: “Urgido a dar una respuesta, el hombre medio dirá que, evidentemente, las cosas razonables son las cosas útiles y que todo hombre razonable debe estar en condiciones de discernir lo que le es útil. (Horkheimer, 2007, pág. 15). Hoy día se reconoce que “La razón jamás dirigió verdaderamente la realidad social, pero en la actualidad se la ha limpiado tan a fondo, quitándosele toda tendencia o inclinación específica que, finalmente, hasta ha

renunciado a su tarea de juzgar los actos y el modo de vivir del hombre. La razón ha dejado estas cosas, para su definitiva sanción, a merced de los intereses contradictorios: un conflicto al que de hecho nuestro mundo parece enteramente entregado. (Horkheimer, 2007, pág. 20). Paradojas como el ser-no ser, acción-reacción, sumisión- sublevación, gobernado-gobernante, parecen ser cosas, condiciones del individuo que ya no le inquietan, y no necesariamente por el contexto metafísico, o abstracto, sino porque la capacidad de instrumentalización de las acciones naturales del hombre se ha desbordado. Aquello que desde la condición humana se consideraba natural y en continuo desarrollo –la razón la racionalidad-, lo ha dejado a condición de un sistema artificial y artificiosos externo, se llega a la simplicidad de considerar que “En la mayoría de los casos, ser razonable significa no ser testarudo, lo cual señala nuevamente una coincidencia con la realidad tal cual es. El principio de la adaptación se considera como cosa obvia. Cuando se concibió la idea de razón, ésta había de cumplir mucho más que una mera regulación de la relación entre medios y fines; se la consideraba como el instrumento destinado a comprender los fines, a determinarlos. (Horkheimer, 2007, pág. 21)

### 2.1.2 Razón objetiva, razón subjetiva

Con relación a lo objetivo o subjetivo de la razón, Horkheimer se remonta a los sistemas filosóficos clásicos de Platón y Aristóteles, la escolástica y el idealismo alemán, en los cuales identifica que los mismos basan su planteamientos sobre un teoría objetiva de la razón. (Horkheimer, 2007. P 17). Ahora bien “Los sistemas filosóficos de la razón objetiva implicaban la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción de designio humano. Entendían que la ciencia, si era digna de ese nombre, hacía de esa reflexión o especulación su tarea. (Horkheimer, 2007, pág.

23), la razón objetiva es un medio para identificar el camino y garantizar el recorrido del mismo, de la especie humana. Una posición un tanto absolutista, ortodoxa de la visión de mundo. No obstante en términos de creencias y de fe “La razón objetiva aspira a sustituir la religión tradicional por el pensar filosófico metódico y por la comprensión y a convertirse así en fuente de la tradición. (Horkheimer, 2007, pág. 23). Frente a los problemas y temas de la religión y la fe, la filosofía se convierte en el eje articulador de la racionalidad de los individuos

sin embargo, con Horkheimer vemos que “Para la filosofía de la razón objetiva no es posible una salida semejante. Puesto que se aferra al concepto de verdad objetiva, se ve obligada a tomar una posición, positiva o negativa, respecto del contenido de la religión establecida. (Horkheimer, 2007, pág. 23). La religión como modo o proyecto de vida, sustentada en una fe, no requiere la materialidad – instrumentalización- del objeto de creencia. La razón objetiva si, la filosofía también establece sus normas, sus condiciones de validación de las cosas, esas normas, no son y por ende no se quedan en una acción individual. No son el parecer y padecer del sujeto. No desconoce, en este sentido Horkheimer que “La formalización de la razón tiene consecuencias teóricas y prácticas de vasto alcance. Si la concepción subjetivista es fundada y válida, entonces el pensar no sirve para determinar si algún objetivo es de por sí deseable. (Horkheimer, 2007, pág. 19). La subjetividad desvirtúa la meta deseada. Idealizada por la misma razón.

Por otro lado vemos cómo “En la concepción subjetivista, en la cual “razón” se utiliza más bien para designar una cosa o un pensamiento y no un acto, ella se refiere exclusivamente a la relación que tal objeto o concepto guarda con un fin, y no al propio objeto o concepto. Esto significa que la cosa o el pensamiento sirve para alguna otra cosa. (Horkheimer, 2007, pág. 17). La razón no se acepta sino como el medio para validar lo conocido del objeto, para dar cuenta del parecer del objeto, desconociendo de esta manera que “La razón en su sentido estricto, en cuanto logos o ratio, se refería siempre esencialmente al sujeto, a su facultad de pensar. Todos los términos que la designan fueron alguna vez expresiones subjetivas; así el término griego deriva de λέγειν, “decir”, y designaba la facultad subjetiva del habla. La facultad de pensar subjetiva era el agente crítico que disolvía la superstición. (Horkheimer, 2007, pág. 18). La razón superaba la religión –en sentido metafísico-, lo mitológico, sólo con argumentos el hombre da cuenta de la realidad de su entorno, pero la realidad es cambiante, no es estática y en este sentido, los modos de ver, los sentimientos de parecer y la manera de ver la realidad cambia y “[...] ninguna realidad en particular puede aparecer per se cómo racional; vaciadas de su contenido, todas las nociones fundamentales se han convertido en meros envoltorios formales. Al subjetivizarse, la razón también se formaliza. (Horkheimer, 2007, pág. 19).

Según Horkheimer “La razón subjetiva se somete a todo. Se entrega tanto a los fines de los adversarios de los valores humanitarios tradicionales como a sus

defensores. Es proveedora, como en el caso de O`Conor, tanto de la ideología de la reacción y el provecho como de la ideología del progreso y la revolución. (Horkheimer, 2007, pág. 34), lo subjetivo no convence en tanto que no provee un asidero a una realidad, y menos cuando está es cambiante, podría decirse relativa a cada sujeto y dependiendo de los escenario que se presenten. Para Horkheimer “La razón subjetiva no encuentra aplicación alguna para semejante herencia. Tal razón manifiesta que la verdad es la costumbre y la despoja con ello de su autoridad espiritual. (Horkheimer, 2007, pág. 39).

Los argumentos racionales pierden el horizonte de validez en la subjetividad. La posición de libre y de autónomo se diluye en la colectividad, siendo así “La razón subjetiva pierde toda espontaneidad, toda productividad, toda fuerza para descubrir contenidos de una especie nueva y de hacerlos valer: pierde lo que comporta su objetividad. (Horkheimer, 2007, pág. 62). De acuerdo a Horkheimer “El juicio de los hombres, cuanto más manejado se ve por toda clase de intereses, tanto más acude a la mayoría como árbitro en la vida cultural. (Horkheimer, 2007, pág. 39), la subjetividad implica el reconocer la diversidad de puntos de vista, la divergencia y convergencia de juicios con respecto al objeto, esto obliga, exige, un mayor ejercicio de racionalidad en el hombre.

Para Horkheimer “El triunfo de la razón subjetiva, formalizada, es también el triunfo de una realidad que se enfrenta con el sujeto como absoluta y arrolladora. (Horkheimer, 2007, págs. 98,99). Sin embargo, no debemos desconocer que “Así como la razón subjetiva tiende a un materialismo vulgar, la razón objetiva manifiesta una propensión al romanticismo, y el intento filosófico más grande de construir una razón objetiva. (Horkheimer, 2007, pág. 167). No se trata entonces de una raigambre a la razón de la modernidad, es la añoranza, el reconocimiento de un humanismo

Es por esto que “La transición de la razón objetiva a la razón subjetiva constituyó un proceso histórico necesario.”(Horkheimer, 2007, pág. 131), ese proceso histórico está caracterizado y atravesado por el desarrollo social y en especial por las variables de tipo económico, político, científico y tecnológico. Si se es congruente con lo expuesto, se acepta entonces que “El individuo plenamente desarrollado es la realización cabal de

una sociedad plenamente desarrollada. La emancipación del individuo no es una emancipación respecto de la sociedad, sino una superación por parte de la sociedad de la atomización, atomización que puede alcanzar su punto culminante en periodos de colectivización y de cultura de masas.” (Horkheimer, 2007, pág. 133). Los sistemas tienden a masificar, automatizar la razón. La razón se convierte en el instrumento de dominio, manipulación por excelencia de los sistemas de poder, la excusa perfecta es que es el deseo de la mayoría, lo cual genera escepticismo cuando esa mayoría no es escuchada, no ha sido participe de esa construcción colectiva que pregona el sistema, llegados a esto es indudable que

“La reducción de la razón a mero instrumento perjudica en último caso incluso su mismo carácter instrumental. El espíritu antifilosófico que no puede ser separado de la noción subjetiva de razón y que culminó con las repercusiones del totalitarismo a los intelectuales, ya fuesen sus pioneros o no, es sintomático de la degradación de la razón. (Horkheimer, 2007, pág. 61), la razón ha venido a menos, cuando ha sido parte del instrumento de dominio, de sometimiento del sistema.

Para terminar con Horkheimer vemos como “Hay en todo esto una moraleja: la individualidad se perjudica cuando alguien decide tornarse autónomo. Si el hombre común renuncia a la participación en los asuntos políticos, la sociedad tenderá a retornar a la ley de la selva que borra todo rastro de individualidad. El individuo totalmente aislado ha sido siempre una ilusión. (Horkheimer, 2007, pág. 133), es así como se reivindica la necesidad de hablar de una dualidad valorativa de la razón en tiempos contemporáneo, y más que la razón en si, la capacidad, en términos de oportunidades y condiciones que tienen el sujeto racional hoy día.

## 2.2 Marcuse ¿Qué plantea?

Una crítica a la sociedad y en particular las estructuras de poder –instituciones-sociales que ha sido permeadas por el sistema de producción y por el poder político. Según Habermas, Marcuse “[...] lo que quiere es mostrar que la evolución de la sociedad moderna en el marco de un capitalismo regulado por el estado no puede ser comprendida adecuadamente si antes no ha sido traído a concepto el capitalismo liberal.” (Habermas, 2001, pág. 81). El principio de libertad en un Estado liberal es lo

que más coartado se ve, pues la individualidad de la persona, esta supedita a la mayoría. En el contexto que nos ocupa, el de la razón, la racionalidad tecnológica, a juicio de Habermas la tesis fundamental de Marcuse es: “la ciencia y la técnica cumplen también hoy funciones de legitimación del dominio [tesis que nos da los elementos de análisis y de crítica en la medida que] nos proporciona la clave para analizar esa nueva constelación. (Habermas, 2001, pág. 81). Los escenarios posibles, identificados o no por el individuo en la amplia gama de oportunidades – “necesidades”- que le crea el régimen de poder y el sistema de producción y consumo. En el contexto de una racionalidad instrumental, la crítica a la transformación social de Marcuse se realiza en torno a una utopía,

[...] el proyecto de una transformación social se puede considerar irrealizable porque está en contradicción con determinadas leyes científicamente comprobadas, leyes biológicas, o físicas, etc.; por ejemplo, la arcaica idea de la eterna juventud del hombre, o la del regreso a una supuesta edad de oro. Creo que sólo podemos hablar de utopía en este segundo sentido, o sea, cuando un proyecto de transformación social entra realmente en contradicción con leyes científicas comprobables y comprobadas. Sólo un proyecto así es utópico en

sentido estricto, o sea, extra-histórico. (Marcuse, 1986, pág. 9)

La razón ha idealizado la manera de dominación de los unos hombres sobre otros hombres. Las estructuras de poder responden también a la naturaleza y condición de evolución y progreso de la humanidad, el problema deviene cuando es desde y con la razón, cuando se piensa y desarrollan los instrumentos de coerción, de subyugación de los hombres por otro hombre. Uno de esos instrumentos, que la sociedad los ha asumido como un desarrollo natural, es la economía, la política, la ciencia y la tecnología. De esta forma vemos en Marcuse que

La represión es un fenómeno histórico. La efectiva subyugación de los instintos a los controles represivos es impuesta no por la naturaleza, sino por el hombre. El padre original, como arquetipo de la dominación, inicia la reacción en cadena de esclavitud, rebelión y dominación reforzada que marca la historia de la civilización. Pero siempre, desde la primera restauración prehistórica de la dominación que sigue a la primera rebelión, la represión desde afuera ha sido sostenida por la represión desde adentro; el individuo sin libertad introyecta a sus dominadores y sus mandatarios dentro de su propio aparato mental. (Marcuse, 2002, pág. 29)

Desde los orígenes del mundo, representado de manera mitológica, la razón ha dado cuenta de las instancias y modos de represión. La familia misma, como célula de la sociedad es una instancia natural de represión, sin desconocer que “La sociedad surge

como un sistema de actuaciones útiles, duradero y extensivo; la jerarquía de las funciones y relaciones asume la forma de la razón objetiva: la ley y el orden están identificados con la vida de la sociedad misma. Mediante el mismo proceso, la represión también es despersonalizada: la restricción y la regimentación del placer llegan a ser ahora una función (y un resultado <<natural>>) de la división del trabajo. (Marcuse, 2002, pág. 92), la razón objetiva se ve referenciada en los actos que el individuo realiza acorde a las normas, principios y leyes establecidas en la colectividad. El asunto del placer, del deseo, de las pasiones, es de las cosas más difíciles, diría Yo, a las que se enfrenta un individuo en un escenario reglado, normalizado y jurídico. Por desfortuna, desde la mirada de la razón instrumental y del panorama de una sociedad automatizada, pensadas en fines y medios

La cultura de la civilización industrial ha convertido al organismo humano en un instrumento más sensible, diferenciado y cambiante, y ha creado una salud social lo suficientemente grande para transformar este instrumento en un fin en sí mismo. Los recuerdos disponibles exigen un cambio cualitativo de las necesidades humanas. La mecanización y racionalización del trabajo tienden a reducir la cantidad de energía instintiva canalizada dentro del trabajo con esfuerzo (trabajo enajenado), liberando la energía necesaria para el logro de los objetivos y dejándola disponible para el libre juego de las facultades individuales. (Marcuse, 2002, pág. 95)



La sensibilidad generada no es la capacidad de solidaridad, de la necesidad de compartir, de reconocer el valor del otro. El comunicar la falta que el otro, los otros le hacen al individuo. El reconocimiento de la individualidad en la colectividad no es la sensibilidad a q la que nos ha llevado la industrialización. En principio el hombre, con la instrumentalización de su hacer, para un mayor conocimiento, le debe posibilitar un mayor ocio productivo, hoy día vemos como ese ocio está enajenado. El Hombre ha sido cosificado, masificado por el sistema, ahora bien es cierto, plantea Marcuse que “Es verdad que la masa “une”, pero lo hace con los sujetos atómicos de autopreservación a los que les es indiferente cuando trasciende sus intereses e impulsos egoístas. La muchedumbre es, así, antítesis de la “comunidad” y la realización perversa de la individualidad. (Marcuse, 2001, pág. 70), es por esto plantea el autor referenciado que “Casi todo el mundo se ha convertido en un miembro potencial de la muchedumbre, y las masas pertenecen a los instrumentos diarios del proceso social. Como tales, pueden ser fácilmente manipuladas, porque los pensamientos, sentimientos e intereses de sus miembros se han asimilado al modelo del aparato.” (Marcuse, 2001,

pág. 71), el hombre racional ha sucumbido a los propósitos del sistema, la razón ha sido el fin y le medio para lograrlo. A pesar de todo, el hombre racional ha sido un hombre de revoluciones y “Cada revolución ha sido el esfuerzo consciente por reemplazar un grupo en el poder por otro; pero cada revolución, también, ha liberado fuerzas que han <<sobrepasado la meta>>, que han luchado por la abolición de la explotación y la dominación. (Marcuse, 2002, pág. 93), la paradoja del poder. Es así como vemos que

La escasez (Lebensnot, ananké) le enseña al hombre que no puede gratificar libremente sus impulsos instintivos, que no puede vivir bajo el principio del placer. El motivo de la sociedad al reforzar la decisiva modificación de la estructura instintiva es así <<económico: puesto que no tiene los medios suficientes para sostener la vida de sus miembros sin que éstos trabajen por su parte, debe vigilar que el número de estos miembros sea restringido y sus energías dirigidas lejos de las actividades sexuales y hacia su trabajo>> Citando a Freud (Marcuse, 2002, pág. 30)

Consecuentes con las ideas planteadas desde Marcuse, vemos de igual manera que en términos de la explotación del trabajo, la enajenación que sufre el hombre como fuerza laboral “La tecnología opera contra la utilización represiva de la energía en tanto que minimiza el tiempo necesario para la producción de las necesidades de la vida, ahorrando así tiempo para el desarrollo de necesidades más allá del campo de la necesidad y del consumo necesario. (Marcuse, 2002, pág. 95), la tecnología ha sido instrumentalizada con el fin de dominar al hombre. Se le vendió la idea de progreso, de bienestar social, de unión familiar, pero todo era la base de la plataforma de dominio ideológico, económico, social y político, que estaban fraguando los detentadores del sistema. Marcuse deja ver que

En el curso del proceso de tecnificación, se ha difundido en la sociedad una nueva racionalidad y unos nuevos cánones de individualidad, diferentes de las que iniciaron la marcha de la tecnología y hasta opuestas a ellas. Estos cambios no son efecto (directo o derivado) de la maquinaria sobre sus usuarios o de la producción masiva sobre sus consumidores, sino factores determinantes del desarrollo de la maquinaria y la producción masiva. (Marcuse, 2001, págs. 54,55)

La razón le ha posibilitado al hombre estar en la cumbre evolutiva de las especies vivas, pero de igual manera, lo ha convertido en el máximo depredador de la historia. El hombre es un depredador sin razón, se ha valido de ésta para justificar sus egos, su poder político y económico, estos poderes a su vez, le ha posibilitado subyugara más

débil, menos poderoso, con menor capacidad de conocimiento. La racionalidad extrema de igual forma, ha dado lugar a pensamientos dogmáticos, posturas ideológicas absolutistas, que han desarrollado guerras mundiales y día a día aumenta la brecha de desigualdad e inequidad económica, social y política. La razón instrumental al servicio del sistema es el medio propagador de la ideología de consumo, para el sistema

La ideología de hoy se basa en que la producción y el consumo reproducen y justifican la dominación. Pero su carácter ideológico no altera el hecho de que sus beneficios son reales. La represión de la totalidad se basa en un alto grado en su eficacia: aumenta la magnitud de la cultura material, facilita la adquisición de los bienes de la vida, hace la comodidad y el lujo más baratos, lleva áreas cada vez más grandes a la órbita de la industria –y, al mismo tiempo, sostiene el trabajo con esfuerzo y la destrucción. El individuo paga sacrificando su tiempo, su conciencia, sus sueños; la civilización paga sacrificando sus propias promesas de libertad, justicia y paz para todos. (Marcuse, 2002, pág. 101)

En este numeral se ha desarrollado de modo sucinto el tema de la racionalidad instrumental, de lo objetivo y lo subjetivo que ella abarca. De igual modo se ha aclarado cuál es la posición del sujeto, la sociedad y cuál es el objeto, cuando la razón es fin y medio al servicio del sistema de dominio económico y político. Si bien esta propuesta se inserta dentro de una filosofía crítica, también es cierto que desde los dos autores de referencia, Horkheimer y Marcuse, poco avance, como solución a la condición en la que queda el individuo se presenta. Pasemos entonces aun crítico de los críticos de la propuesta de filosofía crítica: Habermas.

### 3. ELEMENTOSDELAACCIÓNCOMUNICATIVA:CRÍTICAALARAZÓN INSTRUMENTAL

Habermas

#### 3.1 Punto de discusión: ¿Qué crítica?

Como punto de partida, es evidente que el centro de la crítica de Habermas a los autores de la teoría crítica de la sociedad y en este caso a Horkheimer y Marcuse, se centra en develar los vacíos teóricos y el desconocimiento de unos antecedentes sociales, políticos, científicos y tecnológicos que dejan de lado los autores de referencia. Si bien es una conclusión anticipada, esos vacíos los resalta Habermas con el fin de justificar su acción comunicativa y los sistemas mundo. La primera como elemento metodológico y

el segundo, como escenario de interacción subjetiva, entre individuos racionales, con capacidad argumentativa y deliberativa. De esta manera “El uso objetivante de la razón teórica confunde el esbozo constructivo de un focus imaginarius que permita la prosecución de la investigación con la constitución de un objeto accesible a la experiencia.” (Habermas, 2002, pág. 23), esa experiencia en principio es intersubjetiva, mediada por la acción comunicativa. Su crítica de esta manera que el hombre no sea contextualizado en un sistema mundo, en el que se reconoce en una colectividad, sin perder su condición de sujeto. La intersubjetividad en el sistema mundo le posibilita al individuo, lo que reafirma la racionalidad instrumental, si bien “La transgresión del límite (individualidad, búsqueda del sujeto trascendental absoluto) conduce a una inadmisble asimilación del concepto de <<mundo>> -como el conjunto de todos los objetos de la experiencia posible- (Habermas, 2002, pág. 23), la experiencia del individuos es la referencia de la experiencia, como vivencia que de igual modo tienen de vivir el otro, los otros sujeto (s)-individuo (s).

Podemos ver cómo Habermas, haciendo uso de lo planteado por Hegel en la Fenomenología del espíritu absoluto, en Lógica y Filosofía Real, sustenta su propuesta de interacción subjetiva, como componente central de su teoría de la acción comunicativa, poniendo en evidencia de paso la debilidad o deficiencias de una razón instrumental, resaltado de igual modo por Koyeve, en lo que respecta a la relación dialéctica entre señor-siervo, señorío-servidumbre, amo-esclavo. Hay una relación que afianza la interdependencia, que en términos de la propuesta de Habermas, será una intersubjetividad comunicativa. De igual manera desde la visión de Adorno, Horkheimer y Marcuse, es este tipo de relaciones las que posibilitan hablar de una razón meramente instrumental, una razón centrada en la utilidad, que en el escenario de las ciudades industrializadas, con antecedentes obreros, la relación y condición es de economía, de producción y por ende de explotación especial “La dialéctica de la autoconciencia que desarrolla Hegel, sobrepasa la relación de la reflexión solitaria en la dirección de la relación complementaria de los individuos que se conocen. La experiencia de la autoconciencia ya no es considerada como originaria. (Habermas, 2001, pág. 15), a la par vemos que “El espíritu no es entonces el fundamento que subyace a la subjetividad del sí mismo en la autoconciencia, sino el medio en el que un yo comunica con otro yo y a partir del cual, como una de una mediación absoluta, se

forman ambos sujetos recíprocamente. (Habermas, 2001, pág. 16). La

intersubjetividad es lo que valida la acción comunicativa. El espíritu absoluto no es un ermitaño en el mundo de la ciencia y la tecnología, menos en su condición de ser social, de homus economicus y de zoom político, “El yo como identidad de lo general y lo particular sólo puede ser concebido a partir de la unidad de un espíritu que vincula la identidad del yo con otro que no es idéntico con él.” (Habermas, 2001, pág. 17)

Para Habermas, la crítica a la racionalidad instrumental desarrollada por la primera cohorte de la Escuela de Frankfurt, se centra en que se queda en la institucionalidad, es una crítica a las instituciones y de cómo la razón ha servido para perpetuar a las mismas y se ha olvidado al hombre, lo que se refrenda en el siguiente planteamiento habermasiano:

(...) el programa de la primera Teoría Crítica fracasó, no por este o aquel azar, sino por el agotamiento del paradigma de la filosofía de la conciencia. Voy a tratar de mostrar que el abandono de ese paradigma, su sustitución por una teoría de la comunicación, permite retornar a una empresa que en su momento quedó interrumpida con la <<Crítica de la Razón Instrumental>>; ese cambio de paradigma permite un replanteamiento de las tareas que tiene pendientes la teoría Crítica de la sociedad. (Habermas, 1998a, pág. 493)

En el caso de Marcuse “En muchos pasajes del One-dimensional Man, la revolución sigue significando sólo un cambio del marco institucional, que no tocaría a las fuerzas productivas en tanto que tales. Se mantendría, pues, la estructura del progreso científico-técnico; lo único que cambiarían serían los valores rectores. (Habermas, 2001, pág. 64), haciendo uso de esa racionalidad instrumental, las instituciones le cambian las normas, los principios axiológicos al hombre.

Es así como advertimos que la crítica de Habermas al marco institucional, promovido desde la racionalidad por Marcuse, en un Hombre unidimensional, reivindicando sólo el marco institucional y olvidando la subjetividad e intersubjetividad que subyace en todo proceso social, máxime cuando se habla de cambio tecnológico, de revolución industrial. En esa misma línea Habermas, acentuando la crítica de la razón instrumental de Horkheimer y Adorno, al plantear que ellos

Desarrollan una teoría del fascismo y de la cultura de masas que trata los aspectos psicosociales de una deformación que alcanza hasta los ámbitos más íntimos de la

subjetividad y se extiende a los fundamentos motivacionales de la personalidad, y que explica la reproducción cultural desde el punto de vista de la cosificación. Mientras que la cultura de masas parte de que la forma mercancía se adueña también de la cultura ocupando tendencialmente con ello todas las funciones del

hombre, la teoría del fascismo cuenta con un cambio de función premeditado, conscientemente inducido por las élites políticas, de las resistencias que la naturaleza subjetiva opone a la racionalización. (Habermas, 1998a, pág. 469)

### 3.2 ¿Qué propone?

Habermas desde lo analítico, pretende “1) distinguir un mundo socio-cultural de la vida, y 2) los subsistemas de acción racional con respecto a fines que están insertos en ese marco. (Habermas, 2001, pág. 71), en buena medida el interés de Habermas se centra en la capacidad –racional, razonar- del sujeto con otros sujetos y con el entorno. La capacidad de comunicación de y en los distintos ámbitos –subsistemas- del sujeto. Para Habermas su propuestas dista de la delos autores anteriores “En la medida en que las acciones que están determinadas por el marco institucional vienen a la vez dirigidas y exigidas por expectativas de comportamiento, objeto de sanción, que se entrelazan unas con otras. (Habermas, 2001, pág. 71). Es un comportamiento condicionado, canalizado y medido por los instrumentos elaborados por el sistema para generar tal efecto: de masa, de cosa, de objeto útil, en tanto que produce y consume. No le es posible al sujeto una acción y menos una interacción dialógica entre el sujeto y el objeto, entre el sujeto y el entorno y entre los mismos individuos. Para Habermas “La racionalización a nivel del marco institucional sólo puede realizarse en el medio de la interacción lingüísticamente medida misma, consiguiendo que la comunicación se vea libre de las restricciones a las que está sometida. (Habermas, 2001, pág. 106), se propicia en la acción comunicativa espacios de libertad individual y desarrollo autónomo.

Las relaciones entre sujeto y objeto reguladas por la razón instrumental no solamente determinan la relación entre sociedad y naturaleza externa, que históricamente se expresa en el estado evolutivo de las fuerzas productivas y sobre todo del progreso científico-técnico. La estructura de la explotación de la naturaleza objetivada y sometida al dominio del hombre se repite también dentro de la sociedad, así en las relaciones interpersonales, que se caracterizan por la opresión de determinadas clases sociales, como en las relaciones intrapsíquicas, que se caracterizan por la represión de la naturaleza pulsional. (Habermas, 1998a, pág. 496)

Concluye con Habermas que:

4.

A diferencia de la razón instrumental, la razón comunicativa no puede subsumirse sin resistencias bajo una autoconservación engegueda. Se refiere no a un sujeto que se conserva relacionándose con objetos en su actividad representativa y en su acción, no a un sistema que mantiene su consistencia o patrimonio deslindándose frente a un entorno, sino a un mundo de la vida simbólicamente estructurado que se constituye en las aportaciones interpretativas de los que a él

pertenece y que sólo se reproduce a través de la acción comunicativa. Así, la razón comunicativa no se limita a dar supuesta la consistencia de un sujeto o de un sistema, sino que participa en la estructuración de aquello que se ha de conservar. (Habermas, 1998a, pág. 507)

#### SUPERACIÓN DEL DILEMA: la convergencia

Quedarse en una acción en y desde razón meramente instrumental es responder a los cánones del capitalismo y neoliberalismo. El actuar acorde a manuales de función, dónde desde la empresa, pasando por la educación y llegando a la familia, el hogar, se nos establece como actuar, y hasta que pensar. El tema de la libertad individual y colectiva ha sido transgredido por la razón instrumental. De igual manera, acogiendo lo planteado por Habermas (...) la autocomprensión del sujeto inteligible no puede ser corregida, por principio, a través del saber sobre el mundo. Por el contrario, los sujetos que actúan comunicativamente, en su posición de hablante y destinatario, se encuentran –en los papeles de primera y segunda persona- literalmente a la misma altura.” (Habermas, 2002, pág. 40), en ese estado de cosas, una propuesta de racionalidad instrumental o de acción comunicativa para-en un sistema mundo, no es suficiente. Desde esta perspectiva “La falacia del colectivismo consiste en que equipara a la sociedad entera con las propiedades tradicionales del individuo. El colectivismo acaba con la búsqueda libre de intereses individuales en competencia, pero conserva la idea del interés común como entidad aparte.” (Marcuse, 2001, pág. 82). Ahora en el escenario de una interacción y acción comunicativa no se puede pretender que “Los hombres experimentan su sociedad como la encarnación objetiva de la colectividad, mientras los intereses individuales son antagonistas y compiten entre sí por una participación en la riqueza social. (Marcuse, 2001, pág. 82). Debe haber una correlación entre los intereses y acciones individuales con los del colectivo. El hombre en el contexto de una racionalidad y en particular de la racionalidad tecnológica no puede supeditar sus argumentos: cognitivos, deliberativos y axiológicos, bajo la sola norma de la

colectividad, de la intersubjetividad, en la misma medida “La razón instrumental es concebida en términos de relaciones sujeto-objeto. La relación interpersonal entre sujeto y sujeto, que es determinante para el modelo del intercambio, no tiene ninguna significación constitutiva para la razón instrumental. (Habermas, 1998a, pág. 483), la acción comunicativa exige un intercambio con el entorno, con el sistema mundo, con la institucionalidad de conocimiento y de producción.

No es para desconocer que

Los <<costes>> psicosociales de una racionalización reducida a lo cognitivo-instrumental, que la sociedad externaliza cargándolos sobre los individuos, aparecen en formas diversas que van desde las enfermedades mentales clínicamente estandarizadas, como son la neurosis, los fenómenos de adicción,

las perturbaciones psicosomáticas, los problemas de motivación y educativos, hasta el comportamiento anómico y la actitud de contraculturas de inspiración estética, de sectas religiosas juveniles y de grupos marginales de carácter criminal (que incluyen también hoy el terrorismo anarquista). (Habermas, 1998a, pág. 470)

La paranoia de la instrumentalización institucional vendida e introyectada al individuo. La sociedad bajo el principio de libertad de expresión, de autonomía, le carga al individuo toda la responsabilidad de sus actos, cuando está misma ha sido permeada, desde tiempos de la industrialización, por los sistemas de poder, desde este contexto, Habermas retrotrae a Lukács al hablar de cosificación:

Con el concepto cosificación, Lukács había caracterizado esa peculiar coacción que lleva a asimilar las relaciones interhumanas (y la subjetividad) al mundo de las cosas, coacción que se produce cuando las acciones sociales ya no son coordinadas a través de valores, de normas o del entendimiento lingüístico, sino a través del medio valor de cambio. Pero Horkheimer y Adorno desligan ese concepto no solamente del particular contexto histórico del nacimiento del sistema económico capitalista, sino, en general, de la dimensión de la relaciones interhumanas, y lo generalizan en cuanto al tiempo (extendiéndolo a toda la historia de la especie) y en cuanto al contenido (incluyendo en la misma lógica del dominio el conocimiento al servicio de la autoconservación y la represión de la naturaleza pulsional). Esta doble generalización del concepto de cosificación conduce a un concepto de razón instrumental que coloca la prehistoria de la subjetividad y el proceso de formación de la identidad al yo en una perspectiva global articulada en términos de filosofía de la historia. (Habermas, 1998a, pág. 484),

Ni a la razón instrumental ni a la acción comunicativa le es permitido, con miras a una racionalidad tecnológica, contemplar la posibilidad de acción racional del sujeto, reduciéndola a lo meramente histórico y contextual. Pretender identificar con el

materialismo histórico al hombre en sus actos de forma cronológica, es un error instrumental y de desconocimiento de los sistemas mundo, desde esta perspectiva las acciones de los hombres se ven reflejadas en mojones, significativos sí, pero inconexos. La realidad del hombre, de la humanidad, es un producto de causas y efectos, de responsabilidades y compromisos, de pasiones, de afectos y desafectos, de proyecto de vida, de desengaños, estos aspectos son constantes que se extienden y superan el tiempo, lineal y cronológico. Los ámbitos de interacción y de desarrollo del sujeto- agente racional son cambiantes, no siguen moldes estáticos y menos de corte institucional.

#### Bibliografía

Cassirer, E. (1993). Antropología filosófica (Primera reimpresión ed.). (E. Ímaz,

Trad.) Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Echeverría, J. (2003). La revolución tecnocientífica. Madrid: F.C.E. Feyerabend, P. (1984). *Contra el Método*. Barcelona: Orbis.

Habermas, J. (1998a). *Teoría de la acción comunicativa*, I. España: Taurus. Habermas, J. (2001). *Ciencia y técnica como "ideología"* (Cuarta edición ed.). Madrid, España: Tecnos. Habermas, J. (2002). *Acción Comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós. Horkheimer, M. (2007). *Crítica de la razón instrumental*. La Plata: Caronte Filosofía. Kant, I. (1976). *Crítica de la Razón Pura*. México: Porrúa S.A. Kant, I. (1997). *Crítica de la Razón Práctica*. Salamanca: Sigueme. Marcuse, H. (1986). *El final de la utopía*. En H. Marcuse, *El final de la utopía* (pág. 181). Barcelona: Ariel. Marcuse, H. (2001). *Algunas implicaciones sociales de la tecnología moderna*. En H. Marcuse, *Guerra, Tecnología y fascismo* (págs. 53-86). Medellín: Universidad de Antioquia, Fundación Editora de UNESP. Marcuse, H. (2002). *Eros y civilización*. Barcelona: Ariel, S.A. Olivé, L. (1999). *Razón y Sociedad*. México: Distribuciones Fontamara, S.A. Ordóñez, L. (2007). *El desarrollo tecnológico en la historia*. *ARETÉ, Revista de Filosofía*, XIX(2), 187-209. Rescher, N. (1993). *La Racionalidad*. Madrid: Tecnos. Rescher, N. (1999). *Razón y valores en la era científico-tecnológica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

El punto de vista praxiológico en filosofía de la tecnología<sup>2</sup>

Diego Lawler (CONICET-IF F/SADAF) [Diego.lawler@gmail.com](mailto:Diego.lawler@gmail.com)

## 1. Introducción

La literatura en filosofía de la técnica se ha orientado en cuatro grandes direcciones, asociadas a grandes trazos con cuatro enfoques filosóficos particulares. Por una parte, hacia el estudio de la técnica en sus relaciones con la ciencia, analizando especialmente sus semejanzas y diferencias con las herramientas conceptuales forjadas en el campo disciplinar de la filosofía de la ciencia dentro de la tradición analítica (Agassi, 1966, 1980 y 1985; Broncano, 2000; Bunge, 1966, 1972 y 1985; Laudan, 1984; Niiniluoto, 1993; Olivé, 2000; Quintanilla, 1988; Rapp, 1981; Skolimowski, 1966; Vega, 2001). Por otra parte, hacia la investigación de las consecuencias que tiene la técnica para la sociedad, donde el papel preponderante lo desempeñan la reflexión política, ética y la crítica cultural. Esta segunda orientación tiene sus fuentes en el pensamiento marxista y la filosofía política de la escuela de Frankfurt (Feenberg, 1991 y 2000; Habermas, 1984; Horkheimer y Adorno, 1994; Marcuse, 1968; Winner, 1979 y 1987). En tercer lugar, hacia la reflexión metafísica y antropológica, enfocando especialmente la relación del hombre con la técnica dentro del marco de lo que hoy denominaríamos filosofía continental (Heidegger, 1994; Ortega y Gasset, 1996). Finalmente, hacia el estudio histórico-sociológico de la técnica de acuerdo



con un enfoque humanista ecléctico (Ellul, 1962 y 1977; Mumford, 1977).

El enfoque analítico es el que más ha avanzado en la comprensión de la técnica a través del abordaje sistemático de sus dimensiones ontológica, epistemológica y axiológica. Sin embargo, dicho avance no ha alcanzado la misma profundidad en cada una de ellas, puesto que la mayoría de los estudios han dedicado sus esfuerzos al análisis de la dimensión epistemológica, concentrándose casi por completo en el examen de la naturaleza propia y distintiva del conocimiento técnico y sus diferencias con el conocimiento científico. No obstante, esta circunstancia está comenzando a cambiar. La recuperación y elaboración para la filosofía de la técnica del marco

<sup>2</sup> Agradezco especialmente comentarios y sugerencias a Jesús Vega, Fernando Broncano y Miguel Ángel Quintanilla. Los errores que continúan presentes me pertenecen completamente.

conceptual de la praxiología (Kotarbinski, 1965) está dando lugar a la elucidación de las dimensiones restantes, puesto que permite aprehender las cuestiones ontológica y axiológica de la técnica desde el nivel básico de la acción humana.

El ámbito propio de la praxiología es la totalidad de la experiencia práctica de la humanidad. Desde este punto de vista, la praxiología recoge para sí, por una parte, el sentido ordinario que daban los griegos al término praxis y, por otra, la elaboración posterior de su significado por parte del pensamiento marxista. Los griegos empleaban usualmente el término praxis para referirse de manera general a la acción de hacer o llevar a cabo algo. Luego, con Aristóteles, este hacer o actividad práctica perdió su carácter nominal monolítico. Aristóteles reservó el término praxis para las actividades que no se extinguen en un producto externo independiente del agente, esto es, para las actividades cuyos fines residen en sí mismas, como las actividades predominantes en la vida ética y política del hombre. Y designó con el término poiesis a las actividades ligadas a la producción de un artefacto, esto es, a las actividades cuyos fines están orientados a la fabricación de algo. Sin embargo, su empleo de estos dos términos no siempre está suficientemente claro. De hecho, a veces Aristóteles parece incluir la poiesis en la praxis y otras veces dejarla de lado como algo irrelevante (Lobkowitz, 1967). Muchos siglos más tarde, la filosofía marxista relanza el término praxis, y emplea como núcleo de su significado lo que Aristóteles básicamente entendía por poiesis. La praxis pasa a significar la actividad productiva del hombre a través de la cual transforma el mundo y se moldea a sí mismo (Kosik, 1965). En este sentido, la praxis no sólo abarca la actividad práctica del hombre, sino que también contiene los diferentes aspectos de una teoría del hombre y de su mundo que aspira a resolverse en acción política (Bernstein, 1979; Sánchez Vázquez, 1967). Este boceto, resultado de las sucesivas elaboraciones del significado de la

---

noción de praxis, configura el trasfondo histórico de la praxiología.

La praxiología estudia sistemáticamente las condiciones de la acción humana y las normas que rigen su desarrollo racional, con el fin de elaborar orientaciones para evaluar esas acciones, tanto interna como externamente, y sugerencias para aumentar su eficiencia (Kotarbinski, 1965; Skolimowski, 1966 y 1967). Sin embargo, el análisis praxiológico de las condiciones y normas de la acción humana no se limita a los factores que favorecen la acción; por el contrario, también incluye los factores que la

limitan. Esto es particularmente importante porque entre estos últimos se encuentran los estándares éticos. Ellos pueden limitar la planificación o realización de ciertas acciones humanas por contravenir los valores morales básicos de una comunidad. Por consiguiente, la praxiología enfoca en toda su complejidad y riqueza el ámbito de las actividades prácticas del hombre.

La pertinencia de la praxiología para la filosofía de la técnica es casi obvia. La filosofía de la técnica de orientación analítica está articulada alrededor de un supuesto normativo básico: la acción técnica constituye la forma más valiosa de intervención, modificación y control de la realidad con el fin de adecuarla a las necesidades y deseos humanos (Quintanilla, 1988; Broncano, 2000). Por consiguiente, no se puede analizar adecuadamente la técnica sin haber construido una teoría bien fundada de la acción humana. Y no es posible lograr esto último sin contar con la praxiología para analizar y evaluar, desde los mismos valores praxiológicos (eficiencia, eficacia, productividad, etc.), los objetivos de la acción, sus resultados y las acciones mismas. Es más, se obtiene la clave teórica y práctica necesaria para investigar la técnica y sus productos cuando se la enfoca desde la praxiología. Por tanto, la perspectiva de la praxiología otorga un acceso privilegiado a la reflexión sobre la acción en el contexto de la técnica.

Desde este punto de vista, la técnica consiste en un tipo especial de acción humana: la acción técnica. En tanto que acción humana productiva, la acción técnica está guiada por una descripción precisa del objeto, evento o estado deseado como resultado y por un determinado conocimiento aprendido, ejecutándose dicha acción para la satisfacción de unos objetivos previamente asumidos. Así, el agente intenta producir un objeto, evento o estado de una cierta clase, ayudado por un corpus aprendido de conocimientos, con un propósito decidido de antemano. Este retrato de la acción técnica puede analizarse de muchas maneras. Aquí interesa aquello que es específico de la acción técnica en su condición de acción humana productiva intencional: por un lado, que es una acción realizada por un agente que se representa tanto la acción misma como sus resultados, y por otro, que estas representaciones pueden o no adecuarse a la acción efectiva y sus resultados concretos. Este ámbito de cuestiones plantea los problemas praxiológicos más relevantes sobre la acción técnica, en su naturaleza de acción intencional humana, y sobre sus productos, los artefactos (Bunge, 1985

y 1989; Kotarbinski, 1965; Quintanilla, 1988). En las siguientes secciones se emplean las

herramientas analíticas de la praxiología para aproximar al lector a la complejidad de la estructura básica de la acción técnica, a la gramática de su composición y a las características de los productos derivados de ella.

2. La ontología de la acción técnica: la estructura básica de la acción técnica a través de la estructura de la acción intencional

En este apartado consideraremos la acción en el sentido de ‘hacer’ (facere), puesto que las acciones técnicas son acciones humanas de transformación y control de la realidad, esto es, acciones humanas productivas. Sin embargo, no todas las acciones humanas de esta naturaleza son acciones técnicas. Éstas son la forma más valiosa de intervenir, controlar o transformar la realidad: suponen su modificación o control eficiente de acuerdo con objetivos que responden a deseos y necesidades humanas y se ordenan según los sistemas de valores que rigen las propias acciones. En particular, las acciones técnicas se componen generalmente de secuencias de elecciones deliberadas (acciones intencionales) y acciones desempeñadas rutinariamente. No obstante, las acciones técnicas interesantes son acciones intencionales, dado que estas últimas son las que básicamente entrañan la idea que encapsula toda acción técnica, a saber, hacer algo para realizar otra cosa. Esta idea subyace tanto en las acciones técnicas simples, por ejemplo, hacer girar un destornillador sobre un tornillo para fijar un estante, como en las acciones técnicas complejas, por ejemplo, programar un robot de una línea de producción automotriz para que inserte parabrisas en automóviles. Sin embargo, todas las acciones intencionales no son ipso facto acciones técnicas. De acuerdo con la propuesta de Quintanilla (1988), las acciones intencionales que son acciones técnicas relevantes son eventos particulares que ejemplifican un conjunto de rasgos distintivos o propiedades. En lo que sigue se analiza ese conjunto de rasgos o propiedades con el propósito de esclarecer la estructura básica de la acción técnica.

(1) El contenido de la intención de las acciones técnicas es un plan de acción. Este rasgo, de gran importancia para la comprensión correcta de la acción técnica, tiene sus raíces en Aristóteles (1970) y sus seguidores medievales, por ejemplo, Tomás de Aquino (1988). Para estos filósofos, tener una intención es, en términos generales, tener una intención de hacer algo. Así, en sus reflexiones sobre el razonamiento práctico,

conjugan la idea de intención con una elección para actuar en un determinado tiempo y espacio. De este modo, intentar algo es elegir hacer ese algo, estar dispuesto a hacerlo, y hacerlo en cuanto llegue la oportunidad. Dentro de este marco de pensamiento, la intención es un producto de un proceso de deliberación sobre cursos posibles de acción. De esto se sigue que la intención implica en un

sentido fuerte la planificación (Austin, 1970), puesto que tener una intención equivale a tener un plan de acción –pace Searle (1983). Por consiguiente, el contenido de la intención de un agente está constreñido por sus planes para realizar sus fines. O dicho de otro modo, lo que se intenta en una acción depende de lo que un agente planifica. Esta intuición es especialmente importante porque justifica, en cierto sentido, la transformación del análisis de la intención en el estudio de la formación y estructura de los planes de acción. Lo cual sienta las bases para la mejor interpretación del contenido de la intención en el contexto de las acciones técnicas.

Un agente tiene la intención de realizar una acción técnica cuando tiene la idea de producir algo a través de la realización de otra cosa. La intención, como el rostro bifronte de Jano, tiene una cara que mira hacia el fin intentado (objetivo de la acción técnica) y otra que mira hacia aquello que garantiza el fin (medios de una acción técnica). Por consiguiente, el contenido de la intención articula la relación fin intentado- medios seleccionados para su realización (Bratman, 1987). En los casos en los que se intentan acciones técnicas mínimas, el contenido de la intención refleja la coincidencia entre el fin y el medio para la realización del fin. En estos casos, las dos caras de la intención se orientan hacia el mismo lado. Los casos más extendidos son los casos en los que el contenido de la intención refleja la relación entre fines y medios diferentes. Sobre esta base tienen lugar los casos restantes de compleja articulación, a saber, casos en los que algunos fines se transforman en medios de otros fines. Estos últimos implican composición de acciones e inferencias prácticas complejas, esto es, verdaderos planes de acción. En consecuencia, el contenido de la intención de las acciones técnicas intencionales no indica meramente los objetivos que se intentan alcanzar, sino también el cómo lograrlos; esto es, se refiere a los medios y a la organización de los cursos de acción que las acciones técnicas del agente habrán de engarzar y coordinar en el tiempo y en el espacio (Papineau, 2001). Esta peculiaridad del contenido de la intención conforma la base de los rasgos restantes que retratan la estructura de la acción técnica.

(2) Si el contenido de la intención que rige las acciones técnicas supone planes de acción, entonces las acciones técnicas no son acciones intencionales ocasionales o aisladas. Por el contrario, son acciones intencionales estratégicas que presentan la propiedad de “ser componibles”, esto es, tienen la capacidad de articularse en estructuras informativas que entrañan representaciones sobre el conjunto de operaciones que es necesario efectuar, los objetivos que se buscan y los posibles resultados de las acciones. O dicho de otro modo, y en correspondencia con (1), las acciones técnicas se estructuran en planes o sistemas de acciones que los agentes se representan previamente -recuérdese el dictum marxiano: “[...] hay algo en lo que el peor maestro de obras aventaja, desde luego, a la mejor abeja, y es el hecho de que, antes de ejecutar la construcción, la proyecta en su cerebro” (Marx, 1964, p. 131). En definitiva, el hecho de que estas acciones se puedan

---

componer se relaciona con su ordenación previa en planes de acción.

(3) Las acciones técnicas son acciones que están guiadas indirectamente por creencias científicas, esto es, son acciones prescritas por un conjunto sistemático y planificado de reglas, aseguradas por el mejor conocimiento disponible. Existen dos maneras de explicar la presencia de este rasgo. Por un lado, si se considera que las acciones técnicas entrañan un modo de actuar racional en nuestro medio material, se advierte rápidamente la necesidad de asegurar la racionalidad de esta actuación. Las reglas que rigen las acciones técnicas suponen la contribución de mayor peso a dicha racionalidad. En términos esquemáticos, esa contribución tiene lugar del siguiente modo. Las reglas representan y prescriben las operaciones de intervención sobre la realidad conceptualmente representada. Ahora bien, para garantizar la consecución de los objetivos y el éxito práctico de las acciones de intervención y control, esas representaciones de las operaciones y de la realidad se asientan en conocimiento científico. Por consiguiente, el conocimiento científico está en la base de la generación de las reglas. La acción técnica se presenta, entonces, como la realización efectiva de acciones prescritas por reglas, planificadas sobre la base del mejor conocimiento disponible para conseguir de forma eficiente objetivos valiosos.

Por otro lado, se puede dar cuenta de este rasgo desde otra línea argumentativa. Esta segunda opción entronca directamente con el ítem (1), es decir, con el contenido de la intención que acompaña a la acción técnica. De acuerdo con (1), el contenido de esta

intención implica planes de acción. No obstante, éstos, en su condición de cursos de acción, no son evaluados en función de su verdad o falsedad, sino de acuerdo con su consistencia o inconsistencia. Sin embargo, esta propiedad no es independiente de la verdad o falsedad de las creencias sobre las que se asienta el plan. La caracterización completa de esta situación es la siguiente. Dentro de las actitudes volitivas, la intención tiene un lugar análogo al que ocupa la creencia dentro de las actitudes cognitivas. Las creencias se agrupan en complejos de creencias, esto es, están engarzadas entre sí y cada una de ellas ocupa un espacio dentro de una estructura holística coherente y racional. Por consiguiente, no puedo creer en una proposición p y en otra proposición q y no creer en la conjunción de p y q. La propiedad que vuelve consistente a las creencias es la verdad (Davidson, 1980). Análogamente, las intenciones también forman complejos de intenciones. De hecho, es lo que se señalaba en (1) cuando se decía que las intenciones implican el engarce de cursos de acción, y que a su vez éstos pueden articularse con otros planes o sub-planes que implican otros contenidos intencionales inferencialmente relacionados. Dicho a la manera de Austin (1970), puesto que la idea de intención se asocia a la idea de elección, tener una intención implica deliberar, y deliberar racionalmente no es más que tratar de hacer consistentes diferentes planes. Por consiguiente, las intenciones y sus respectivos contenidos, los planes, también se agrupan entre sí. Sin embargo,

dado que los planes no son ni verdaderos ni falsos ¿cuál es la propiedad que vuelve a los planes consistentes? La sugerencia de Bratman (1987), de gran calado para el caso de las acciones técnicas, es que la consistencia de los planes es inseparable de la verdad o falsedad de las creencias de sus planificadores. La verdad y falsedad son propiedades de oraciones que expresan proposiciones. De esto se sigue que un plan es consistente si y sólo si no presupone ninguna proposición falsa. No obstante, en el caso de los planes se podría admitir que existen grados de consistencia. Lo cual supondría la deflación del criterio enunciado, que ahora quedaría formulado del siguiente modo: el grado de consistencia de un plan depende de la cantidad de proposiciones falsas que presupone, y el grado de consistencia de un complejo de planes está en función del conjunto de proposiciones falsas que conjuntamente presupone. Aunque esto promueve un empleo relativamente diferente de la noción de consistencia en su aplicación a los planes y a las creencias, permite, sin embargo, generar el espacio conceptual necesario para capturar algo que puede ocurrir en la práctica técnica: que alguno de los planes de un complejo de planes de acción técnica no esté asentado sobre el mejor conocimiento disponible. En cualquier caso, el interés de esta línea

argumentativa es poner de manifiesto que la consistencia de los planes está vinculada a la verdad de las creencias del agente que planifica. Y puesto que la consistencia de un plan sostiene su viabilidad o realizabilidad, son las propiedades de las creencias (su verdad o falsedad) las que están en la base de su puesta en práctica con éxito. Por consiguiente, si los planes de acción técnica se expresan en reglas de acción, que representan las operaciones de intervención en la realidad, el modo en que se relacionan esas reglas con el mejor conocimiento disponible (creencias verdaderas justificadas) es un asunto clave para la eficacia y racionalidad de dicho plan. De hecho, el análisis del modo en que se fundan y fundamentan esas reglas constituye uno de los núcleos de la filosofía de la acción técnica desde un punto de vista praxiológico (Bunge, 1972; Quintanilla, 1988; Toribio, 1995).

(4) Las acciones técnicas son acciones que están orientadas hacia la transformación y control de objetos concretos. Por tanto, dichas acciones admiten una clasificación en dos grandes ramas: por una parte, las acciones de producción o ejecución y, por otra, las acciones de organización, gestión y control (Bunge, 1985; Quintanilla, 1988). La transformación y el control de la realidad suponen la intervención en el curso de las cosas para producir estados que no tendrían lugar espontáneamente, para impedir que se produzcan ciertos estados o para organizar y gestionar procesos. En su nivel más básico, estas acciones implican operaciones para controlar y transformar productivamente la materia ( Leroi-Gourhan, 1988).

(5) Las acciones técnicas son acciones encauzadas para obtener de forma eficiente resultados valiosos. Por consiguiente, son acciones cuya planificación

resulta de haber considerado los medios más adecuados para alcanzar la satisfacción de los mejores objetivos. Este rasgo es importante porque plantea las dos cuestiones axiológicas fundamentales de la acción técnica. Por una parte, la evaluación de la acción en su naturaleza de acción técnica: cómo realizar las acciones con creciente grado de eficiencia. 'Eficiencia' es aquí un nombre genérico para un conjunto de valores prácticos, eficiencia técnica, eficacia, productividad, etc., que constituyen el contexto evaluativo natural de estas acciones (Kotarbinski, 1965; Quintanilla, 1988; Quintanilla y Lawler, 2000; von Wright, 1963). Por otra parte, plantea la evaluación de los objetivos, que en su condición de deseos o necesidades humanas implican representaciones precisas de qué es posible, qué es deseable y qué debe evitarse. En efecto, el contenido

de los objetivos de las acciones técnicas resulta generalmente de la combinación del aprovechamiento de oportunidades prácticas objetivas, que abren las acciones técnicas mismas, y la adopción de intereses, valores y fines sociales amplios (Broncano, 1989 y 2000; Liz, 1995; Echeverría, 1998).

El corolario de que las acciones técnicas en cierto sentido remitan a estas dos cuestiones axiológicas, podría formularse como sigue: las acciones técnicas son un caso paradigmático de las acciones racionales instrumentales. Sin embargo, sus características estructurales hacen que la noción de acción instrumental se abra hacia la noción de acción práctica –pace, entre otros, Feenberg (1991 y 2000). Lo cual permite que la evaluación de la estructura de la acción técnica no sea independiente de la reflexión sobre la relación de los objetivos con los valores praxiológicos y los intereses éticos y políticos propios de una comunidad dada (Bunge, 1989; Quintanilla 1981, 1989 y 2000).

(6) Las acciones técnicas son acciones que emplean como medios adecuados los productos de acciones técnicas anteriores; esto es, son acciones que se realizan al interior de la realidad por medio de artefactos para producir otros artefactos. Esta peculiaridad hace que se las considere como acciones instrumentales de segundo orden (Broncano, 2000).

Este rasgo hace referencia a la cuestión general de qué es un medio adecuado. Un medio es un artefacto que transforma un estado de cosas A en un estado de cosas B, donde A se entiende como un estado de cosas que no es satisfactorio con respecto a un conjunto de objetivos y valores O; mientras que B se entiende como un estado de cosas que instancia el conjunto de objetivos y valores O y que es la meta o propósito del medio empleado. Por consiguiente, la cuestión de los medios adecuados se especifica en función de una situación inicial y una situación final con sus correspondientes interpretaciones. Desde esta perspectiva, aquello en lo que consiste un medio es una cuestión en cierto sentido relativamente abierta, puesto que un medio satisfaría, en principio, una única condición elemental: transformar una situación A en una situación buscada B. Sin embargo, en el contexto de una acción, para que un medio devenga en artefacto o proceso

efectivo (un medio concreto) para un fin particular escogido, esto es, para que realmente se produzca la transformación desde el estado de cosas inicial al estado de cosas final, se requerirá la

satisfacción de otras condiciones; por ejemplo, que sea un medio técnicamente factible y fiable, que esté disponible, que las instrucciones de su operación estén correctamente enunciadas, que los operadores cuenten con las habilidades y conocimientos implícitos y explícitos necesarios para ejecutarlo (Vega, 2001), etcétera. Desde este punto de vista, la indagación de las condiciones necesarias y suficientes que debe satisfacer un medio para ser un medio efectivo dentro de una acción técnica, se transforma en el entendimiento de las distintas posibilidades que están en su trasfondo; o dicho de otro modo, en el análisis de todos los aspectos que adquiere la modalidad de la acción técnica.

(7) Las acciones que forman parte de las acciones técnicas no son necesariamente acciones técnicas (Quintanilla, 1988; Liz, 1995). En su condición de acciones instrumentales de segundo orden (cf. 6), las acciones técnicas entrañan la manipulación y el uso de medios adecuados (artefactos). Dentro de acciones técnicas complejas, esto conlleva la activación de diferentes máquinas para producir otros artefactos. Lo cual conlleva no sólo a la extensión de la cadena de la causalidad instrumental, extensión que ocurre por el incremento de los mediadores entre el agente y el producto de la acción técnica, sino que, además, supone la ocurrencia de acciones no intencionales entre los componentes materiales del conjunto de los medios y de estos componentes sobre los agentes de la acción.

(8) Finalmente, los agentes de las acciones técnicas pueden ser individuos, colectivos de individuos o representantes diseñados por ellos. Los casos de agencia que involucran a más de un individuo plantean problemas filosóficos interesantes sobre la acción colectiva intencional (Quintanilla 1988; Broncano 2000; Ezquerro 1995). Aunque aquí no se retratarán estos problemas, conviene advertir que el enfoque habitual sobre la acción colectiva (Bratman, 1992, 1993 y 1999; Gilbert, 1990; Searle, 1990; Toumela y Miller, 1988; Toumela, 1990 y 1991) presenta importantes limitaciones para dar cuenta de los casos de agencia colectiva en el marco de las acciones técnicas, debido a que está restringido al análisis de casos de cooperación igualitaria y fuerte interdependencia. Sin embargo, las acciones técnicas, en su condición de acciones de intervención, transformación práctica y control colectivo de la realidad, si bien involucran casos de cooperación igualitaria y fuerte interdependencia, entrañan mayoritariamente casos de

escasa o nula cooperación y débil interdependencia (Kutz, 2000) puesto que ocurren en contextos institucionales jerarquizados como resultado de la división social del trabajo.



### 3. La gramática de la acción técnica

La gramática de la acción técnica refiere al modo en que sus características configuran la estructura básica de esta clase de acciones. Dos aspectos de esta gramática son de especial interés: (1) el hecho de que la acción técnica tenga la propiedad de ser una acción instrumental de segundo orden y (2) la relación que mantiene esta clase de acciones con las reglas técnicas basadas en el mejor conocimiento disponible. A continuación se retrata cada uno de ellos.

(1) La acción técnica supone el empleo de un artefacto para intervenir dentro de la realidad con el propósito de producir otros artefactos. Ahora bien, ¿cuál es la especificidad de la gramática de esta acción instrumental de segundo orden? Su especificidad se advierte atendiendo, por una parte, a su condición de acción instrumental simpliciter y, por otra, a su condición de acción instrumental de segundo orden.

Como acción instrumental simpliciter, su gramática entraña una relación entre medios y resultados bajo la siguiente asunción básica: alguien hace algo con algún propósito u objetivo. Este hacer algo tiene la propiedad de ser un hacer suficiente, esto es, supone una relación de causación entre un agente (x) y dos condiciones (m y r), de modo que x por medio de m produce o realiza r. Asimismo, desde el punto de vista del agente, toda acción es relativa a ciertas posibilidades prácticas. Por consiguiente, parte de la gramática de la acción técnica, en tanto que acción instrumental suficiente, tiene que ver con la satisfacción de dichas posibilidades. Éstas pueden entenderse en función de dos maneras: si el hacer del agente depende de su propia situación o de su propia habilidad. De acuerdo con el primero de los sentidos, un agente tiene una posibilidad práctica cuando, por un lado, está en la situación adecuada, esto es, tiene la oportunidad objetiva de la acción y, por otro lado, ocurre que hay al menos un medio particular a través del cual producir el objetivo deseado. Obviamente, el espectro de oportunidades objetivas se conforma sobre la base de condiciones necesarias, entre otras, geográficas o

espaciales, históricas o temporales y naturales (estas últimas son aquéllas cuya verdad está basada en las leyes de la naturaleza). La disponibilidad de medios, como se verá más adelante, es una condición en cierto modo contingente. Estas dos condiciones son condiciones realizadas pero no causadas por las acciones del agente; por tanto, son independientes e irrevocables. De acuerdo con el segundo de los sentidos, se dice que un agente tiene una posibilidad práctica cuando posee la habilidad mínima para realizar la acción instrumental respectiva y ha recibido el entrenamiento pertinente. De esta manera, oportunidades objetivas de acción, disponibilidad de medios adecuados, habilidades (Vega, 1996 y 2001) y entrenamiento oportuno conforman la urdimbre básica de las posibilidades prácticas.

En su condición de acción instrumental de segundo orden, la acción técnica conlleva el empleo de artefactos para producir otros artefactos. Qua artefactos, los medios son productos de acciones técnicas anteriores. Por consiguiente, la gramática de una acción técnica es siempre la gramática de una acción mediada. Dada esta condición, a pesar de las capacidades biológicamente limitadas de los agentes, el repertorio de las acciones instrumentales de segundo orden es prácticamente ilimitado. La amplitud de este repertorio introduce la cuestión de los medios adecuados para realizar ciertos objetivos propuestos. Esta cuestión remite, por un lado, a la disponibilidad objetiva de un conjunto de medios (artefactos) y, por otro, al juicio evaluativo del agente sobre la adecuación de tales medios.

Desde la perspectiva de la acción técnica, la disponibilidad de medios implica la satisfacción de una condición meramente contingente, a saber, que haya un grado de desarrollo técnico tal que sea posible disponer de medios técnicos (artefactos) suficientes. Sin un piso básico de desarrollo técnico no hay representación ni actualización efectiva de la acción instrumental de segundo orden. No obstante, la disponibilidad de los medios no afecta solamente la ejecución de esta clase de acciones. En el contexto de las acciones instrumentales de segundo orden, los medios funcionan también como condición de posibilidad de los fines. Éstos son, en cierta forma, productos de los medios existentes. Es decir, la disponibilidad de ciertos medios, además de hacer transparente la presencia de un conjunto de necesidades humanas e intereses, provoca nuevas representaciones de metas, deseos, etc. Por consiguiente, los medios de las acciones instrumentales de segundo orden no son independientes de los

fines y objetivos de esas acciones. Desde este punto de vista, la racionalidad de la acción técnica, en su condición de acción instrumental de segundo orden, es una racionalidad de medios que está estrechamente ligada a la racionalidad de fines (Airaksinen y Kaalikoski, 2000; Quintanilla, 1981 y 1989). Por otra parte, la disponibilidad e incremento de los medios, ya en el plano mismo de la ejecución de las acciones, promueve lo que Kotarbinski (1965) denomina “instrumentalización de las acciones”. La proliferación de medios y su ensambladura en unidades orgánicas cada vez mayores y mejor organizadas extiende el campo de la acción humana, aumenta su fiabilidad, precisión y el poder operativo mismo de la acción.

Desde el punto de vista del agente, la percepción de qué es un medio adecuado involucra también un trasfondo de contingencia: el contenido de su cultura técnica. La cultura técnica (Quintanilla, 1998) que posee un grupo social, en su triple dimensión de componentes representacionales (conocimientos, creencias y representaciones conceptuales sobre técnicas y sistemas técnicos), componentes prácticos (reglas, habilidades y conocimientos operacionales) y componentes valorativos (preferencias sobre el diseño, uso y producción de técnicas y conocimientos técnicos), condiciona la elección y extracción de los medios adecuados del conjunto de los medios disponibles. Y lo hace porque la cultura

técnica filtra las representaciones que los agentes tienen de esos medios, constriñendo o liberando sus percepciones de las posibilidades disponibles, por una parte, y transformándolas en oportunidades reales de acción, por otra. Por consiguiente, el empleo que hace el agente del criterio de eficiencia mínima - realizar más objetivos y evitar la proliferación de resultados no queridos con los mejores medios-, criterio que supuestamente rige su elección de los medios adecuados, no es independiente de su cultura técnica. O dicho de otro modo, con una mirada moldeada por esta última, los agentes imaginan y proyectan sus potenciales acciones instrumentales de segundo orden; es decir, se representan el universo de los medios y las oportunidades que abren, los intereses y objetivos de sus posibles acciones técnicas y el contenido del criterio de eficiencia que estructura la selección de los mejores medios. Por consiguiente, la racionalidad de estas acciones instrumentales de segundo orden, racionalidad que exige maximizar los medios para alcanzar los fines propios de las acciones técnicas, está incorporada en una cultura técnica dada y, por tanto, moldeada según sus parámetros (Quintanilla, 1998 y 2000; Broncano, 2000). Sin embargo, la cultura técnica no es sólo condición de posibilidad de las acciones

instrumentales de segundo orden, también es trasfondo condicionado, a la vez que enriquecido, por los productos de esas acciones.

(2) Las acciones técnicas entrañan modos de actuación al interior de la realidad por medio de artefactos con el propósito de producir, prevenir o cambiar un conjunto de eventos o su curso en función de representaciones previas. En la mayoría de los casos, estas acciones instrumentales de segundo orden son prescritas por reglas asentadas en el mejor conocimiento disponible: el conocimiento científico de la realidad sobre la que se actúa.

Mario Bunge (1966, 1985 y 1989) es quien mejor ha analizado esta relación según el marco teórico de la praxiología. De acuerdo con su propuesta, las reglas que prescriben las acciones técnicas se articulan según una relación de presuposición con los enunciados nomológicos de la ciencia a través de enunciados nomoprágmatos. Una ley científica se formula como un enunciado nomológico que establece una regularidad o relación objetiva entre eventos de distinta clase en situaciones específicas; por ejemplo, “en situaciones □ a eventos del tipo □ siguen siempre eventos del tipo □”. Este enunciado nomológico constituye la base del siguiente enunciado nomoprágmatos: “en las circunstancias adecuadas □, si se produce un evento del tipo □, entonces se obtiene un evento del tipo □”. Si en situaciones de tipo □ podemos controlar o producir eventos del tipo □, estamos en condiciones de formular, bajo la forma de reglas de acción, la siguiente propuesta: “para obtener o producir □, hacer □, en situaciones □” o “para evitar producir □, no hacer □, en circunstancias □”.

La relación de presuposición entre enunciados de leyes científicas, enunciados nomoprágmatos y reglas de acción no es una relación lógica, sino pragmática. El

contenido proposicional del antecedente del enunciado de la ley científica expresa un hecho objetivo; por el contrario, el contenido proposicional del antecedente del enunciado pragmático indica una operación humana –“si se produce (o realiza) determinado evento”. Las reglas de acción no se infieren de las leyes científicas a través de enunciados nomoprágmatos. De las leyes científicas predicamos su verdad o falsedad. De las reglas de acción, que en tanto reglas no son ni verdaderas ni falsas, decimos si son o no efectivas. De esto se sigue que la efectividad de una norma de

acción no está garantizada por la verdad de una ley científica (Bunge, 1972). La efectividad no puede ser inferida de la verdad. Tampoco la falsedad de una ley da lugar de modo concluyente a una regla no efectiva. Las reglas pueden ser adecuadas o inadecuadas, esto es, estar bien fundadas o carecer de fundamento. La relación pragmática de presuposición permite fundar con consistencia las normas de acción. Y lo hace explicando por qué una regla es efectiva, exponiendo su modus operandi. De esta manera, el éxito práctico de una norma de acción es una condición necesaria de la efectividad de una regla, pero de ningún modo una condición suficiente. Una regla de acción puede deber su eficacia práctica a meras coincidencias insospechadas; además, tampoco se puede afirmar que es efectiva porque ha funcionado con éxito en un número alto de casos, ya que no es posible garantizar por inducción su éxito futuro. Para que la condición de suficiencia se cumpla se requiere saber cómo es que realmente funciona y por qué. Y esto tiene lugar cuando se explicita la relación de presuposición entre enunciados de leyes científicas y reglas de acción. De otro modo resultaría extremadamente difícil, por ejemplo, formarnos un juicio sobre la efectividad de una regla antes de su puesta en práctica, o mejorarla, o llegado el caso, reemplazarla por otra más efectiva.

En consecuencia, la relación de presuposición no sólo compete al origen de la acción técnica, sino que también está en el centro del problema de la validez de las reglas de acción técnica. Ambas cuestiones están vinculadas. Según esta interpretación, una acción técnica con valor praxiológico (eficaz, eficiente, con pocas consecuencias indeseadas, etc.) es una acción predicada por una regla adecuada, esto es, una regla establecida por la satisfacción de una relación de presuposición. De esta manera las acciones técnicas se basan indirectamente – esto es, a través de reglas de acción y enunciados nomoprágmatos- en un conjunto de leyes científicas bien fundadas. El esquema argumentativo que subyace a esta intuición puede retratarse del siguiente modo. La técnica es una esfera específica de la actividad humana que está estructurada por un sistema de reglas particulares, las reglas de acción técnica. Por otro lado, existen valores praxiológicos que caracterizan dicha esfera. La comprensión de estos valores tiene lugar por referencia al análisis de las reglas que articulan la acción técnica. En concreto, los valores técnicos son valores que funcionan como predicados de las reglas técnicas –esto es, de las acciones técnicas prescritas por las reglas. Entre estos valores, hay uno de especial interés para la técnica desde el punto de

vista de la praxiología: el

valor genérico de eficiencia. Se trata de un valor nuclear que refiere a la validez de las reglas de acción técnica. La validez de estas reglas se establece en relación con la eficiencia de las acciones que prescribe. Y la eficiencia de éstas depende de que la regla que las prescribe esté fundada en el mejor conocimiento disponible. En consecuencia, la validez de las reglas de acción técnica proviene de las leyes o del conjunto de fórmulas científicas que proporcionan un suelo firme para conjeturar, explicar y mejorar la eficacia de las acciones técnicas prescritas por la regla. Por lo tanto, la relación de presuposición es una pieza clave de la cuestión de la validez de las reglas de acción. En realidad, cuando ella está bien engarzada, las reglas de acción técnica que conforman la estructura de un plan de acción encuentran una justificación sólida.

#### 4. Los productos de la acción técnica: los artefactos técnicos

Los productos o efectos intencionales de las acciones técnicas configuran el ámbito de los artefactos. Este ámbito no es un ámbito homogéneo, puesto que lo artificial existe en él de modos diferentes (Bunge, 1985; Dipert, 1993 y 1995; Mitcham, 1994; Quintanilla, 1988). No obstante, estos modos pueden aprehenderse en función del grado con que exhiben la cualidad general de ser productos de la acción técnica, esto es, la cualidad de ser resultados de la deliberación y decisión humanas. Desde esta perspectiva, es posible hablar de instrumentos y artefactos técnicos. En este apartado se desarrollan las características elementales de esta cartografía.<sup>3</sup>

Un instrumento es un objeto que ha sido intencionalmente considerado y utilizado por un agente como un medio para la satisfacción de un fin determinado en el transcurso de una actividad técnica intencional. Que un objeto constituya un instrumento implica que exhibe un carácter relacional, carácter propio de la instrumentalidad (peculiaridad de la propiedad de 'ser instrumento'). Un objeto exhibe este carácter cuando satisface dos condiciones, la condición de consideración y la condición de uso. La primera de ellas significa que un agente contempla e interpreta un objeto como instrumento cuando cree que es un medio lo suficientemente eficaz como

<sup>3</sup> La idea de lo artificial que aquí interesa se aplica a todos los productos intencionales de la acción técnica, sean objetos, estados, procesos o propiedades de ellos. Sin embargo, en este apartado se hablará sólo de los objetos y sus propiedades. Se espera que esta delimitación contribuya a la comprensión de la cartografía presentada.

para alcanzar un fin determinado. Esta condición es el producto de un acto

judicativo del agente, acto que enlaza un fin del agente con un objeto juzgado como medio idóneo para alcanzar ese fin. La segunda condición, la condición de uso, significa que, sobre la base de esa creencia, el objeto es usado como instrumento por el agente para satisfacer un fin dado de antemano. Ambas condiciones implican que un objeto, para ser considerado y usado como un medio eficaz para un fin, debe realizar efectivamente una contribución causal positiva para alcanzar ese fin, debe satisfacer su condición de medio efectivo (Dipert, 1993; Kotarbinski, 1965). La condición de consideración es lógicamente previa a la condición de uso. Es perfectamente posible considerar un objeto como un instrumento para un fin dado, esto es, considerarlo en su instrumentalidad y, sin embargo, no usarlo en modo alguno. No obstante, la condición de uso supone la condición de consideración. Siempre que usamos un objeto como instrumento es porque lo hemos considerado como tal. Una nota particularmente relevante de la condición de uso consiste en que a través de su satisfacción se prueba en la realidad la eficacia del instrumento, eficacia meramente concebida y, por consiguiente, conjeturada en la condición de consideración. Los casos de instrumentos más simples son los denominados “instrumentos naturales”, esto es, objetos que no han sido intencionalmente modificados, aunque sí concebidos como medios eficaces y usados intencionalmente como tales. Un ejemplo de instrumento natural es un pequeño tronco que usamos como palanca, una piedra que consideramos y usamos como pisapapeles, etc. Pero hay también, obviamente, instrumentos más complejos.

Asimismo, este esquema, presentado para el caso de un objeto, puede aplicarse a sus propiedades. Entonces, no sólo nos referiremos a objetos como instrumentos sino, además, a sus propiedades como propiedades instrumentales. Las propiedades instrumentales son propiedades consideradas y atribuidas por un agente a un objeto que motivan el uso de ese objeto como instrumento (en virtud de esas propiedades) para satisfacer un fin. En esta aplicación, un objeto es un instrumento para un agente con ciertos fines si se dan las siguientes condiciones: el objeto posee un conjunto de propiedades; el agente considera esas propiedades y cree que el objeto las posee; las propiedades del objeto son propiedades instrumentales (un medio eficaz para lograr un fin determinado); el agente cree que son un medio efectivo para ese fin; finalmente, el agente usa instrumentalmente ese objeto en virtud de que cree que ese conjunto de propiedades son propiedades eficaces como medio (instrumental) para el logro de su fin.

El grado de complejidad de un instrumento se asociaría con la presencia de varios conjuntos de propiedades instrumentales; lo cual, por otra parte, contribuiría a la versatilidad instrumental del objeto.

Cuando se consideran las propiedades de un objeto como propiedades instrumentales, resulta patente que entidades artificiales complejas como, por ejemplo, un lavarropas o un ordenador personal, pueden ser consideradas y

usadas por un agente como meros instrumentos (por ejemplo, considerar y usar la lavadora como un depósito de juguetes, etc.). Cuando este es el caso, el objeto material es considerado y usado como un mero instrumento sin que al agente le importe la historia cultural, cognitiva o deliberativa (en el sentido de que incorpora intenciones y planes de acciones técnicas) que pueda contener esa entidad artificial. En consecuencia, la conclusión que podemos extraer de esta historia consiste en lo siguiente: el conjunto de propiedades que un agente considera y usa como instrumento efectivo para alcanzar el fin propuesto es el de las propiedades materiales que exhibe sin más el objeto, esto es, sin que el agente necesite estar en ningún sentido familiarizado con los contenidos de la historia cognitiva, deliberativa o cultural de esas propiedades o del objeto que las porta.

Los artefactos técnicos son los productos intencionales par excellence de las acciones técnicas de un agente. Estos productos pueden ser un nuevo objeto (i.e. objetos hechos por el hombre), evento o proceso (i.e. cambios resultados de acciones sobre alguna cosa) o un estado (i.e. estado que alcanza una cosa en virtud de las acciones ejecutadas). Un artefacto técnico presenta dos características relevantes. Por un lado, es el producto de la realización de planes de acciones técnicas, esto es, acciones guiadas por conocimientos fiables para intervenir y transformar productivamente (de manera eficiente y controlada) la realidad con el propósito de satisfacer deseos y necesidades humanas. Por otro lado, comunica con mayor o menor éxito su condición de artefacto técnico. O dicho con mayor precisión, los artefactos propiamente técnicos son herramientas que comunican, con distinto grado de éxito, su condición de productos de un diseño o plan de acción técnica.

Qua herramientas son objetos en los cuales se han introducido intencionalmente funciones y modificaciones materiales o formales con el propósito de que sirvan como medio para un fin o de que satisfagan de manera más efectiva un fin que anteriormente

ya satisfacían (Dipert, 1993). Así, a diferencia de los instrumentos y debido a su condición de herramientas, los artefactos técnicos son producidos según un diseño o conjunto de planes de acción (Vincenti, 1990). Sin embargo, deben, además, exhibir y comunicar con algún grado de éxito su condición de herramientas. Esto se percibe fácilmente si se advierte que los artefactos técnicos son diseñados, producidos y usados. Incluso más, dado que satisfacen metas o deseos humanos, resultaría difícil explicar cómo es que funcionan si previamente no se supiera para qué sirven. De esto se sigue que los artefactos son diseñados y producidos con algún propósito y que, por ende, tienen que estar en condiciones de comunicar con relativo éxito ese propósito.

En los artefactos técnicos, por tanto, hay una relación entre la presencia de funciones óptimas, desempeñadas por el artefacto, y la comunicación de esas funciones. Obviamente, las propiedades que comunican con éxito la condición de

herramienta del artefacto pueden ser las mismas propiedades encargadas de exhibir esa condición u otras distintas. Cuando se trata de dos conjuntos diferentes de propiedades, las propiedades comunicativas no forman efectivamente parte de las propiedades intencionalmente modificadas con el propósito de que la entidad artificial incorpore ciertas funciones. En estos casos, las propiedades comunicativas están al servicio de que el artefacto pueda ser reconocido como tal, esto es, en sus funciones particulares. Imaginemos qué sucedería si un artefacto técnico, que ejecuta óptimamente ciertas funciones, no fuese reconocido como artefacto técnico; sencillamente, no sería usado, puesto que no podría superar, entre otras cosas, las dificultades de su proceso de comercialización. Esta no es una situación difícil de imaginar. Basta pensar en artefactos cuya forma externa no es una buena guía para inferir sus funciones o en aquellos artefactos que por su mal diseño ocultan sus usos potenciales o actuales. En consecuencia, las propiedades comunicacionales inciden sobre un aspecto no menor de los artefactos (Norman, 1990 y 2000).

Este último aspecto merece ser resaltado porque, de otra manera, el problema de los artefactos técnicos opacos corre el riesgo de pasar desapercibido. Dicho problema está inextricablemente relacionado con las propiedades comunicacionales de los artefactos técnicos. No obstante, también entronca con el tópico más amplio y complejo de la cultura técnica. Las propiedades comunicacionales de los artefactos técnicos comunican básicamente el qué del artefacto y, en muchas ocasiones, también el cómo.

Sin embargo, el proceso por el cual un artefacto exhibe su condición de herramienta y la comunica con éxito a un agente, es un proceso que ocurre en correlación con la presencia o ausencia de ciertos patrones y contenidos culturales en el agente, patrones y contenidos que configuran la manera en que éste considera (inferencias sobre funciones, origen del artefacto, relaciones que mantiene con otros artefactos, herramientas o instrumentos, lugar en la cultura, etc.) y usa la entidad artificial. Por consiguiente, la evaluación de las propiedades comunicacionales de un artefacto técnico, y a través de ellas la percepción de su opacidad o transparencia, no son independientes de la cultura técnica en la que se encuentra incorporado. En definitiva, esas propiedades constituyen el gozne que relaciona al usuario con el diseñador, rescatan la historia deliberativa del artefacto técnico e indirectamente lo sitúan en el contexto de su historia cognitiva y cultural. En consecuencia, el acoplamiento entre el uso del artefacto técnico que hace un usuario y las funciones para la que fue diseñado dicho artefacto, es una buena guía para pensar y referirnos a la condición comunicativa. Cuando ese acoplamiento tiene lugar, entonces decimos que la condición comunicativa se satisface con éxito y que ese artefacto es un artefacto técnico relativamente transparente.

## 5. Resumen y conclusiones



En este trabajo se ha intentado desde la praxiología ofrecer un análisis de la complejidad de la estructura básica de la acción técnica, la gramática de su composición y las características de los productos derivados de ella. Estos tres aspectos configuran la ontología de la acción técnica en tanto que acción intencional valiosa de intervención, transformación y control de la realidad con el fin de adecuarla a los deseos e intereses humanos. Una parte importante de esa ontología reside en las características del contenido de la intención que guía a la acción técnica. La peculiaridad de este contenido permite entender la acción técnica a través de la formación y estructura de planes de acción articulados en reglas basadas en el mejor conocimiento disponible. Por su parte, la gramática de la acción técnica contribuye a clarificar, por un lado, la propiedad que tiene la acción técnica de ser una acción instrumental de segundo orden y, por otro, la relación que mantienen las acciones técnicas con las reglas técnicas. Por último, la cartografía del ámbito de los productos de las acciones técnicas facilita su visualización desde el contenido representacional incorporado en la intención: la representación y realización de una entidad artificial con ciertas funciones y propiedades materiales

depende causalmente del contenido de la intención del agente, es decir, de su plan de acción técnica. Obviamente, también depende de las contingencias del mundo: dado que las acciones técnicas suponen un proceso de transformación productiva y control de la realidad de acuerdo con representaciones, el error no es sólo una posibilidad conceptual sino que muchas veces constituye un hecho real. En cualquier caso, este punto de vista promueve el análisis ontológico de los artefactos entendidos como algo concebido y producido por agentes, esto es, acentuando la perspectiva que privilegia la relación entre las propiedades de un artefacto y la acción técnica y planes de acción que elabora, se representa y ejecuta un agente determinado.

La praxiología, sin embargo, no limita el análisis a la dimensión ontológica de la acción técnica sino que también implica la exploración de su dimensión axiológica. Máxime cuando su objetivo, además del análisis, es la evaluación de las acciones y la elaboración de recomendaciones para mejorar, en sentido genérico, su eficiencia y su adecuación a principios éticos universales. De allí que un abordaje praxiológico completo de la acción en el contexto de la técnica demandaría el desarrollo de esta segunda dimensión. No obstante, este es un tema para otra ocasión.

## 6. Referencias bibliográficas

Agassi, J. (1966), "The confusion between Science and Technology in the Standard Philosophies of Science", *Technology and Culture*, 8, 348-366. Agassi, J. (1980), "Between Sciences and Technology", *Philosophy of Science*, 47, 82- 99.

Agassi, J. (1985), *Technology: Philosophical and Social Aspects*, Reidel, Boston-

Dordrecht. Airaksinen, T. y K. Kaalikoski (2000), "Instrumental Rationality", en G. Preyer y G. Peter (eds.) (2000), *The Contextualization of Rationality*, Mentis, Paderborn.

Aristóteles (1970), *Ética a Nicómaco*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid. Aspe Armella, V. (1993), *El concepto de técnica, arte y producción en la filosofía de Aristóteles*, Fondo de Cultura Económica, México. Austin, J.L. (1970), *Philosophical Papers*, Oxford University Press, London. Basalla, G. (1991), *La evolución de la tecnología*, Crítica, Barcelona. Bernstein, R. (1979), *Praxis y acción*, Alianza, Madrid. Bratman, M. (1987), *Intentions, Plans, and Practical Reason*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. Bratman, M. (1992), "Shared Cooperative Activity", *Philosophical Review* 101, 327-41. Bratman, M. (1993), "Shared Intentions", *Ethics*, 104, 97-113

Bratman, M. (1999), "I Intend That We J", en M. Bratman (1999), *Faces of Intention: Selected Essays on Intention and Agency*, Cambridge University Press, Cambridge, 142- 261. Broncano, F. (1988), "Las posibilidades tecnológicas. Una línea de demarcación entre ciencia y tecnología", *Arbor*, 507, 47-70.

Broncano, F. (1989), "Las bases pragmáticas de la racionalidad tecnológica", *Anthropos*, 94-95, 99-110. Broncano, F. (ed.) (1995), *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Trotta, Madrid. Broncano, F. (1997), "Técnica y valores. El imperativo moral del ingeniero", *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 9, 255-75.

Broncano, F., (2000), *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*, Piados, México. Bucciarelli, L. L. (1994), *Designing Engineers*, MIT Press, Cambridge, Mass. Bunge, M. (1966), "Technology as Applied Science", *Technology and Culture*, 7, 329- 347.

Bunge, M. (1967), *Scientific Research II. The Search for Truth*, Vol. 3, Springer-Verlag, Berlín, Heidelberg, New York. Bunge, M. (1972), "Toward a Philosophy of Technology", C. Mitcham and R. Mackey (eds.) (1972), *Philosophy and Tecnology*, Macmillan Publishers, London.

Bunge, M. (1976), *Treatise on Basic Philosophy. Vol. III y IV: Ontology I y II*, Reidel, Dordrecht. Bunge, M. (1985), *Treatise on Basic Philosophy. Vol. VII. Philosophy of Science and Technology. Part II:Life Science, Social Science and Technology*, Reidel, Dordrecht. Bunge, M. (1989), *Treatise on Basic Philosophy. Vol. VIII. The Good and the Right*, Reidel, Dordrecht.

Castañeda, H. N. (1975), *Thinking and Doing*, Reidel, Dordrecht. Davidson, D. (1980), *Essays on Actions and Events*, Clarendon Press, Oxford. Denkel, A. (1995), "Artifacts and Constituents", *Philosophy and Phenomenology Research*, LV, No.2, 311-22. Dipert, R. R. (1993), *Artifacts, Arts Works, and Agency*, Temple University Press, Philadelphia. Dipert, R. R. (1995), "Some issues in the Theory of

Artifacts: Defining ‘Artifact’ and Related Notions”, *The Monist*, 78, 119-35. Echeverría, J. (1998), “Teletecnologías, espacios de interacción y valores”, *Teorema* Vol. XVII/3, 11-25. Ellul, J. (1962), “The Technological Order”, *Technology and Culture*, No.3, 394-421. Ellul, J. (1977), *Le système technicien*, Calmann-Levy, Paris. Ezquerro, J. (1995), “Acciones, planes y tecnología”, en F. Broncano (ed.) (1995), *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Trotta, Madrid. Feenberg, A. (1991), *Critical Theory of Technology*, Oxford University Press, Oxford. Feenberg, A. (2000), *Questioning Technology*, Routledge, New York. Gilbert, M. (1990), “Walking Together: A Paradigmatic Social Phenomenon”, *Midwest Studies*, 15, 1-14. Habermas, J. (1984), “Ciencia y técnica como “ideología””, *Ciencia y técnica como “ideología”*, Tecnos, Madrid. Heidegger, M. (1994), “La pregunta por la técnica”, *Conferencias y artículos*, Ediciones del Serbal, Barcelona. Horkheimer, M. y T. W. Adorno (1994), *Dialéctica de la Ilustración*, Trotta, Madrid. Ihde, D. (1979), *Technics and Praxis. A philosophy of Technology*, Reidel, Dordrecht. Kosík, K. (1965), *Dialettica del concreto*, Valentino Bompiani, Milano.

Kotarbinski, T. (1965), *Praxiology*, Oxford Clarendon Press, Oxford. Kutz, C. (2000), “Acting Together”, *Philosophy and Phenomenological Research*, LXI, No.1. Laudan, R. (1984), “Cognitive Change in Technology and Science”, en Laudan, R. (ed.), *The Nature of Technological Knowledge*, Reidel, Dordrecht, 83-104. Leroi-Gourhan, A. (1988), *El hombre y la técnica (Evolución y Técnica I)*, Taurus, Madrid. Liz, M. (1988), “Estructuras de las acciones tecnológicas y problemas de racionalidad”, *Arbor*, 507, 97-106. Liz, M. (1995), “Conocer y actuar a través de la tecnología”, en F. Broncano (ed.), *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Trotta, Madrid, 23-55. Lobkowitz, N. (1967), *Theory and Practice: history of a concept from Aristotle to Marx*, University Press of America, Lanham, MD. Marcuse, H. (1968), *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Joaquín Moritz, México. Marx, K. (1964), *El Capital. Crítica de la economía política*, Fondo de Cultura Económica, México. Mertens, J. (1992), “The conceptual structure of the technological sciences and the importance of action theory”, *Stud. Hist. Phil. Sci.*, 23, 333-48. Mitcham, K. y R. Mackey (eds.) (1972), *Philosophy and Technology. Readings in the philosophical problems of technology*, The Free Press, London-New York. Mitcham, K. (1994) *Thinking through Technology. The Path between Engineering and Philosophy*, University of Chicago Press, Londres-Chicago.. Mosterín, J. (1978), *Racionalidad y acción humana*, Alianza, Madrid. Muguerza, J. (1990), *Desde la perplejidad*, Fondo de Cultura Económica, México, Madrid, Buenos Aires. Mumford, L. (1977), *Técnica y civilización*, Alianza, Madrid. Niiniluoto, I. (1993), “The Aim and the Structure of Applied Research”, *Erkenntnis*, 38, 1-21. Norman, D. (1990), *La psicología de los objetos cotidianos*, Nerea, Madrid. Norman, D. (2000), *El ordenador invisible*, Paidós, Barcelona. Olivé, L. (2000), *El bien, el mal y la razón. Facetas de la ciencia y de la tecnología*, Paidós, México. Ortega y Gasset, J. (1996), *Meditación de la*

técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía, *Revista de Occidente*, Madrid. Papineau, D. (2001), "The Evolution of Means-End Reasoning", en D. Walsh (ed.) (2001), *Naturalism, Evolution and Mind*, Royal Institute of Philosophy Supplement 49, Cambridge University Press, Cambridge. Petrovski, H. (1996), *Inventing by Design. How Engineers get from Thought to Thing*, Harvard University Press, Boston. Preston, B. (1998), "Why is a Wing like a Spoon?", *The Journal of Philosophy*, 95, 215- 54. Quintanilla, M. A. (1981), "El problema de la racionalidad práctica" en M. Quintanilla, *A favor de la razón. Ensayos de filosofía moral*, Taurus, Madrid, 111-37. Quintanilla, M. A. (1988), *Tecnología. Un enfoque filosófico*, Fundesco, Madrid. Quintanilla, M. A. (1989), "Las virtudes de la racionalidad instrumental", *Anthropos*, 94-95. Quintanilla, M. A. (1996), "The Incompleteness of Techniques", en G. Múnevar (ed.) (1996), *Spanish Studies in the Philosophy of Science*, Kluwer Acad. Pub., Netherlands.

Quintanilla, M. A. (1997), "El concepto de progreso tecnológico", *Arbor* CLVII, 337-390. Quintanilla, M. A. (1998), "Técnica y Cultura", *Teorema*, XVII/3, 49-69. Quintanilla, M. A. (1999), *Tecnología y sociedad*, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.

Quintanilla, M. A. (2000), "La tecnología como paradigma de acción racional", *Revista de Occidente*, 228, 53-74. Quintanilla, M. A., Lawler, D. (2000), "El Concepto de Eficiencia Técnica", en Denegri, G., y G. Martínez (eds.) (2000), *Tópicos Actuales en Filosofía de la Ciencia*, Universidad Nacional de Mar del Plata-Editorial Martin, Mar del Plata, 203-22.

Rapp, F. (1981), *Filosofía analítica de la técnica*, Editorial Alfa, Buenos Aires. Rogers, C.F.C. (1983), *The Nature of Engineering. A Philosophy of Technology*, Macmillan Press, Londres. Sánchez Vázquez, A. (1967), *Filosofía de la praxis*, Grijalbo, México. Searle, J. (1983), *Intentionality: an essay in the philosophy of mind*, Cambridge University Press, Cambridge. Searle, J. (1990), "Collective Intentions and Actions", en Cohen, P., J. Morgan y M. Pollack (eds.), *Intentions in Communication*, MIT Press, Cambridge, Mass. Simon, H. (1981), *Sciences of the Artificial*, Cambridge, MIT Press, Cambridge, Mass. Skolimowski, H. (1966), "The Structure of Thinking in Technology", *Technology and Culture*, 7, 371-383. Skolimowski, H. (1967), *Polish Analytical Philosophy. A survey and a Comparison with British Analytical Philosophy*, Routledge, London. Tuomela, R. y K. Miller, (1988), "We-Intentions", *Philosophical Studies*, 53, 367-89. Tuomela, R. (1990), "What are Goals and Joint Goals?", *Theory and Decision*, 28, 1-20. Tuomela, R. (1991), "We Will Do It: An Analysis of Group-Intentions", *Philosophy and Phenomenological Research*, LI, 2, 249-77. Tomás de Aquino (1988), *Suma de Teología II*, Biblioteca de Estudios Cristianos, Madrid. Toribio, J. (1995), "Semántica de las reglas tecnológicas", en F. Broncano (ed.) (1995), *Nuevas meditaciones sobre la técnica*, Trotta, Madrid. Valdivia, L. y E. Villanueva (eds.) (1988), *Los supuestos de la racionalidad de la tecnología*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Sociedad Filosófica Ibero-americana. Vega, J.

---

(1996), Epistemología de las técnicas, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. Vega, J. (2001), "Reglas, medios, habilidades. Debates en torno al análisis de "S sabe cómo hacer X"", Crítica, Vol. 33, No. 98, 3-40. Vega, J. (2001), "¿Por qué es necesario distinguir entre "Ciencia" y "Tecnología"", Theoria, Vol. 16/1, 167-84. Vincenti, G. (1990), What engineers know and how they know it. Analytical studies from Aeronautical History, Baltimore, London, The Johns Hopkins University Press. Winner, L. (1979), Tecnología autónoma. La tecnología como objeto de pensamiento político, Gustavo Gili, Barcelona. Winner, L. (1987), La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología, Gedisa, Barcelona. Von Wright, G. (1963), The Varieties of Goodness, Routledge, London.

## Registro técnico y dispositivo de seguridad: Inmigración y Fotografía

Lic. Andrea Torrano / Dr. Agustín Berti.<sup>4</sup>

Resumen: Técnica y gobierno se entrecruzan en diversas instancias, fenómeno que se hace visible en la gestión política de la migración. A partir del análisis de la obra del fotógrafo Seba Kurtis, se discute la definición de dispositivo de seguridad y cómo posibilita regular, ordenar y disponer de la población. El registro y la detección de los migrantes son acciones progresivamente mediadas por el uso de instrumentos de percepción digitales y procesamiento de datos. Kurtis subvierte los usos previstos de los registros para hacer una representación crítica de la política de la migración. En primer lugar se identifican diferencias entre distintos tipos de registros técnicos. Luego, se discute la estandarización, su relación con prácticas de control migratorio y sus implicancias biopolíticas.

Palabras Clave: Fotografía – Inmigración – Dispositivo – Seba Kurtis

### I. Introducción

En el curso Seguridad, Territorio, Población (1977-1978), Foucault analiza a partir de la progresiva estatalización de lo biológico que se observa desde el siglo XIX, el proceso de gubernamentalización del Estado.<sup>5</sup> Por gubernamentalidad entiende el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y cálculos que permiten ejercer el poder sobre la población –conjunto biológico sujeto al cálculo y la estadística-, que tiene como saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 136). El dispositivo de seguridad, caracterizado por la determinación de espacios de seguridad, el uso de cálculo estadístico y probabilístico, la producción de normalización y la correlación entre técnicas de seguridad y de población (Foucault, 2007, p. 25), posibilita regular, ordenar y disponer de la población para mejorar las condiciones de vida.

<sup>4</sup> Este trabajo se realizó en marco del Proyecto de Investigación: “Los objetos técnicos y los organismos tecnificados” (CIFFyH/FAMaF, UNCOr, Argentina) financiado por MINCyT Córdoba, Argentina. <sup>5</sup> Si en Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber, Foucault señaló que lo biológico cayó cada vez más bajo en control de Estado, aquí más bien muestra el conjunto de saberes y prácticas que confluyeron en la forma Estado, el proceso de “gubernamentalización” del Estado que alcanza su punto cúlmine en el siglo XVIII.

---

El dispositivo de seguridad, que caracteriza las denominadas sociedades de control (Deleuze, 1998), determina espacios de seguridad, el tratamiento de lo

aleatorio, la normalización que es específica de la seguridad y la correlación entre técnicas de seguridad y de población (Foucault, 2006, p. 13). Este dispositivo posibilita regular, ordenar y disponer de la población, especialmente permite la vigilancia y el control sobre los denominados “grupos productores de riesgo”, es decir, sobre sujetos colectivos sociales (De Giorgi, 2005, p. 39) que se consideran una amenaza para la población que se pretende asegurar.<sup>6</sup> De este modo, se puede advertir que el “poder funciona diferencialmente tomando como blanco ciertas poblaciones, administrándolas, desrealizando la humanidad de sujetos que podrían formar parte de una comunidad unida por leyes comunes a todos” (Butler, 2006, p. 98). Es decir, el dispositivo de seguridad funciona gestionando diferencialmente la vida: sobre el continuum de la población se producen cortes entre vidas valorables y sin valor, entre vidas vivibles con muertes lamentables y vidas inhumanas (Ver Butler, 2006, 2010a, 2010b).

En este artículo nos centraremos en los inmigrantes indeseados como grupos de riesgo (De Giorgi, 2005, p. 100). Como sabemos, en las últimas décadas las políticas de inmigración de los Estados liberales se han caracterizado por una tendencia restrictiva, dominada por la limitación de derechos y libertades de los inmigrantes, sobre todo irregulares, y por un fortalecimiento de los controles y la vigilancia en las fronteras (Bigo, 2003). Aunque el control sobre los inmigrantes indeseados se haya vuelto más rígido, no ha logrado totalmente limitar y frenar la llegada de los inmigrantes, sobre todo irregulares, hacia las sociedades más ricas ni ha podido intervenir directamente en la fuente de la inmigración misma (Cossarini, 2011).

Los migrantes son cada vez más objeto de control, a través de dispositivos electrónicos que, si bien se ejercen sobre la totalidad de la población, tienen como objetivo fundamental detectar grupos de riesgo. Como señala Agamben (2004) las políticas migratorias implementan tecnologías que permiten aumentar la vigilancia y

<sup>6</sup> La categoría de “grupo”, como colección de individuos que presentan ciertas características comunes y a los que se les asigna una identidad, se convierte en objeto y objetivo del poder. El gobierno no se ejerce tanto sobre cuerpos individuales –lo que Foucault denominaba anatomopolítica- ni sobre la totalidad de la población –biopolítica- (Foucault, 2002, p. 168-169), sino más bien sobre los grupos caracterizados como de riesgo.

---

control fronterizo: crean lugares de detención temporal, implementan el fichaje electrónico de huellas digitales y de retina. Esto da cuenta de la paulatina animalización del hombre ya señalada por Foucault.

Esta consideración de los inmigración indeseados como un riesgo se observa en

la equiparación de inmigración a criminalidad, que es cada vez más frecuente en los medios de comunicación, el discurso de los expertos y las políticas exteriores de los Estados. En este contexto ha surgido el concepto crimmigrant para hacer referencia a los inmigrantes no deseados (Stumpf, 2006) y refleja la tendencia en los dispositivos de control a asociar la inmigración no deseada con la criminalidad. Esta criminalización de la inmigración permite aplicar leyes migratorias más severas y sanciones diferenciales en función de la condición del inmigrante. La sola presencia del inmigrante indeseado lo convierte en un riesgo, como advierte De Giorgi (2005), “el inmigrante no comete delitos: él mismo ‘se convierte’ en un delito” (p. 94).

## II. Las imágenes técnicas y el estándar

La particularidad que presentan los dispositivos de seguridad, especialmente los de control de fronteras, es que utilizan dispositivos de percepción y de registro.<sup>7</sup> Estos dispositivos alimentan de datos del mundo sensible a los dispositivos de seguridad (por ejemplo, fotografía digital, huella dactilar, reconocimiento facial, etc.). El caso que nos interesa señalar son los registros automatizados de imágenes. La aparición de la imagen digital marca la decadencia del registro mediado por la química y la mecánica en favor del registro a través de dispositivos electrónicos de codificación binaria. Un rasgo específico de estos dispositivos de percepción es el carácter indicial de los datos que produce, es decir, la relación de éstos como índices de entidades de la realidad. Esto tiene como consecuencias: 1) la estandarización discreta: la imagen digital logra la reproductibilidad y la transmisibilidad infinita al pasar de la impresión sobre el soporte a la abstracción del código y 2) el reconocimiento de patrones y otras operaciones automatizadas: la imagen puede ser cotejada informáticamente y vinculada a otras imágenes. La digitalización también supone el etiquetado de la imagen con metadatos que habilitan su circulación, indexabilidad y reproductibilidad ilimitadas y ubicuas.

<sup>7</sup> Entendemos por

---

dispositivo la disposición artificial organizada cuyos resultados son previsibles. Esto

supone que en un dispositivo hay posiciones y que las mismas son previsibles, es decir, estandarizadas.

Si bien la digitalización de lo visual ha incrementado el poder de registro y control que las imágenes (y sus patrones) brindan a los Estados (y a las empresas), además posee otras funciones que exceden a la provisión de datos y que incluyen



dimensiones políticas y estéticas. El fotógrafo argentino Seba Kurtis ofrece un ejemplo significativo para discutir el impacto de las tecnologías de registro y representación sobre la inmigración.<sup>8</sup> Kurtis se enmarca en lo que se ha denominado postdocumental, una poética fotográfica en la que se mantiene la indicialidad fotográfica característica de uno de los géneros por excelencia de la fotografía, el documental,<sup>9</sup> pero superando sus versiones más estereotipadas. La obra de Kurtis tiene en común con esta fotografía documental el uso de dispositivos de registro fotoquímicos (utiliza cámaras de gran formato casi obsoletas) en un contexto en el que los dispositivos son mayoritariamente digitales. Su obra representa la experiencia de inmigrantes ilegales ante los dispositivos de seguridad y los efectos de ese control sobre las vidas humanas. Su propia experiencia como un inmigrante ilegal en Europa juega un rol central en su trabajo. El uso consciente que hace del dispositivo de registro permite caracterizarlo como lo que Kozak (2012) llama poética tecnológica, esto es, aquellas formas artísticas que de modo explícito experimentan y problematizan el fenómeno técnico y, en consecuencia “son también políticas” (p. 182). A diferencia de la asumida “transparencia” del dispositivo de registro en la fotografía documental, que se asume también en los dispositivos digitales, en la obra de Kurtis el procedimiento y el producto técnico de un dispositivo (la cámara fotográfica) son opacos y se imbrican con el tema (las imágenes sobre la migración). Esto se lleva a cabo de diversos modos: hundiendo los negativos en el mismo mar en el que los inmigrantes se ahogan, utilizando cámaras rotas que velan parcialmente los negativos, abriendo una cámara que funciona bien para velar parcialmente los negativos, fotografiando diversos documentos burocráticos y otra miscelánea que el Estado italiano le exige para otorgarle la residencia legal, entre otros recursos. La irrupción de la imprevisibilidad propia del funcionamiento “incorrecto” de los dispositivos no sólo provoca resultados no calculados sino que también alegoriza sobre la lógica subyacente al funcionamiento “correcto” de los dispositivos, sean estos sociales (los dispositivos de seguridad) o técnicos en un sentido más acotado del

<sup>8</sup> La obra del fotógrafo puede verse en [www.sebakurtis.com](http://www.sebakurtis.com). <sup>9</sup> La fotografía documental es una constante desde los inicios mismos de la fotografía y acompaña su historia, desde obras clásicas como *How the Other Half Lives* de Riis de 1890, el fotoperiodismo y las fotografías de corresponsales de guerra, hasta las fotografías políticamente comprometidas de Sebastián Salgado.

término (los dispositivos de registro). En la imprevisibilidad que introduce Kurtis en las imágenes técnicas de los inmigrantes se hace visible la política de la técnica.

A partir de estos “procedimientos anómalos”, Kurtis pone en cuestión las nociones de fotografía como registro y documento. El carácter indicial de las imágenes que

se atribuye a la fotografía es la base de su inclusión en los dispositivos de seguridad gubernamental, exacerbada por la digitalización de los archivos. Los procedimientos planteados por Kurtis señalan los límites de la referencialidad fotográfica por su necesario vínculo al mundo físico. Pero, también, socavan las nociones ingenuamente estetizantes de las imágenes conmovedoras o épicas de una fotografía usualmente asociada a la militancia política o la denuncia social. A través de una crítica del dispositivo de registro se hace posible así cuestionar su rol dentro de los dispositivos de seguridad.

### III. Resistencias: Dispositivos de seguridad y dispositivos técnicos

Foucault inscribe el término dispositivo en un registro político que le permite caracterizar el modo en que se ejerce el poder. El “dispositivo” tiene como función constituir sujetos a través de una serie de prácticas, saberes e instituciones que administran, gobiernan y dan un sentido útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos (Foucault, 1991). Los sujetos son el resultado de la relación entre los dispositivos y los seres vivientes. Sin embargo, esto no significa que el dispositivo “capture” al individuo, como señala Agamben (2009), más bien produce sujetos que como tales quedan sujetos a determinados efectos de poder/saber (García Fanlo, 2011). Esta consideración permite pensar en la posibilidad de resistencia a los dispositivos. Porque, como expresa Foucault (2001), “no hay relaciones de poder sin medios para escapar o sin luchas posibles. Cada relación implica, al menos in potentia, una estrategia de lucha” (p. 258).

Desde esta perspectiva teórica, la obra de Kurtis es ella misma una resistencia. La politización de la fotografía consiste en una resistencia a los dispositivos técnicos y sociales a través de la subversión de las posiciones que estos generan, mediante la apertura a posiciones imprevistas e imprevisibles. Pero la resistencia se encuentra asimismo en los sujetos representados por Kurtis, es un registro de la emergencia de

formas de resistencia en las cuales la vida afirma su potencia, es decir, su capacidad de creación y subjetivación. Es una resistencia a los dispositivos que debe entenderse en dos sentidos: 1) ante el dispositivo fotográfico, que involucra no sólo un uso correcto de la cámara (el procedimiento) sino también de las expectativas en torno a lo representable en el género documental; 2) ante el dispositivo de seguridad, las tecnologías de gobierno que tienen como objetivo y objeto de control la vida de los grupos de riesgo al poner en evidencia sus efectos.

“Immigration files” de Kurtis es una documentación de la resistencia de los inmigrantes ilegales a las políticas migratorias sobre los grupos de riesgo. Esta resistencia implica cruzar las fronteras, sobrevivir a la experiencia cotidiana de la ilegalidad y establecer alianzas entre “indocumentados”. Es, al mismo tiempo, una forma de representación que resiste a la estandarización del dispositivo fotográfico, sea analógico o digital. Kurtis no produce un “registro” fotográfico –ni

siquiera cuando utiliza documentos oficiales. Por el contrario, interviene sobre los dispositivos técnicos y sus productos –operación que denomina “vandalización”- y subvierte las lógicas de la gubernamentalidad mediante la generación de un sentido antidocumental en los documentos oficiales o de borramiento de la indicialidad en los registros fotoquímicos. La representación de los inmigrantes construida por las imágenes y textos de Kurtis descubre las tensiones entre los inmigrantes indocumentados y los dispositivos de seguridad centrados en documentos.

#### IV. Conclusión

Ante la lógica ingenua de la globalización como una expansión de los beneficios de las democracias liberales occidentales, las imágenes de Kurtis ponen en evidencia la precariedad que la propia globalización propicia como condición de existencia cotidiana de los inmigrantes. En su vandalización, el fotógrafo plantea una representación visual que implica una resistencia a dos modos de estandarización que tienden a la exclusión y persecución de los inmigrantes: la de las políticas migratorias y la de los dispositivos de registro. Hacer visibles los rostros a través de imágenes veladas o de la historia personal que subyace a archivos burocráticos supone una forma novedosa de resistencia que problematiza la ilegalización de la migración, cuestiona las tematizaciones estetizantes

de una fotografía considerada “comprometida” y, al mismo tiempo, pone en evidencia la opacidad de los propios dispositivos de registro y percepción.

La dimensión política de la poética tecnológica de Kurtis puede verse en sus procedimientos. En el caso de los retratos con rostros velados, éstos interpelan desde una puesta en duda del propio dispositivo de registro, en una resistencia a la imagen homogénea que supone el funcionamiento correcto. Hacer vacilar el carácter de documento de la imagen fotográfica permite apropiarse de los dispositivos que estandarizan y utilizarlos para narrar las historias particulares, invisibilizadas y gestionadas por el aparato gubernamental. El acto de fotografiar documentos y tratarlos como puras imágenes pone en evidencia no hay un rostro al cual atribuir esos años de incertidumbre e ilegalidad y señala lo absurdo del dispositivo de control que produce esos documentos sino un desfasaje entre un dispositivo burocrático de control que gestiona las identidades y la experiencia siempre frágil del migrante. El procedimiento más extremo de tirar al mar los negativos establece una analogía entre el producto del dispositivo técnico (las imágenes “ahogadas”) y los efectos de los dispositivos de control (los migrantes ahogados).

Para concluir, es mediante la subversión del dispositivo técnico como puede producirse una imagen técnica que no sea incorporable a los dispositivos de control y que pueda ponerlos en cuestión. La inmigración es así no sólo incorporada como tema del registro fotográfico sino como procedimiento. La

analogía propone una política tecnológica subyacente a su poética tecnológica. Y se trata de una política tecnológica que disputa los sentidos de la técnica en las sociedades de control.

## Referencias

Agamben, G. (2004) No biopolitical tattooing. Le Monde, 10 January, <http://archive.truthout.org/article/le-monde-no-bio-political-tattooing>

Agamben, G. (2009) What is an apparatus?: and other essays. Stanford: Stanford U. Press.

Bigo, D. (03/2003) "The globalisation of (in)security", London, Beijing, Traces .

Butler, J. (2006) Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2010a) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del

sexo. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2010b) Marcos de guerra. Las vidas lloradas. Buenos Aires: Paidós.

Cossarini, P. (2011) Migraciones, espacios y biopolítica, Hybris. Revista de filosofía No

2, pp. 6-19. De Giorgi, A. (2005) Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control,

Barcelona: Virus Editorial. Deleuze, G. (1998) "Posdata sobre las sociedades de control", en Ferrer, C. (ed.), El

lenguaje libertario. La Plata: Altamira Foucault, M. (1991) El juego de Michel Foucault (entrevista con A. Grosrichard). Saber

y Verdad. Madrid: Editorial La Piqueta. Foucault, M. (2001) El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. y Rabinow, P., Michel

Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Nueva Visión. Foucault, M. (2002) Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Madrid: Siglo

XXI España Editores. Foucault, M. (2006) Seguridad, Territorio, Población. Buenos Aires: Fondo de Cultura

Económica. García Fanlo, L. (marzo 2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A

parte Rei. Revista de Filosofía. No 74. Kozak, Claudia (ed.) (2012) Tecno-poéticas

argentinas. Archivo blando de arte y

tecnología. Buenos Aires: Caja Negra. Machado, A. (1993) Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. Sao

Paulo: Edusp. Stumpf, J. (Dec. 2006) “The Crimmigration Crisis: Immigrants, Crime, & Sovereign

Power”, American University Law Review, Volume 56, Issue 2.

### **El cine Latinoamericano como reivindicación de la memoria desde la imagen imagen-movimiento e imagen- tiempo en Guilles Deleuze**

“Como regla general, el cine del Tercer Mundo Tiene este objeto: por el trance o la crisis, constituir una Ordenación que reúna partes reales, para hacerles producir enunciados colectivos como prefiguración del pueblo que falta” Guilles Deleuze

Jessica Morales Guzmán Universidad Sergio Arboleda  
jessixx82gmail.com Colombia-Bogotá

Para Deleuze, la historia de la filosofía de Occidente ha estado dominada por un mismo discurso de pensamiento, el cuádruple grillete, es decir, la reflexión y la representación. Este discurso, responde a la idea de una verdad abstracta infinita, a la cual el sujeto o el mismo pensamiento deben llegar. Dentro de este esquema, se postula un afuera, una realidad independiente, un sujeto que conoce y un objeto por conocer, en el que reside la verdad y donde las posibilidades de pensamiento están determinadas a un mismo modo de pensar. A esto, es lo que Deleuze llama la “imagen dogmática de pensamiento”, aquel que nos conduce a pensar dentro de un mismo modo. En este, el pensamiento es algo que se piensa a sí mismo y no algo que se construye y produce a partir de un campo de posibilidades llamado “la imagen de pensamiento”. Para esta construcción de la nueva imagen de pensamiento, es necesario producir una ruptura en el pensamiento, en el que la reproducción de ideas en relación, con el sujeto que conoce y el objeto que va a conocer, no sea el fundamento primero para la posibilidad de conocimiento, sino que por el contrario, el pensamiento sea algo que se construye con independencia a un sujeto y un objeto.

Para esta construcción, Deleuze ve la necesidad de suprimir todo modelo que impide crear y construir. Esta construcción de una nueva imagen de pensamiento, la encuentra en el cine, ya que, a su juicio, los filósofos y la filosofía propiamente, se han ocupado muy poco, haciendo estudios tan solo sintácticos lingüísticos o

metafóricos al cine, pasando por alto lo más importante que nos brinda la imagen cinematográfica “el movimiento”. En Deleuze, el estudio del cine es importante no solo ser uno de los

pilares que formo la sociedad contemporánea, o toda una revolución tecnológica por ser una vía para la construcción de un nuevo pensamiento, a través del movimiento, fugas varias dimensiones. En el caso del cine latinoamericano, nos muestra como por medio del cine podemos ver la construcción de una manera de pensar sentir y vivir por medio de la memoria histórica que se nos da en la imagen.

En Deleuze, el estudio del cine es importante no solo, por el hecho de ser uno de los pilares que formo la sociedad contemporánea, o toda una revolución tecnológica, sino que, en sus dos estudios sobre el tema “Imagen- Movimiento, estudios sobre cine I”, Imagen- Tiempo, estudios sobre cine II”; en el que nos muestra como el cine nos da el movimiento puro; el movimiento en el pensamiento, diferentes dimensiones, fugas.

Estas fugas en el pensamiento son producidas por la imagen, que no se relaciona con enunciados para que se dé el conocimiento, sino que los objetos se nos muestran por sí mismos debido al movimiento.

De la imagen-movimiento al a Imagen Tiempo

Para la fundamentación sobre el cine Deleuze parte de Spinoza para la creación del concepto inmanente y fugas y Bergson para las tres tesis sobre el movimiento; y por supuesto los aportes cinematográficos de cineastas en los que se destacan Einstein, Vertov, Godard. Las tesis del movimiento en Bergson según Deleuze permite distinguir dos caras del movimiento: Una que lo muestra como ilusión que se da a partir de cortes inmóviles y otra que se da como un movimiento real que produce cambios cualitativos en cuanto a su duración el cual nos va remitir a una apertura de todos cambiantes “El movimiento tiene, pues, dos caras, en cierto modo. Por una parte, es lo que acontece entre objetos o partes; por la otra, lo que expresa la duración o el todo. El hace que la duración, al cambiar de naturaleza, se divida en los objetos, y que los objetos, al profundizarse, al perder sus contornos, se reúnan en la duración. Se dirá, por tanto, que el movimiento remite los objetos de un sistema cerrado a la duración abierta, y la duración, a los objetos del sistema que ella fuerza a abrirse. El movimiento remite los objetos entre los cuales se establece al todo cambiante que él expresa, e inversamente. Por el movimiento, el todo se divide en los objetos, y los objetos se reúnen en el todo: y, entre ambos justamente, «todo» cambia.”

(Deleuze, 1983, pág. 26).

Este todo es un todo formado por alternancias que se dan por un movimiento que cambia, que va transformando y formando imágenes-movimiento, el cual es el

concepto fundamental en Guilles Deleuze que le permite articular y clasificar las imágenes dentro de un sistema motor que lleva la narración en el cine, estas imágenes son: imágenes- percepción imágenes-afección (primer plano), imágenes-pulsión (naturalismo, surrealismo), imágenes-acción (realismo, épica, western), imágenes-reflexión y, finalmente, imágenes-relación.

El paso de la imagen-movimiento a la imagen-tiempo, le permite a Deleuze ir más allá de la imagen y constituir una expresión directa del tiempo en la que aparecen nuevos signos y opsignos “El tiempo deja de depender del movimiento, ahora es el movimiento aberrante el que depende del tiempo. La relación situación sensoriomotriz → imagen indirecta del tiempo es sustituida por una relación no localizable situación óptica y sonora pura → imagen-tiempo directa. Los opsignos y sonsignos son presentaciones directas del tiempo.” (Deleuze, 1985, pág. 65) nuevos hilos narrativos, nuevos puntos de fuga. Esta gran transformación, se da según Deleuze por la guerra, la cual generó una crisis en la imagen-acción y los otros tipos de imágenes alterando su régimen orgánico.

Las consecuencias de la guerra, el crecimiento del capitalismo, el materialismo, el cimiento del sueño americano, nuevos conceptos de territorio, desplazamientos, minorías, medios de comunicación, nuevas formas de percibir el cine y sus relatos, son algunos de los fuertes motivos para una gran transformación que no solo tuvo que ver en el cine sino con toda una manera de concebir el mundo de pensar, ahora se forja un pensamiento que empieza a descomponer las acciones, las afecciones y las percepciones. “En cierto modo el cine nunca había dejado de hacerlo, pero sólo podía tomar conciencia de ello en el curso de su evolución, merced a una crisis de la imagen- movimiento, Según una fórmula de Nietzsche, nunca es al comienzo cuando algo nuevo, un arte nuevo, puede revelar su esencia, pero lo que él era desde el comienzo no puede revelarlo sino en un recodo de su evolución.” (Deleuze, 1985, pág. 66).

¿Qué consecuencias, tiene a nivel semiótico, narrativo esta nueva concepción de la imagen y a su vez como transformación social y de pensamiento como repercute en nuestro mundo, el llamado tercer mundo?

La imagen-tiempo, es una nueva manera de concebir el mundo, ya todo no se nos remite a una sola posibilidad sino a varias posibilidades, no hay solo una situación hay varias situaciones, que se encuentran de manera dispersa, los personajes son múltiples no hay un único héroe, las situaciones pasan de acciones a situaciones. Los encadenamientos y enlaces son débiles otras veces son rápidos. En La imagen-tiempo hay una nueva configuración de los signos (opsignos y sonsignos); el tiempo ya no se subordina al movimiento “El cristal revela una imagen-tiempo directa, y no ya una imagen indirecta del tiempo que emanaría del movimiento. No abstrae el tiempo, hace más que eso, pues invierte la subordinación con respecto al movimiento.” (Deleuze, 1985, pág. 135). Es el nacimiento del cine moderno la cámara con sus descripciones describe objetos no los objetos a la cámara, la

---

imagen no es empírica es movimiento es trascendente.

Con el surgimiento del nuevo cine vienen las manifestaciones en otros lados de la periferia, lo que es llamado el cine de tercer mundo y sus otras manifestaciones artísticas.

#### Cine Latinoamericano Político o Histórico

Todo argumento acerca del cine latinoamericano encierra varias interpretaciones, para algunos es un cine de corte político y para otros es un cine de corte histórico, pero siempre con un epicentro que conduce a la interpretación, con hilos conductores que van hacia la construcción de sentido de imágenes.

Latinoamérica encuentra su mejor expresión en el documental ya sea histórico o político, los primeros documentalistas (Louis Lumiere, Georges Méliès) hicieron capturas con narrativas lineales con el fin de fomentar la divulgación sobre diversos temas. Con el paso al cine moderno, uno de los principales aportes fue la concepción de montaje del ruso Dziga Vertov, quien da la idea principal de observación para la realización de lo que se conoce como documental. Por todas las concepciones políticas e históricas Latinoamérica encuentra su expresión en el documental, uno de los primeros movimientos se da en Brasil con el “Cinema Novo” un documental de tipo independiente que combina el cine francés con el neorrealismo italiano, para dar a conocer la realidad de un país. En Argentina se marca un precedente importante con la creación de una escuela para la realización de documentales Fernando Birri, el cortometraje-documental Tire Die (1958-1959) y Los inundados (1961), influenciando a varios cineastas hasta la realización de una de las obras más influyentes La hora de los hornos (1967-1968) de Fernando Solanas y Octavio Getino, miembros del grupo Cine Liberación.

Las siguientes oleadas de documentales, toman la postura de recuperar la memoria. La memoria de un pueblo oprimido que necesita ser re-descubierto, una denuncia a la libertad y búsqueda de raíces e identidades. Los Rubios de Albertina Cari, uno de los documentales más polémicos acerca de la memoria; el secuestro y muerte de sus padres durante la

última dictadora le dan elementos estilísticos y subjetivos evocando el pasado para llevarlo al presente.







En Colombia, una de las figuras más importantes ideológicamente opositora es la pareja Jorge Silva y Martha Rodríguez, creadores del documental Chircales (1967-72) documental que registra la explotación de una familia bogotana que vive en un barrio popular llamado Tunjuelito; en este se destacan las creencias sociales religiosas y políticas a través de su explotación por terratenientes en una fábrica de ladrillos, en la cual laboran para conseguir su sustento.

Dentro de estas manifestaciones en Latinoamérica hay un país representante que da un gran paso tras su transición histórica. Ese país es Cuba, fiel representante de su época y su búsqueda de identidad, Cuba se aleja del documental testimonial, propone un tipo de documental influenciado por el cine Europeo e Italiano, que se ve reflejado en su

comunicación siempre con el público y su montaje agresivo. Muestra de ello es el documental El Megano (1955) denuncia sobre las condiciones infrahumanas a las que son sometidos los carboneros del ciénaga de Zapata.

El cine Latinoamericano como recuperación de la Memoria desde las teorías Deleuzianas

Para Deleuze los mecanismos de poder y los sistemas de mayorías imposibilitan la manifestación de masas en el cine Europeo, la época de postguerra imposibilita estas manifestaciones, Auschwitz, los bombardeos sobre Hiroshima, persecuciones, invasiones hacen que el cine sufra varias transformaciones no solo en la imagen sino en la ausencia de personajes, está la ausencia del pueblo, el pueblo desaparece. El cine político según el autor es aquel que muestra al pueblo

como sujeto ya sea oprimido o no él es el centro de todas las imágenes y de las secuencias narrativas a través del montaje.

En Latinoamérica está la posibilidad de una cinematografía política un “pueblo en devenir” que no está ausente, sino que construye su memoria “Esta comprobación de la falta de un pueblo no es un renunciamiento al cine político sino, por el contrario, la nueva base sobre la cual éste se funda a partir de ahora, en el Tercer Mundo y en las minorías. Es preciso que el arte, particularmente el arte cinematográfico, participe en



esta tarea: no dirigirse a un pueblo supuesto, ya ahí, sino contribuir a la invención de un pueblo. En el momento en que el amo, el colonizador proclaman «nunca hubo pueblo aquí», el pueblo que falta es un devenir, se inventa. En los suburbios y los campos de concentración o bien en los ghettos con nuevas condiciones de lucha a las que un arte necesariamente político debe contribuir.” (Deleuze, 1985, pág. 288).

Es un pueblo en devenir, en estado de crisis permanente en busca de identidad en medio de la colectividad y colonización. Trance crisis y memoria <sup>10</sup>; los momentos de trance son actualizaciones de la memoria es un devenir es un recoger por medio de la imagen. Es la membrana que se actualiza entre lo individual y lo colectivo, el afuera y el adentro.

No se trata de una memoria que recoge recuerdos a manera psicológica es una actualización constante de lo privado que se vuelve público; las minorías que devienen y convierten sus actualizaciones en lo político. Minorías que no les

interesa volverse mayorías hegemónicas sino que van construyendo su pueblo, su yo. El llamado cine de tercer mundo es un cine colonizado pero en potencia que se proyecta por medio de minorías hacia colectividades mayoritarias.

BIBLIOGRAFIA - CORTES, A. Morales, J. "Cine: más allá de la técnica. Techne Contemporánea como arte y producción de las nuevas tecnologías. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda. Edición y recopilación Andrea Cortés. 2012. -CORTES, A. "El hombre en las redes de las nuevas tecnologías". Aportes a la disolución del enfrentamiento hombre técnica. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda. 2009. -DELEUZE, G. "Cine. "La imagen en movimiento". Estudios sobre cine I. Barcelona 1984. Traducción de Irene Agoff. -DELEUZE, G. "Cine. "La imagen Tiempo". Barcelona 1985. Estudios sobre cine II. Traducción de Irene Agoff.

<sup>10</sup> Concepto que toma Deleuze de la película Terra em Trance de Glaubert Rocha, en el que el misticismo casi chamanico por los que atraviesa el colonizador y a los que coloniza.

-DELEUZE, G. Diferencia y Repetición. Amortu Editores, Traducción de María Silvia Delpy. Buenos Aires. 2002. -DELEUZE, G. "Dos Regímenes de Locos y otros textos". Valencia: España: Editorial Pre-textos. 2007.

-DELEUZE, G. ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Editorial Anagrama, 1993. Traducción de Thomas Kauf. -DELEUZE, G. Rizoma (Valencia: Pre-Textos, 2010. Traducción de Jose Vaquez Perez y Humbelina Larraceleta.

-GARCIA, O. Las Fuentes del Nuevo Cine Latinoamericano. Ediciones Universitarias de Valparaiso. 2006. -Hiedegger, M. "La verdad en el Origen de la Obra de Arte. Caminos de Bosque. Madrid, Alianza, 1996.

#### CINEMATECA:

-Pallero, Edgardo (Productor) Solanas, Pino & Getino Octavio (Director) (1967) La Hora de los Hornos. País: Argentina. -Rodríguez, Marta (Productor) Rodríguez, Marta & Silva Jorge (Director) (1972) Chircales. País: Colombia.

-Ades, Moises (Productor) García Julio & Allea Gutierrez & Guevara Alfredo (Director) (1955) El Megano. País: C

## **Mecanismos, máquinas y artefactos.**

Javier Blanco Darío Sandrone  
Universidad Nacional de Córdoba-Argentina

Este trabajo está realizado en el marco del grupo de investigación “Los objetos técnicos y los organismos tecnificados. Reflexiones filosóficas, estéticas y políticas sobre la técnica.”, radicado en la Facultad de Astronomía Matemáticas y Física y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Proyecto avalado y subsidiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba (Res. No 000113/2011). 2011-2013.

### Resumen:

La noción de mecanismo es utilizada desde diferentes posiciones filosóficas de dos maneras diferentes: por un lado para describir y representar el funcionamiento de máquinas y artefactos; por otro para explicar fenómenos naturales en diversas disciplinas científicas como biología, física, astronomía y más recientemente en neurociencia. Sin embargo, no siempre hay consenso sobre cuál es la manera adecuada de utilizar ese concepto o, incluso, si es posible, beneficiosa o deseable su aplicación a la hora de explicar determinados fenómenos. La recurrente analogía entre procesos naturales y máquinas ha estado siempre presente en la filosofía aunque se consolidó en el siglo XVII, dando origen a las concepciones mecanicistas de la naturaleza. En ese marco, la noción de mecanismo ha jugado siempre un papel determinante que, si bien ha sido cuestionada por diferentes filósofos, con el advenimiento de la filosofía de la técnica ha recolectado nuevas revisiones, debates y definiciones. En el presente trabajo intentaremos dar cuenta de algunas de ellas, poner de relieve algunas dificultades que la asimilación de la noción de mecanismo ha presentado para dilucidar la concepción de máquina, como así también descripciones de ciertos procesos naturales.

Palabras Clave: Mecanicismo – Explicación – Técnica – Máquina

### 1. Introducción a la noción tradicional de mecanismo.

Algunos trabajos recientes (Craver y Bechtel, 2006) afirman que un mecanismo implica cuatro aspectos: fenoménico, componencial, causal y organizacional. Esta

definición ilustra lo que nosotros llamamos la noción tradicional de mecanismo, en la que estos cuatro aspectos pueden interpretarse como requisitos con los que un mecanismo debe contar para ser tal. Desde este punto de vista, un fenómeno que viole o no cumpla esas condiciones no será susceptible de una explicación mecanicista.

Craver enfatiza la bifurcación entre el contexto de fenómeno y el de mecanismo. El fenómeno manifiesta a los sentidos o el intelecto el resultado de uno o varios mecanismos que lo subyacen. Para proveer una explicación, el científico debe encontrar todos los aspectos del mecanismo que origina el fenómeno: la tarea que realiza, los elementos que lo componen, las relaciones causales entre estos elementos y la organización espacio temporal de los componentes.

Por otro lado, tradicionalmente la noción de mecanismo ha sido utilizada para explicar un fenómeno particular: el máquinico. En este sentido, el problema que abordaremos en este artículo está guiado por las dos preguntas que siguen: ¿Alcanza el concepto tradicional de mecanismo para explicar el de máquina? ¿Existen alternativas a los conceptos tradicionales de mecanismo y máquina?

En lo que sigue realizaremos un recorrido por algunas caracterizaciones contemporáneas de los mecanismos desde las ciencias empíricas y las matemáticas, así también como por algunas aproximaciones desde filosofía de la tecnología a la noción de máquina. Esperamos mostrar que algunos artefactos modernos, como la máquina de Turing, no parecen adecuarse a la noción tradicional de mecanismo. Por ello, insistiremos en la necesidad de reformular esta noción con herramientas disponibles en algunas propuestas teóricas alternativas que mostraremos a lo largo del trabajo.

## 2. La insuficiencia de la noción tradicional de mecanismo para dar cuenta de máquinas y organismos

Alguien que pensó esa cuestión en el siglo XX fue el filósofo francés George Canguilhem (1976), para quien un mecanismo “es una configuración de sólidos en movimiento tal que el movimiento no deroga la estructura. El mecanismo es, pues, un ensamblaje de partes deformables con restauración periódica de las mismas relaciones”. A su vez ese “sistema de relaciones que comportan grados de libertad determinada” se

llama “ensambladura”(p. 119). Uno no puede saber cual es la ensambladura de un mecanismo hasta no verlo en movimiento pero sí puede observar su disposición. Los movimientos son desplazamientos geométricos y mensurables producidos por las máquinas pero no generados por ella. El mecanismo regula y transforma los movimientos cuya impulsión le es comunicada.

Sin embargo, para Canguilhem el concepto de máquina no se agota en el de mecanismo. Una máquina es un tipo específico de artefacto que depende de mecanismos, pero como todo artefacto implica una finalidad, lo que no es necesariamente compartida por cualquier mecanismo. Esta noción es coherente con la idea de artefacto que presenta Peter Kroes (2012): “...construcciones físicas hechas por el hombre con una “paraqué-idad” o función práctica” (p. 195), podríamos decir junto con Canguilhem que una máquina es a la vez un

mecanismo (o un conjunto de mecanismos) y un artefacto. Una concepción análoga puede encontrarse en Webb (1980).

Desde el punto de vista conceptual, para Canghilem (1976) una máquina es una construcción humana mientras que un mecanismo es un modelo del funcionamiento de un fenómeno cualquiera, incluso de una construcción humana. La noción de mecanismo sirve para dar una explicación causal del funcionamiento de una creación humana, pero para entender la genealógica a partir de las intenciones se requiere otra noción, la de máquina.

Sin embargo, recientemente, también se ha cuestionado esta posibilidad. En el marco de su teoría de los artefactos y puntualmente con respecto al tema del diseño, Peter Kroes (2012) aboga por una modificación de la concepción del artefacto. Una de las suposiciones del antiguo paradigma es precisamente que el artefacto puede ser controlado completamente por el control de sus partes. (p. 155). Los sistemas ingenieriles complejos ponen en cuestión esta idea de control y de predecibilidad. En un contexto y tradición diferente pero que converge a las mismas conclusiones, las máquinas de Turing, paradigmáticas para varios autores de la noción más general de mecanismos, también son máquinas impredecibles aunque deterministas.

Este hecho nos obliga a revisar los conceptos acerca de la noción tradicional de mecanismo que describimos en un principio, sobre todo con la idea de la relación causal entre sus partes.

3- La inclusión del azar y lo indeterminado. Una nueva noción de mecanismo a la vez más amplia y más precisa.

En los últimos 15 años varios autores han revisado la noción tradicional de mecanismo. Creemos que poner en diálogo estas revisiones con desarrollos conceptuales acerca del cálculo mecánico que se originan principalmente en el trabajo de Turing (1937), permitirá construir una noción de mecanismo que sea a la vez más amplia y más precisa.

Según las definiciones actuales de mecanismo reseñadas por Phyllis McKay Illari y Jon Williamson (2012), “Los mecanismos son entidades y actividades organizadas de manera tal que producen cambios regulares desde el comienzo o configuración inicial hasta la finalización o condiciones finales” (p.1)<sup>11</sup>. Por otro lado, se puede caracterizar a un mecanismo desde su comportamiento: “ Un mecanismo para un comportamiento dado es un sistema complejo que produce dicho comportamiento a través de la interacción de un número de partes, donde esta interacción puede ser caracterizada por generalizaciones directas, invariantes y que relacionan los cambios.”<sup>12</sup>

Cuando no alcanza la definición tradicional de mecanismo se incorporan otros conceptos que incluso parecen contradictorios, sin embargo la ampliación de esa definición permite explicar más cantidad de fenómenos sin rechazar el concepto de mecanismo.

McKey y Williamson afirman que es posible encontrar fenómenos cuya organización de las partes puede ser indeterminada (p. 6) y también pueden darse casos en que algunos mecanismos no muestren aparentemente una organización, como en el caso de la teoría cinética de los gases donde las moléculas muestran un comportamiento medianamente azaroso (p. 13). No obstante, para estos autores esto no es un

<sup>11</sup> Esto lo sostiene, entre otros, el mismo Craver (Machamer, 2000) <sup>12</sup> Esto lo sostiene, por ejemplo, Glenan (2002)

impedimento para que el fenómeno sea atribuido a un mecanismo, sólo hace necesario comprender el rol que tiene el azar en el mismo.

Lo que se pone en juego aquí es la definición tradicional de mecanismo. En lugar de partir de un concepto determinista, invariante y causalmente lineal de mecanismo y dejar afuera de ese concepto a todos los fenómenos que no cumplan el requisito, se parte del comportamiento empírico del fenómeno y se intenta construir un concepto de mecanismo que responda al fenómeno. Para hacer esto es necesario incorporar la idea de azar.

Anteriormente Judson Webb (1980) había formulado una propuesta en ese sentido. Este autor incorpora la discusión en el terreno de la matemática al problema de la caracterización de los mecanismos. En los desarrollos de Hilbert, Godel y Turing, entre otros, Webb encuentra varias herramientas para dar una nueva definición de mecanismo que dé cuenta de los fenómenos físicos, pero que también sea más adecuado para resolver las contradicciones internas que el concepto de máquina ha suscitado en la filosofía. Los tres aspectos en los que se centra para analizar la historia del concepto de mecanismo son el determinismo, la finitud y la predicción.

Para Webb la rigidez de la noción tradicional de mecanismo ha generado entidades metafísicas como el alma, la mente, el élan vitae. No obstante, desde su perspectiva, todas ellas son reductibles a una noción particular de mecanismo siempre que sea la adecuada, esto es, que incorpore el azar pero no en cuanto medida de la ignorancia, sino como consecuencia demostrable de su definición. Para Webb la incorporación del azar no compromete al mecanicismo, al contrario, lo sostiene, pero para ello es necesario cambiar la concepción de mecanismo. Debemos notar que ese desplazamiento que permite que el concepto sea

aplicable más ampliamente conlleva el riesgo de perder especificidad.

Sin embargo, los modelos de mecanismos más desarrollados -como el de la máquina de Turing que presentamos en la próxima sección- han permitido también desarrollos teóricos que muestran resultados inesperados, los cuales

alientan nuevas interpretaciones del concepto de mecanismo, más precisas y más inclusivas.

#### 4. Ampliación de la capacidad para explicar una mayor diversidad de fenómenos. Máquina de Turing.

Una máquina de Turing es una entidad abstracta, formal, la cual se define a partir de un conjunto finito de estados, un alfabeto finito de símbolos de entrada (se suele usar un alfabeto binario) y una función de transición, usualmente presentada como una tabla. Los datos de entrada vienen en una cinta infinita (pero con una cantidad finita de símbolos no nulos), sobre la cual habrá una posición diferenciada que indicará el símbolo corriente. Cada una de las filas de la tabla indica para cada estado y símbolo de entrada dados cómo se cambia el símbolo corriente de la cinta, si se mueve para la izquierda o la derecha la posición corriente, y cuál será el nuevo estado. Estas operaciones son llevadas a cabo por lo que Turing llama el computador, una persona armada con lápiz y papel que ejecuta mecánicamente estos pasos hasta que no haya ningún paso aplicable (si es que esto alguna vez ocurriere).

La máquina universal es una máquina particular (dada por su propia tabla de transición) cuyo comportamiento consiste inicialmente en recorrer la cinta leyendo el código de una máquina dada, y comportarse como dicha máquina tomando como entrada el resto de la cinta. Puede decirse entonces que la máquina universal es capaz de imitar a cualquier otra máquina.

Como cualquier máquina de Turing, la máquina universal puede ser perfectamente explicada como un mecanismo elemental, una configuración de sólidos (abstractos) en movimiento (gracias al computer) y cuyo movimiento no deroga la configuración (en un cierto sentido: la tabla de transición permanece inmutable, las acciones del computer no cambian), pero en otro sentido la finalidad de una máquina universal se vuelve difícil de comprender ya que consiste en copiar la finalidad de cualquier otra máquina de Turing.

Por otra parte, no sólo la cuestión de la finalidad entra en duda en una máquina universal. La imposibilidad de resolver de manera mecánica el halting problem lleva a que su comportamiento no pueda predecirse; que lo mejor que puede hacerse es llevar

adelante la ejecución de la máquina para ese caso particular y ver qué ocurre



(para lo cual en algunos casos habría que esperar infinito tiempo). Podemos explicar mecánicamente cada paso del comportamiento de esta máquina sin por ello poder saber cómo se comportará globalmente, es decir conocer con todo detalle el comportamiento de las partes no nos permite conocer el del todo, como daba por sentado Canguilhem.

Dada entonces la insolubilidad del halting problem, el comportamiento de la máquina universal es, aunque determinista, demostradamente impredecible.

## 5. Consideraciones finales

En el presente trabajo hemos intentado dilucidar algunas interrelaciones entre las nociones de artefacto y mecanismo y máquina. La noción de mecanismo es una noción abstracta que ha estado tradicionalmente asociada a la explicación de diferentes fenómenos. Consideramos aquí las explicaciones mecanicistas de un tipo particular de artefactos: las máquinas. En cada época han existido diferentes máquinas paradigmáticas lo cual ha hecho necesario diferentes nociones de mecanismos que permiten explicarlas. Las nuevas máquinas informacionales del siglo XX no han sido una excepción, y han requerido que la idea de mecanismo sea revisada y extendida.

Es por eso que hemos intentado exponer algunas características de esta nueva concepción de mecanismo que permite, por un lado, poner en consideración nuevos fenómenos y artefactos que quedarían fuera de este ámbito explicativo y , por el otro, poner en evidencia ciertos rasgos propios de los mecanismos—como el azar y la impredecibilidad— cuya aparición era tradicionalmente considerada problemática. Por último, y quizá por primera vez en la historia del mecanicismo se puede encontrar límites absolutos a lo que este puede explicar; el halting problem muestra un problema que queda demostradamente fuera del alcance de las soluciones mecánicas.

La noción de mecanismo ha reaparecido en el debate filosófico actual, generalmente en relación con la explicación de fenómenos científicos como el caso de las neurociencias, lo que ha obligado a revisarla. En el caso de la filosofía de la tecnología, ha habido muchos cambios en relación a lo que significa un artefacto o una máquina pero no siempre estas reformulaciones han venido acompañadas de una noción

de mecanismo adecuada a los enfoques contemporáneos. Consideramos que las ideas aquí expuestas muestran una dirección para avanzar en ese sentido.

## Bibliografía

Canguilhem, G (1976). El conocimiento de la vida, Barcelona: Anagrama. Craver, C.; Bechtel, W. (2006), Mechanism. En S. Sarkar & J. Pfeifer (eds.),

Philosophy of science: an encyclopedia (pp. 469-478) . New York: Routledge.  
Glennan, S. (2002). Rethinking Mechanistic Explanation. En Philosophy of Science,

69, 342–S353.

Kroes, P. (2012), Technical Artefacts: Creations of Mind and Matter. New York: Springer.

Machamer, P; Darden, L.; and Craver, C. (2000), Thinking about Mechanisms. En Philosophy of Science, 67, 1-25.

McKay Illari, P; Williamson, J. (2012). What is a Mechanism? Thinking about mechanisms across the sciences. European Journal for Philosophy of Science 2 (1):119-135 (2012)

Turing, A. (1937), On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. Proceedings of the London Mathematical Society, Ser. 2, 42.

Webb, J (1980), Mechanism, Mentalism, and Metamathematics: An Essay on Finitism.

Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Co

## UN CONCEPTO DE CULTURA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA TÉCNICA

Por Alvaro Monterroza Ríos<sup>13</sup>

Jorge Antonio Mejía Escobar<sup>14</sup>  
Resumen

En este artículo se revisan las principales características del concepto de cultura y se propone -con base en las teorías de Tim Ingold y Fernando Broncano- una redefinición del concepto a partir de la idea de que los símbolos, los artefactos y el entorno artificial producen efectos causales que configuran la cultura y las acciones de sus individuos. De esta forma, se defiende la idea de que cada cultura sería el hábitat de los distintos grupos humanos que dan condiciones de posibilidad a las prácticas humanas.

Palabras claves: cultura, cultura material, filosofía de la técnica, símbolos, artefactos 1. Introducción

Por su origen latino se sabe que cultura proviene de la palabra colere que la usaban los romanos para designar el cultivo de cosas, sean corporales o incorpóreas y distingue al mundo propio de los humanos. (Sobrevilla, 1998, pág. 16) En español la palabra cultura es especialmente diversa si se tiene en cuenta que puede usarse en un su sentido directo como a su sentido figurado como lo ha mostrado los estudios del origen de la palabra del filósofo peruano David Sobrevilla (1998), pero en este caso nos referiremos a las definiciones antropológicas para dar cuenta de todo ese conjunto de bienes tangibles e intangibles que permiten la existencia y las prácticas humanas. La noción romántica y superficial de cultura que refiere sólo al cultivo de las artes, las ciencias y las humanidades ha sido desplazada, por lo menos en el ámbito académico, por la noción antropológica que nace de los estudios etnográficos de las diversas culturas del mundo. (Mosterín, 1993, pág. 17)

La pregunta por el concepto de cultura es auténticamente filosófica, ya que este concepto encierra muchos de los rasgos característicos que configuran la realidad de los seres humanos. En ese sentido cultura no puede describirse solamente con una definición; cualquier intento de hacer una definición para establecer las condiciones

<sup>13</sup> Filósofo e Ingeniero Químico, candidato a doctor en Filosofía. Profesor asistente del departamento de Diseño de la Facultad de Artes y Humanidades del Instituto Tecnológico Metropolitano. Investigador del grupo CTS+i. Este artículo es producto del proyecto de investigación P13125 - Enfoque dual y cultura material,

---

una revisión a la teoría dual de los artefactos técnicos

14 Filósofo, doctor en Filosofía. Profesor titular del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Investigador del grupo Conocimiento, Filosofía, Ciencia, Historia y Sociedad. Este proyecto es patrocinado por el ITM y la Universidad de Antioquia

---

necesarias y suficientes de un concepto filosófico como el de cultura corre el riesgo de abarcar demasiado o dejar muchas cosas por fuera. En primer lugar se mostrará en qué están de acuerdo los distintos teóricos de la cultura para así ajustar una visión antropológica del concepto, más adelante se defenderá una visión de cultura en términos de conjunto de arreglos causales constituidos por símbolos y artefactos en que ambos requieren un sustrato material. Finalmente, si se acepta la idea anterior, debe entonces entenderse la cultura como el hábitat de Homo Sapiens en el que las personas transforman el entorno y su cultura y la cultura transforma a la vez a los seres humanos.

2. ¿Qué se entiende por cultura?

Como lo han señalado los estudios históricos de la filosofía de la cultura o la antropología siempre existirán objeciones de qué elementos debe estar señalados en la definición y cuáles sobran (Kroeber, Kluckhohn, & Untereiner, 1957) (Mosterín, 1993), (Sobrevilla, 1998), (Prinz, 2011). No obstante, esto no nos impide que podamos elaborar una idea clara de lo que es la cultura ni de sus rasgos propios. En este sentido, y con base en los textos de antropólogos de distintas tendencias como Raymond Scupin (2012), Marvin Harris (1976), Clifford Geertz (2003) y Roy D'Andrade (1995) podemos llegar a unos puntos de encuentro generales, como los que se presentan a continuación.

En primer lugar la cultura es algo que se aprende; los elementos de la cultura que han descrito los antropólogos no se transmiten de forma “natural” o “genética” ya que no están incorporados de forma innata en los individuos. Cada individuo de un grupo humano adquiere su cultura de forma consciente, a través del aprendizaje formal; o de forma inconsciente, a través de la interacción social. La antropología distingue varios tipos de aprendizaje, entre ellos: el “aprendizaje situacional”, o aprendizaje por ensayo y error que sucede cuándo un organismo o individuo ajusta su comportamiento con base en la experiencia directa; y también el “aprendizaje social” que sucede cuando se aprende por imitación, en el que un individuo reproduce el comportamiento de los otros (Scupin, 2012, pág. 41). Sin embargo, lo que distingue el aprendizaje de los seres humanos del aprendizaje de los demás animales es el “aprendizaje simbólico” que consiste en la capacidad y habilidad lingüística para usar y entender símbolos. Los símbolos son básicamente unidades o modelos de significación arbitrarios que nos

ayudan a representar la realidad y a compartir esa realidad; son mecanismos conceptuales que permiten la comunicación simbólica que se usan para representar ideas concretas así como también para crear y desarrollar ideas abstractas. (Scupin, 2012, pág. 42) Los seres humanos usamos esta capacidad de simbolización para aprender a través de conceptos, lo que hace que no dependamos de la experiencia y la observación directa para percibir y entender nuestro mundo y el de los otros.

Si la cultura se aprende, necesariamente tiene que ser algo compartido. La cultura contiene elementos compartidos y públicos y, en ese sentido, están por fuera de la mente de un individuo. Siguiendo a Clifford Geertz, la cultura radica en estructuras de significación socialmente establecidas, por lo tanto compartidas, en virtud de las cuales la gente actúa de determinada manera (Geertz, 2003, pág. 26). Pero por otro lado, la cultura está también en la mente de los individuos ya que estos deben ser apropiados individualmente. Algunos antropólogos como Roy D'Andrade enfatizan en los “esquemas”, o modelos culturales, que son internalizados por los individuos y tienen una influencia causal en su comportamiento y toma de decisiones. Autores como este, hacen hincapié en cómo la cultura se adquiere y proponen el modelamiento de cómo los esquemas dentro de mentes individuales pueden motivar, formar y transformar los símbolos y significados. (D'Andrade, 1995)

Otra característica importante de la cultura es que es diversa; se observa que los teóricos contemporáneos de la cultura reconocen que no existe una Cultura sino una diversidad enorme de culturas. Adicionalmente dentro de una misma cultura también hay gran diversidad en la forma en cómo se adquiere y apropia (Scupin, 2012, pág. 43). En sentido estricto, la cultura difiere de un subgrupo a subgrupo, de región a región, pero incluso dentro de una misma sociedad varía de edad a edad, de género a género o de rol a rol. Dentro de una sociedad, así sea pequeña, la cultura se comparte de forma distinta: algunos tendrán más conocimientos y habilidades para algunas cosas mientras otros para otras. En las complejas sociedades contemporáneas industrializadas la diversidad es aún mayor, ya que distintas personas se especializan en diferentes aspectos de su cultura; como lo muestran la gran cantidad de oficios y disciplinas que actualmente existen. A pesar de esta diversidad, la cultura es posible gracias a un entendimiento común de sus aspectos que permite a todos los miembros de una sociedad - e incluso de sociedades distintas- comunicarse, adaptarse e interactuar. Sin ese entendimiento, las

sociedades no existirían. (Scupin, 2012, pág. 43) Además, siguiendo al antropólogo británico Tim Ingold, sean cuales sean las diferencias existentes entre los seres humanos, estas son irrelevantes en lo que a su adquisición de la cultura se refiere, o dicho de otra forma, toda criatura nacida de hombre y mujer debería, en principio, ser capaz de adquirir las habilidades adecuadas para cualquier forma de vida cultural. (2008, pág. 1)

Los elementos de la cultura son tanto tangibles como intangibles; hemos visto que cualquier enfoque antropológico de la cultura contiene tanto elementos tangibles como elementos intangibles. Los elementos tangibles son asociados principalmente a la cultura material, que son los productos físicos de la creación humana colectiva y compartida. Entre ellos se encuentran los objetos artísticos, objetos de entretenimiento, adornos, modificaciones del paisaje, útiles y herramientas, mecanismos, etc. (Prown, 1982, pág. 3) La cultura no-material es ese conjunto de intangibles que constituyen el universo simbólico humano tales como: los valores, las creencias, las ideologías, las normas, las costumbres, los cánones morales, etc. y todos ellos se entretajan de una forma particular para dar los rasgos de una cultura en particular. (Scupin, 2012, pág. 46) Todos estos elementos intangibles permiten la cohesión y la existencia de una sociedad. Quizá por ello, la mayor parte de los académicos han volcado su atención de éstos ya que, según ellos, estos aspectos abstractos los constituyentes fundamentales de la cultura. Como lo dice el filósofo alemán Ernst Cassirer: el hombre "...ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana" (1963, pág. 47). Esta cita, como muchas otras, nos muestra que existe una creencia académica generalizada de que los aspectos simbólicos de la cultura son más importantes que los demás. (Olsen, 2003, pág. 87)

En efecto, observamos que una buena parte de las ciencias sociales y las humanidades ha existido una subestimación, olvido o quizá desprecio por los dispositivos artificiales que conforman nuestro entorno y esto se debe, en mi concepto, a la separación conceptual entre la cultura simbólica (asociada a los elementos intangibles) y la cultura material (asociada a los elementos tangibles). Una posible solución que proponemos sería una visión de cultura como nicho ecológico en la que los elementos materiales y

simbólicos tengan la misma capacidad agente y coevolucionen con sus individuos. Pero para esto se debe intentar primero una reivindicación del carácter material de la cultura y sus artefactos que son los que permiten la estabilización de las relaciones sociales y las prácticas humanas. (Serres, 1995)

### 3. La cultura es un conjunto de arreglos causales

La cultura tiene prácticas y símbolos de carácter inmaterial pero que requieren de dispositivos materiales tales como edificaciones, viviendas, artefactos, textos, grabados, etc., para existir; es decir, no existiría una cultura sin las incorporaciones materiales necesarias para perdurar y desarrollarse en el tiempo. Si bien esto es algo obvio, muchos investigadores sólo estudian a la cultura material como instrumentos de los símbolos, lo cual no es cierto. Las redes de artefactos que conforman el entorno material no son algo meramente instrumental o accesorio sino algo constitutivo. (Broncano, 2012, págs. 24- 25), no es cierto que

la cultura no permee la materialidad, ni tampoco cierto que la cultura simplemente se cierne sobre el sustrato material y no haga parte de ella. Para explicar mejor lo anterior podemos usar algunas prácticas que en un principio parecen alejadas de la materialidad, como por ejemplo las religiones, los deportes o el arte. Las religiones existen y perduran debido a las personas que practican dicha religión; sin el ejercicio de personas una determinada religión desaparecería, no obstante, estas prácticas son posibles debido a artefactos tales como los libros sagrados, los templos, los tótems, las imágenes o los vestidos. Sucede igual con los deportes, se requieren las prácticas mismas del deporte pero esas prácticas sólo son posibles en canchas, estadios, pelotas, indumentaria y reglas escritas. El caso del arte contemporáneo sería más complejo explicarlo, ya que, requiere de la creación original del artista, pero dicho artista no crea de la nada sino de su propia historia y su entorno, que es un entorno artificial; además, su obra sería un ejercicio de concepción de artefactos que despiertan reflexión y emociones.

Lo anterior nos muestra que no existe una distinción tajante entre los símbolos y los objetos materiales creados por los seres humanos. Todos los aspectos, materiales y no materiales de la cultura se entrelazan en la conformación del entorno en dónde se forma el ser humano. (Broncano, 2012a, pág. 4) Esto nos lleva a pensar de que no hay cultura sin artefactos, y que debemos concebir este concepto de una forma distinta. En este

sentido consideraremos la idea del filósofo español Fernando Broncano quien afirma que, más que símbolos o información, la cultura es un conjunto de “arreglos causales” - materiales y simbólicos- que crean los espacios de posibilidad en las que se dan las prácticas humanas. (Broncano, 2008, pág. 20) Tanto los “símbolos”

como los “artefactos” compartirían cierto estatus ontológico<sup>15</sup>, esto es, ambos son arreglos causales que tienen capacidad agente sobre los miembros de una cultura. Para explicarlo en detalle: un símbolo, por ejemplo un trazo, un sonido, un ícono, etc. es un arreglo causal que activa la mente, el cuerpo, los pensamientos o las emociones de los individuos de una cultura, por ello, un símbolo es un dispositivo que invita a pensar, sentir o actuar y agrupa a seres humanos bajo un referente. Por otro lado, un artefacto, por ejemplo una herramienta, una calle, un edificio, etc., es también un arreglo causal que invita a interactuar, a producir una acción, a recibir experiencias, etc. cualquier artefacto abre o cierra posibilidades de acción de los individuos de una cultura que no eran posibles antes de la existencia de tal artefacto. Como consecuencia, la cultura, como arreglos causales simbólicos o artefactuales, sólo puede ser material, esto es, incorporada en sustrato de materia para poder existir, perdurar en el tiempo y evolucionar.

Los artefactos técnicos serían entonces los soportes de nuestros símbolos pero esta incorporación simbólica está “mezclada” con materia. Tomemos el ejemplo del artefacto “crucifijo”; que tiene una gran carga simbólica para el católico que apenas nota su materialidad. Hace varias décadas el diseñador y artista alemán

Bernd Löbach (1981) ya había escrito sobre esto. En su teoría sobre el diseño de artículos industriales, afirma que los artefactos técnicos tienen funciones distintas a las netamente técnicas o prácticas, tales como las funciones estéticas y las funciones simbólicas. Según Löbach, las funciones “prácticas” de los artefactos son las relaciones entre un producto y un usuario que se basan en efectos directos orgánico-corporales, aunque bien podrían entenderse a todo el conjunto de funciones que tienen objetivos prácticos. Las funciones “estéticas” son las relaciones entre un producto y un usuario que experimenta un proceso de percepción sensorial durante su interacción; y las funciones “simbólicas” están relacionadas con la espiritualidad (emociones) humana al excitarse el usuario con

<sup>15</sup> No se trata de promover un monismo ontológico entre los símbolos y los artefactos, ya que evidentemente son entidades distintas. Se trata más bien de la idea de que tanto símbolos como artefactos se sustentan unos sobre otros y ambos logran efectos causales sobre las personas en una cultura

la percepción de un objeto al establecer relaciones con componentes de anteriores experiencias y sensaciones. Las funciones simbólicas están determinadas por los aspectos emocionales, síquicos y sociales del uso. (Löbach, 1981, págs. 55-62) Lo interesante de esta descripción, es que los tres tipos de funciones (prácticas, estéticas y simbólicas) están siempre presentes simultáneamente en un objeto artificial. En algunas ocasiones priman las funciones prácticas (por ejemplo, en un motor de combustión interna), o las funciones estéticas (como en una pieza de diseñador u obra de arte) o funciones simbólicas (como un objeto religioso, el dinero o una señal de tránsito). Según este autor, si bien normalmente prima una función (sea práctica, estético o simbólica) estos tres tipos de funciones están siempre interrelacionadas en un artefacto ya que una emerge o se soporta sobre otra. (Löbach, 1981, pág. 65) Estos ejemplos pueden explicar por qué la cultura subsiste y perdura debido al entorno material aunque esta no se reduzca sólo a redes de objetos materiales.

Esta concepción de cultura como conjunto de arreglos causales tiene otra consecuencia interesante. Si bien la existencia de imaginarios y símbolos tienen una realidad mental, no son productos puros de la mente sino que surgen de la interacción continua de nosotros con los demás y con nuestra cultura material (Broncano, 2008, pág. 21). Lo cual también lo explica Tim Ingold cuando apunta que la clave para entender esta interacción está en reconocer que los seres humanos, como el resto de los animales, organizan las condiciones ambientales tanto para su propio desarrollo como para el de los otros con los que se relacionan a través de su agencia. Por esto, los humanos no somos solo “emplazamientos” pasivos del cambio evolutivo sino que somos agentes creadores y productores de nuestra propia evolución. (Ingold, 2008, pág. 16) En esa medida los seres humanos hemos desarrollado una evolución cultural dependiente del entorno y



ese entorno ha sido siempre artificial creado por las mismas prácticas culturales, por ello, se debería hablar más de una coevolución en la que los artefactos transforman personas y las personas transforman artefactos. Un ejemplo claro es la escritura, que es un artificio que se inventó con el propósito de darle una estructura simbólica al lenguaje hablado. La escritura es posible sólo con un sustrato material (las piedras talladas, el papiro, el papel, la web, etc.), de esta manera, los grupos humanos que adoptaron el lenguaje escrito modificaron su estructura mental que permitió crear más de su propia cultura. (Broncano, 2008, pág. 21)

Entonces, entender a la cultura como un conjunto de dispositivos causales, ya sean simbólicos o materiales, nos permite mantener una noción ajustada que logra explicar los rasgos generales de la cultura que describimos anteriormente, rescatando el papel agente y causal de la cultura material. Esta noción nos aleja de la visión instrumentalista en la que el cuerpo y el entorno material son sólo recipientes de los símbolos, los conocimientos o la información.

#### 4. Conclusión: La cultura es un hábitat

Estaríamos de acuerdo con Fernando Broncano cuando dice que “El hábitat de los ciborgs es la selva de la cultura” (2009, pág. 49) entendiendo por ciborgs a todos los seres humanos que en la historia hemos interactuado en el mundo sobre los andamios de nuestro entorno artificial. Somos seres provistos de las prótesis mentales y técnicas que proporcionan nuestras culturas. Hablamos de prótesis y no de herramientas pues estas últimas son usadas sólo eventualmente mientras que las prótesis culturales y técnicas son incorporaciones permanentes con que desarrollamos nuestra forma de estar en el mundo. En nuestro concepto esta afirmación es adecuada si observamos que nuestra existencia como seres humanos transcurre en algo similar a un invernadero técnico- cultural en el que somos seres híbridos entre la biología y la cultura. Hemos apostado, por una noción de cultura en términos de arreglos causales, esto es, la noción en la que la cultura es una red - quizá una malla- de dispositivos materiales y simbólicos que generan efectos causales sobre sus individuos y que es creada por la capacidad agente de los seres humanos. Como lo diría Diego Lawler, si bien los arreglos de la cultura son creados por la capacidad agente, se revierten sobre ésta y la configuran nuevamente. Es decir un arreglo causal cambia las condiciones de ejercicio de la agencia, y, por tanto, de la agencia misma en el tiempo. (Lawler & Vega, 2010) De esta manera, un símbolo o un artefacto (ambos plasmados en sustratos materiales) son capaces de activar la mente y el cuerpo e iniciar una nueva cadena causal de acciones. Abren posibilidades que antes no eran viables, transmite experiencias e invitan a interactuar, pero que también transforman en el tiempo la capacidad de actuar intencionalmente de los individuos de una cultura.

En esta medida, la cultura sólo es posible de forma material, y los símbolos y elementos intangibles de la cultura (tales como los valores, las creencias o las

normas) emergen y

florece plasmados en las redes de artefactos, que son a la vez redes de significación. Como consecuencia, se debe hablar más bien de una coevolución cultural entre el Homo Sapiens y su entorno en el que ambas partes son transformadas continuamente. En este sentido, tiene razón Broncano cuando afirma que artefactos no son meros instrumentos sino que son portadores de sentido así como posibilitadores y transformadores de la agencia humana.

Sería adecuado entonces acoger la idea de Tim Ingold de que el entorno técnico debe entenderse como el nicho ecológico del Homo Sapiens, en el que los humanos son los agentes creadores y productores de su propia evolución a través de la transformación técnica de su ecosistema. Si entendemos hábitat como ese espacio que reúne las condiciones adecuadas para que una especie pueda residir, reproducirse y perpetuarse, entonces la cultura es el hábitat de los seres humanos. El hábitat que permite y crea espacios de posibilidad en donde son posibles las prácticas y la vida humana.

## 5. Referencias

- Broncano, F. (2008). In media res: cultura material y artefactos. *ArteFactos*, 18-32.
- Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. Barcelona: Herder.
- Broncano, F. (2012). *La estrategia del simbiote*. Cultura material para nuevas humanidades. Salamanca: Delirio.
- Broncano, F. (2012a). *Agencia y cultura material*. Notas complementarias a "Movilidad de conceptos y artefactos". Manuscrito, 1-21.
- Cassirer, E. (1963). *Antropología Filosófica* (Segunda ed.). (E. Ímaz, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.
- D'Andrade, R. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Harris, M. (1976). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Historia de las teorías de la cultura (Décimo segunda ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ingold, T. (2008). Tres en uno: Cómo disolver las distinciones entre mente, cuerpo y cultura. En T. Sánchez Criado, *Tecnogénesis*. La construcción técnica de las ecologías humanas. (Vol. 2, págs. 1-33). Madrid: AIBR Asociación de Antropólogos Iberoamericanos en Red.

---

Kroeber, A. L., Kluckhohn, C., & Untereiner, W. (1957). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

Lawler, D. (2010b). La creación de clases artefactuales. En C. Lorenzano, & P. Lorenzano, Libro de abstracts y resúmenes. III Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología (págs. 600-602). Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF).

Lawler, D., & Vega, J. (2010). Clases Artificiales. *Azafea Revista de Filosofía*, 119-147. Löbach, B. (1981). *Diseño Industrial. Bases para la configuración de los productos*

industriales. Barcelona: Editorial Gustavo Gilí S.A.

Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la Cultura*. Madrid: Alianza.

Olsen, B. (2003). *Material Culture after Text: Re-Membering Things*. *Norwegian Archaeological Review*, 36(2), 87-104.

Prinz, J. (2011). *Culture and Cognitive Science*. Recuperado el 12 de Febrero de 2013, de The Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/culture-cogsci/>

Prown, J. D. (1982). *Mind in Matter: An Introduction to Material Culture Theory and Method*. *Winterthur Portfolio*, 17(1), 1-19.

Scupin, R. (2012). *Cultural anthropology: A global perspective*. Prentice Hall.

Serres, M. (1995). *Angels: a modern myth*. Paris: Flammarion.

Sobrevilla, D. (1998). Idea e historia de la filosofía de la cultura. En D. Sobrevilla, *Filosofía de la Cultura* (págs. 11-36). Madrid: Trotta.

## HEIDEGGER E A TÉCNICA: SOBRE UM LIMITE POSSÍVEL

Eladio C. P. Craia – Pontifícia Universidade Católica do Paraná Proyecto de Investigación: “O Estatuto Ontológico e Epistemológico da Técnica em Heidegger e Deleuze”; Financiamento, PUC-PR.

Resumen:

El artículo aborda la reflexión de Martin Heidegger sobre la técnica según la misma aparece en el texto La pregunta por la técnica. Primeramente el artículo analiza la relación entre la interrogación de la técnica y el marco más general de la filosofía heideggeriana, esto es, la pregunta por el sentido del Ser. Enseguida el texto organiza los principales conceptos operados por Heidegger; desocultamiento del Ser, modos epocales, cálculo. Finalmente el artículo analiza ciertas consecuencias derivadas de los postulados heideggerianos, en particular ciertos límites conceptuales en el p'ropia ámbito de la discusión sobre la técnica.

Introdução

A saturação contemporânea de interrogações, - e respostas-, sobre o problema geral da técnica contemporânea é o horizonte reflexivo onde encontra seu âmbito de sentido mais geral o presente texto. Dentro desta variedade de possibilidades de leitura, nos centraremos e limitaremos a uma leitura ontológica do fenômeno técnico. Neste sentido, focalizaremos a análise na reflexão de Martin Heidegger sobre a técnica, autor essencial e uma das grandes vozes que nos convoca a pensar em termos estritos “a própria técnica” a partir de seu epicentro ontológico<sup>16</sup>. Sob este prisma, no que segue, tentaremos expor certos aspectos, bem como determinadas margens, da especulação referida à técnica aberta pelo filósofo alemão.

A análise da técnica

Começemos situando a questão: Que diz a reflexão de Heidegger sobre a técnica quando analisada no seu sentido mais geral e transitado, aquele que organiza uma opinião e norteia uma escola?

<sup>16</sup> É verdade que, de várias formas, a preocupação já pairava no clima espiritual da época na qual Heidegger deflagra sua análise, especialmente na Alemanha de Weimar, - e naquela outra Alemanha que a sobreviveu, aquela dos eventos sem retorno. Para uma abordagem mais detalhada, ver, (Brüseke, pp. 10 ss. 2001).

Em primeira instância é necessário recordar que sua questão básica e perene, - isto é, aquela pergunta que interroga o sentido do Ser-, é, de algum modo,

transformada na própria questão pela técnica, de modo que esta última só encontra seu sentido sobre o fundo do questionamento sobre o Ser enquanto tal.

Nas trilhas deste programa, a técnica é caracterizada, de modo mais geral, como “modo de ser epocal”, e, por tanto, intrinsecamente vinculada com a questão do “desocultamento” (Entbergung) do Ser. Com efeito, para Heidegger existiriam diferentes modos do Ser se manifestar, segundo as características com as quais o desocultamento venha a acontecer em diferentes “épocas”; estes momentos podem ser designados como “diagramas epocais”. Trata-se da forma e do sentido ontológico sob os quais o mundo se manifesta em diferentes épocas; ou, dito mais radicalmente: o modo em que as coisas se apresentam com sentido para isto que nós mesmos somos. É no âmbito deste horizonte conceitual, que a técnica é definida como um “diagrama epocal do desocultamento” e tal vez, como pretendemos mostrar mais adiante, o mais decisivo. Ora, no que corresponde estritamente à esfera técnica, como pensar este diagrama epocal por ela desdobrado?

Começamos, pois, analisando a conferência do dia 18 de novembro de 1953 intitulada: A questão da técnica. A questão com a qual é aberta esta reflexão por parte de Heidegger e tão clara quanto decisiva: qual é a essência da técnica? “A essência de algo vale, segundo antiga doutrina, pelo que algo é. Questionamos a técnica quando questionamos o que ela é”. (Heidegger, 1997, p. 43). É deste modo, e com esta drástica simplicidade, que o pensar acerca da técnica deixa de ser um problema meramente “instrumental”, para tornar-se um questionar pelo seu fundamento ontológico. A sentença heideggeriana que inaugura este deslocamento reflexivo é tão densa quanto lapidar: “a essência da técnica não é técnica”.

No interior desta afirmação heideggeriana, não é mais possível pensar a técnica desde a própria técnica, nem com ferramentas de reflexão que partem da técnica como pressuposto. Por este mesmo motivo, é absolutamente inútil, para Heidegger, pensar a técnica como sendo o conjunto dos meios materiais para que, através de certo fazer, o homem consiga alcançar determinados fins, segundo propõe a definição mais clássica.

Todos conhecem os dois enunciados que respondem à nossa questão. Um diz: técnica é um meio para fins. O outro diz: técnica é um fazer do homem. As duas determinações da técnica estão correlacionadas. Pois estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano [...]. A concepção corrente de técnica, segundo a qual ela é um meio e um fazer humano, pode, por isso, ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica. (Heidegger, 1997, p. 43).

Para superar esta concepção corrente da técnica, segundo o pensador alemão, será necessário dar um passo atrás na reflexão e interrogar o âmbito onde esta

própria concepção instrumental-antropológica se enraíza. Isto implica que se trata, agora, de questionar, num sentido geral, o modo sob o qual este ente que nós mesmos somos se constitui, e ao mesmo tempo se relaciona com as coisas e seu sentido enquanto mundo. Ora, ao falar da relação entre mundo e coisas por um lado, e o Dasein por outro, aquilo que imediatamente é colocado em pauta é a forma de verdade que se mobiliza nesta relação. Efetivamente, a técnica moderna é uma forma nova de desocultamento do Ser, isto é, em certo sentido, um novo modo de “verdade”. A técnica não é, portanto, meramente um meio. É um modo de desabrigar. Se atentarmos para isso, abrir-se-á para nós um âmbito totalmente diferente para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desabrigamento, isto é, da verdade. (Heidegger, 1997, p. 53).

Heidegger mostra a articulação entre a questão da técnica e a noção de verdade por ele postulada do seguinte modo:

Havíamos dito, contudo, que a determinação instrumental da técnica estava correta. Com certeza. A certeza afirma sempre alguma coisa que é adequada ao que está à frente. Mas, para ser correta, a afirmação não necessita de modo algum desocultar em sua essência o que está à frente. Somente onde tal desocultamento acontece dá-se o que é verdadeiro. Por isso, o que é meramente correto ainda não é o verdadeiro. Somente o verdadeiro nos leva a uma livre relação com o que nos toca a partir de sua essência. (Heidegger, 1997, p. 45).

Colocado deste modo, torna-se evidente que o questionar da verdade da técnica não admite uma abertura proveniente da própria certeza que os saberes sobre a técnica mantêm com relação a ela mesma. Assim, por exemplo, a técnica não pode ser entendida desde a própria tecnologia moderna e seus pressupostos. Ora, no sentido

contrário, a interrogação da técnica tampouco se encontra no simples abandono dela a partir de uma escolha volitiva que nos levaria a promover um olhar “exterior” à técnica, (ético, artístico, existencial, etc.).

Pelo contrário, para Heidegger o estado contemplativo é a estratégia de abordagem mais fértil; contemplar a técnica, experimentar tranquilamente sua presença utilizando os sentimentos e o intelecto como barreiras protetoras frente à sua irremediável agressão. Esta única, (é algo melancólica), possibilidade decorre do pressuposto heideggeriano que a verdade da técnica deve ser entendida como forma epocal do desvelamento. “Técnica é um modo de desabrigar. A técnica se essencializa no âmbito onde acontece o desabrigar e o desocultamento, onde acontece a Aletheia”. (Heidegger, 1997, p. 56). Como decorrência deste marco conceitual, para Heidegger o modo de ser técnico de nossa época, - a técnica contemporânea-, comporta uma irreduzível singularidade: a época da técnica nos ameaça de modo total. Isto é assim em virtude da mais decisiva característica deste modo de desvelamento, a de obrigar ao ente a se manifestar de modo

unívoco como fonte de energia passível de ser armazenada para, finalmente, ser libertada. Ora, o que possibilita este modo de se manifestar da técnica e, justamente, o âmbito anterior do desabrigar. A técnica moderna desoculta o Ser e deixa aparecer o ente provocando-o, interpelando-o e, assim, o descaracteriza e especifica tantas vezes quanto o homem quiser, e sob o aspecto que deseje. A técnica descobre, transforma, acumula e distribui as coisas segundo fins e objetivos específicos e calculáveis. “O desabrigar imperante na técnica moderna é um desafiar (Herausfordern) que estabelece, para a natureza, a exigência de fornecer energia suscetível de ser extraída e armazenada enquanto tal”. (Heidegger, 1997, p. 57). Segundo esta verificação heideggeriana, a coisa deixa de ser o que ela poderia ser como possibilidade, tanto em sua singularidade quanto em seu sentido genuíno. Inexorável, a técnica mostra as entranhas da coisa, agora nomeada como “objeto”, sua intimidade tornada estrutura inteligível e numérica, a coisa como simples parte da matéria, fragmento anônimo e quantificável do mundo natural. Heidegger chama esta dinâmica de “subsistência” (Bestand), um constante depósito de objetos sempre disponíveis, sempre prontos para serem manipulados e descartados; o subsistente. “Nomeamos essa posição de subsistência (Bestand). A palavra significa aqui algo bem mais essencial do que somente “previsão”. A palavra “subsistência” eleva-se agora à categoria de um título”. (Heidegger, 1997, p. 61). Para Heidegger, uma situação tal nunca tinha acontecido antes na história, dado que, em

outros períodos epocais, cada matéria, cada coisa, podia manter sua especificidade ao entrar em uma relação, ainda que de serviço, com o homem, um serviço limitado e que não oblitera a abertura ao mundo do qual faz parte. Contrariamente, com a técnica moderna tudo é transformado em depósito ou disponibilidade, posto para o consumo e a utilidade segundo fim.

O desabrigar que domina a técnica moderna tem o caráter do pôr no sentido do desafio. [...] O pôr que desafia as energias naturais é um extrair (Fördern) em duplo sentido. É um extrair na medida em que explora e destaca. Este extrair, contudo, permanece previamente disposto a exigir outra coisa, isto é, impelir adiante para o máximo proveito, a partir do mínimo de despesas. (Heidegger, 1997, pp. 58-60).

Trata-se de entender o Ser da época como utilidade e o ente como mero útil. Mas a disponibilidade ou a utilidade não são elas mesmas nada de técnico, pelo contrário, elas mesmas operam a modo de condição de possibilidade, ou, para sermos mais específicos, como sendo a própria essência da técnica. Por outro lado, qualquer modo de diferenciação autêntica na esfera do ôntico é abortado desde uma homogeneização operada no modo de desocultamento ontológico técnico. Desta sorte, para Heidegger, uma das características fundamentais da época técnica é a uniformização de qualquer singularidade, tudo se torna matéria de troca e de equivalências, “cálculo”. Porque tudo é homogêneo, tudo pode ser trocado e funcionalmente substituído, mas qualquer intercâmbio é sempre

precedido por um cálculo; a técnica calcula, e onde o cálculo impera, o pensar é suspenso.

Ora, esta perspectiva eminentemente ontológica carrega implicações decisivas em aspetos relativos ao que poderíamos chamar de destino histórico de Ocidente. Uma delas, talvez a mais escandalosa para alguns setores do pensar, é o fato da impossibilidade de organizar um corpus ético ou moral em relação à técnica. Com efeito, entendida como desocultamento epocal que expõe o ente sob o modo da interpelação e o cálculo, a técnica não comporta variáveis morais, dado que toda esfera moral ou ética já operaria desde o próprio horizonte técnico. Assim sendo, o horizonte para o qual o pensador alemão conduz a reflexão se constitui num ponto sem retorno, um limite. Justamente por isso, a questão heideggeriana que interroga a técnica possui,

ela mesma, sua própria margem e sua própria exterioridade. No que segue, percorreremos um destes limites da reflexão heideggeriana.

#### O perigo da técnica

Um acréscimo decisivo na analítica heideggeriana declara que a época da técnica não seria um modo qualquer ou um diagrama a mais, senão um horizonte ontológico singular e decisivo, se constituindo, então, num perigo essencial para homem. “O destino do desabrigoamento é, enquanto tal, em todos os seus modos, um perigo, e, por isso, necessariamente um perigo. O destino do desabrigar não é em si qualquer perigo, mas é o perigo”. (Heidegger, 1997, p. 59; 61). Tratar-se-ia do lugar e o momento onde o pensamento não possui já espaço; ou o modo onde o acabamento do horizonte de sentido deste mundo poderia ser levado à sua concretização. A técnica comporta o poder de acabar com o pensar e com o Mundo como mundo de sentido para este ente que nós mesmos somos. Onde impera a armação, todo desabrigar é marcado pela cobrança e segurança da subsistência. (Heidegger, 1997, p. 63).

Ora bem, é sabido que Heidegger nos permite aliviar esta perspectiva finalista e, ao mesmo tempo, instaurar certa tensão na reflexão; aquilo que aqui definimos como limite. Esta abertura é colocada sob o signo geral da letra de Hölderlin, citada pelo próprio Heidegger, a já famosa: “Mas, onde há perigo, cresce também a salvação”, (trecho do hino Patmos, segunda versão). Isto quer dizer que, tanto os modos épocais do desocultamento, quanto a história do esquecimento do Ser, não são homogêneos, pelo contrario, eles carregassem fendas e dobras. Por tal motivo, tampouco o desabrigar técnico, isto é, o “domínio” da técnica contemporânea, comporta uma abrangência “planetária ou totalizante” em termos ontológicos. Assim, a essencialização da técnica abriga em si o que menos poderíamos supor, o possível emergir da salvação. (Heidegger, 1997, p. 82).

Esta possibilidade de diferenciação nos coloca perante um problema que deve ser



resolvido desde outra perspectiva, dado que, ela cria uma tensão entre o máximo perigo anunciado e a não menos anunciada possibilidade da salvação. Como isto é possível sem um plano de fundo que possibilite esta coparticipação, de pertença comum? A resposta, passa pela noção heideggeriana de “esquecimento do Ser”, o que equivale a dizer, à própria história da Metafísica. Para abordar esta questão, o ponto nevrálgico é

aquele que gira em torno da “decisão” de Heidegger de traçar uma história que procure o idêntico no horizonte da diferença, e não vice-versa. Com efeito, expor a história do esquecimento do Ser implica procurar, na vastidão do pensar, aquilo que há de idêntico, que se impõe como mesmidade; procurar na sutileza da vida e da filosofia, aquilo que se repete como norma ou padrão. Indicamos mais arriba que o próprio Heidegger nos permitia pensar na não homogeneidade dos modos de desocultamento, que os diagramas epocais comportam fendas e complexidades intrínsecas. O pensador alemão insiste em marcar o que de idêntico acontece na história do pensar, mas com esse gesto deixa escapar os momentos que poderiam ser utilizados como o mais íntimo motor da reflexão filosófica. Parece como si na história identitária elaborada por Heidegger, a fenda que permite abrir o pensar é subestimada.

Assim, não há em Heidegger teleologia, nem unicidade nas formas de desocultamento; mas, por outro lado, há uma tentativa rigorosa de expor uma linhagem baseada na identidade, e não uma carta de navegação pensada a partir da diferença. Este limite merece ser abordado, verificado e, eventualmente, pensado.

### Considerações finais

Como consequência da reflexão heideggeriana sobre a técnica, torna-se imperioso reconhecer que a esta não se resume a seu corpus fenomenológico, nem a seu aparecimento fático nos diversos dispositivos e apetrechos manufaturados; por outro lado, suas forças não se esgotam em um “esgotamento” generalizado do pensar. Assim, coloquemos mais uma questão: que sucederia se a técnica nada acabasse, nem nada impossibilitasse, mas, pelo contrário, permitisse a emergência concreta e dinâmica de um modo de ser que, em lugar de representar o máximo perigo, nos exigisse pensar desde outro horizonte sua própria chave ontológica? Acreditamos, justamente, que esta é a perspectiva mais pertinente para pensar a questão da técnica, isto é, não observar aquilo que ela clausura, mas aquilo que ela abre. Nada se fecha necessariamente, pelo contrário, a técnica também “produz”.

Assim, sob este paradigma, a própria Técnica poderia criar a “condição de possibilidade” para a salvação do “pensar fundamental” sob outro signo e sob outros modos de desocultamento, diríamos, continuando com a terminologia heideggeriana. Na

própria Técnica se engendraria o modo de escapar da Técnica como fechamento. A salvação não cresce do perigo, cresce “onde há perigo”; cresce quando, no seio do atroz, se abre um espaço. Este espaço foi nomeado de vários modos: o salto atrás, a reserva, o incontornável como inacessível, a fenda, a dobra ontológica; trata-se de alguns dos vastos nomes da Diferença.

Enfim, tal vez seja necessário verificar com demora e cuidado quais são as implicações de uma eventual regência de uma forma de identidade no seio da ontologia fundamental e quais poderiam ser as consequências para o pensamento da técnica desta pegada identitária. Por essa via poderíamos extrair as maiores e mais férteis implicações daquilo que o próprio Heidegger manifestou explicitamente quando postulou que a Técnica poderia engendrar sua própria superação, ou até a salvação do pensar. Nas afirmações sobre a capacidade criadora do modo técnico, e não só sobre sua capacidade destruidora, Heidegger deixa entrever, implicitamente, esta possibilidade, dado que, na verdade, é a história da Metafísica a que está em jogo. Assim, tal vez, seja possível afirmar que “onde há perigo, cresce, também, a salvação”; dado que, “[...] poeticamente habita o homem sobre esta terra”. (Heidegger, 1997, p. 91).

#### Referencias bibliográficas

BRÜSEKE, F. J. A técnica e os riscos da modernidade. Florianópolis, Editora da UFSC, 2001. DERRIDA, J. Del Espíritu Heidegger y la pregunta. Valencia, Tradução: Manuel Arranz, Pré-Textos, 1989.

HEIDEGGER, M. “A questão da técnica”, in Cadernos de Tradução nº 2. Tradução: Marco Aurélio Werle. São Paulo, DF/USP, 1997.

“La cosa”, in Conferencias y artículos. Tradução: Eustaquio Barjau. Barcelona, Ediciones Del Serbal, 1994.

MITCHAM, C. Qué es la filosofía de la tecnología? Tradução: César Cuello Nieto. Barcelona, Ed. Anthropos, 1989. ORTEGA Y GASSET, J. Meditação sobre a técnica. Tradução: José Francisco P. de Almeida Oliveira. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1991.

---

Nuevas fronteras de la filosofía de la tecnología: Una propuesta desde la ciberfilosofía

Henry Flantrmsky C. Universidad Industrial de Santander, Grupo de Investigación Geomática, Gestión y Optimización de Sistemas

Resumen:

En nuestra sociedad la frontera entre lo natural y lo artificial-tecnológico cada vez se va difuminando más, de modo que la tecnología no puede ya desvincularse del ser. El hombre ha dejado de ser un hombre que sólo hace (homo faber) y que ha transformado su naturaleza gracias al producto que fabrica y que luego se incorpora a su ser (homo cyber). Por lo tanto al trabajar la filosofía de la tecnología en la actualidad, se debe avanzar un paso más en la conceptualización de su objeto de estudio, esto quiere decir, ir más allá de una concepción de la tecnología meramente instrumentalista y ver las conexiones que cada vez se generan más entre ésta y la realidad.

Palabras Clave:

Filosofía de la tecnología, cibernética, ciberfilosofía

Es innegable que en los últimos veinte años el desarrollo tecnológico se ha venido acelerando, principalmente en lo que respecta al campo de la microelectrónica y la informática. Una manera concreta de notar esta aceleración la podemos encontrar en el tiempo que tardan en presentarse los cambios en los elementos fundamentales de estas disciplinas: por ejemplo, entre la invención del tubo al vacío y al transistor pasaron 41 años, mientras que éstos fueron remplazados por los circuitos integrados en sólo 11 años<sup>17</sup>, y su capacidad y potencia crece a ritmos exponenciales (ley de Moore)<sup>18</sup>. Ahora bien, uniendo lo anterior al hecho de que la técnica siempre ha jugado un rol importante en la historia de la humanidad y los desarrollos en este campo han servido de marcadores para establecer los puntos de inflexión importantes en la evolución del ser humano, el propósito de este texto consiste en mostrar cómo dicha aceleración del

17

<http://timerime.com/en/timeline/1694852/tecnologia/>

18

[http://es.wikipedia.org/wiki/Ley\\_de\\_Moore](http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Moore)

desarrollo tecnológico impulsa también un cambio acelerado en aspectos importantes de la humanidad como sociedad que no pueden pasar desapercibidos a la filosofía.

La preocupación filosófica por las cuestiones técnicas no es algo nuevo, ya en la Grecia clásica Aristóteles dedicó parte importante de su obra al análisis de la techné, su papel dentro del conocimiento y la relación entre ésta y la naturaleza. Sin embargo, a pesar de la importancia de esta visión clásica el análisis que haré a continuación recae en la visión contemporánea al respecto ya que es nuestro presente el que debe ser cuestionado

Sin querer ahondar demasiado en la especulación, y tratando de mantener la

rigurosidad propia del análisis filosófico, en este texto plantearé la posibilidad de un nuevo enfoque de la filosofía de la tecnología cuya principal característica es la disolución de la separación hombre-máquina y por lo tanto el replanteamiento de las preguntas que guían esta vertiente de la filosofía. Si bien esta idea de unir al hombre y a la máquina puede sonar a un objetivo más propio de la ciencia ficción que de la filosofía, quiero mostrar que el desarrollo tecnológico de la sociedad actual nos proporciona la base necesaria y suficiente para comenzar a tratar, en el ámbito académico, cuestiones que solían encontrarse únicamente en los libros de Gibson, Adams y Asimov, entre otros.

La fusión del mundo natural con el mundo artificial, no sólo a nivel material (lo que da origen a las disciplinas con prefijo cyborg), sino a nivel abstracto y conceptual (disciplinas de prefijo cyber), es algo que no podemos negar<sup>19</sup>. Si bien en la separación cyborg / cyber se mantiene una dicotomía al tratar dos dimensiones, o dos mundos de acción (el real y el virtual), y por lo tanto la fusión no ha alcanzado los niveles que encontramos en la literatura o el cine, lo actual es suficiente para abrir el cuestionamiento filosófico de la relación tecnología-sociedad / hombre-máquina a nuevas perspectivas. En la primera parte de este texto haré una breve exposición de cómo se ha venido trabajando la tecnología en las concepciones tradicionales de la

<sup>19</sup> Creo necesario aclarar un poco más la diferencia que hago acerca de los términos cyborg y cyber. Hablo de cyborg cuando la unión hombre-máquina se realiza mediante objetos físicos que se implantan, o se usan, en el cuerpo y que permiten relacionarse en el mundo real; mientras que cyber hace referencia a dicha unión pero a nivel virtual, esto quiere decir que la máquina permite la interacción en un metaverso, o ciberespacio.

---

filosofía de la tecnología que propone Carl Mitcham (1989): ingenieril y humanista, centrándome en la diferencia ontológica que se da como presupuesto entre el artefacto y el hombre, lo que conlleva a afirmar que la tecnología es un instrumento, o herramienta, del cual hace uso el ser humano para transformar su entorno (homo faber). La segunda parte consistirá en un intento de mostrar cómo la tecnología actual, o al menos una parte de ella, se va difuminando en cada uno de nosotros, a niveles cada vez más profundos de forma tal que, incluso, se puede llegar a perder la distinción entre usuario y artefacto. No me detendré mucho en la unión hombre-máquina a nivel corporal, o material, ya que de esto da buena cuenta la cyborgantropología, sino que trataré de mostrar cómo en nuestro mundo cotidiano la tecnología ha cambiado nuestra percepción del entorno creando nuevas relaciones no sólo entre nosotros, sino también con los dispositivos tecnológicos, con lo cual se produce una nueva conceptualización de la realidad. Por último, haré la propuesta de una cyberfilosofía, o lo que es lo mismo, una filosofía de la tecnología basada en la supresión de la diferencia ontológica

hombre-máquina o tecnología-sociedad y que por lo tanto vuelve a analizar los conceptos fundamentales de la filosofía en general.

Aunque importante en esta discusión, no trataré el tema ético que acarrea la eliminación de dicha separación, ya que considero que lo primero que se debe hacer es delimitar el campo de acción de lo que sería esta cyberfilosofía, justificar la necesidad de este nuevo enfoque para comenzar el estudio cyberfilosófico de los diferentes aspectos que se relacionan. Además, una discusión de la problemática ética que problematice la fusión hombre-máquina diluyendo la diferencia ontológica es ya una discusión de cyberética, pues la ética actual no encaja dentro del nuevo sistema si no se ha modificado ya que no tiene las bases conceptuales para tratar el problema.

Comenzando con la distinción que hace Mitcham de la filosofía de la tecnología dependiendo de la relación entre estos dos conceptos, encontramos, por un lado el enfoque ingenieril y por el otro, el enfoque humanista. En el primero la filosofía de la tecnología es entendida como, “un intento de los tecnólogos o ingenieros por elaborar una filosofía de la tecnología” (Mitcham, p. 20) en el sentido en que la tecnología es el sujeto de la relación, esto quiere decir que el enfoque ingenieril lo que busca es una validación de la tecnología en su aplicación a la sociedad para reforzar así la importancia social y evolutiva que tiene la tecnología en el progreso humano. La

tecnología hace uso de la filosofía para ampliar su campo de acción del ámbito puramente técnico, o práctico-instrumental, a la problemática social, la repercusión de sus acciones en la sociedad. Cabe señalar también que ésta visión es muy optimista en cuanto al papel de la tecnología en la sociedad puesto que no se plantea una crítica directa a las consecuencias de la tecnología en la sociedad, como ya mencioné anteriormente, sino que se parte de “un análisis de la naturaleza de la tecnología en sí misma – sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, sus estructuras cognitivas y sus manifestaciones subjetivas - . Ésta procede a explicar el amplio mundo en términos predominantemente tecnológicos” (Mitcham, p. 82).

Dentro del contexto de este artículo vale la pena señalar dos autores que ya empiezan a plantear las bases de lo que yo estoy llamando aquí las disciplinas cyborg y cyber. Por un lado Ernst Kapp, quien en la segunda mitad del siglo XIX hace una aproximación al estudio cyborgantropológico de la tecnología al “formular una filosofía de la tecnología, en la cual los instrumentos y las armas eran entendidos como diferentes tipos de <<proyecciones de órganos>>” (Mitcham, p. 29). Y por otro, a Mario Bunge, con su technophilosophy, algo un poco más cercano a lo que yo propongo como cyberfilosofía, en cuanto que Bunge plantea la “explicación de la realidad en términos científico-tecnológicos y la reformulación de las disciplinas humanísticas (como por ejemplo la filosofía y la ética) en modelos científicos y tecnológicos” (Mitcham, p. 41), aunque la diferencia

con mi planteamiento es grande ya que Bunge sostiene un planteamiento normativo de la ciencia con en el cual se pretende una cientifización de las humanidades, mientras que la cyber-filosofía aboga por el replanteamiento de las humanidades desde una óptica tecnohumanista o transhumanista. Sin embargo, volviendo a las concepciones de Kapp y de Bunge, ambas visiones mantienen la separación ontológica hombre-máquina, o sociedad- tecnología, algo que comienza a difuminarse en la cyberfilosofía y la cyborgantropología.

Es claro ver que desde la ingeniería el concepto de homo faber se encuentra bien definido y se da por supuesto que es el hacer la característica fundamental del ser humano, cuestión que va a ser criticada cuando la tecnología sea tratada desde las humanidades. Este segundo sentido de tratar la relación de la tecnología con la sociedad busca “penetrar en el significado de la tecnología, sus vínculos con lo humano y lo

extrahumano: arte, literatura, política y religión” (Mitcham, p. 82), básicamente haciendo una crítica al papel de la tecnología en el desarrollo de la humanidad. Ya no se trata de creer con un optimismo total en la visión tecnológica del mundo, sino que se plantea la problemática de cómo viene afectando la técnica a lo humano, llegando muchas veces a la conclusión de que hay un factor deshumanizador de la tecnología, al menos en la forma como se ha venido conceptualizando. El homo sapiens, o sea el hombre pensante, está por encima del homo faber, por lo tanto el pensamiento es el que debe comandar al hacer, rol que se ve invertido en las sociedades tecnocráticas.

Ahora bien, lo anterior es un breve resumen de los dos enfoques tradicionales con los que se ha venido trabajando la filosofía de la tecnología, tanto por filósofos como por ingenieros o tecnólogos. El propósito era mostrar cómo estas dos corrientes tratan el tema manteniendo la dualidad hombre-máquina, que no es más que la representación técnica de la tradicional oposición natural-artificial que desde siglos atrás ha venido preocupando a los filósofos. Sin embargo mi propuesta aquí va justamente en la disolución de dichas dualidades. Conceptualmente el nuevo enfoque que propongo para la filosofía de la tecnología comparte definición con la cibernética como la entendía Wiener, “cybernetics decenters the human and effaces the usual dualisms of modernity, putting humans, animals, machines and nature on the same plane and emphasizing both parallels and constitutive inter-relations between them”<sup>20</sup> (Pickering, 2009, p. 119).

La propuesta parte del hecho de que en la actualidad el desarrollo tecnológico ha alcanzado un alto índice de penetración en la vida cotidiana de las personas. Si bien desde su invención las máquinas han estado presentes, nunca su presencia en nuestras actividades había sido tan constante. Desde un punto de vista acrítico y tradicionalista podría decirse que lo anterior significa una dependencia nociva de las máquinas, una pérdida del contacto del ser humano con la naturaleza. Pero si

cambiamos el enfoque con que analizamos estas nuevas relaciones podemos entender mejor el sentido de la sociedad actual, y darnos cuenta de que la oposición natural – artificial termina siendo una dicotomía cuyo único beneficio es metodológico.

20 “La cibernética saca del centro al ser humano y elimina el dualismo tradicional de la modernidad, colocando a los humanos, los animales, las máquinas y la naturaleza en el mismo plano y enfatiza las relaciones paralelas y constitutivas entre ellos” (Traducción del autor).

Más que una dependencia, la tecnología nos proporciona una ampliación de nuestros límites y por lo tanto una reconfiguración de nuestro *lebenswelt*. Nuestras relaciones con el mundo ya no sólo se circunscriben al entorno físico, sino que se crean nuevas subjetividades en ese espacio indefinido que llamamos ciberespacio. La tecnología ha creado, entonces, una nueva dimensión a la cual accedemos ya no mediante artefactos pasivos, sino que ellos, precisamente, realizan lo que podemos llamar la transcodificación de nuestro yo integrándose a nosotros mismos cuando interactuamos dentro de ese nuevo universo. Ahora bien, esto lo que hace es fundir dos mundos: el mundo tecnológico se une a nosotros, pero no desde el punto de vista de la *technophilosophy* de Bunge, que busca explicar la totalidad de la realidad a partir de la ciencia formal bajo un modelo que cumpla las relaciones establecidas en los símbolos del cálculo que se ha definido, al contrario, en esta fusión el ciberespacio es una copia adaptada de lo que consideramos nuestra realidad natural, una nueva simbolización del mundo.

La filosofía de la tecnología debe ser consciente de este cambio en la relación tecnología-sociedad y replantearse cómo analizar este nuevo entorno. Un artefacto tecnológico actual como un teléfono móvil se relaciona de manera muy distinta a como lo hace un teléfono tradicional. El primero se ha convertido en un objeto mucho más personal y no sólo en un instrumento que extiende las capacidades comunicativas en general; es una extensión de nuestra memoria, de nuestros círculos sociales, contiene información individual, convirtiéndose así en una parte funcional de nuestro yo. Aquí podemos traer la idea de mente extendida propuesta por Andy Clark y David Chalmers (1998) en la que se muestra que los procesos mentales no ocurren únicamente en el interior de nuestro cerebro, sino que existen elementos externos que se fusionan con él y que son causa de cómo pensamos. Contrario a lo que se pensó en algún momento la tecnología no ha hecho que nos deshumanicemos, al contrario, ha sido adaptada por la naturaleza y personalizada por cada uno de nosotros.

Otro ejemplo que quiero resaltar aquí es con respecto a la modificación del entorno que se produce cuando la comunicación personal ya no está limitada a lo físico. Nuestros móviles nos permiten tener conocimiento de lo que sucede en el

mundo de forma casi inmediata. Lo anterior, para algunos, es indicio de que andamos más

pendiente de nuestros dispositivos que de las personas que nos rodean, sin embargo la importancia que le damos al dispositivo está fundada en la importancia que éste tiene como medio de estar en contacto con el otro, sólo que ese otro ya no necesita estar físicamente a nuestro lado. La tecnología nos libera de los límites del espacio, lo cual para la filosofía tradicional occidental es algo problemático, pues occidente se ha construido, entre otras cosas, considerando el espacio como forma a priori.

Ahora bien, centrándome un poco más en el caso latinoamericano, la discusión acerca de la tecnología ha sido interesante aunque enfocada fundamentalmente en el tema del desarrollo y en la propuesta de políticas de desarrollo tecnológico. Justamente por esta discusión e inclusión de la tecnología dentro de las problemáticas fundamentales de nuestros países es necesario un buen análisis desde la filosofía, ya que las soluciones que se planteen van a afectar todos los aspectos de nuestras sociedades. La ventaja de Latinoamérica consiste en el crecimiento de la producción tecnológica y por lo tanto en la penetración cada vez mayor de la tecnología en la cotidianidad. Lo anterior hace que el correlato fáctico del uso de las nuevas tecnologías sea mayor y por lo tanto el suelo para el análisis desde la perspectiva que propongo sea más fértil.

La filosofía de la tecnología, entonces, tiene un gran campo de acción en este momento, y como dije al principio nos encontramos en un punto de inflexión muy importante en el desarrollo humano, momento en que el trabajo del filósofo es fundamental.

## REFERENCIAS

- ALONSO, Enrique (2011). La quimera del usuario. Resistencia y exclusión en la Era digital. En prensa.
- Clark, A. (2004). Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence. Nueva York, Estados Unidos de América: Oxford University Press.
- Clark, A. y Chalmers, D. (1998). The Extended Mind. *Analysis*, (58), 10 – 23.
- Haraway, Donna J. (1991) Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Hernández R., Jesús (2009). Lo natural y lo artificial en Aristóteles y Francis Bacon. Bases para la tecnología moderna. *Ontologies Studies*,



(9), 289 – 308.

- Mitcham, C. (1989). ¿Qué es la filosofía de la tecnología? Barcelona, España: Anthropos.
- Pickering, A. (2009). Cybernetics. En J. K. B. Olsen, S. A. Pedersen y V. F. Hendricks (Eds.). A companion to philosophy of technology (pp. 118 - 122). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.

**Simpósio 2 [Diálogos en el Conosur: Literatura, História e Fronteiras Sociais](#)**

**Alejo Carpentier: Por la conservación de la identidad e integración cultural Latinoamericana.**

**Autor: MSc. Andrés Oscar Lora Bombino.**  
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.  
Santa Clara. Cuba.

**RESUMEN**

Alejo Carpentier (1904-1980) constituye uno de los autores imprescindibles en el ámbito latinoamericano, por poseer una vasta obra que abarca disímiles géneros: novela, cuento, poesía, ensayos, periodismo, etc., todo lo cual propicia un rico testimonio del proceso cultural cubano, latinoamericano y universal, ya que su obra en general supera cualquier marco en el que quiera ser encasillado. Por ello, Carpentier es un autor que, sin temor a equivocarnos, cumple la tríada de escritor y pensador cubano, latinoamericano y universal, porque su obra supera cualquier localismo que quiera enmendársele.

Hombre de una formación cultural amplia, que abarca diferentes campos, desde la novela hasta la crítica de arte, músico o escritor de libretos para radio, toda la creación carpenteriana está en función del proceso cultural del mundo y el rol que puede jugar en la transformación del hombre. Por tanto, Carpentier es un hombre de cultura para la cultura, conocedor del valor que puede tener para la realización plena de la humanidad a la cual dedica todo su imaginario creativo que se convierte en su **razón de ser**.

Esa sólida cultura humanista, con un marcado interés por lo cubano y latinoamericano lo llevan a la necesidad de exponer sus más universales valores como forma de reafirmación de una identidad latinoamericana que a la luz de los nuevos tiempos merece ser conocida y tenida en cuenta en el proceso integrador

que vive en la actualidad Nuestra América asimilando de manera integradora el postulado martiano **Que novela tan linda la historia de América**, como tesis esencial en su posterior creación.

### **Alejo Carpentier: Por la conservación de la identidad e integración cultural Latinoamericana.**

**Autor: MSc. ANDRES O. LORA BOMBINO**

Alejo Carpentier (1904-1980) constituye uno de los autores imprescindibles en el ámbito de América Latina, por poseer una vasta obra que abarca disímiles géneros: novela, cuento, poesía, ensayos, periodismo, etc., todo lo cual propicia un rico testimonio del proceso cultural cubano, latinoamericano y universal, ya que su obra en general supera cualquier marco en el que quiera ser encasillado. Por ello, Carpentier es un autor que, sin temor a equivocarnos, cumple la tríada de escritor y pensador cubano, latinoamericano y universal, porque su obra supera cualquier localismo que quiera enmendársele.

Hombre de una formación cultural amplia, que abarca diferentes campos, desde la novelística hasta la crítica de arte, músico o escritor de libretos para radio. Toda la creación carpenteriana está en función del proceso cultural del mundo y el rol que puede jugar en la transformación del hombre. Por tanto, Carpentier es un hombre de cultura para la cultura, conocedor del valor que puede tener para la realización plena de la humanidad, siendo seguidor de esa línea continua que exhibe la cultura cubana desde su génesis, en que la preocupación por mantener los más altos valores de los pueblos y en el que destacan Félix Varela, José María Heredia, José Martí, Enrique José Varona, Juan Marinello, es una necesidad histórica. Veamos entonces a este autor, como una línea de ese pensamiento creador cubano, de valor aportativo para conocer nuestra **razón de ser**.

De sólida cultura humanista, influenciado notablemente por el culto ámbito familiar, tuvo desde sus primeras creaciones periodísticas, un marcado interés por lo cubano y la necesidad de exponer sus más universales valores como forma de reafirmación de una identidad nacional. Los inicios de la actividad intelectual pública de Carpentier (década del 20), están marcados por los signos reveladores de un nuevo despertar de la conciencia nacional. Así, esa etapa revolucionaria, donde la intelectualidad cubana está muy preocupada por la realidad nacional e internacional, señalaría la impronta de toda su obra: **la de un escritor comprometido con su tiempo**. Su debut como periodista en 1922, en cuyo género hará importantes aportes, lo llevará a exclamar “el periodista es en sí un historiador, él es el cronista de su tiempo; y el que anima con sus crónicas la gran novela del futuro”. <sup>(1)</sup>

En este ambiente habanero conoce y traba gran amistad (1923) con Julio Antonio Mella, Rubén Martínez Villena y Juan Marinello, a quienes considera sus maestros valederos “Con tales maestros anduve y junto a ellos aprendí a pensar”. <sup>(2)</sup> Estas fructíferas relaciones contribuyen a su incorporación al Grupo Minorista, ambiente donde desarrolla sus primeros pasos en la vida intelectual cubana que será vital para su desarrollo posterior. Aquí mostraría tempranamente sus inquietudes, nacerá su acercamiento al marxismo, herramienta esencial y científica para todo su gran propósito artístico. Igualmente, el desentrañamiento de la obra martiana será importante para entender su visión americana, donde, sin dudas, el postulado martiano **Que novela tan linda la historia de América**, será tesis esencial en su posterior creación. Su vinculación en 1927 a este grupo, cuyo manifiesto premonitorio firma y, por supuesto, a su revista de Avance, es adhesión esencial ya que, sin dudas, lo vital del minorismo: arte nuevo, reformas en la enseñanza, carácter antimperalista, solidaridad y unión con Latinoamérica, no a las dictaduras militares, etc. entroncan con la praxis y acción de este hombre.

Todo esto, junto a su temprana relación con la obra de Fernando Ortiz, que ya ha comenzado a exponer sus importantes estudios, el conocimiento y admiración de las llamadas “novelas de la tierra” (criollismo latinoamericano) más el estudio

profundo de los movimientos de vanguardia europeo, que reciben elogiosos comentarios en Avance y en artículos de Carpentier, completan una formación vital para entender el pensamiento carpenteriano, de lo cual son testigos sus crónicas, aparecidas en revistas y periódicos de la época. Como bien señala José Antonio Portuondo, al referirse a las crónicas escritas en esta época, “una nota insistente en unas y otras es el propósito constante de exaltar lo propio, de mostrar los valores cubanos que revelan la música de Roldán o la de Moisés Simons, la pintura de Abela, de Pogolotti o de Carlos Enríquez”.<sup>(3)</sup>

Con este temprano acercamiento a lo mejor del arte cubano de la “década crítica” hay, sin dudas, ya, una preocupación por lo cubano y, por tanto, de su identidad cultural. Si nos fijamos en los nombres de los artistas que, – según Portuondo – exalta Carpentier – y que no son todos – nos daremos cuenta de los disímiles caminos que recorre nuestro autor. Pogolotti y Carlos Enríquez – sin desdeñar su labor como novelistas – son vistos aquí como los grandes pintores que inician la vanguardia pictórica cubana y que representan una reacción contra la caduca academia, seguidora de los retrógrados postulados estéticos europeos del siglo XIX. La obra de ambos se revela como novedosa, anti burguesa y de plena identificación revolucionaria, rescatando la luz y el color tropical, nuestras tradiciones de luchas y culturales, etc. Así “El rapto de las mulatas”, “Campesinos felices”, etc., mostrarán lo mejor y más acabado de la pintura vanguardista en Cuba, que igualmente se abrió paso en Europa. En este sentido vale señalar como Carpentier destaca este hecho. Nuestros pintores, nutridos de lo mejor del arte europeo, ligados a sus esencias nacionales, es un fruto claro de la “transculturación” de la que hablara Ortiz en años no lejanos, rompen las fronteras locales para llegar a hacerse universales lo que va constituyendo parte notable de la aspiración carpenteriana. En sus crónicas sobre estos pintores diría, refiriéndose a Pogolotti: “...se incorpora con el grupo de pintores actuales que, de vivir en la Edad Media la Inquisición habría quemado por delito de lesa magia” y de Carlos Enríquez: “...con la labor realizada por él desde hace dos años, bastaría para establecerse un catálogo bien nutrido. Una próxima exposición nos mostrará

esa obra en su conjunto – obra que sabrá situar al artista entre los serios valores de la pintura contemporánea”.<sup>(4)</sup>

En el caso de los músicos, citados por Portuondo, debemos ubicarnos en las personalidades artísticas de ambos. Por un lado Simons ha revolucionado Europa con su inmortal “Manisero”, que se ha apoderado del mundo, desde París hasta el “Muro de las Lamentaciones”, la música del cubano se hace popular en el mundo. Aquí la prosa carpenteriana nos deja degustar su alegría por el triunfo universal del cubano que va ocupando la retirada del jazz. Entre signos de admiración va describiendo estos éxitos: **¡Las antillas llevadas a París!** Y con sentido irónico afirma: “En plena época de exhibiciones imperialistas, de exposiciones coloniales, Lutecia se hace colonia nuestra... El autor de estas líneas, invitado a pronunciar una conferencia en la Sorbona, solo encuentra un tema admisible por los tiempos que corren: *La música negra de Cuba*, con ilustraciones musicales encabezadas por una audición forzosa del inevitable ‘Manisero’”.<sup>(5)</sup>

No esconde Carpentier su alegría por este triunfo cubano en París – y sabemos, en materia de arte, qué significado tenía en esta época – de un autor y una obra de la música popularailable cubana, en la cual hay una fuerte raíz africana en sus elementos percutivos. Esto demuestra cómo Carpentier descubre en esta música los valores de lo cubano y el alcance universal que puede tener. Si pensamos que Carpentier ya a los siete años tocaba a Chopín y era un degustador de lo mejor de la música universal – ahí están sus valoraciones sobre ellos – tenemos, entonces, que desterrar cualquier pensamiento que lo pueda tildar de afrancesado o burgués, como alguna vez lo catalogaron algunos. Esto demuestra la importancia de los estudios y amistad con Fernando Ortiz y sus estudios, para la obra carpenteriana.

En el caso de Amadeo Roldán resulta también significativa su valoración. Este autor ha iniciado, junto a Alejandro García Caturla – de quien escribiría también elogiosas crónicas – una renovación musical, al llevar al pentagrama de la música sinfónica los elementos afrocubanos, tan presentes en nuestra cultura. De él dirá: “La Obertura sobre temas cubanos está inspirada en motivos genuinamente

criollos, extraído uno de ellos del tradicional Cocoyé. Más, no cabe el error acerca del verdadero carácter de la obra. El concepto que del folklorismo tiene Roldán es totalmente ajeno al vulgar sistema que consiste en sublimar algún *son*, o en escribir una *rumba* para gran orquesta... Roldán cree que la inspiración popular debe utilizarse haciéndola sufrir un intenso trabajo de elaboración, purificándola, modificándola en ciertos aspectos [...], La verdadera labor nacionalista en arte no podrá hacerse siguiendo otra senda que la señalada por Amadeo Roldán”<sup>(6)</sup> Con estas valoraciones, Carpentier contrapone la obra de Roldán y Caturla con el estancamiento de la música sinfónica cubana del momento que solo sabe repetir los ecos que vienen de Europa y otras partes “frente a las caras esperanzas de afirmarse el arte nuestro- decía Roldán- están los que son meros gramófonos con discos prestados, que eternamente repiten –o afirman – opiniones ajenas”.<sup>(7)</sup>

El aporte de las culturas africanas a las raíces nacionales y por tanto a nuestra identidad, es de todos conocidos en la actualidad. Pero no es un secreto para nadie que en la época en que Carpentier comienza a penetrar en estos contextos llenos de misterio y magia, no eran bien mirados por la “cultura oficial”. La mirada carpenteriana se suma entonces a lo realizado por Fernando Ortiz, Nicolás Guillén, José Zacarías Tallet y otros, que van demostrando con sus obras el carácter mestizo de nuestra cultura e identidad, esforzándose por sumar al concierto universal lo guajiro y mulato de nuestra realidad nacional. Los cultos afrocubanos, que Carpentier conoció desde temprana edad por residir en el campo y apreciarlos de cerca, como dejó reafirmado en múltiples entrevistas, tuvieron para él un marcado interés. Reconoce una profunda interrelación entre estos y las manifestaciones danzarias que eran y son parte de estas prácticas rituales, que le dan un carácter privativo a las mismas en América Latina, constituyendo uno de los monumentos más altos a la llamada “cultura de resistencia” de que se tenga conocimiento, teniendo en cuenta cómo fue posible mantenerlas a través del tiempo.

Para Carpentier estas expresiones culturales **afro** superan cualquier expresión surrealista e incluso dentro de su liturgia pueden encontrarse aspectos de la

llamada “cultura universal”. Por ello en carta a Jorge Mañach expresa: “En las cosas más **barrioterias** de Cuba hay elementos que se vinculan con los problemas capitales del pensamiento actual, utilizando los atajos más imprevistos. El texto de cosas como **La oración al ánima sola o La plegaria a los catorce santos auxiliares** [...] resultan verdaderos textos suprarrealistas”.<sup>(8)</sup> Esto nos lleva a afirmar que Carpentier, desde sus inicios, se dio cuenta de la relación entre lo culto y lo popular, dándole suma importancia a las tradiciones vernáculas en la creación artística, que veremos después en monumentales obras como *¡Ecué-Yambó-O!* (1933) o *El reino de este mundo* (1948). Son estos valores los primeros escaños para alcanzar **lo real maravilloso americano**, tesis carpenteriana que conceptualiza su más acabada teoría sobre la identidad cultural latinoamericana.<sup>(9)</sup>

El principio de reconocer los grandes valores y méritos de la cultura continental es profundo concepto martiano, cuyo legado es clave para entender el devenir de nuestra identidad cultural. De igual modo no hemos desdeñado que el Héroe Nacional Cubano es un punto focal esencial de la mirada del autor de *El Siglo de las luces*. Sin temor a equivocarnos, Carpentier encontró en la obra martiana, conceptos vitales para su clara mirada sobre América, pues esa conciencia que posee Carpentier en el carácter mestizo de nuestros pueblos (mestizaje de razas y de culturas) se formó, sin dudas, asimilando las enseñanzas del Apóstol cubano. Al respecto, Miguel Rojas apunta: “Entre los escritores latinoamericanos de raigambre martiana, es Alejo Carpentier quien sistematiza, tanto en la narrativa como en el ensayo, la significación contextual del hombre que esboza y define Martí. Ante la imagen del hombre latinoamericano que se auto niega, Carpentier expone los entornos que delinean al hombre latinoamericano auténtico a partir de la praxis de los contextos”.<sup>(10)</sup>

Para Martí y luego para Carpentier, lo esencial maravilloso de “Nuestra América” parte del hecho que conservando su raíz inicial y básica logremos inscribirlo en el concierto universal del hombre. Esta idea que José Martí plasmara de manera genial en “Nuestra América” queda demostrada con creces, tanto en la obra narrativa como ensayística del **novelista mayor** cubano, por tanto ambos



coinciden en la potencialidad intelectual y estética de la América nuestra y, al igual que Martí, reconoce la autenticidad y originalidad de nuestros valores culturales. Por eso Carpentier, al igual que Martí, admira tanto a Simón Rodríguez, Bolívar y a todos nuestros grandes precursores, así el concepto martiano no ***nos dio la naturaleza en vano las palmas para nuestros bosques*** lo hace suyo en su gran obra artística y es idea capital para alcanzar **lo real maravilloso americano**.

Desde los inicios de su labor periodística en los años iniciales de la década del 20 hubo una preocupación por la cultura latinoamericana, sin desdeñar lo cubano y universal como hemos venido planteando reiteradamente. Aparecerían trabajos tempranos sobre el pintor mexicano José Clemente Orozco o el músico brasileño Héctor Villa-Lobos. Pero, sin dudas, cuando incrementa notablemente su mirada y acción creadora sobre la “Madre América” es después de su retorno a Cuba, luego de permanecer varios años en París (1928-1936). Un exilio por motivos políticos – luchar contra el dictador Gerardo Machado – en el que completa su formación cultural, además de convertirse en un gran difusor de la cultura latinoamericana en París, desde donde reporta para periódicos cubanos el devenir cultural europeo. Esta etapa lo convierte – al decir de José Antonio Portuondo – “sin designación oficial y, en cierto modo, contra ella, nuestro más legítimo representante cultural en Europa, con sede en París, pero volcado a todos los caminos de la tierra” <sup>(11)</sup>. De todo esto da fe su trascendental labor periodística que como gran tesoro lleno de frescura y absoluta vigencia nos ayudan a comprender en su totalidad su gigante labor promotora de la cultura universal.

Sobre este regreso a Cuba, comenta Carpentier: “mas ahora quedaba atrás mi estancia europea y al acercarme a América sentía que, de algún modo, debía rendir cuentas. El saldo de esos años debía producirse en mi obra. Esta tardó un poco aún, pues para ganarme la vida en Cuba tuve que escribir para el radio, trabajo que ocupaba casi todo mi tiempo”. <sup>(12)</sup> Este regreso está marcado esencialmente por la “nostalgia de Cuba” que siente en el París avocado ya a la Segunda Guerra Mundial. No puede soslayarse de estas palabras que se siente un escritor comprometido con su medio y siente la necesidad de llevarlo a su obra.

El retorno posibilita un precioso tiempo en su maduración como novelista, tiene mucho de descubrimiento y profundización, en lo que él mismo considera **su expresión legítima** que comienza con *Viaje a la semilla* (1944), de cuya obra diría “**encontré mi forma, hallé mi estilo**”. Inicia así un impactante ciclo creativo en el cual su “razón de ser” esencial será el mundo americano; el cual, en la problematización que hace de él, la pluma carpenteriana, ya sea en la narrativa o en el ensayo, logrará una imagen artística muy acabada de innumerables valores ideo-estéticos que le dan a la “América Nuestra” una importancia y reconocimiento mayor. Sin temor a equivocarnos, habrá que hablar de un “**antes de**” y un “**después de**” en torno a la visión americana, a partir de la obra del primer premio Cervantes de Cuba. “La única aspiración de América es América misma – nos dice Alejo – y no porque una fobia egocentrista se haya apoderado de nuestras más lozanas mentalidades, sino porque los problemas ideológicos que se plantean a sí mismos son peculiares, y difieren totalmente de los que puedan inquietar a los escritores del viejo continente”.<sup>(13)</sup>

En esa dialéctica constante que es su obra, Carpentier, siguiendo la idea martiana y de otros precursores, denota el valor de la cultura americana y su notable significación. Con esa capacidad de mover al lector desde el más apartado rincón a una urbe europea, asume literariamente el mundo americano, que queda plasmado en su gran autenticidad y sentido de universalidad, identificándose plenamente con las luchas redentoras de nuestros pueblos, dando plena vigencia al proceso y valor emancipatorio que posee la cultura.

Es importante destacar como Carpentier valora las relaciones América-España-Europa. Su visión no es la de un deslumbrado o colonizado ante el “Viejo Mundo”, sino la de un hombre consciente del rol que cada parte puede jugar. En 1927, ante la posición de un grupo de intelectuales que clamaban por exaltar a Madrid como meridiano intelectual de la América de habla española, opone el criterio de que los meridianos hay que buscarlos en sí misma y no más allá de sus fronteras, dando profesión de fe latinoamericanista incuestionable, planteándose los nexos históricos entre el nuevo y el viejo mundo desde una posición revolucionaria,

contrapuesta a la visión colonizadora de algunos de los pensadores “sietemesinos” de que hablara José Martí y que aún, tristemente, todavía pululan en estos tiempos. Es capaz de encontrar los valores autóctonos de nuestra cultura tanto antigua como contemporánea, que ha impregnado a la cultura europea o de otras regiones. Sin negar, por supuesto, el aporte de esas culturas al devenir cultural de estos pueblos.

En ese proceso carpenteriano de plantearse la cultura como un catalizador vital para el bien del hombre, y de ahí su carácter humanizador, supo ver su componente ideológico y político. Así, Carpentier comprende entonces la estrecha interrelación con el eje que se establece entre la cultura latinoamericana-dependencia económica-metrópolis, de graves consecuencias para lo más auténtico de la región y que puede traer consigo la pérdida de nuestra identidad cultural. Hay en esta visión un enfoque clasista de la cultura donde no se soslaya su componente ético. “Así queda plasmada tanto la visión latinoamericana que latió en todo momento en la obra de Carpentier y en su concepción de la autenticidad de la cultura de esta región que para nada empañaban su amplitud de horizontes culturales [...]. Enemigo de todo regionalismo cultural supo comprender y explicar la unidad dialéctica entre lo específico y lo universal en la cultura de modo tal que hoy, orienta a quienes quieran profundizar en este laberinto teórico.”<sup>(14)</sup> En conclusión, desde su país o Europa, en el ensayo, la narrativa o el periodismo, Carpentier presupone levantar el interés y la vigencia de lo americano. Su visión universalista intenta que aquí o allá se vea una valoración positiva. En Europa como descubrimiento, aquí como reconocimiento.

En el abordaje del mundo americano Carpentier hace un gran uso de la historia del “Nuevo Mundo”, destacando así el perfil histórico de nuestra identidad cultural, abordada con un enfoque materialista y dialéctico, lo que juega un importante papel a la hora de valorizar el proceso latinoamericano. La historia pasada y presente de este continente debe verse como un complejo proceso político y cultural donde, además de expresarse el proceso de liberación nacional, implica una autoconfirmación de la identidad. Carpentier da categoría esencial a nuestra

historia. Por ello, afirma “la historia de nuestra América como una gran unidad, como la de un conjunto de células inseparables unas de otras, para acabar de entender realmente lo que somos, quienes somos y qué papel es el que habremos de desempeñar en la realidad que nos circunda y da sentido a nuestros destinos”.<sup>(15)</sup>

La historia juega un rol protagónico en la obra carpenteriana, manejada como una correcta contextualización histórico-cultural. Es imposible separar la unidad de pensamiento y praxis autor-obra, interrelación Europa-América, así como la preocupación humanista y el optimismo. Todo visto en una gran relación dialéctica. Presentándonos una concepción latinoamericana de la historia en la cual no tienen cabida los modelos enajenantes europeos o norteamericanos. Frente a ellos expresa una literatura de resistencia que lleva explícita la trascendencia de nuestra identidad cultural.

Carpentier presenta a la historia en su obra, como un proceso perenne de la humanidad sujeto a constantes cambios, procesos de ascenso, sueños que cobran vida e incluso retrocesos, en él se puede encontrar el pasado, presente o futuro de la región. Así, su concepción es la de evolución en espiral de la historia, mostrándola en su obra diversa y contradictoria, a la vez. Su función es entender el papel de lo latinoamericano y lo europeo en la interrelación que propicia una integración cultural. Así, su posición es la de combatir el centrismo cultural y afianzar lo latinoamericano en la búsqueda de lograr incorporarlo al gran concierto de la universalidad. A partir de su manejo y concepción de la historia, defiende las cultura no occidentales como la americana nuestra o africana, destacando sus potencialidades y también sus defectos, a partir del mérito que le asigna a lo popular, lo negro, lo aborígen, porque Carpentier tiene una máxima **no creo en las culturas en círculo cerrado** de ahí su científica concepción de la historia y su valor esencial.

El historiador cubano Julio Le Riverend manifiesta con acertado criterio que “Carpentier no se aproxima a la historia como historiógrafo o narrador historizante, sino al modo de quien, por ciencia y experiencia sintetiza situaciones

de innumerables posibilidades de reflexión”.<sup>(16)</sup> Debido a que para nuestro escritor, la historia no es un “mecanismo fatal” predeterminado, sino que la hacen los hombres, quienes tienen capacidad de elegir. Por tanto, la historia tiene un devenir básicamente humano. Por eso y acorde con el criterio de Le Riverend, Carpentier hace uso de lo real maravilloso en función del hombre americano. Las transformaciones de personajes históricos en héroes colectivos ejemplares se sustentan en una acción liberadora. Para ello hace uso del pasado con la utilización de diferentes recursos, entre ellos el mito. El que se convierte en un gran paradigma de la historia, ya que el continente americano, y por tanto lo real maravilloso, no tiene ni mucho menos agotado su caudal mitológico. Carpentier lo retoma y reactualiza, busca puntos de contactos, tiende a hacer histórico lo mitológico y así, entonces, actualiza la historia, convirtiéndose entonces en un revolucionador del mito. El “enigma latinoamericano” de que nos hablara Martí se vuelve a hacer presente en ese mestizaje cultural, en esa transculturación identitaria de gran vigencia y actualidad para entender el aporte carpenteriano a esta teoría de la identidad cultural latinoamericana.

Hay en Carpentier un uso constante de la historia como promotora de nuestra identidad: así encontraremos presente el descubrimiento o “encontronazo” o “descubrimientos mutuos” que se producen, la conquista, las luchas políticas cubanas y latinoamericanas, la revolución francesa, etc. Vistas con la visión carpenteriana en textos como *Ecué-Yamba O*, *Guerra del tiempo*, *El siglo de las luces*, *El arpa y la sombra*, etc. En estas obras enfrenta lo histórico desde una perspectiva muy particular: el presente desde el pasado, y este, a su vez, con fuerza de futuro que recoge en síntesis y en personalizado concepto la historia de “Nuestra América”. Carpentier posibilita, a partir de su particular concepción, una preservación y rescate de la memoria histórica de nuestra área geográfica, lo que posibilita igualmente defender sus autóctonas culturas, en peligro constante de absorción o “aculturación” ante los que intentan imponer su hegemonía, ya sea del conquistador o del capitalismo contemporáneo. Resulta igualmente interesante ver como los personajes más humildes de nuestra historia (Ti Noel, Emenegildo, el

Indiano, etc.) vindican con su humanidad y proyección una defensa de nuestra identidad histórica. Lo que impone una contraposición entre la “Historia oficial” que pretenden imponer “los vencedores” y la “Historia real” de los “vencidos”, presentada al modo acomodaticio de los que pretenden hacer la historia. Así los cristianos, presentados en su nobleza de corderos, enfrentan el mal diabólico de los lobos, representados en los indios. Sin embargo, la historia real posibilita ver como los verdaderos corderos (indios) son devorados por los lobos (conquistadores). Toda esta larga historia expansionista europea del siglo XVI posibilita el proyecto libertario americano del siglo XIX, como acertadamente ha señalado el mexicano Leopoldo Zea.

En el siglo XIX América cobraba conciencia de sí y las reflexiones encaminadas a definir los componentes básicos del “ser americano” lograban su máxima expresión. Se creaba entonces las bases de la conciencia americana, cuya máxima expresión lo será, la heroica gesta emancipadora. Así, en el contexto de la independencia, se agranda la búsqueda de nuestra identidad, revelándose la “verdadera historia americana”, que no pasa inadvertido para Carpentier pues aquí está lo histórico que hacen los explotados y oprimidos del “Nuevo Mundo”, verdaderos hacedores de la historia necesaria de Nuestra América. Es a partir de la independencia cuando América Latina inicia su destino propio, ahora se inicia el verdadero “descubrimiento” y se va perfilando nuestra verdadera identidad histórica, que viene construyéndose desde siglos anteriores. En este sentido Enrique Ubieta señala: “La búsqueda de la identidad en nuestro contexto tiene un carácter **histórico**: no se trata de una definición estática, diferenciadora, no se busca una identidad de realidades, sino una **identidad de sentidos**: se aspira a la unidad en la diferencia y en el devenir histórico y **creación**, porque somos pueblos en ebullición continua como el ajiaco orticiano”  
 (17)

La obra carpenteriana muestra, una conciencia crítica de nuestra identidad histórica. Se da cuenta de lo que es América Latina en la actualidad y lo que puede ser en el futuro, teniendo en cuenta, claro está, lo pasado, pues su

aspiración máxima es realizar una síntesis de todos los tiempos. Así, a partir de “ciertas constantes humanas” como él nos dice, presenta ideas plurivalentes frente al pretendido ciclo cerrado de la historia, que otros pretenden imponer. Así aspira a un restablecimiento de nuestra memoria histórica latinoamericana con una visión dialéctica, donde ciertas tragedias o retrocesos (dictaduras militares, fracasos, etc) no implican el fin de lo justo y de su cosmovisión histórica, por tanto la identidad no es algo intocable sino un desafío de la historia y de la vida, puesta su mirada en el reino de este mundo. Este punto de vista carpenteriano coincide plenamente con la idea de Eduardo Galeano de que no es un historiador, sino escritor que busca rescatar la memoria que ha sido secuestrada a la América Latina, por lo cual coinciden plenamente con Fernando Ainsa “La identidad cultural, en la medida en que es una dialéctica viviente entre lo «uno» y lo «otro» se afirma y se define mejor a partir de la capacidad de «apertura» de ese uno hacia el otro”<sup>(18)</sup> en lo cual Carpentier es un maestro de talla universal, sin temor a equivocarnos.

Esta visión dialéctica de la historia que hemos esbozado apenas, en Alejo Carpentier, sostenida por varios estudiosos de su obra, se contrapone a lo expuesto por Klaus Muller, Emir Rodríguez Monegal, Roberto González Echevarría y otros, quienes en el texto *Asedios a Carpentier*, dejan sentados otros conceptos diametralmente opuestos a los esbozados en anteriores líneas. Así destacan, por encima de todo, la estancia europea y su acercamiento al surrealismo como lo vital para su concepción de la historia que – según estos autores – es cerrada, circular, metafísica y, por tanto, una visión europeizante para lo cual la experiencia carpenteriana de su lucha antimachadista, su acercamiento al marxismo y por supuesto, la Revolución Cubana, nada tienen que hacer, en este escritor. Según estos autores, Carpentier da una visión apocalíptica y pone fin a la historia sin tener en cuenta el contrapunto que se establece en toda la visión carpenteriana. Por eso su visión es existencial, el hombre repite ciclos y la historia es siempre igual, siguiendo la idea spengleriana de que *el hombre es inmutable a lo largo de la historia*, nada más alejado de lo expuesto por estos autores, que toda la obra del autor de *El Reino de este mundo*.

Los criterios vertidos en *Asedios a Carpentier*, carecen de un basamento científico y se sostienen desde una posición contraria a la de nuestro novelista, cuyo discurso creador es imposible soslayar en el concierto de las letras latinoamericanas y universales. Para ellos, hay que tratar de expresar una visión lo menos emancipatorio posible para intentar, sin lograrlo, presentar a Carpentier, no desde el discurso de “los de abajo”, desde donde siempre estuvo, sino desde “los de arriba”, donde pretendieron ubicarlo, ya que como señaló Lev Ospovat “El escritor rompe resueltamente con las concepciones tradicionales, según las cuales la historia, en la época que él describe, se hacía fundamentalmente en Europa, mientras lo que ocurría por Haití o en Cuba, era solo un efecto de los acontecimientos de la revolución burguesa en Francia. Para Carpentier, la historia se hace por doquier, dónde viven, trabajan y luchan millones de Ti Noel. Esto le da pie para correlaciones, con una audacia sin precedentes, la historia de la vida de un esclavo haitiano con la historia de su país, y no solo la de éste, sino la de toda la humanidad”.<sup>(19)</sup> y eso no le concierne a los autores de *Asedio* – y mucho menos los que sustentan, económicamente, sus conceptos.

Todo esto no significa, como bien dijera Ospovat, que estamos en presencia de un autor que niegue el aporte de lo europeo a la cultura universal o quiera imponer solo un “americanismo” o “negrocentrismo”. Nada más lejos de la realidad carpenteriana. Lo que trata es de encontrar el justo equilibrio entre lo universal y el papel que puede jugar en él, el hombre americano, por eso busca sus raíces, destaca sus valores y trata de introducirlos en el contexto cultural del mundo como una necesidad histórica de todos, que lamentablemente no comprenden o no quieren comprender “algunos”. La acertada concepción de la historia americana, ofrecida por Alejo Carpentier en visión auténtica y desalienadora, es seguidora de los más altos valores del pensamiento latinoamericanista porque como él mismo señalara: “el intelectual latinoamericano, su papel es eso: luchar contra los horrores de América, entender las maravillas de América y hacer lo posible porque sean conocidos en el mundo y sean nombrados, y a la vez tener un conocimiento de lo que ocurre en todo el mundo”.<sup>(20)</sup> Todo lo cual cumplió con creces en su



extraordinaria obra literaria y mantiene, en estos momentos, de plena acción integracionista, una total vigencia.

Dentro del gran crisol de pueblos que representa América Latina y al interior de su unidad y diversidad, expresada en una identidad cultural de la región, defendida a su máxima expresión por Alejo Carpentier, ocupa un punto de su mirada el mundo del Caribe que, perteneciente, al espectro geográfico mayor de “Nuestra América” muestra igualmente sus particularidades identitarias. Ver el Caribe como una parte de un todo, factible de reconocer sus particularidades es posible, ya que “una identidad cultural es, muchas veces, geográficamente fraccionable en culturas locales que, sin ser idénticas, contribuyen con su diversidad al enriquecimiento de una expresión determinada. Para ser realmente representativa y fecunda, la identidad cultural debe, por lo tanto, nutrirse de las diversidades internas de un país si se está hablando de «identidad nacional» o de los componentes de una región”.<sup>(21)</sup> Desde este punto de vista Carpentier establece una acertada mirada al mundo caribeño como algo particular del mundo americano en general. El Caribe está marcado por un grupo de elementos comunes: esclavitud negra, cultivo de la caña de azúcar, un espacio geográfico, etc., que le dan ese signo particular identitario de “lo caribeño”.

A partir de la vanguardia, el arte negro en general, establece un auge de redescubrimiento y el negro va ocupando el lugar que por derecho le corresponde en el concierto cultural de estos pueblos. Por lo que este auge no es una mera casualidad, sino el camino para encontrar un verdadero “arte nuestro”. Por ello Carpentier exclamaría alborozado “! Ya hemos hallado ‘lo universal’ en entrañas de lo local”<sup>(22)</sup>, expresión que se convierte en una muy personal y válida – concepción de lo americano – caribeño, o sea, de la identidad cultural. Al trazar una visión de lo caribeño, dentro de lo americano y universal, se da cuenta que esto no constituye tarea fácil pues prácticamente esta es una zona virgen y todo tendría que ser ensayado y probado. De igual manera soslaya aquellos elementos de pobre calidad (poesía, música, teatro, que más que dignificar al Caribe, lo denigraban) “era preferible – decía Carpentier – no tomarlo en cuenta”. Todo lo

cual reafirma su tesis de que, independientemente de difundir los valores de la región, no hacer concesiones en cuanto a calidad de la obra artística. La obra carpenteriana, con temas centrados en el Caribe, es un aporte al movimiento renovador que significa este autor, ya que representa en su conjunto una lucha de autorrealización social y genérica.

A partir de las distintas obras se va expresando un punto de vista revolucionario, ya que Carpentier, según hemos indicado, toma partido decisivo por “los de abajo”. Así en *E-cué...* intenta definir el verdadero papel de la cultura cubana, hecho desde la perspectiva de la cultura mestiza, producto del fenómeno de la transculturación representando la lucha de la identidad contra la alienación, elemento que será una constante en toda su obra a partir de este primer intento válido de su novelística. Así comienza su camino de dignificar al negro desde una posición democrática, penetrando en el más interior ser, del negro cubano, como parte del cosmos mágico y mítico del negro antillano, con lo cual abre una nueva puerta a la cultura de resistencia que representa esta parte de la sociedad caribeña que se agranda y enriquece en su obra. La justa valorización que realiza del folklore cubano precisa los rasgos de una identidad cultural cubana y, por tanto, caribeña, visto no en un concepto cerrado o local, sino con una visión universal pues como apunta Alfred Melón, *E-cué* revela “una circunstancia antillana y caribeña en que viven masas negras de situación similar, a pesar de las diferencias culturales étnicas y políticas azuzadas en su propio beneficio por las clases dominantes. Una situación similar que es de miseria, explotación, de enajenación. Pero al mismo tiempo de búsqueda común de un refugio y de especificidad cultural entre otras cosas, en prácticas religiosas y mágicas o en comportamiento supersticioso”.<sup>(23)</sup>

Hay en el marco antillano un grupo de particularidades identitarias comunes que le dan una singularidad a la historia de esta parte de la América nuestra. Carpentier se da cuenta de sus condiciones económicas, políticas, sociales y geográficas que propician una interrelación o unidad por encima de lo que han intentado imponer las potencias colonizadoras de ayer (España, Inglaterra, etc.) y

de hoy (Estados Unidos) y esto tiene una notable connotación para Carpentier. Por eso, que más allá de querer suplantar “lo cubano” por “lo antillano” la obra carpenteriana refleja las crueldades que el colonialismo ha impuesto en la zona y su posterior desarrollo cultural, pues que “en la obra carpenteriana lo caribeño imbrica con lo americano continental en compleja discusión ideológico-estética de gran valor”.<sup>(24)</sup>

La visión carpenteriana del Caribe no se reduce a lo cubano y sus particularidades, sino que valoraría otros fenómenos vinculados a las particularidades de la subregión. En esta área ocupa un lugar importante el mito y la religión que conforman dos elementos muy trabajados por este autor. Si en *E-cué* hay un excelente tratamiento de los cultos afrocubanos que le da rasgos definitorios a nuestra identidad nacional en otras obras como *El reino de este mundo* y *El siglo de las luces* estos elementos van a hacerse presentes igualmente, con un tratamiento similar al de *E-cué*. En ambos casos la religión ocupa un primordial lugar, pero no la religión oficial impuesta por el conquistador sino la que a fuerza de esfuerzo y sacrificio, de ejemplo de “cultura de resistencia” han logrado mantener los esclavos africanos o sus descendientes, o sea, las llamadas religiones o cultos sincréticos, sin cuyo análisis es imposible valorar el desarrollo de la cultura de estos pueblos y, por tanto, su identidad cultural. Por ello “el mito y la rebelión de *El reino de este mundo* constituyen elementos significativos que revelan identidad porque en la lucha por la emancipación y en el rescate de la humanidad devaluada, relegada por modelos pretendidamente universales brota la conciencia histórica, el autoconocimiento, la convicción de que la colonización no ha podido aplastar la imaginación, la mitología del negro y, por lo tanto, no ha conseguido su óptimo aplastamiento”<sup>(25)</sup>

Desde su posición de esclavo (Ti Noel) manifiesta su compromiso de hombre de su tiempo y de existencia objetiva enfrentando la fuerza del amo (Lenormand de Mezy). Desde este enfrentamiento se nos presenta la tesis carpenteriana de legitimizar el mundo del negro desde una óptica justa que se contrapone a las visiones exóticas promovidas por el negrismo europeo.

Queda expresado así en *El reino...* el verdadero status social de los esclavos pero desde un sentido humano, su ambiente realista y maravilloso. Así, la presencia del mito (Mackandal) mantiene eternamente vivas las raíces africanas, pero es también símbolo para todos de sublevación y resistencia, siendo entonces portador de la esencia del hombre, perennizado en su condición de héroe mítico que actúa en el reino de este mundo. Y esto es posible, ya que como coinciden varios estudiosos del tema, el Caribe está rodeado de cosas aparentemente prodigiosas que son vistas como algo consustancial al contexto geográfico caribeño. Esta llama de “conciencia mítica” la aprovecha el autor de *El reino...* a la hora de psicologizar sus personajes, todo lo cual constituye un elemento importante para entender la problemática de lo real maravilloso, cuya esencia es factible en la América Nuestra, ya que es propósito de este autor “buscar los elementos de la identidad americana en las fuerzas más primitivas y, por tanto, menos contaminadas, ajenos en gran medida al marco urbano [...] asumida desde esta perspectiva como una denuncia social”.<sup>(26)</sup>

En igual sentido al comentario anterior en *El siglo de las luces*, Carpentier busca en lo más profundo de la mitología negra antillana esencias raigales, encontrando en el mito del “Gran Allá” un sentido nuevo y de gran valor en el relato a partir del cual intenta encontrar el reino de la libertad, así dice “respondiendo a siempre renovadas apetencias, pero siempre el mismo: había, debía haber, era necesario que hubiese en el tiempo presente – cualquier tiempo presente – un Mundo Mejor”.<sup>(27)</sup> Carpentier destaca el valor de este mito para el Caribe, concebido a sus maneras de concepción del mundo, como las tuvieron igualmente otras culturas, con diferentes nombres, pero iguales esencias, por lo que el mito tiene una concepción de futuro y de cambio como siempre ha sido la concepción carpenteriana de la historia dando al mito un sentido revolucionario y esperanzador, ya que dentro de la imaginación y fantasía que genera, está la posibilidad de creación de un mundo mejor, superior al que aspira el hombre caribeño, y esto aunque todavía esté sólo en eso, el campo del mito, implica una confianza en el cambio, en la transformación. Por todo ello, el mito se manifiesta

como una rebelión contra el *status quo* que intentan imponer los explotadores sobre los explotados.

Para los personajes carpenterianos, básicamente “los de abajo”, que no han podido alcanzar una verdadera concepción del mundo, dadas las escasas oportunidades de conocimiento que le han sido ofrecidas, la posibilidad de cognición eran esa: el mito, que se convierte entonces en su explicación o conocimiento de lo que lo rodea, por tanto vivir rodeado de esa dimensión sobrenatural es aceptado casi por unanimidad por estas civilizaciones. Todo lo cual es aprovechado, de manera general, por nuestro autor, para dimensionar esta realidad al plano de lo universal, que es su máxima aspiración, convirtiendo así la interrelación mito y realidad, en un elemento identitario de fuerza mayor, refirmando el aporte de Alejo Carpentier a la cultura, situando lo americano en general a la altura que merece, dándole su verdadero carácter universal, lo que confirma la dimensión de su identidad. Todo lo anterior es posible puesto que no podemos soslayar dos cualidades o hechos capitales que se resumen en este autor: su incansable poder creador y el campo que cubre ese poder que a la luz de nuestros tiempos se legitima y reafirma porque este hombre, en su extensa obra novelesca, por ejemplo, fue capaz de superar el concepto de “mero entretenimiento”, es decir, arte por el arte, *para hacerse medio de indagación y conocimiento del hombre* como acertadamente señalara Thomas Mann. Y eso es precisamente lo que es la obra carpenteriana, indagación y conocimiento del hombre americano, que queda apresado en la misma, en su más completa fisonomía, que desafía los misterios americanos en un cauce de libertad artística que lo sitúa entre los maestros más reconocidos de la narrativa en lengua española y universal. Siguiendo una tradición literaria latinoamericana tardía pero válida; la novela, que en su pluma abre nuevos caminos, hijos de un torrente creativo inmensamente americano y universal y es símbolo de lo que llamó Bolívar *nuestro pequeño género humano*.

Sin desdeñar lo europeo, Carpentier es capaz de asimilarlo como acervo nutridor de lo americano, como alguna vez señaló acertadamente José Carlos

Mariátegui, para alimentarlo de nuestras esencias. Por ello, cuando se habla del barroquismo en Alejo Carpentier no debe molestarnos ni verlo como una europeización del autor sino, sencillamente, cada autor es libre de escoger caminos y en este caso lo barroco gana con la inserción de sus elementos en la obra del novelista. Por tanto, lo que hace Carpentier es volcar sobre nuestras tierras las raíces culturales europeas con lo cual sigue la línea definida por José Martí en “Nuestra América” **injétese en nuestras repúblicas el mundo, pero que el tronco sea el de nuestras repúblicas** praxis contemporánea que ha aplicado con validez, Alejo Carpentier y que sintetiza Juan Marinello cuando afirma: “No hay en la obra de Carpentier testimonio que no nazca en un largo trato enriquecedor. Su entendimiento consustancial del Haití de magia, sangre y rebeldía, se hace en una extrañada convivencia; la imagen de la tierra continental se cuaja en su tránsito apasionado por la selva venezolana. La Habana de Alejo Carpentier, tan lograda, tan mimada en el trasunto y en la brisa, ha conocido en muchas tardes la mirada incansable de su mejor amante. Como la América es su experiencia, la América debe ser su novela”.<sup>(28)</sup>

Pero su obra no se reduce al campo de la novela, aunque sea en este su mayor reconocimiento, ese poder creador ha cubierto diferentes campos: cronista de arte, musicólogo, teórico, crítico de arte, conferencista, diplomático, profesor, etc., todos cubiertos con una amplia profesionalidad de ancha universalidad, convirtiéndose en un informador sabio y alerta de los diferentes caminos de la creación universal para lo cual su pluma sirvió como vehículo acercativo para el hombre americano, volcando sobre él, el rico caudal del conocimiento humano ya que para Carpentier el “mejoramiento humano” de que nos hablara el Apóstol, viene directamente del legado cultural del hombre universal, por ello afirma: “Lo hermoso en el hombre está en su voluntad (y su facultad) de mejorar lo que es ... para mí, Prometeo (el del mito) y Yuri Gagarin (el de la realidad) se identifican. Ambos roban el fuego mítico, propiedad de los dioses, para entregarlo al hombre... Y el hombre, siempre insaciable, pide más y más... De ahí que *El reino de este mundo* se vaya haciendo mejor cada día”.<sup>(29)</sup>

Todo este análisis a través del aporte que significa Alejo Carpentier y su obra al tema de la identidad cultural de América Latina vista en diferentes facetas, ya sea como crítico, teórico o novelista y que implican una vasta obra que es reflejo de los más acabados valores de la cultura americana y universal, posibilita plantearnos un hecho muy destacable que le da una gran dimensión a su obra, dado en su capacidad integradora que presupone una productiva búsqueda de la identidad cultural del continente que si bien queda plasmada en estos análisis, nos resulta imposible soslayar sus propias definiciones en torno a la identidad latinoamericana plasmada en diferentes ensayos. Pero sin dudas en *Conciencia e Identidad de América* conferencia impartida en Venezuela en 1975, expone importantes criterios al respecto, por eso señala: “ América Latina, tiene el deber ineludible de conocer a sus clásicos americanos, de releerlos, de meditarlos, para hallar sus raíces, sus árboles genealógicos de palmera, de apamate o de ceiba, para tratar de saber **quién es, qué es** y qué papel había de desempeñar, en absoluta identificación consigo mismo, en los vastos y turbulentos escenarios donde, en la actualidad, se están representando las comedias, dramas, tragedias-sangrientas y multitudinarias tragedias – de nuestro continente.<sup>(30)</sup> En este criterio Carpentier reconoce los valores americanos en el decursar de su historia y la importancia que poseen para el desarrollo de las ideas en el continente. No podemos obviar que el año en que se pronuncia esta conferencia (1975) América Latina pasa por una encrucijada difícil y las fuerzas de derecha, a través de las dictaduras militares han creado espacios para la penetración norteamericana, por eso es tan importante el reconocimiento de los valores autóctonos, en toda su dimensión, con lo cual afianza la identidad cultural americana, por eso reafirma “ la historia de nuestra América haya de ser estudiada como una gran unidad, como la de un conjunto de células inseparables unas de otras, para acabar de entender realmente **lo que somos, quiénes somos, y qué papel es el que habremos de desempeñar en la realidad que nos circunda y da un sentido a nuestros destinos.**<sup>(31)</sup>

Se ha hablado mucho de la necesidad de integración para América Latina en la encrucijada actual de estos pueblos, amenazados por el neoliberalismo y las ideas de predominio cultural y económico que intenta imponer el imperialismo yanqui. Para la defensa de nuestra identidad cultural, el proceso de la integración latinoamericana es una necesidad en los momentos actuales. Coincidimos con Miguel Rojas Gómez cuando en *Redefinición...* afirma: “Cada día que las sociedades en vías de desarrollo aplacen y posterguen la integración, ya sea continental o regional-zonal, es un tiempo que dejan a favor de una integración vertical, desde arriba, que vendría desde los centros de poder, condicionando nuevas dependencias”.<sup>(32)</sup>

Toda la obra de Alejo Carpentier, a partir de sus modelos de creación estética, es un perfecto y acabado cuadro de integración cultural nacional, latinoamericana y universal donde, a partir de la experimentación artística, que el autor realiza en su voluminosa acción creadora, va expresando, de manera auténtica, su sentido y función de escritor comprometido con su tiempo. Plasma en su obra una variada relación, interactuantes entre sí, de hechos, fenómenos y realidades en la que lo nacional, lo universal, la tradición y la modernidad, el mito y la realidad, la historia y la ficción, establecen un mano a mano del cual emerge un mundo único que es el más acabado símbolo de confrontación entre alienación e identidad, donde esta última emerge como ganadora absoluta por ser su obra una búsqueda constante de multiplicidad de formas, de autoreconocimiento del hombre y, sobre todo, de autenticidad probada a partir de sus referencias históricas, de su preferencia por “los de abajo” y más que todo por su fe en el futuro y la capacidad de resistencia libertaria de que son portadores los hombres y la cultura de “Nuestra América”. Hombre de letras, a fin de cuentas, Carpentier asimiló lo mejor de la cultura universal y lo puso en función de su obra tanto teórica, como de ficción, para alcanzar esa gran meta que se propuso y cumplió con creces en esa basta creación que lo convierte en autor imprescindible de las letras cubanas, latinoamericanas y universales.



De esa asimilación carpenteriana de los valores de la cultura universal parte su **Teoría de los contextos** un gran aporte carpenteriano ya que retoma estos criterios y le da su verdadera aplicación en el medio que a él más le interesa: América Latina, en la más amplia expresión que estas dos palabras puedan llevar implícitas (humana, física, espiritual, etc). Los contextos “representan un conjunto de elementos que integran un enunciado. Teóricamente, la concepción de los contextos fue expuesta por Ogden y Richards, y estos manejados por el contextualismo pragmático de S. C. Pepper y L. G. Hahn, y en Francia por J. P. Sartre. Generalmente se han utilizado para significar contextos lingüísticos, jurídicos y literarios”.<sup>(33)</sup> Este análisis resulta importante tenerlo en cuenta a la hora de valorar su uso por Alejo Carpentier, y que nos sustenta aún más los criterios que hemos venido presentando sobre este autor.

Este concepto es demostrativo de la necesidad de un conocimiento amplio del creador, de no aferrarse a criterios estrechos y sobre todo localistas. Al utilizar ideas de una cultura filosófica universal, está demostrando el valor de la teoría del conocimiento en función de su objetivo mayor: el hombre y el mundo americano. Y es que “ en un proceso de re-semantización implícito, Alejo Carpentier habla de contextos culturales, sobre todo, latinoamericanos, al afirmar que, por repercusión y eco, por operación de adentro-a fuera, había de definirlos al hombre americano, [...] que es la de Adán nombrando sus cosas” .<sup>(34)</sup>

Este análisis del aporte de Carpentier al tema de la identidad no puede soslayar su insistencia en la necesidad de una cultura universal, en el creador latinoamericano que consolide su conocimiento y por tanto agrande sus posibilidades creativas, por eso insiste en las dificultades que trae para los escritores del continente la falta de una cultura filosófica que en nada tiene que ver con el hecho del subdesarrollo económico de la región, como tampoco que acceder al conocimiento universal sea sinónimo de **dejarse colonizar**. Estos factores influyeron en la creación literaria de los llamados **nativistas**, por eso en este sentido afirma:”Informarse no es sinónimo de someterse. Soy de los que creen que la ausencia de formación filosófica hizo daño a nuestra literatura. La

incultura filosófica, literaria, enciclopédica, de casi todos nuestros *nativistas* es notoria [...] lejos de significar un *subdesarrollo* intelectual, sea, por el contrario, una posibilidad de *universalización*, para el escritor latinoamericano”<sup>(35)</sup>

Por tanto la tesis carpenteriana plasmada en toda su gran obra es su concepción del hombre, sujeto a cambios en espirales y en diálogo directo con la historia. Es el triunfo de las ideas y fuerzas democráticas a partir de propuestas auténticas, humanistas y desalienadoras vistas en una memoria colectiva de los pueblos, donde se dan la mano sueños, proyectos y fracasos como consecuencia y conciencia de una historia conocida y vivida, que es resultado cultural de siglos, que más que la contraposición vulgar optimismo-pesimismo se erige en una conciencia crítica devenida en una identidad histórica reafirmada en todo su poder creativo resumido en su preclaro concepto al afirmar que: “Una frase de Montaigne siempre me ha impresionado por su sencilla belleza: “No hay mejor destino para el hombre que el desempeñar cabalmente su oficio de Hombre. Ese oficio de hombres he tratado de desempeñarlo lo mejor posible. En eso estoy y en eso seguiré, en el seno de una Revolución que me hizo encontrarme a mí mismo en el contexto de un pueblo. Para mí terminaron los tiempos de la soledad; empezaron los tiempos de la solidaridad”.<sup>(36)</sup> Todo lo cual cumplió con creces este notable escritor cubano de universal cultura, que echó profundas raíces en la América Latina y que con su obra supo engrandecer el aporte americano al arte universal de todos los tiempos.

El devenir histórico del hombre latinoamericano, con fuerte tradición de un pensamiento defensor de lo más valioso de la cultura y la identidad latinoamericana, ha sabido en ese proceso de siglos, encontrar, en todos los órdenes de la vida, respuestas valorativas de un proceso que durante siglos ha sido capaz de demostrar de manera teórica y práctica, el carácter diverso y único de lo latinoamericano en ese pensamiento unificador que ha tenido en Bolívar, Martí, Ortiz, Carpentier, por sólo mencionar algunos, nombres de valía universal demostrativos de la capacidad generadora de “Nuestra América” capaz de probar el valor de su identidad cultural.

Alejo Carpentier constituye, con su praxis creadora, una figura de talla universal, que eleva lo americano a planos universales, constituyendo su obra un todo armónico. Desde una perspectiva latinoamericanista, su discurso creador se erige en un sostén importante de la identidad e integración cultural latinoamericana, ya que su obra, tanto teórica como práctica, supo alcanzar, desde la defensa de la latinoamericanidad, una universalidad, que a más de cien años de su natalicio, se erige como un baluarte de esa identidad cultural latinoamericana que muestra lo mejor del hombre latinoamericano concreto situado.

### Citas y Referencias bibliográficas.

1. Carpentier, Alejo. " Entrevista", en Granma, enero 16 de 1976. p. 5.
2. García-Carranza, Araceli. *BioBibliografía de Alejo Carpentier*, Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1984, pág. 13. Sugerimos para una comprensión cabal de este autor la lectura de la cronología sobre la vida de Carpentier que inicia este vital libro para precisar los detalles esenciales que nos permiten tener una dimensión total del autor abordado.
3. Portuondo, José Antonio. " Prólogo" a, Alejo Carpentier. *Crónicas*, tomo I, Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1973, p. 15.
4. Carpentier, Alejo. *Crónicas*, tomo I. Ob. Cit. pp. 230 y 258.
5. \_\_\_\_\_. Ob. Cit. p. 232-233.
6. \_\_\_\_\_. Ob. Cit. p. 41-42.
7. \_\_\_\_\_. Ob. Cit. p. 47.
8. \_\_\_\_\_, en Vázquez Pérez, María Marlene. *Primeros pasos de Alejo Carpentier a través de lo real maravilloso americano*. Trabajo de Diploma. Universidad Central de Las Villas, 1987. p. 16.
9. Aunque está plenamente demostrado que la teoría de lo real maravilloso, en su expresión más acabada, está planteada en el prólogo de *El reino de este mundo* (1948), compartimos la tesis de la investigadora María Marlene Vázquez Pérez, quien en su trabajo *Primeros pasos de Alejo*

---

*Carpentier a través de los real maravilloso americano*, aquí citado. Sostiene que los primeros atisbos de esa teoría hay que buscarlos en toda la obra anterior como *Ecué...*, *Historia de Lunas*, *Viaje a la Semilla*, etc y que es factible de observar también en estas *Crónicas*.

10. Rojas Gómez, Miguel. *La polémica sobre la identidad*. Ob. Cit. p. 100.
11. Portuondo, José Antonio. Ob. Cit. p. 17. La lectura de estas crónicas posibilitan un cuadro ideal de la inmensa labor de Alejo Carpentier como difusor de la cultura y su gran aporte al periodismo cultural. Fue un periodista con dominio del oficio que no puede separarse del narrador y ensayista de talla mayor que es.
12. Varios. *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. La Habana, Casa de las Américas, 1977 (Serie Valoración Múltiple), p. 66.
13. Carpentier, Alejo. *Razón de ser*, Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1980, pág. XVII.
14. Guadarrama González, Pablo. Ob. Cit., p. 125.
15. Carpentier, Alejo, en Ubieta Enrique. Ob. Cit., p. 13.
16. Le Riverend, Julio. "Acerca de la conciencia histórica en la obra de Alejo Carpentier", en Revista de Literatura Cubana, año VI, ene.-jul., de 1988, p. 61.
17. Ubieta, Enrique. Ob. Cit. p. 114.
18. Ainsa, Fernando. Ob. Cit. p. 44.
19. Ospovat Lev. "El hombre y la historia", en *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. Ob. Cit. p. 222.
20. Carpentier, Alejo. *Conferencias*. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1987, pág. 171.
21. Ainsa, Fernando, Ob. Cit., pág. 100.
22. Carpentier Alejo, en Varios. *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. Ob. Cit. p. 113.
23. Melon, Alfred, en *Imán. Anuario*. Centro de Promoción Cultural "Alejo Carpentier", año II (1984-85), Editorial Letras Cubanas, p. 56.

24. Varios. *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. Ob. Cit., p. 11.
25. Núñez García, Xiomara. *El reino de este mundo: mito y religión*. Informe de Investigación, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, p. 2.
26. Mateo Margarita, en *Imán. Anuario*. Centro de Promoción Cultural “Alejo Carpentier”. Ob. Cit. p. 115.
27. Carpentier, Alejo. *El siglo de las luces*. Ediciones Revolucionarias, La Habana, 1963, p. 296.
28. Marinello, Juan, en Varios. *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. Ob. Cit.p. 78.
29. Carpentier, Alejo. Citado por Juan Marinello. Ob. Cit. p. 79.
- 30 Carpentier, Alejo. *Razón de Ser*. Ob. Cit. p.5.
- 31\_\_\_\_\_. *Razón de ser*. Ob. Cit. p. 10.
32. Rojas Gómez, Miguel. ” Redefinición y teoría de la identidad cultural” ed. cit. p.128.
- 33.\_\_\_\_\_. Ob. Cit. p. 123.
- 34.\_\_\_\_\_. Ibidem. p. 123
35. Carpentier, Alejo. *Tientos y Diferencias*. Contemporáneos. Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1974, p. 26.
36. Carpentier, Alejo. *Entrevistas*. Editorial Letras Cubanas, La Habana, 1985, p.289.

## **La lingüística y el medio ambiente.**

Dr. Luis Alfaro Echevarría

Desde principios del siglo pasado el estudio de los dialectos locales fue apoyado con el estudio de los medios donde se hablaban y sobre todo de la cultura que en ellos se expresaba. Por esa razón los interesados en el estudio de la variación geolectal sintieron la necesidad de mantener estrechos vínculos de trabajo con los estudiosos de las tradiciones y literaturas populares y con los etnógrafos que investigaban diversos aspectos del medio (vivienda, vestuario, instrumentos de trabajo, oficios, etc.) donde los dialectos se hablaban. Bertil Malmberg (1967) en tal sentido expresó:

Para el dialectólogo, las tradiciones orales eran una especie equivalente de los textos que habían proporcionado material al filólogo ocupado de lengua y literatura.

En los últimos años la Antropología Lingüística, que es la rama de la Antropología que estudia el ser humano a través del lenguaje con el que se comunica, ha logrado un importante impacto en los estudios sobre la percepción visual que las distintas lenguas hacen del medio ambiente, así como también se ha interesado en la diversidad biorregional, y ha tenido implicaciones en la Sociología y en la autoorganización de las comunidades humanas, incluyendo aquí especialmente los estudios sobre diversas comunidades de habla.

Los propios problemas de la traducción plantean la toma de decisiones a la hora de llevar conceptos de una a otras lenguas, en ocasiones incluso no se encuentran modelos cognitivos idealizados equivalentes en ellas, entonces es necesario la recodificación del mensaje de una a otra lengua, lo cual conlleva desde luego a que el lingüística se sienta interesado por el conocimiento

---

conceptual de ambas para poder comprender la visión que del mundo y del entorno del mundo tiene el otro hablante desde su idioma y desde sus propias categorías, y no de las impuestas por él. Eso implica que en la traducción, la conjunción de la dimensión lingüística y la cultural se vuelven una herramienta indispensable que no debe ser ignorada por el investigador.

Lo anterior explica el interés que en las últimas décadas se ha puesto en la instrumentación de técnicas y medios lexicográficos y fraseográficos modernos, y cada vez más precisos, para poder establecer los necesarios correlatos conceptuales y terminológicos entre lenguas diferentes o entre modalidades regionales o nacionales de una misma lengua, como es el caso del español en los diferentes países donde se usa por más de cuatrocientos millones de hablantes, en situaciones idiomáticas y entornos ambientales muy diversos.

Pero, ello no solo se limita al nivel léxico-semántico sino que también involucra un análisis de la estructura gramatical de la lengua, que en esencia determina la pertenencia del léxico a una clase o categoría (nombre, verbo, adjetivo, adverbio) y a los rasgos distintivos que la caracterizan como tal (morfológicos, sintácticos y semánticos). La propia estructura gramatical actúa muchas veces como medio de expresión de diversos aspectos de la experiencia y la cultura de un pueblo o de una comunidad.

Así, por citar un ejemplo, en una tesis doctoral asesorada hace solo cinco años y que trataba sobre los conflictos idiomáticos relacionados con la incorporación de la etnia indígena Xavante a la educación pública de localidades del Matogrosso<sup>1</sup> se demostró que los contrastes registrados en la expresión oral y escrita entre el

---

<sup>1</sup> La tesis doctoral se titula La presencia Xavante en el marco interaccional de las escuelas públicas de Medio Araguaia: análisis de un conflicto lingüístico defendida en diciembre de 2007 por la doctoranda brasileña Marly Augusta Lopes de Magallanes, y tutorada por el autor de esta ponencia.

portugués y la lengua indígena solían provocar afectaciones en la pronunciación y en la escritura en portugués. Los alumnos indígenas que pasaban por la experiencia de la alfabetización en otra lengua diferente de la materna usan muchas veces de manera diferente los grafemas y tienen, al mismo tiempo, muchas dificultades, tanto en la producción como en la comprensión textual exigida por la escuela.

Ello viene a añadirse a toda una serie de diferencias morfosintácticas y léxico-semánticas entre las lenguas en contacto que provocan continuos fracasos en la construcción de su discurso y de sus textos en la lengua oficial, así como en la comprensión de estos en su sentido global. En suma, la esfera de identidad cultural que permite establecer las relaciones dentro de su grupo étnico se ha visto trastocada cuando se incluye en el espacio escolar, pues la lengua portuguesa, la cual se ve obligado a aprender, no tiene esa función de representación cultural propia, y es justamente la falta de ese eslabón la que subyace como causa esencial en todo un traumático conflicto lingüístico enmarcado en la escuela.

Por esas razones, en tanto que las características lingüísticas muchas veces no pueden ser explicadas de forma inmanentista, fue necesario que la lingüística se fuera preocupando desde hace muchos años y cada vez con mayor visibilidad por la sociología, la historia, la cultura y la tradición de la comunidad donde se recogen los datos que informan las diversas realidades lingüísticas. De esa forma fueron naciendo la Dialectología, la Sociolingüística, la Etnolingüística y la propia Antropología Lingüística en el siglo xx. Hoy, frente a los retos del nuevo milenio estas disciplinas se van haciendo cada vez más fuertes y necesarias para el conocimiento del medio ambiente y del propio ser humano.

Al respecto cabe recordar nuevamente las palabras de Edgard Sapir cuando en su libro *El lenguaje* expresó: «Todas las verdades que hemos ido descubriendo acerca del lenguaje nos revelan que se trata de la obra más importante y más monumental que ha llegado a crear el espíritu humano: es nada menos que la



forma acabada con que se expresan todas las experiencias susceptibles de comunicación. El lenguaje es el arte de mayor amplitud y solidez que conocemos, es la obra gigantesca y anónima de incontables generaciones» (1974: 249)

El interés por el fenómeno del *contacto entre las lenguas* motivó el surgimiento de un nuevo paradigma teórico en la Lingüística: la *ecología lingüística*, formulado por Einar Haugen en 1970. El término se había usado por primera vez en 1964 por Carl Voegelin, pero aplicado a la cartografía lingüística. Haugen

estableció una distinción entre las *Ecología de lenguas* como «interacciones entre cualquier lengua» y *Ecología lingüística* como «el estudio del medio ambiente». Este último término, así como el de *familia lingüística*, son metáforas derivadas de los estudios de la existencia de la vida (Biología).<sup>1</sup>

La visión es que se pueden estudiar las lenguas así como se estudian las interrelaciones de los organismos con o sin sus ambientes. Las lenguas pueden ser vistas como entidades que pueden ser localizadas en el tiempo y en el espacio, o bien pueden ser vistas sobre la base de sus interacciones e interdependencias con el medio ambiente que las rodea. El *entorno de una lengua* sería, entonces, el conjunto de las circunstancias de su uso, externas a ella. Entre estos fenómenos estarían aquellos que afectan las funciones sociales de una lengua, tales como la aculturación, los tipos de trabajo, la identidad cultural, las políticas lingüísticas y los estilos de vida.

Y entre los que afectan a sus usuarios se citan aquellos que incrementan su número tales como las tasas de natalidad, la endogamia y la expansión

<sup>1</sup> Al respecto consultar: MÜHLHÄUSLER, Peter (1996): *Linguistic Ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge. Además, en torno al contacto y desplazamiento de lenguas es interesante lo planteado por Zimmermann, Klaus (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Ensayos de ecología lingüística, Madrid Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vevuert.

territorial; además, los que lo disminuyen como son las guerras, las deportaciones, los genocidios y la emigración.

En suma, nada de lo que pueda discutirse en torno al medio ambiente puede ser ignorado por la investigación lingüística actual. Esto lo demuestra el cuantioso volumen de trabajos que al respecto actualmente se están publicando en el mundo en diversos espacios de comunicación social. En otras palabras, en cualquier evento internacional donde se debata el futuro del medio ambiente, el tema de su interacción con la lengua se convierte también en tópico obligado y necesario.

Incluso, algunos lingüistas (Alonso, 2003; Alonso y De Cesaris, 2005) al analizar la incorporación de términos especializados en los diccionarios del español han llamado la atención sobre que en un área actual, multidimensional, con una gran difusión e interés social como es el medio ambiente, existe falta de concreción e indeterminaciones a la hora de utilizar las palabras.<sup>1</sup> De hecho, han mostrado cómo esta falta de concreción se hace evidente en muchos textos especializados y de divulgación de este campo del conocimiento, lo que acaba reflejándose en los diccionarios, tanto en los generales como en los especializados.

Estas deficiencias se deben, entre otras causas, a que el medio ambiente es un campo relativamente nuevo, multidimensional, dinámico y con un gran impacto social. El campo del medio ambiente es un concepto muy amplio. Conforme a la definición de Hajek (2002) «debe entenderse como un sistema global complejo, con múltiples y variadas funciones, cambiante, dinámico y evolutivo en el tiempo, y formado por los sistemas físico, biológico, social, económico, político y cultural en

<sup>1</sup> A. Alonso (2003): *Descripción y análisis de los sufijos nominalizadores en el área del medio ambiente*. [Trabajo de investigación.]. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

Alonso, A. Y J. Decesaris, (2005): «Vías de caracterización en los textos especializados del medio ambiente». *Actas IX Simposio Internacional de Comunicación Social*, vol. 1, Santiago de Cuba, 24-28 de enero de 2005.

que vive el hombre y demás organismos». <sup>1</sup> Esto motiva, entre otros problemas de tipo lingüístico, la existencia de una terminología en este campo que se encuentra en proceso de fijación y, por tanto, no está definida muchas veces de forma precisa.

Tal necesidad se ha hecho sentir también en el campo de la Fraseología, donde la carencia de una fraseología especializada en la mayoría de los trabajos terminológicos y la necesidad de un banco de datos de fraseologismos del derecho ambiental han sido dos condiciones necesarias para el surgimiento y desarrollo de un proyecto investigativo cuyo objetivo fue la definición y el análisis de la fraseología del derecho ambiental catalán, portugués de Brasil, español

peninsular y español mexicano, y que se encuentra apoyado por la Red Iberoamericana de Terminología (RiTerm) y Unión Latina. En este proyecto se decidió clasificar los textos jurídicos en las temáticas generales siguientes: pesca, flora y fauna, medio ambiente, mar, agua, recursos, recursos forestales, residuos y contaminación, nuclear, minerales, vehículos. Ello permitió la elaboración de equivalencias fraseológicas en español, portugués y catalán.

Atendiendo a esas carencias de una bibliografía terminológica en el campo del medio ambiente, y con la colaboración de diferentes especialistas e instituciones del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba (Institutos de Ecología y Sistemática, de Geografía Tropical, de Áreas Protegidas, de Meteorología, de Política Ambiental, de Información, Gestión y Educación Ambiental) las investigadoras Aurora Camacho Barreiro del Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba y Liliana Ariosca Roche del Centro de Información, Gestión y Educación Ambiental, publicaron en el año 2000 el *Diccionario de Términos*

<sup>1</sup> HAJEK (2002). «Conceptos de Ecología y Medio Ambiente. Glosarios de Ecología y Medio Ambiente. Ecología y Medio Ambiente en Chile». Ecology and Environment in Chile" [en línea]. Chile. <http://www.hajek.cl/ecolyma> [Consulta: 17 de agosto de 2006].

*Ambientales* donde se incluyen 415 unidades terminológicas (tanto lexías simples como fraseologismos):

Se trata de una obra monolingüe, que sigue el criterio alfabético y recoge definiciones especializadas. Los campos semánticos tratados son: recursos naturales, agricultura, impacto ambiental, contaminación y residuos, política ambiental, ecosistemas, y medio ambiente y desarrollo. La obra se apoya en una amplia bibliografía, que abarca repertorios terminológicos, textos representativos de las disciplinas vinculadas con el medio ambiente y la legislación vigente en Cuba.

Por otra parte, sucede que en la cotidianidad del lenguaje son numerosos los términos que habiendo nacido en un área especializada se expanden y pasan a formar parte del uso general, incluso con cambios significativos, como sucede con las palabras *ambiente* `bravuconería`, *atmósfera*, etc. en el español de Cuba. O viceversa, palabras de la lengua común pueden llegar a adquirir un significado especializado, sustituyendo o coexistiendo con el significado corriente, como es

el caso de *población*. Otros términos pueden nacer en un campo especializado y pasar a otro como la palabra *virus*. Ese intercambio hace difícil la precisa delimitación entre lo general y lo especializado, por lo que el estudio de los contextos y situaciones de usos se hace imprescindible para tal delimitación. Entonces la lexicografía debe tomar carta en el asunto con el fin de incluir o no los términos especializados.

La inclusión de aquellos en los diccionarios generales, y añadimos también regionales, plantea problemas de diferente índole para los cuales la lexicografía no ha encontrado aún soluciones totalmente satisfactorias. Según Battaner (1996) «la característica “especializado” es algo no regulado en los diccionarios de la

tradición española». <sup>1</sup> Por ejemplo, en muchos casos los diccionarios no marcan la especialización de muchas unidades que claramente presentan un valor específico en un ámbito temático determinado. El uso de marcas temáticas o diatécnicas suele ser poco riguroso y sistemático.

Deseamos aprovechar, finalmente, el marco de este evento para dar a conocer que en el Departamento de Letras de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas y en la línea investigativa de estudios de Antropología Lingüística desde hace años se realizan investigaciones que se relacionan de forma directa con el medio ambiente. Entre ellos podemos destacar la tesis doctoral defendida por la profesora Susana Carreras Gómez titulada «Sistema de superación en lengua latina con fines específicos para profesionales de la Botánica» (2009), así como otros trabajos de maestría, entre los cuales puede citarse, a modo de ejemplo, las tesis defendidas en la Maestría en Estudios Lingüístico-Editoriales Hispánicos por la Lic. Lucitere Rodríguez González titulada «Producción neológica en artículos médicos: propuesta de normalización terminológica desde una perspectiva editorial» (2009), y la de la Lic. Yurima Hernández de la Rosa titulada «Uso de anglicismos en la especialidad de Cardiología y Cirugía cardiovascular» (2009) o los trabajos de investigación dedicados a aspectos relacionados con fonética acústica en niños sordos con implante coclear,

específicamente dirigidos al análisis de los niveles de percepción y alteraciones acústicas en la producción de la entonación enunciativa e interrogativa.

Durante años se ha desarrollado igualmente en nuestro colectivo de especialistas en temas lingüísticos algunos trabajos importantes relacionados con el léxico referente al medio ambiente. Con especial atención se han orientado estas investigaciones hacia el habla rural campesina y específicamente se le ha

<sup>1</sup> P. BATTANER, (1996): «Terminología y diccionarios». *Jornada Panlatina de Terminología. Perspectivas i camps d'aplicació, 14 de diciembre de 1995*. [en línea]. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada-Realiter., <http://www.realiter.net/jorb/index.htm> [Consulta: 24 de agosto de 2006].

prestado especial interés al llamado léxico disponible. Entre esos trabajos destacamos la investigación «Análisis lexicográfico de una zona rural montañosa: el Escambray», publicada por este ponente en *Is/As* No 101, 1997; así como los orientados hacia el legado canario en el vocabulario del tabaco y en el de las tradiciones populares del centro de Cuba.

Se trata de proyecciones investigativas donde el investigador tiene necesariamente que introducirse en el conocimiento de la realidad objetiva que lo rodea, como es el caso de las investigaciones realizadas actualmente sobre indigenismos y africanismos de la flora, la fauna, las costumbres, etc. compartidos entre Cuba y Canarias, que tengo el placer de dirigir.

Desde diversas perspectivas estas investigaciones han contribuido a un mejor conocimiento terminológico o de otro tipo del medio ambiente, entendido este en un sentido amplio, como debe ser.

Muchos de los resultados obtenidos se han dado a conocer a través de artículos publicados por la revista *Is/As*, la cual desde su fundación ha estado orientada hacia aspectos antropológicos, etnológicos, lingüísticos y culturales característicos del hombre y el entorno natural de la región central de Cuba.

Deseamos añadir, finalmente, que hemos querido destacar en el marco de este evento que los especialistas en diferentes campos de la investigación lingüística, tanto en el plano internacional como nacional, nunca han sido ajenos a las diferentes problemáticas que conciernen al conocimiento y cuidado del medio ambiente, y en esta primera década del siglo XXI participan de manera más dinámica y eficiente en la resolución de diversas problemáticas vinculadas con esta temática. Los resultados logrados avalan esta afirmación desde diferentes perspectivas.

## JORGE AMADO:

### A AMÉRICA LATINA E A SEGUNDA GRANDE GUERRA

Benedito Veiga  
UEFS/BA

**Resumo:** Na coluna do periódico *O Imparcial*, de Salvador, chamada de *Hora da Guerra*, Jorge Amado assume o compromisso de cidadão, assinando crônicas entre dezembro de 1942 a outubro de 1944. Mas, não se trata de apenas isto: Amado acaba de voltar de um exílio voluntário na Argentina e no Uruguai, por divergências políticas com o ditador Getúlio Vargas e, após este declarar estado de beligerância ao *Eixo*, se engaja na “Unidade Nacional”, sob o comando de Vargas. Muito mais que um brasileiro, o escritor é um comunista e burocrata do Partido e serve à causa partidária, se mostrando bem informado com a Guerra e os seus desdobramentos. Entre os acontecimentos apresentados, está o posicionamento da América Latina no conflito, depondo sobre a preferência, dos seus diversos países, incluídos os mais populosos e com maior destaque, como Brasil, Argentina, Bolívia e Chile, analisando as suas posições: contra ou a favor do nazifascismo. Amado procura, em seus textos, salvaguardar as ex-colônias de se tornarem depósito dos restos dos mandos, derrotados na Europa.

**Palavras-chave:** Jorge Amado, *Hora da Guerra*, Segunda Guerra Mundial, América Latina

#### Das Preliminares

Esta comunicação resulta da leitura das quatrocentas e sessenta e cinco crônicas da *Hora da Guerra*, publicadas em *O Imparcial*, de Salvador – Bahia, escritas por Jorge Amado, entre 23 de dezembro de 1942 (“O Dever da Unidade”) e 15 de outubro de 1944 (“Boatos Verdes”).

Tais textos, do “calor da hora”, como bem designou Walnice Galvão, mostra detalhes do momento, sobretudo da Segunda Guerra Mundial, só devidamente esclarecidos após o desaparecimento da União Soviética, em fins da década de 80. Aliás, imagino o que Amado passou a desconfiar do que professava e escrevia, quando, nos inícios dos anos 50, com a *desestalinização*, o intelectual consciente proibiu, em 1953, novas edições de

*O Mundo da Paz*, uma louvação aos princípios e ao funcionamento dos países sob o bloco soviético, com a alegação de que o livro se achava desatualizado e era sectário.

*O Imparcial* era um periódico de propriedade do Coronel Franklin Lins de Albuquerque, político e mandatário do Sertão do São Francisco, no interior da Bahia, pai de Wilson Lins; este último escritor e grande amigo de Amado. O jornal circulava de terça-feira a domingo, sendo a coluna *Hora da Guerra* publicada diariamente, quase sempre na 3ª página do único caderno que continha, em sua maioria, oito páginas. Em todas as crônicas encontradas, logo abaixo do nome do autor, vinha a inscrição: “Especial para “O IMPARCIAL”. Enquanto saiu, o diário era dirigido por Wilson Lins, que também fazia parte da redação, enquanto seu irmão, Teódulo Lins, cuidava do caixa. Jorge Amado e Wilson Lins compunham as matérias políticas.

O Amado deste momento é predominantemente um inscrito no Partido Comunista, um brasileiro que, como outros seus companheiros partidários, está refugiado, por divergências políticas com a ditadura de Getúlio Vargas, na Argentina e no Uruguai. Em 1942, com a declaração de guerra do Brasil ao *Eixo*, e a convocação, pelo ditador Vargas para a campanha da “Unidade Nacional”, o escritor retorna à pátria, vindo, por encaminhamento da polícia política do Distrito Federal, a se fixar em sua terra de origem, erroneamente tomada a cidade do Salvador, em vez de Itabuna.

O escritor não cruza os braços e, entre seus outros compromissos, está o de continuar a ser um escritor marcadamente criativo: escreve *Terras do Sem Fim*, (1943); *São Jorge dos Ilhéus*, (1944) e *Bahia de Todos os Santos: Guia de Ruas e Mistérios* (1945). Este último, aparentemente um mero guia de



viagens, mas uma obra de grande significado, numa das temáticas amadianas futuras: a da Cidade do Bahia.

O preconceito, imbuído de incoerências e vaidades, que sempre existiu na Europa colonialista e pós-colonialista em relação à América Latina, estava em um período áureo, respaldado, principalmente, nas ideias da superioridade ariana defendida pelo nazismo, que se imaginava o único portador da verdade e destinado à condução de toda a humanidade!

Tal preconceito tornava impossível a existência de qualquer lógica do pensamento, um absurdo mental que ensejava a crença de uma catástrofe com futuro brevemente marcado. Esse preconceito deixaria manchas, marcas e cicatrizes indelévels, difícilimas de serem apagadas ou esquecidas, principalmente pelo número de mortos acontecido – e este é que foi o grande holocausto da humanidade: em quantidade mais de 30 milhões de pessoas, barbaramente assassinadas, cerca de 13 milhões na Europa e cerca de 20 milhões na União Soviética, além dos milhares de civis indefesos de Hiroshima e Nagasáqui.

Amado, em sua crônica “‘Hispanidade’, Tradução Mal Feita...”, divulgada em *O Imparcial*, apresenta uma versão hispânica das ideias de domínio cultural preconcebidas. Inicia o texto:

Os jornais trazem notícia de uma entrevista do Sr. Fernandes Cuesta, ex-embaxador da Espanha, difundida, pelo rádio de Madrid. Nela o diplomata franquista tenta conciliar duas coisas irremediavelmente inconciliáveis: o conceito democrático de “pan-americanismo” e o conceito fascista de “hispanidade”. (AMADO. *Hora da Guerra*: 16 jan. 1943).

Mostram-se, por trás, as marcas mesquinhas, sombrias e imperiais de Hitler, Mussolini e Franco. Segundo Amado, da tentativa deste último de querer se transformar em “caudillo” da América Latina, quando esta investida deixa de ser risível para tornar-se perigosa.

Para o cronista, retornam as lembranças dos atos heroicos da Guerra Civil Espanhola, com seus três anos de duração, prenúncio da carreira nazifascista de conquistas:

Muito próximo a nós todavia está o sangue espanhol, sangue do povo, de mulheres, de crianças , de poetas, de sábios, sangue ardente e patriota, que os traidores fizeram derramar com as armas e os assassinos nazis. Muito próximo a nós todavia está a tragédia de Espanha. É o primeiro dia

desta guerra que estamos. Espanha é a primeira vítima da quinta-coluna e da agressão germano-fascista. Muito próximo a nós. (AMADO. *Hora da Guerra*: 16 jan. 1943).

A comédia da “hispanidade” tem de ser considerada com cautela e atenção: ela é um sinal da tentativa de infiltração nazifascista nos países latino-americanos, e o falangismo é um dos nomes ou formas de tal tendência. Volta-se a diferença entre o “pan-americanismo”, que admite refletir sobre a presença do hibridismo, sobretudo do cultural, e a “hispanidade”, cujas discussões sobre vínculos e influências eurocêtricas são prioritárias. É uma das forma mais atual da dimensão colonialista, escravocrata; a América Latina julgada como um menos.

A pretensão falangista na leitura da “hispanidade” tenta justificar a tola ideia do domínio intelectual e econômico da Europa sobre as pátrias americanas. Diz ainda das “consequências lógicas de direitos e deveres recíprocos”. Pergunta, com lucidez, Amado:

Que deveres teremos, por acaso, nós, americanos democratas, para com o fascismo espanhol? E que direitos, por acaso, temos sobre ele? Teremos deveres, sim, deveres de humanidade, para com a Espanha, a grande e imortal Espanha, a que foi traída em 1936 pela quinta-coluna e foi miseravelmente entregue aos agressores germano-fascistas. Com esta Espanha, mãe pátria das nossas irmãs de fala espanhola da América, com esta, de Garcia Lorca e António Machado, a Espanha da grande poesia e do grande heroísmo, com esta temos ligação de itneligência [sic] e coração. (AMADO, *Hora da Guerra*: 16 jan. 1943).

A “hispanidade” é a nova arma a ser usada contra a América Latina. Como salienta Amado em sua crônica: “Já o governo democrático do coronel Batista, em Cuba, a denunciou ao mundo”. (AMADO, *Hora da Guerra*: 16 jan. 1943). O “pan-americanismo” peleja pela independência dos povos da América e do mundo. A concepção falangista da “hispanidade” é escravocrata e aliada do nazifascismo na subjugação dos povos.

Em “Unidade, Palavra de Ordem dos Presidentes”, Amado discorre sobre o tema “A força está na unidade”, e remete para a reunião conjunta

de Roosevelt e Getúlio Vargas, nos EUA, quando selaram a concretização definitiva da Unidade Continental, de repercussão no mundo e nos países americanos: Hoje já não somos um povo isolado, nenhum povo da América está entregue as suas próprias forças. Hoje somos um bloco de nações amantes da liberdade, em guerra pela Independência das Pátrias. Junto ao Brasil estão os Estados Unidos, de Washington, Lincoln e Roosevelt, está o México de Juarez, de Zapata e de Cardenas, está Cuba de Marti e Batista, está o destemido Uruguai de Artigas, Batlle e Baldomir,

---

estão todos os países da América, sem exceção de nenhum, porque conosco está também o grande povo argentino lutando para concretizar a Unidade Nacional dos seus partidos democráticos, para poder levar, assim, o seu país à posição que o resto do continente assumiu. (AMADO. *Hora da Guerra*: 31 jan. 1943).

O cronista faz questão de colaborar no ideário em construção da Unidade Continental. As nações da América Latina – como, por exemplo, Brasil, Cuba, México, Uruguai – formavam um todo uníssono de autodefesa e participação coesa na Segunda Grande Guerra, sempre com o aplauso para a quebra do chamado neutralismo: "O povo compreende perfeitamente a importância da Unidade Continental das Américas. Compreende assim a importância daquela frase na declaração de Roosevelt e Vargas: "A força está na unidade". (AMADO. *Hora da Guerra*: 31 jan. 1943).

Sem nunca se esquecer de que foi a Unidade Interna de cada país que preparou a participação ativa na Segunda Grande Guerra das nações latino-americanas.

Em "Dia das Américas", Amado diz da política da boa vizinhança inaugurada por Roosevelt, em contraste com a da dominação econômica, que sempre prevaleceu. Essas mudanças facilitaram que a América Latina adotasse, mais rápida e convincentemente, a atitude de repulsa ao nipo-nazifascismo e com a disposição de lutar por um mundo mais democrático e livre:

O dia das Américas, que hoje comemoramos, deve ser o dia da unidade continental. Esta guerra fez com que todos nós, americanos, dêssemos conta dos inúmeros laços que ligam uns aos outros os povos do continente. O pan-americanismo adquiriu um significado novo porque extravasou das simples relações cordiais e

---

comerciais de governo a governo para uma ligação mais profunda de povo para povo. (AMADO. *Hora da Guerra*: 14 abr. 1943).

A vocação pela independência, a mesma em todos os momentos, provém, em parte, da consciência política e ação de Lafaiete, de Jefferson, de Bolívar. O pan-americanismo mostra-se contra o aprisionamento eurocêntrico da “hispanidade”, esta surgindo como adversária do sentimento democrático, ligado à manifestação constante de solidariedade dos povos latino-americanos.

Com a Conferência dos Chanceleres do Rio de Janeiro, a América aparece como um único bloco, com pretensões a ideias de união sólida e indestrutível. Amado aponta uma galeria de líderes continentais, apresentando nomes:

[...] de Roosevelt e Batista, de Ávila Camacho e Cardenas a Rios, de Vargas a Baldomir, representa um mesmo pensamento: vitória contra o nazifascismo agressor! E aqui, no Brasil, uma alta figura democrática, o general Manuel Rabelo, lançou um organismo continental, vínculo de ligação entre os povos do Novo Mundo: a “Sociedade Amigos da América”. (AMADO, *Hora da Guerra*: 14 abr. 1943).

O continente se abre ao mundo e se agiganta quando a América se oferece, põe sua fortuna e seus filhos no combate às forças da nazifascismo.

### **Da Abrangência da *Hora da Guerra***

As crônicas da *Hora da Guerra* se referem a 11 dos pouco mais de 23 países que compõem a América Latina, ora com referências mais superficiais, Equador, com apenas uma citação, ora com demoras mais aprofundadas, como é o caso do Brasil, ponto básico da participação amadiana em *O Imparcial*, e cujo comentário faz parte de todo o estudo. É importante salientar a Argentina,

com 28 participações, quando se mostra a disputa acirrada pela declaração de guerra – ou não – aos países do *Eixo*; vêm em seguida a Bolívia, o Chile e o Uruguai, com 8 indicações para cada país. Em seguida, aparece o México, com 7 indicações, pátria, segundo Amado, respeitadora de antigas tradições democráticas; vindo a continuar Cuba de Fulgêncio Batista, com 6 chamadas, também merecedora, nas palavras do cronista, de marcas respeitáveis de democracia; por fim, despontam Paraguai e Peru, com 3 citações para cada uma das nações, e Venezuela com 2 referências.

É nesse quadro geral de referências de Amado que se desenvolverá a participação da América Latina na Segunda Grande Guerra, nos cuidados de respeito a lideranças firmadas e numa tentativa de solidificar o melhor conhecimento dos povos americanos, porta aberta para a Unidade Continental.

O rompimento de relações diplomáticas e comerciais da América Latina com a Alemanha não era um mero assunto da política. De acordo com Victor Bulmer-Thomas, em “As economias latino-americanas, 1929-1939”, era um ponto mais intenso dos interesses desenvolvimentistas:

Todavía, com a ascensão da Alemanha nazista e com sua agressiva política comercial, baseada no aski-marco, a composição geográfica do comércio internacional mudou de forma bastante aguda. Em 1938, um ano antes da Segunda Guerra Mundial, a Alemanha absorvia 10,3 por cento de todas as exportações latino-americanas e fornecia 17,1 por cento das importações da região, volumes bem superiores aos 7,7 e 10,9 por cento, respectivamente, contabilizados em 1930. Quem mais perdeu com o aumento da participação alemã no mercado mundial foi a Grã-Bretanha, embora a parte dos Estados Unidos nas exportações dos países latinoamericanos tenha diminuído igualmente (de 33,4 por cento em 1930 para 31,5 por cento em 1938). (BULMER-THOMAS, 2009, p.59-60).

Levando pouco em conta tais esclarecimentos, em “Freda Kirchwey Denuncia”, Amado traz o exemplo dessa jornalista norte-americana como das mais ousadas na denúncia do *muniquismo*, ou seja: com a exclusão da União Soviética, contra a paz dos povos e no preparo da América Latina para o pós-Guerra, em impressionante artigo publicado por *A Tarde*, Salvador-BA, na sua edição daquela quarta-feira:

Eis ai um artigo que devia ser lido e meditado por todos os patriotas. Ele explica muitas das coisas aparentemente inexplicáveis, que se têm passado neste lado do mundo. Põe os pontos nos i i. Esclarece o golpe argentino e desmascara o golpe boliviano. E mostra por detrás de tudo isso a máquina do *muniquismo* agindo no sentido, como afirma Freda Kirchwey, da “criação de forte bloco de Estados militaristas, dirigido particularmente contra os Estados Unidos”. O desenvolvimento desta política – segundo Freda – partindo de Bueno Aires, abrangeria o Paraguai, a Bolívia, o Chile e o Peru. Os seus reflexos são sentidos, porém, até no distante e democrático México. E – ainda segundo a conhecida diretora de “The Nation” – o Paraguai e a Bolívia já foram absolvidos por esta política favorável ao fascismo. Escreve ela esta indiscutível verdade: “O progresso que a causa da democracia e das Nações Unidas está fazendo na América Latina acha-se sob a ameaça de ser entravado: se as coisas continuarem a se desenvolver na mesma direção talvez saíamos dessa guerra vitoriosos somente para ver o fascismo triunfante na América Latina”. (AMADO. *Hora da Guerra*: 17 mar. 1944).

Essa política de continuação do nazifascismo envolveria parcela considerável das pátrias americanas, começando na Argentina passaria para “o Paraguai, a Bolívia, o Chile e o Peru [...] até no distante e democrático México”. Vê-se que a intenção é de comprometer toda a América Latina,

talvez como um local de colonização continuada, um repositório dos restos e fracassos de todas as experiências postas em prática no continente europeu.

Lendo o mundo por outra cartilha, Amado raciocina: evitar “uma paz popular, impedir a democracia, impedir a liquidação política do fascismo [...]”. Há, pelo menos, um perigo de espreita, principalmente após os golpes da Bolívia e da Argentina. Freda Kirchey emite sua opinião: “O crescimento do fascismo na América Latina é o resultado da nossa insistência em não travar esta guerra como uma guerra pela democracia, mas como uma empresa puramente militar”. prossegue a jornalista ianque:

“[...] enquanto as Nações Unidas não tiverem a oferecer a América Latina nada de melhor do que uma política de apoio a ditaduras opressivas, não fazendo distinção entre reacionários e democratas, a conspiração ideada em Buéno Aires e vitoriosa na Bolívia, só poderá ter êxito após êxito”. (AMADO. *Hora da Guerra*: 17 mar. 1944).

Era preciso que os latino-americanos tomassem uma decidida posição com sua responsabilidade de participação nessa Segunda Grande Guerra, ou se teria uma vitória, em outros cantos, na Europa, e aqui, na América Latina, se veria o nipo-nazifascismo triunfante.

### **Das Diversas Posições Políticas**

Durante o período da Segunda Grande Guerra, quase toda a região da América Latina era governada por ditaduras militares, tendo à frente de tenentes a marechais, que subitamente se viram convocados a participar da contenda que tinha, em ambos os lados das alternativas, também ditadores, todos europeus – o *Führer* alemão, Adolf Hitler, o *duce* italiano, Benito



Mussolini e o marechal soviético, Josef Stalin –, sendo que o último terminaria por se aliar aos líderes das democracias ocidentais, Franklin Roosevelt, dos EUA e Winston Churchill, da Grã-Bretanha.

Numa situação bem conflituosa viviam as nações e as palavras, na Europa, nas Américas e, particularmente, no Brasil. Era, por vezes, difícil de se entender quando a novíssima junção contra o nazifascismo se intitulava de “Aliados”, de “Democracias”, de membros das “Nações Unidas”, como, em todo o tempo de sua circulação, ignorou o responsável de *Hora da Guerra*.

Contudo, como Amado mostra, a Argentina foi a última nação latino-americana a romper laços diplomáticos com os países do *Eixo*. Havia internamente uma disputa acirrada pelo domínio político.

Em “De Castillo a Ramirez”, Amado apresenta o golpe vitorioso na Argentina, trama dos generais Pedro Pablo Ramírez e Arturo Rawson, sob a alegação de uma tentativa de fraude eleitoral em grande estilo, mas que, em verdade, mostra-se um *putch* de direita.

Acrescenta o cronista que o governo Castillo, neutralista e simpático ao *Eixo*, não conseguiu impedir a formação de uma Frente Nacional dos partidos democratas, apesar de o país estar sendo governado, desde 1941, por um estado de sítio. A candidatura oficial de Patron Costas seria facilmente derrotada. Nas últimas eleições para deputados, o governo ficou em minoria:

Nesse momento ainda não se haviam decidido os radicais a uma política de unidade com os demais partidos democráticos. Ainda discutiam e não foi possível uma chapa única. Já os socialistas, no entanto, haviam dado seu apoio à política de Unidade Nacional, e o povo da cidade de Buenos Aires, apoiando essa linha unitária, elegeu 17 deputados socialistas, como maioria, e 5 radicais como minoria, não elegendo nenhum da Concordância, fusão das forças

---

reacionárias e pró-fascistas que apoiavam o governo. E note-se que, na minoria radical eleita, os deputados mais votados foram aqueles que, na direção do partido, se batiam pela unidade das correntes democráticas, entre os quais Taborda. Foi útil a lição aos radicais e marchavam eles para o acordo que traria a união dos grandes partidos democráticos nas próximas eleições, a escolha de um candidato único de oposição no governo, candidato que fatalmente derrotaria Patron Costas e a política de Castillo, levando depois a Argentina ao seu devido lugar entre as nações americanas e os povos livres que então em guerra contra o nazifascismo. (AMADO. *Hora da Guerra*: 10 jun. 1943).

O golpe parecia mais endereçado contra a união dos partidos do que contra as possibilidades de fraude eleitoral. Em princípio, o fechamento do Congresso; depois, o silêncio quanto à política internacional a ser seguida; e, ainda, a constituição do Ministério ou a sua posterior recomposição; e mais, o afastamento dos partidos políticos; por fim, o apoio da Concordância, do lado do governo derrubado. Tudo isso leva a crer que a queda de Castillo não foi uma abertura, mas um reforço das forças, em si, do lado do nazifascismo.

A ligação com Rawson caiu; Ramírez parece afastar-se de um governo que se tornaria democrático e próximo às Nações Unidas. Encerra o cronista, questionando:

[...] ante as noticias chegadas, é que uma ditadura direita substituiria ao governo neutralista de Castillo. Seria perguntar se Ramirez evoluirá num sentido democrático ou conseguirá se manter contra as tendências mais arraigadas do grande povo argentino. (AMADO. *Hora da Guerra*: 10 jun. 1943).

Na Bolívia, em “Dois Assuntos”, Amado discute a viagem do vice-presidente dos EUA, Henry Wallace, à América Latina, procurando esclarecer

e firmar a Unidade Continental, ele que era um dos mais respeitosos e poderosos líderes empenhados na luta comum para acabar o nazifascismo.

Coincidentemente ou não, um dos resultados mais apreciados de sua visita foi a declaração de guerra da Bolívia aos países do *Eixo*. Com esse fato, juntava-se o país aos demais irmãos que se uniam num pacto de agressão ao nipo-nazifascismo. Acabava-se com a política da neutralidade. Além de ser uma vitória diplomática dos norte-americanos, era um passo adiante dado pelo povo boliviano.

E conclui o cronista:

A América forma hoje um bloco indivisível, cuja força há de pesar na mesa da paz, porque os países americanos em guerra, Estados Unidos e Brasil à frente, não economizarão esforços, em matérias primas, em máquinas, em armas e em homens também para que a vitória seja alcançada no mais breve prazo. (AMADO. *Hora da Guerra*: 8 abr. 1943).

No Chile, em “Pelos Espanhóis Republicanos”, Amado indica a posição assumida, pela intelectualidade chilena, quando da libertação da África francesa:

Os intelectuais do Chile telegrafaram aos governos da Inglaterra e dos Estados Unidos, instando para que esses governos intervenham junto a Giraud no sentido do que seja restituída a liberdade aos espanhóis republicanos, que se encontram presos no norte da África, onde se haviam acolhido como refugiados políticos. (AMADO. *Hora da Guerra*: 10 abr. 1943).

E, para corroborar o clima democrático existente no país vizinho, registra na crônica “Unidade Continental das Américas”:

O rompimento do Chile com as nações agressoras do “Eixo” vem fortalecer a Unidade Continental das Américas, elemento indispensável para a vitória final. Agora, apenas um país ainda não atendeu aos apelos do seu povo e conserva ligações diplomáticas e comerciais com a Alemanha nazista, a Itália fascista e o Japão criminoso. (AMADO. *Hora da Guerra*: 23 jan. 1943).

Em Cuba, o regime de Fulgêncio Batista, tem seus momentos democráticos elogiados por Amado, e, sobretudo, o governo da Bolívia, de Vilaroel, conforme a crônica “Bolívia”, que se propõe a consulta popular:

Veio, agora, o reconhecimento. Resta-nos esperar que as eleições corram com lisura, que Vilaroel não empregue, para conservar o poder, os métodos de Peñaranda... Em matéria de eleições o governo de Batista, em Cuba, vem de dar à América um notável exemplo. Eleições absolutamente livres. (AMADO. *Hora da Guerra*: 28 jun. 1944).

O Equador é também citado na crônica “Ainda a Argentina”, quando é feito um balanço dos avanços democráticos na região, ressaltando a persistência isolada da Argentina, em manter-se à parte:

No mesmo momento em que os diversos países latino-americanos, ainda sofrendo de imperfeições, maiores ou menores, nos seus sistemas de governo, marcham para soluções democráticas, quando o general Batista dá o grande exemplo de Cuba e o Equador modifica suas instituições, buscando a democracia, quando até a Bolívia realiza eleições, a Argentina continua a ser governada por aqueles que nos dias de ontem eram os mais eficientes sequazes de Hitler na América. (AMADO. *Hora da Guerra*: 12 set. 1944).

O México, com sua tradição de espírito aberto às conquistas políticas, é exaltado por Amado, desde “Saudação ao México”. O cronista descreve as

paisagens do país, o espírito libertário de seus dirigentes e líderes políticos, que imprime cargas de emoção a todo instante: “Sei bem de que mescla de liberdade e luta é feita tua grandeza, México. Sei bem que democracia para ti não é uma palavra vã. Sei que o teu povo é livre de decidir do seu destino e do teu destino”. (AMADO. *Hora da Guerra*: 17 set. 1943).

Em “O Fanático”, Amado fala do atentado do tenente mexicano Lama Rojas contra o presidente do México, Ávila Camacho, que, por pouco, não morreu. Aliás, o país asteca é acostumado, segundo o cronista, a posições destemidas e afrontosas em momentos oportunos:

Jogou-se inteiramente a favor da Espanha leal, e até hoje recusou-se a reconhecer o governo do “quisling” marroquino. Quando a política da “hispanidad” foi lançada por Adolf Hitler, com o fim de preparar terreno na América Latina, o México apareceu como a mais poderosa barreira contra a infiltração falangista. (AMADO. *Hora da Guerra*: 13 abr. 1944).

Uma nação sempre contra o nazifascismo e sua intervenção na América Latina.

O Paraguai, de relações diplomáticas cortadas com o nazifascismo, era, como indica a crônica “Democracia Latino-Americana”, um governo que guardava certas contradições:

Apesar de que o Paraguai encontra-se na guerra contra o nazifascismo, ao lado das Nações Unidas, os democratas e antifascistas de longa tradição de luta têm sofrido horrores no país latino-americano como se fossem eles os inimigos da pátria e não os nazistas. É uma estranha situação, mas ela não encerrará grande mistério se formos apurar as relações do Paraguai com o governo argentino atual. (AMADO. *Hora da Guerra*: 12 mar. 1944).

Era parte de um plano de dominação da América Latina, que visava impedir que a paz não fosse de conciliação. Por esse projeto, os Aliados ganhariam a guerra, porém teriam de conviver com uma situação posterior de conveniências... O Paraguai seria um exemplo perfeito.

Em tal projeto, tentava-se incluir todos os países latino-americanos, como comprovam as diversas crônicas amadianas voltadas para revelar essas possibilidades.

Entre os países, também estava o Peru, como atesta “Perigo Continental”, saído da ditadura de Benavides. O texto não traz suposições e, sim, certezas:

O governo do Peru, em nota oficial, vem de revelar a existência de uma conspirata nazista no seu território, conspirata que deveria ter explodido num “putch” em fins de dezembro passado. A nota do governo peruano deixa claro que eram elementos simpatizantes dos nazistas, reforçados com súditos alemães e japoneses, que preparavam o golpe abortado. (AMADO. *Hora da Guerra*: 19 jan. 1944).

O continente tinha de estar vigilante e unido, para evitar surpresas desagradáveis.

O Uruguai, país de alguma tradição democrática – superior, segundo Amado, à do Brasil –, servia de abrigo a quase todo intelectual e/ou político brasileiro que desejava asilar-se na América Latina. O texto “Emilio Frugoni” testemunha essas afirmações.

Reata relação diplomática com a União Soviética, que, no relato amadiano, havia sido interrompida em 1935. O presidente Amezaga foi buscar um opositor político para indicá-lo ao cargo de Embaixador:

Hoje o Uruguai presta a Frugoni uma grande homenagem com a sua nomeação para Embaixador na URSS. O velho professor é um orgulho da cultura americana. Por isso a sua nomeação repercutiu em todo o continente. País onde a democracia é uma realidade, o Uruguai continua a dar exemplos aos seus irmãos da América. A nomeação de Emilio Frugoni é um desses exemplos. (AMADO. *Hora da Guerra*: 15 jan. 1944).

Pouquíssimos países da América Latina, talvez apenas o México, tinham embaixadores na União Soviética.

Mas, no Uruguai, o clima dominante é diferente; como Amado narra em “Democracia Latino-Americana”, para resguardar a segurança de todos:

Felizmente esboça-se uma repulsa a este plano em todo o continente. O Congresso de Trabalhadores Latino-Americanos, recentemente reunido em Montevideú, sob a presidência de Lombardo Toledano, votou unanimemente, como primeira decisão, um apelo pela liberdade dos presos políticos antifascistas da América. (AMADO. *Hora da Guerra*: 12 mar. 1944).

Em “Perigo Continental”, a Venezuela denuncia a ingerência da Embaixada Espanhola em atividades antidemocráticas no país e, em “Democracia em Ação”, retoma, com veemência, a acusação, ajuntando que elementos estranhos à política nacional, estariam “tentando *putschs* com o fim de impor regimes de corte fascistas”. (Amado, *Hora da Guerra*: 26 jan. 1944).

Seria o sonho do nazifascismo de transformar a América Latina na trincheira final da reação, do terror e da escravatura, mantendo seus princípios antidemocráticos, apesar da sua derrota visível na Segunda Grande Guerra.

---

## Referências

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (“Hispanidade”, Tradução Mal Feita...). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 16 jan. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Unidade Continental das Américas). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 23 jan. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Unidade, Palavra de Ordem dos Presidentes). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 31 jan. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Dois Assuntos). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 8 abr. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Pelos Espanhóis Republicanos). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 10 abr. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Dia das Américas). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 14 abr. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (De Castillo a Ramirez). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 10 jun. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Saudação ao México). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 17 set. 1943.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Emilio Frugoni). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 15 jan. 1944.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Perigo Continental). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 19 jan. 1944.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Democracia Latino-Americana). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 12 mar. 1944.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Freda Kirchwey Denuncia). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 17 mar. 1944.



AMADO, Jorge. Hora da Guerra (O Fanático). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 13 abr. 1944.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Bolivia). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 28 jun. 1944.

AMADO, Jorge. Hora da Guerra (Ainda a Argentina). *O Imparcial*, Salvador, p. 3, 12 set. 1944.

BULMER-THOMAS, Victor. As economias latino-americanas, 1929-1939. In:

BETHELL, Leslie (Org.). *A América Latina após 1930*. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. v. 6, p.19-76.

## IDENTIDADE E DESLOCAMENTOS POPULACIONAIS NO CONTEXTO DA COMARCA PAMPEANA: O OLHAR LITERÁRIO

Profª Drª Cláudia Lorena Vouto da Fonseca (UFPel)  
[fonseca.claudialorena@gmail.com](mailto:fonseca.claudialorena@gmail.com)

### Resumo

Objeto de investigação das mais diversas áreas do conhecimento, os estudos que tratam das relações entre fronteiras buscam dar conta das especificidades inerentes a essa condição, bem como do sujeito que vive essa realidade. Diríamos que a investigação em torno do tema não é recente, apesar desta busca, na contemporaneidade, muito mais aquilo que nos identifica, do que aquilo que nos distingue do outro, sobretudo se estivermos tratando dessas relações no contexto da América Latina.

No entanto, se a questão fronteira é tema recorrente de reflexão por parte dos estudiosos, em especial da área das Ciências Humanas, identificamos outro tema que vem se tornando preocupação recorrente, e inevitável, destes mesmos estudiosos: os deslocamentos populacionais contemporâneos, processo que se observa em âmbito global. Mais do que deslocamento no espaço físico, é um processo que envolve necessariamente mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, ou seja, é um processo que envolve a questão identitária.

A proposta deste trabalho é buscar compreender as relações que se estabelecem entre o sujeito que vive esses processos a partir do viés literário e dos Estudos Culturais, sua ocorrência e formas de representação. Elegemos, nesse caso, o espaço da *comarca pampeana*, e seu povo, como objeto de estudo.

Nos estudos que se fazem tendo por objeto o texto literário, constantemente nos deparamos com aspectos que fogem à especificidade desses estudos ou, à teoria específica para o estudo do discurso literário, adentrando o campo de outras

áreas do conhecimento, exigindo respostas que aclarem questões de uma e outra área. A busca de informação relativa aos aspectos que ultrapassam o campo do literário, independente se há necessidade de maior ou menor aprofundamento, acrescenta propriedade à argumentação e ajuda na compreensão do discurso que analisamos e daqueles que o proferem, além de algumas de suas motivações.

Os grandes deslocamentos populacionais, o êxodo rural, e as modificações experimentadas pela sociedade e pelo indivíduo, são temas bastante recorrentes e explorados na literatura de ficção - em especial por autores que se dedicam à temática dita regional - devido a seu potencial dramático, posto que põem em xeque identidades e expõem a condição muitas vezes *limite* do sujeito desses processos. Este estudo, intenta deslocar o olhar lançado sobre o tema, a partir do ponto de vista da literatura, contrapondo-o ao olhar científico. Para tanto, empregaremos os métodos dos estudos culturais e dos estudos de intertextualidade.

No Rio Grande do Sul, a partir dos anos 70, do século passado, mais intensamente nos primeiros anos dos 80, o êxodo rural desencadeou grandes transformações sociais, decorrência de fatores de mudança e de fatores de estagnação, do esgotamento de um modelo de organização econômico-social e do avanço da técnica. Esses deslocamentos obedeceram, em geral, ao padrão do rural para o urbano – grandes ou médias cidades – num movimento de negação. Mas também redistribuíram boa parte da população rural, que buscou a adaptação às transformações, saindo de sua região e estabelecendo-se em outra, igualmente rural, em um processo que tampouco deixa de ser traumático, que tampouco deixa de desencadear um conflito, sobretudo naquilo que diz respeito à própria identidade.

Nas últimas décadas do século XX, e nos dias atuais, mesmo esses deslocamentos sofreram transformações. Por exemplo, as correntes migratórias internas estão ocupando os centros urbanos de porte médio, pela impossibilidade dos grandes centros de absorverem essas correntes com mínimas condições de vida digna. O desenraizamento também pode ser parcial, caso dos movimentos pendulares. Porém, basicamente, o processo é sempre o mesmo, na base dos

deslocamentos populacionais estão os fatores de desenvolvimento econômico, a ‘oportunidade’.

Segundo Antonio Tadeu Oliveira (2011), citando Singer,

o fenômeno migratório é social, assume a dimensão de classe social, que estaria respondendo aos processos social, econômico e político ao migrar. Para o autor, ‘as migrações internas são sempre historicamente condicionadas, sendo o resultado de um processo global de mudança, do qual elas não devem ser separadas.’ (SINGER, 1980, p. 217)

Porém, o que enseja o partir? Objetivamente ou literariamente, o partir é sempre busca, o que desencadeia uma ruptura e uma transformação, o desenraizamento, talvez um encontro. Muitas são as razões da partida. Muda o indivíduo que decide partir ou mudam as condições sociais e, sobretudo, econômicas que empurram o sujeito a partir.

No que diz respeito aos estudos que se fazem no campo das Ciências Sociais, da História, da antropologia, por exemplo, o interesse se encontra prioritariamente nas transformações sociais, embora considerem a motivação individual. No entanto, a subjetividade, não oferece material de análise e relevância investigativa para a ciência. Do ponto de vista da literatura, é justamente a condição subjetiva que interessa.

### **Assim na terra**

*Assim na terra*, de Luiz Sérgio Metz, tem por motivo principal a busca do narrador que, empurrado pelas transformações advindas do êxodo rural, não mais reconhece seu lugar no mundo que aprendeu a reconhecer como seu, fator de constituição de sua identidade. A obra é construída sobre referências e sobre a memória, num jogo intertextual que não é apenas citação, mas estrutura narrativa. É uma obra que, podemos dizer, causa certo estranhamento inicial ocasionado pelo

discurso, fragmentado, o que não nos impede de constatar que estamos diante de uma narrativa que é também um romance, pois temos um herói que sai em busca (e relata essa busca), e cujo mundo está se degradando.

A narrativa transcorre em um espaço que poderíamos chamar de rural, porém esse mundo rural em *Assim na terra* é a origem, a própria identidade. Na verdade, é mais periferia que mundo rural, uma espécie de margem, fronteira entre o rural e o periférico. O urbano é visto como ruim, mas inevitável, a busca é a de solução para esse impasse. O urbano vem preenchendo todos os espaços e seduzindo o povo. Trata-se de um mundo rural que vem assimilando a modernidade. Mesmo os protagonistas, o narrador e seu guia, já foram “contaminados”, por mais que queiram preservar o mundo/sistema original, pois a erudição, a exposição ao pensamento, já os faz híbridos, ou seres em metamorfose, em processo obrigatório de mimetização. Eles têm consciência da modernidade, e o quanto há de inevitável nessa situação. Rejeitam e buscam uma forma de subverter essa ordem, uma alternativa, uma forma de preservação que não seja a cristalização ou fossilização.

É uma narrativa também Épica, ao narrar um povo, a saga de uma terra, neste caso em transformação, percorrida por um herói que os representa. Trata-se de um herói essencialmente passivo, observador/anotador. É um Épico que poderíamos chamar de intimista ou, às avessas, pois percorre o caminho inverso, da grandiosidade para a individualidade ou particularidade. A ausência de povo-multidão é significativa, pois acaba por se constituir em presença espectral. A obra estabelece a tentativa, por parte do herói, de percorrer a terra desse povo, do qual faz parte, em busca da grandiosidade do Épico e em busca de si mesmo, em busca do Sul: esse canto das Sereias - objetivo nunca alcançado ou que se ultrapassa, através da partida física e da viagem pelos caminhos da memória. A saga está na busca da saga, pois o imaginário desse mundo que não mais existe, se é que um dia realmente existiu, os restos da memória coletiva, o que ainda resta de imagens, precisa ser fixado, mesmo que a princípio sua motivação seja de caráter mais pessoal, individual. As anotações e o aprendizado do narrador são um testemunho, um censo.

Porém, o lírico também se faz presente na narrativa, consequência do trabalho com a linguagem, que atualiza o tema regional/rural. Essa busca intimista do Sul é lírica, telúrica, idealista e utópica, já que não contempla exatamente a realidade, mas sim um ideal de realidade. A construção de *Assim na terra* parece uma tentativa de dar forma aos delírios e impressões do poeta, “formatando” o que de certa forma verte e resiste ao enformar. A prosa dá objetividade e forma ao lírico; o lírico subjetiva a prosa.

A obra começa a partir das memórias fragmentadas do narrador, situando o espaço do Sul físico e psicológico/mítico, e termina com a expressão de certo temor ao futuro, com desencanto pela falta de perspectivas que se constata, com o Sul transformando-se em um *entre-lugar*. Um Sul que não morre, não deixa de existir, mas que foi interiorizado via literatura. Para o protagonista de *Assim na terra*, sua busca do Sul é passagem e transformação.

O corpo da narrativa, o narrado, se divide em três capítulos, que compreendem nascimento, infância, adolescência e amadurecimento do narrador protagonista, os quais reproduzem, e correspondem, ao percurso dantesco pelo inferno, purgatório e paraíso.

No primeiro capítulo, temos, portanto, o início da trajetória do narrador, que se apresenta contando-se, em um relato fragmentário e não convencional dos principais momentos de sua vida, desde sua infância.

Desses fogos, dessas almas, do negaceio brilhante do sol caindo no fenda da coxilha, vista sumir com ele, *vim*<sup>1</sup>. (METZ, 1995, p. 15)

Trata-se de um narrador autodiegético, e o discurso caracteriza-se como indireto livre. O espaço já está configurado. Acompanhamos a travessia desse narrador dilacerado, pela terra desolada, em uma experiência de aprendizado e

---

<sup>1</sup> grifo nosso.

vertigem, que culmina em seu relato. Observa-se que a cena inicial desse relato é a mesma descrita no final da obra, configurando-se como um retorno ao princípio.

A cidade rejuntada pelas últimas tropas bravias no tablado do pontilhão, rebrilhando aspas e levando varais de roupas para dentro do furacão de carne trêmula e cascos que se ajuntavam uns sobre os outros, o olhar bovino perdido empurrado pela paisagem e pelo relho, pelos cachorros, por dentro das ruas, entranhados, colorindo de pêlo e som os dias que acabaram. *Eu crescia*<sup>1</sup>. (METZ, op. cit., p. 15)

Ou seja, o narrador se identifica como alguém que pertence àquela comunidade, localizada naquele espaço específico. “Eu crescia” (METZ, op. cit., p.15) nessa pequena aldeia que observa a transformação em seu espaço e modos de vida.

Quanto ao tempo do discurso, diríamos que este se apresenta complexo, pois se observa uma concomitância entre o tempo presente do narrado e o tempo anterior a este, correspondente à infância e adolescência do narrador, já que este se projeta temporalmente, vivendo concomitantemente os dois tempos, colocando-se em ambos, de onde observa um e outro. Aspectos de um tempo no outro, como assim define o protagonista que se observa crescer.

Em uma de minhas casas, um velho quadro de Molina<sup>2</sup> onde um homem sorve um mate numa manhã muito fria e descampada, uns espininhos em sua volta, um fogo minúsculo aquece o branco dos seus olhos que estão planos para dentro de minha varanda *onde estou crescendo*<sup>3</sup>. Desta casa vejo a outra distante, entre luzes e livros. Quando estou em uma estou na outra, trazendo coisas que repercutem na distância, que está veloz, desarrumada. [...] aspectos de um tempo no outro, interfaces refletidas de uma luz que se apaga dentro desta casa e nasce na outra. p15/16

<sup>1</sup> grifo nosso.

<sup>2</sup> Florêncio Molina Campos, nascido em finais do século XIX, foi um desenhista e pintor argentino de cenas campestres. “Reflejo en sus obras temas del campo argentino y la vida de gauchos y paisanos [...]. Dejo en sus obras una visión novedosa del campo argentino y de sus paisanos, un poco caricaturesca y otro poco melancólica, pero de un realismo y de una autenticidad indudables.”

Fonte: <http://www.argentinidad.com/biografias/campos.htm>

<sup>3</sup> grifo nosso.

Habitando simultaneamente as duas casas, que estão distantes temporalmente, indo de uma a outra, e de lá narrando, percebe-se que o tempo e a memória terão papel destacado na narrativa dessa personagem, que continua o relato do crescimento do menino que ainda é.

*Depois, passado um pouco, numa altura em diante cresci<sup>1</sup>. As coisas então, tomavam um ritmo surpreendente. Descobrimientos instantâneos e relações estranhas. [...] Ri nervosamente nesses inícios, depois fui ficando sério<sup>2</sup>. (METZ, op. cit., p. 16)*

Trata-se de um relato sucinto, porém significativo, sucinto mas não objetivo, pois está impregnado do que emocionalmente significou, daquilo que a memória selecionou como importante, lembranças fragmentadas misturadas a sensações, instantâneos da vida familiar – casamentos, nascimentos, mortes – , além de questões políticas que marcaram toda uma geração que “descrita como sendo assim, dessa forma e com tais características e sensações, sumia por inteiro ou escandia para outros locais do mundo, sem lembrança”. (METZ, op. cit., p.17)

Uma noite, a mesa de jantar abriu-se em duas, como se dispendo para mais pratos e pessoas. Mas ela seguiu abrindo em um horizonte próprio, de madeira todo. Depois pessoas, tudo pessoas, acenos emaranhados de folha e flores, dedos e palmas, circulando e zunindo. Poderia ver o sangue do meu irmão sair de seu corpo, o corpo secar, qualquer corpo. Na seta do fogo de uma vela nascer alguém, um mapa, ou só um cabelo sem rosto. (METZ, op. cit., p.16/17)

O discurso já nesse ponto da narrativa nos remete à literatura produzida no Rio Grande do Sul, e não se trata de mera casualidade. Sabe-se que a literatura de Luiz Sérgio Metz é bastante próxima, no que diz respeito a temas e conteúdos, àquela produzida por outros autores que o precederam temporalmente em terras

---

<sup>1</sup> grifo nosso.

<sup>2</sup> grifo nosso.



sulistas, como Cyro Martins, Aureliano de Figueiredo Pinto, Alcides Maia, ou mesmo Sérgio Faraco. A esse respeito, afirma Luís Augusto Fischer, no prefácio a *O primeiro e o segundo homem*, primeira obra de ficção publicada por Metz:

Aureliano, Cyro e Luiz Sérgio Metz escrevem sobre a alma do sul, sobre as profundezas do modo de ser do gaúcho, pondo em destaque as durezas da vida. São três cantores do fim de um mundo, que é visto pelo lado dos que estão perdendo mas mesmo assim lutam para não perder a dignidade. (FISCHER, L.A. In: METZ, 2001, p. 14)

Sabe-se, também, que a obra, de certa forma, foi “sugerida” por Cyro Martins, o que se evidencia na carta que Cyro endereça a Metz após a leitura, a pedido deste, dos contos de *O primeiro e o segundo homem*. Na carta, Cyro destaca a figura do biriva como interessante literariamente, mas oferece outra opção:

Ou então, se preferires um assunto mais atual e palpitante, tens aí, à mão de semear, o pequeno agricultor empurrado para os arredores das cidades ou então para lugares mais inóspitos, como Mato Grosso, perdendo o seu arado e a sua lavoura. Figura, essa, que se equivale à do gaúcho a pé, que perdeu o cavalo e a distância das planuras. Tens o suficiente sentimento poético e o senso de humor absolutamente necessários para esse tipo de ficção, que deve ser agridoce para fisgar o leitor. O mais, no teu caso, é só deixar que as lembranças povoem a imaginação, para que aconteça a trama criativa. E junto a essa disponibilidade de recepção do fluxo interior, vulgo inspiração, há que estar de olho vivo para a realidade que nos circunda. [...] Aliás, nos teus contos já dás prova de capacidade para tais jogos verbais, sem cair no malabarismo de pseudo-estilo. (MARTINS, C. In.: METZ, 2001, p.18/19)

A admiração entre os autores é mútua, muito embora “a rigor, não se possa dizer que a literatura de Cyro e de Metz tenha muito parentesco no sentido formal, mas é certo que este via naquele uma referência importante.” (FISCHER, L. A. In: METZ, 2001, p. 14). Além disso, Cyro Martins, leitor atento, já havia identificado nos

contos de *O primeiro e o segundo homem* esse sentimento de “saudades do que não aconteceu” (MARTINS, Cyro. In.:\_ METZ, 2001, p.17), que irá permear a narrativa e dar o tom também a *Assim na terra*.

Ora, mas se o gaúcho de Cyro é o gaúcho a pé, aquele que perdeu seu cavalo, o gaúcho de Luiz Sérgio Metz já nem cavalo tem, ou não deveria ter, se pensarmos que historicamente seu tempo é já outro. Talvez Cyro ainda não houvesse percebido que a figura do retirante do sul não equivalia exatamente a do gaúcho a pé, mas a do gaúcho “quase de arrasto”, assim denominado por Russel Vaz Moraes<sup>1</sup> no comentário que faz à obra *Tratado ontológico acerca das bolas do boi*, de José Carlos Queiroga<sup>2</sup>. Quanto ao gaúcho de Metz, podemos supor que este talvez não desejasse a figura do gaúcho “quase de arrasto” e, não podendo ter pelo menos o gaúcho a pé, se volta, então, ao passado, deixando para trás o meramente regional, pela sua visada formal, pelo jogo intertextual, agora não mais apenas com os autores do sul, mas com o cânone mundial, notadamente com escritores-críticos.

Esse tipo de romance, que tem por base a assimilação de textos via “reelaboração ilimitada da forma e do sentido, em termos de apropriação livre”, de que fala Leyla Perrone-Moisés, corresponde ao que Bakhtin chama de “um tipo totalmente novo de pensamento artístico” (Bakhtin, 2002). O teórico russo, a propósito, estabelece uma tipologia para essa forma artística, tentando dar conta de suas muitas variantes. No entanto, dificilmente poderíamos ‘encaixar’ *Assim na terra* inteiramente em uma delas, pois esse herói que se desloca no tempo e no espaço, ou seja, viaja, além de viver a aventura e de ser posto à prova, passa por um processo de educação/formação, aproximando-se bastante do que Bahktin denomina *Romance barroco*, em sua variante Romance heróico de aventuras, que se soma à

<sup>1</sup> “Quase de arrasto, mas gaúcho”, é o texto do autor, de quem emprestamos o termo. Esse texto, disponível online em dezembro de 2005, em um endereço que hoje não mais encontramos, está disponível agora em um outro local: <http://ronairocha.blogspot.com/2005/08/20-de-setembro.html>. Antes dele, Marcelo Backes havia usado o termo “O gaúcho depois do a pé”, em ensaio homônimo, introdução à *Viagem aos mares do sul*, do mesmo Queiroga, obra de 1999. No mesmo ensaio, Marcelo Backes afirma que *Assim na terra* tem problemas de enredo (um enredo claudicante), opinião da qual discordamos.

<sup>2</sup> A obra de Queiroga, publicada em 2004, trata dos percalços de Otacílio, o protagonista, gaúcho dos dias de hoje, em busca de um cavalo e dos apetrechos da pilcha para o desfile de 20 de Setembro, do qual ele faz questão de participar.

outra, a do Romance de formação do homem, o que configuraria a última categoria de Bakhtin, que é aquela em que, segundo ele, se enquadra o romance nos moldes do que produziram Rabelais e Goethe. Nessa variante, a evolução do homem é indissociável da evolução histórica. O homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, refletindo em si mesmo essa formação. O fato é que o poeta, ou o romancista, passam a ter uma maior consciência do mundo e da história. Segundo Octávio Paz,

o poeta moderno vivia num tempo que se distinguia dos outros tempos por ser a época da consciência histórica. Essa consciência descobre agora que a história não tem sentido ou que, se o tem, este é inacessível para ela. Nosso tempo é o do fim da história como futuro imaginável e previsível. Reduzidos a um presente que se estreita cada vez mais, nos perguntamos: aonde vamos? Na realidade deveríamos indagar: em que tempo vivemos? (PAZ, 1982, p 323/324)

O autor afirma ainda que “a solidão do novo poeta é distinta: não está só diante de seus contemporâneos mas diante do futuro. [...] Seu desterro é o de todos.” (PAZ, 1982, p.346). Em tal situação se encontra o poeta, protagonista de *Assim na terra*, o qual, independente de classificações, desloca-se, vive a aventura, e passa pela experiência que o transforma, mas que, sobretudo, indaga-se, narra-se, e ao narrar-se cumpre um pacto, que é o da escritura, condição de futuro possível. Por isso ele parte.

Saí do colégio e fui andando, fui deixando, fui passando. Súbito olhei para trás. Tudo ficara lá, imóvel, impenetrável. [...] Fui andando onde não havia brita, onde não havia asfalto, por onde a terra era terra, pela fala da água e pela fala da pedra. [...] No bolso de trás das calças carregava uma caderneta de notas. (METZ, op. cit., p.19)

Andando à margem, ele observa e anota. *Fui andando*<sup>1</sup> (METZ, op. cit., p. 19/20). Devaneia. Alfredo Bosi afirma que “a fantasia e o devaneio são a imaginação movida pelos afetos. Esse movimento das imagens poderá circular apenas pelos espaços da visão. Mas poderá também aceder ao nível da palavra.” (BOSI, 2000, p.77). Essa palavra, no caso do narrador de *Assim na terra*, acede fragmentada, em perfeita sintonia com sua própria fragmentação e com o mundo que narra. A fragmentação da palavra atinge um nível tal que o narrador se transforma em câmera que registra o mundo, nesse momento que se assemelha àquele que antecede sua própria criação, sua gênese.

Eu escrevia naqueles almos uns instantes desintegrados, eu aos pedaços ia seguindo pela terra batida ouvindo os pés murmurarem para a cabeça refletir: tabatinga, saibro, areia decantada, seixos, um osso, água correndo, erosão tufos de macega, novamente o trilho, barro, terra seca, vidro, rastro de roda, de homem descalço [...] a língua por dentro e por fora, a via da voz pela voz, a necessidade de dizer em resgate, a vértebra do verbo, o verbo por dentro e por fora [...] Os homens estavam vivendo um instante de caos, mas já haviam feito o barro. Agora sopravam (METZ, op. cit., p. 20/21)

A busca interior empreendida pelo narrador de *Assim na terra* é poética e, a exemplo do ‘protagonista’ de *A terra desolada*, de T.S. Eliot, o narrador de Metz vai se deparar com situações-aprendizado que representam estágios dessa descida que ele empreende ao fundo, ao oco de si mesmo e desse mundo em ruínas, nesse caso rumo ao tempo suspenso. Em Eliot as situações são outras, é verdade. Diríamos que é a idéia geral de *A terra desolada* que é aproveitada em *Assim na terra*. São duas as terras desoladas, é um diálogo de “terra com terra” e de “viajante com viajante” que se estabelece.

Tudo estava andando dentro dos sinais. Deveria interpretá-los, revolver pegadas, achar meu próprio caminho [...] Seguir [...] andar. Registrar dentro de embaralhados cílios o foco. [...] coração

<sup>1</sup> grifo nosso.

---

colado ao súbito, remontagens, fixações [...] buscar o rosto de minha mãe e seu cheiro agora com tempo, a maneira como engruvinhava os dedos em minha nuca, essas coisas que nunca se pensa completamente. Truques de saudade, avivações, colagens, batimentos, vidraçarias que vão se acumulando, formando um todo cada vez mais diferente, unindo fragmento a fragmento tremeluzentes, dizendo de pedaços densos cada qual, importantes uns sem os outros [...] (METZ, op. cit., p. 21/22)

Reiterando e marcando os passos de seu percurso descendente através do discurso, o narrador segue à margem. Ao mesmo tempo que desce, experimenta, e anota. A margem é seu lugar e ele segue, só se detendo diante dos acontecimentos e situações que se impõem a ele, os quais trazem a marca do inusitado. A descida continua. E, diz o narrador de *Assim na terra*:

Eu estava dando um adeus. Adeus ao forasteiro, ao que de si era de fora, nas ruas, no anagrama dos capotes. Segundos de quebrar quieto, secretamente, deitado com o rosto voltado para o céu. [...] Os pactos estão circulando. *Vou indo*<sup>1</sup>. (METZ, op. cit., p. 27/28)

Sentindo-se raso, apagando, esse é o momento em que a memória vai buscar a origem, a base, em imagens da família que, a princípio parecem ser apenas uma imagem materna.

Rebobinar esta estrada toda e devolvê-la às mãos que tecem um rabisco dentro de uma outra luz que se veste contra o agouro que avança [...] Ela, que deixamos, a mãe, está nos pensando agora, reunida entre seus ramos que foram novamente santificados pelo sino e pelo sul, em sua morada e em seu tear, descartado de luz elétrica, ela está entre fátuos enlouquecendo seu oráculo nos seis cômodos vazios que visita e cheira e vê que ali ainda há restos de nós que ela fez quando ainda tinha a linguagem da neve, as coxas quentes e seios duros para jorrar de si quantidades de homens que jamais seriam contidos. (METZ, op. cit., 28/29)

---

<sup>1</sup> grifo nosso.

Por sua vez, a imagem materna é uma introdução ao pai, nesse caso o pai literário, o que aqui é ainda uma referência cifrada. A “parábola missioneira genuína”, tal como cogitada/desejada na encruzilhada do primeiro pacto seria a “parábola do pai pródigo”?

Mas se a mãe depois disso não nos alcançar com seus rogos, logo ali ele, o poeta que mora na pequena cidade que avisto de longe, está imerso nos tafurnais e mais triste deve ser seu desamparo, varando a noite em esgadelhos e registrando as provas que relê nos primeiros raios da manhã. Limpa a lente dos óculos, caminhando alguns passos entre torrões, pagos e vestígios, lê os lábios da labareda que viu em menino [...] adâmicas sutilezas que se escandem em sua caneta entre Flaubert e Guiraldes num domingo chuvoso vendo, sob a ramada, um homem falquejar uma canga. (METZ, op. cit., p. 29)

Depois de buscadas as imagens da mãe e do pai, segue o protagonista em sua travessia, confrontado agora com a imagem mais do que concreta desse mundo que se transforma, a partir da técnica. Dormindo, próximo de uma cidade, quase junto à rodovia, é acordado do sonho “sacudido por um foguetório que expectorou no céu na linha do meu ombro esquerdo. (METZ, op. cit., p. 29). É uma nova prova, e a visão que tem pode ser comparada a de um pesadelo:

Era um bolor de gente que se atucanava entre luzes e roncões de motor ajustados na mesma marcha. Eram máquinas imensas o que vi, com beleza e harmonia e avançavam lentas sobre rodas altas, negras e polidas. [...] Os motoristas estavam quase pairando sobre as máquinas, em bancos anatômicos. Moviam as direções hidráulicas dando voltas nos volantes com apenas um dedo.[...] Saudações e coisas complexas que se iniciavam. [...] Se montou o churrasco, era uma unção ali junto ao pórtico de entrada e as coisas assim aconteceram. [...] uma

---

comemoração ímpar ao nascimento de um utensílio maravilhoso que estava prometido. [...] As luzes das máquinas estavam acesas. Eram automotrizes New Holland e eram amarelas. Já não traziam mais a forma nua das ceifadeiras estacionárias, nem trepidavam como elas, nem expunham as entranhas de latão galvanizado, aquela dentação feroz do ferro na palha [...] Formou-se um negócio ao ar livre. Comparações. [...] Formavam volumes harmoniosos e tinham aquele poder misterioso das coisas que se enfileiram. (METZ, op. cit., p. 29/31)

Para Octavio Paz “não há poesia sem sociedade, mas a maneira de ser social na poesia é contraditória [...] não há sociedade sem poesia, mas a sociedade nunca pode se realizar como poesia, nunca é poética.” (PAZ, 1982, p.310). Para o autor mexicano, os novos poetas, diante da perda da imagem do mundo, que se esfacela; da crise dos significados e do aparecimento de um vocabulário universal, composto de signos ativos, a técnica, vêem-se confrontados à desagregação do espaço, que se expande e se torna infinito. O tempo, por sua vez, se torna descontínuo e o universo deixa de ser regido por um ritmo cíclico, e o ser humano se dispersa, fragmentado, errando num universo que perde sua totalidade. Nesse mundo, uma nova realidade se impõe. O tempo da técnica rompe definitivamente com antigo o ritmo cósmico do mundo, não deixando espaço para o diálogo entre a paisagem natural e suas construções.

Se o mundo como imagem se desvanece, uma nova realidade cobre toda a terra. A técnica é uma realidade tão poderosamente real – visível, palpável, audível, ubíqua – que a verdadeira realidade deixou de ser natural ou sobrenatural: a indústria é nossa paisagem, nosso céu e nosso inferno. [...] A técnica se interpõe entre nós e o mundo, fecha toda perspectiva à nossa mirada: para além de suas geometrias de ferro, vidro ou alumínio, não há rigorosamente nada, exceto o desconhecido, a região informe ainda não transformada pelo homem. Para a técnica o mundo se apresenta como resistência, não como arquétipo: tem realidade, não figura. [...] O espaço não só se povoa de máquinas que tendem ao automatismo ou que já são autômatos, como

---

também é um campo de forças, um entrelaçamento de energias e relações. (PAZ, 1982, p.319/320)

Essa é a visão de mundo que se delinea para o protagonista, o poeta que busca não apenas sua identidade e seu espaço, mas também a palavra, e o poema, que “é um espaço vazio mas carregado de iminência”(PAZ, 1982, p.323), que ainda não é a presença, mas “um conjunto de signos que procuram seu significado e que não significam outra coisa além de ser procura” (PAZ, op. cit., p.323), em meio à desagregação.

Esse mesmo mundo, já se delinea nas *Memórias do Coronel Falcão*, de Aureliano de Figueiredo Pinto, fato constatado e referido por Metz, na biografia de Aureliano. É o principiante êxodo rural que começa a mudar o espaço e os tempos.

Alguma coisa estava morrendo no lugarejo. E alguma coisa ainda não havia nascido. Aquelas feições passariam [...] Aquelas transformações, que trinta anos depois imporiam um êxodo a três milhões de gaúchos, estavam se formando ali e agora. O Brasil, na II guerra, substituía as importações e iniciava o caminho à industrialização. Os tratores Massey-Fergusson sonhavam com nossos campos. E o lugarejo sonhava com os tratores. Logo logo, as automatizadoras poriam termo aos ‘cu pra cima’ das ceifas manuais das lavouras de trigo e arroz. O campo sofreria uma radical modificação. Vinha rugindo algo muito forte [...] Um verdadeiro ‘la putcha’ varreria o pago. (METZ, 1986, p.29)

“Depois tentei esquecer aquilo tudo e reconciliar-me” (METZ, op. cit., p. 30). Sim, é uma imagem a ser esquecida, embora dela o protagonista não possa mais fugir, entranhada que está em sua mente, dele fazendo parte agora. Sem que ele a tivesse buscado elas “para sempre estavam ali, amarelas, e nem sequer estranhas” (METZ, op. cit., p.31). Com a mente cheia de *New Hollands* amarelas, busca o sono,



em uma imagem que anulasse o horror e o inevitável. Por associação de idéias, as questões literárias, a escritura, passam a ocupá-lo. Seus modelos e seus dilemas em relação a estes, que é o mesmo dilema do escritor latino-americano em geral, sujeito colonizado, subdesenvolvido, com uma identidade capenga. Como ser daqui e escrever daqui sem considerar a matriz européia, a Mãtria? No final das contas a nossa busca é sempre a de um pai, a Pátria<sup>1</sup>. “Pequenos começos” se formam e se perdem, idéias escapam, associações, inquietações, e porquês. “Poderia ser uma fraqueza só minha, mas se fosse só uma fraqueza, como explicar as longas horas passadas sobre um verso inovador e proscrito de um poeta estranho e procurar afinidades com outros daqui, alguns inovadores mas familiares demais para o estranhamento?”(METZ, op. cit., p.31)

Sentindo-se só, segue seu caminho. Caminhar é também uma tentativa de esquecimento e fuga, não apenas busca. Em meio a tantas questões, divaga, e a ele chega a imagem de um amor, a segunda imagem feminina nessa obra, que é um outro retorno, dessa vez ao espaço e ao tempo da saudade, alimento para o poeta que, embora duplamente ferido, mas revigorado, pela imagem, pela expectativa, ou pelo sono que finalmente chega, segue seu caminho, buscando a estrada, avançando sem voltar.

Andei uma légua de puro ensimesmamento. Chegava a latejar, tanta saudade mal-e-mal acobertada. Tudo se transformou em saudade, e mesmo andando apressadamente seu alcance não era desfeito. Ela estava no músculo das coxas. No coração cimbrado. As barras do dia se apagavam. Ia desbastando com o olhar o viço da capoeira, velozmente. Por desatento no que a mirada varria, bati a testa num galho de árvore, grosso de limo, penetrando a mataria. Ali busquei o sono. Nada. Fui escrevendo. Precisei tocar na pálpebra para saber se o que diluía as letras na caderneta era orvalho, chuva ou lágrima. Caía turvando o que já era turvo sobre as linhas no branco da pequena folha, sem me deter nos mínimos frascos virados, pedaços do teu vestido de fugir para o México nesta hora que te escrevo novamente, sem mesmo saber onde

<sup>1</sup> Os termos aqui são utilizados na acepção de Benjamin Abdala. In: \_ ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *De vãos e de ilhas – Literatura e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 100.

---

estás ou que mundo é hoje. Apenas me vesti e vim, quando tua voz roçava sobre a lâmpada amortecida no espelho da vidraça e tuas pernas se recolham para junto do ventre naquele quarto que chamamos Rivadávia, bem na encruzilhada do sul. (METZ, op. cit., p.34)

Um terceiro acontecimento é também marcante para o protagonista, novamente confrontado com a técnica e as mudanças que ela opera no mundo, suas metamorfoses, reforçando a constatação da impossibilidade de reversão desse estado e da inutilidade de seus esforços, já que a palavra dita, lançada contra o que o ameaça, provavelmente não mude nada.

Passei por uma venda onde o coto de luz da porta descia pela escada de madeira gasta e escoava no pátio de terra que se confundia com a estrada. Fiquei no escuro, fora, ouvindo o que falavam. [...] Atrás do balcão alguém falou mais alto e convidou a todos para uma coisa. Para ver um produto. [...] Foram para trás, para um puxado, um depósito pequeno coberto de zinco com janelas fechadas. [...] Entraram ali dentro. O dono da venda estava mudando de ramo e agora representava uma firma. Defensivos agrícolas de todos os tipos, latas novas que tinham caveiras sobre a tinta. Vidros, ampolas, galões, sacos plásticos, [...] Ele esboçou uma crua ciência sobre todo o lote de mercadoria, excitado, batendo com o nó dos dedos nas latas e indo de uma direção a outra, aturdido como se estivesse vendo aquilo pela primeira vez. Estavam muito atentos, tocando com muito jeito nos objetos [...] Era uma concentração química poderosa, que ainda não sabiam o nome, era um produto, então, mas ele esclarecia que um tanto disso mais aquilo é um estrago bárbaro. Com a faca retirou um lacre de um galão e depois de outro e misturou duas coisas em um recipiente e chacoalhou e respingou aquilo no piso para olhares em círculo, alertas, que esperavam acalmar o fervilhar frio e leitoso. [...] Ele saiu com o recipiente nas mãos, que fedia e todos o seguiram. Fora, ele falava agora sem parar como se procurasse uma coisa e por onde ia levava 'um tanto disso mais aquilo' erguido na altura do peito. [...] A touceira retorceu-se ao receber a mistura, saiu dela fumaça, logo amoleceu [...] Ele juntou um punhado dessas folhas, que agora poderiam ser já trincadas como se estivessem congeladas. [...] A luz da lua mostrava a surpresa e

---

a maravilha nos semblantes. [...] O experimento estava dando certo. [...] Estavam enterrando as enxadas e as capinas, abrindo o sul para a técnica. (METZ, op. cit., p. 35/36/37)

É inevitável que nos remetamos à Goethe e ao seu *Fausto*, mesmo porque as referências se fazem presentes. O narrador compartilha conosco dos modelos pertencentes ao cânone mundial, seu discurso impregnado pelo discurso destes, seus questionamentos impregnados por suas leituras. Também ele a essa obra se remete, bem como a Mallarmé: “Se eu entrasse na venda e dissesse uns versos poderia alterar aquele lance de acasos? O poema jamais alterará os dados, senti. Ou altera? A química, assim, é tão complexa quanto a metáfora e ambas estão fora de nós agora [...]” (METZ, op. cit., p 37)

Comparando as formas de apropriação que se dão entre objetos e literatura, o protagonista conclui que no caso da arte o estranhamento cria uma barreira que pode fazer com que a sensibilidade proscruva o poema. No caso dos objetos, o mesmo não se daria, pois o estranhamento nesse caso é uma necessidade, “uma parte da incorporação das inovações poderosamente materiais.” (METZ, op. cit., p.37). É o que ele observa tanto na venda arrabaleira, quando no episódio das *New Holland*. A vanguarda está dentro do bolicho, no seu *double pago*.

Nessa noite estavam inaugurando uma nova vida e uma nova morte, completamente diferentes de todas as outras que tinham notícia. [...] ‘Um pouco disso mais aquilo’, uma retorta, uma solitude [...] meu pago. Doble pago. ‘A sensação da espécie humana em peso’, pediu Fausto, ‘O que preciso e quero é atordoar-me’. Fiquei contemplando eles dentro da venda [...] anotei e datei. Gritei lá de fora: ‘ Se a humanidade ao cabo perdida for, me perderei com ela’<sup>1</sup>. (METZ, op. cit., p.38/39)

---

<sup>1</sup> No *Fausto*, de Goethe: “As sensações da espécie humana em peso, quero-as eu dentro de mim”, Quadro V, cena I; e “O que preciso e quero é atordoar-me”, Quadro V, cena I.

“Pulei de um alto barranco e fui pelo meio da estrada.” (METZ, op. cit., p. 39).

Observando as casas abandonadas, personifica-as, ao lembrar episódios de infância. É quase o último estágio para que se configure o tempo e o espaço desejados.

Uma noite entrei num desses casarões de campanha, desabitado. Meus passos ressoaram e logo um outro tempo se abriu<sup>1</sup>. Estava muito escuro [...] a lua dando nuns espelhos, e os espelhos nuns restos de vidraças, jogando a lua de volta. Apalpei e cheirei. [...] Sentei no centro do que parecia ser a casa da casa e fui anotando no escuro. Logo ouvi coisas que os que se perdem sabem, o rebojo dela, a chuva, na telha. Não havia chuva se havia lua. [...] Seria mesmo chuva?

Um novo tempo se abre, o tempo suspenso em que se dará o encontro com a personagem que vai instruí-lo e dar-lhe as chaves para a produção da Obra, o Livro, a obra pactuada. Uma nova batida de cabeça, agora no batente de uma janela e a remissão a todo o universo simbólico borgiano. A arca<sup>2</sup> que contém o tempo submetendo-o numa “chave de braço”, e mais do que o tempo, o tempo de um homem, e os pedaços todos para materializá-lo novamente; os espelhos, seus reflexos e fragmentos estilhaçados; a casa que é labirinto, conduzindo-o ao seu centro; a ampulheta que se quebra numa batida forte nas paredes da arca, jorrando seus contidos momentos; o cálice que, separado, também acaba por ser quebrado. A narrativa nesse ponto, à primeira leitura, parece caótica, mas os sentidos aí estão.

[...] e as superfícies ficaram ásperas e coisas começaram a cair ao lado da arca e a desmoronar em pedaços de porcelana que desciam num centro de pó com furos na escuridão, por onde as coisas se metiam de qualquer jeito, vindas do alto e espatifando, caindo para um fundo de onde só ouvia o som de empilhamento e

<sup>1</sup> grifo nosso.

<sup>2</sup> Arca (ou cofre) – princípio de conservação e renascimento; depósito de tesouro material ou espiritual - a abertura do cofre equivale à uma revelação; suporte da presença divina; espíritos dos antepassados à espera de renascimento ou de uma libertação. (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1997. p. 262).

---

pó e vultos se amontoando. [...] Fui andando de costa e olhando para aquele desenlace emoldurado pela lua e pelo vento. (METZ, op. cit., p.42/43)

Depois de tudo, a necessidade de concretude: “Toquei no bolso de trás e a caderneta estava nele. Tinha a mão esquerda inchada, o pé dormente.” (METZ, op. cit., p.43). Andando ainda longe das rodovias, por estradas marginais, sempre os mesmos versos de Eliot, marcando o ritmo de seus pensamentos e do seu sentir: “no começo o fim, no fim o começo. A maldição pela memória. Fui saindo do mato, levando-o. Grota e Eliot.” (METZ, op. cit., p.49).

O protagonista de *Assim na terra* viveu uma experiência ambivalente, oscilou entre os dois mundos antagônicos aos quais pertenceu: o urbano - em que viveu a maior parte de sua vida; e o rural - onde nasceu, mas também oscilou entre tempos. Sobre esses mundos e tempos lança um olhar sensível e crítico, talvez não percebido por aqueles que estão cegos, ocupados pelo cotidiano para que percebam a metamorfose que se opera a sua volta. Estrangeiro, essa personagem “olhou e viu”: o seu tempo e o seu mundo, os tempos passados, o olhar da memória, um olhar histórico e melancólico, que percebe e registra a agonia, a dissolução do mundo rural; e os tempos por vir, esse olhar visionário, e literário. Sob os olhos do sul a obra se faz.

Concluindo, a Literatura não visa documentar, mas representar. O conflito é a razão de ser da narrativa. E, nesse sentido, o tratamento dos temas muitas vezes acaba por tornar mais significativo o caráter de denúncia, expondo visceralmente a questão, em toda sua dimensão interior e humana. Não uma dimensão estatística, de números, documentos ou depoimentos, mas um mergulho na interioridade do sujeito desse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA JR. Benjamin (org). *Margens da cultura*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- \_\_\_\_\_. *De vãos e de ilhas – Literatura e comunitarismos*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. Trad. Antonio P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A poética do espaço*. Trad. Antonio P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética – A teoria do Romance*. Trad. Aurora F. Bernardini et al. 5ª ed. São Paulo: Hucitec/Anna Blumme, 2002.
- BARTHES, Roland. “Texte (Théorie du)”. Verbete In: *Encyclopedie Universalis*, V. 17. Paris: Ed. Encyclopaedia Universalis France.
- BLANCHOT, Maurice. *L’espace littéraire*. Paris: Gallimard, 2005.
- BORGES, Jorge Luís. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Obras Completas – 1975/1985*. Buenos Aires: Emecé, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ficções*. Trad. Carlos Nejar. São Paulo: Globo, 1999.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. “A identidade e a representação – Elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região”. In: *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- CHIAPPINI, Lígia. “Velha praga? Regionalismo literário brasileiro”. In: *PIZARRO, Ana. América Latina: Palavra, literatura e cultura*. Vol. II – Emancipação do discurso. São Paulo: Ed. Memorial/ Ed. da Unicamp, 1994.
- ELIOT, Thomas S. “Tradição e talento individual”. In: *Ensaio*. São Paulo: Art Editora, 1989.

- \_\_\_\_\_. *T. Eliot – Obra completa. Vol I. Poesía*. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004.
- FISCHER, Luís Augusto. *Literatura Gaúcha*. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.
- \_\_\_\_\_. “Uma reflexão sobre a formação regional”. In: CHAVES, Flávio Loureiro;
- KRYSINSKI, Wladimir. “Discurso de viagem e senso de alteridade”. In: *Revista Organon*, vol. 17, n. 34, Porto Alegre :UFRGS, 2003.
- MALLARMÉ, Stephane. *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*. São Paulo: Perspectiva, s.d.
- MARTINS, Cyro. “Visão Crítica do Regionalismo”. In: MARTINS, Cyro. *Sem rumo*. 5ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1997.
- METZ, Luiz Sérgio, *Assim na terra*. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O primeiro e o segundo homem*. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Aureliano de Figueiredo Pinto*. Coleção ‘Esses Gaúchos’. Porto Alegre: Tchê!, 1986.
- OLIVEIRA, Luiz Antonio Pinto de. & Oliveira Antonio Tadeu de. *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- OLIVEN, Ruben George. “Revisitando a tradição”. In: *Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS*. Porto Alegre, vol 15, 1992.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Ática, 1978.
- PINTO, Aureliano de Figueiredo. *Memórias do Coronel Falcão*. Porto Alegre: Movimento, 1974.
- QUEIROGA, José Carlos. *Tratado ontológico acerca das bolas do boi*. Passo Fundo: Méritos, 2004.
- RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. México: Siglo Veintiuno, 1985.

REDMOND, Willian Valentine. *O processo poético segundo T. S. Eliot*. São Paulo: Annablume, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2008.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. “Regionalismo(s) - aquém e além da literatura, aquém e além do Estado-nação”. In: SARLO, Beatriz. *Jorge Luis Borges, um escritor na periferia*. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Iluminuras, 2008.



## **Murilo Mendes, poeta e crítico em correspondência a Guilhermino Cesar\***

**Lúcia Sá Rebello  
UFRGS**

**RESUMO:** Neste artigo analisamos alguns trechos da correspondência inédita de Murilo Mendes (1901-1975) enviada a Guilhermino Cesar (1908-1993) no final dos anos 1920. São postos em relevo alguns temas recorrentes nas missivas, sobretudo aqueles que tratam do cotidiano do poeta mineiro no estado do Rio de Janeiro, bem como as críticas substantivas, incipientes e quase que despreziosas que Murilo propunha em suas cartas seja sobre os textos que Guilhermino Cesar lhe enviava, seja sobre a obra de coetâneos seus como, por exemplo, Mário de Andrade (1893 – 1945).

**PALAVRAS-CHAVE:** Murilo Mendes, cartas, crítica

**ABSTRACT:** In this article we analyze fragments from some Murilo Mendes (1901-1975)' unpublished letters, which were sent to Guilhermino Cesar (1908-1993) in the late 1920s. Some recurring themes are pointed out in those letters, especially those dealing with the daily routine of that poet from Minas Gerais in the State of Rio de Janeiro. We expose, as well, the substantial, incipient and almost unpretentious criticism proposed by Murilo in his letters, either about the texts sent by Guilhermino Cesar to him, or about the work of his countrymen, for instance, Mario de Andrade's (1893-1945) work.

**KEY WORDS:** Murilo Mendes, letters, criticism

---

\* Este artigo, fruto de meu projeto de pesquisa, contou com a colaboração do doutorando Luciano Rodolfo e de Alliny Xavier, bolsista de IC, que, junto comigo, investigam o material do *corpus*.

## AS CARTAS – MOTIVOS E CONTEÚDO

No final dos anos vinte e início dos trinta, mais especificamente entre os anos 1928 e 1931, o poeta Murilo Mendes (1901-1975) manteve correspondência ativa com o também poeta e jornalista Guilhermino Cesar (1908-1993). Trata-se de um conjunto inédito de 13 missivas nas quais o poeta juizdeforano, autor do livro **Poemas** (1930), versa sobre os mais variados temas. Mas, a despeito do ineditismo dos documentos e do imenso valor biográfico, histórico, social e cultural que alcança, há também neste arcabouço documental um número considerável de poemas (65), a grande maioria inédita até hoje, remetidos em folhas à parte juntamente com a correspondência ou mesmo escritos no verso das próprias missivas.

As cartas de Murilo Mendes caracterizam-se por certa brevidade, isto é, algumas não são muito extensas, lembrando meros bilhetes de pouca comunicação; outras, porém, são de maior fôlego, escritas com mais vagar e com maior riqueza de observações. O conteúdo das cartas é diverso e passa pelo cotidiano, pelas relações particulares e amorosas do poeta, bem como por questões de estética, crítica literária, produção poética etc.

O gênero epistolar é parte bastante importante do ramo da História chamado História Cultural, pois traz, em si, a essência daquilo que alguém, de certa forma, selecionou para contar e registrar. No caso das cartas que Murilo Mendes enviou a Guilhermino Cesar, o poeta, como qualquer remetente, necessitou escolher fatos para contar ao amigo; essas notícias, que foram selecionadas e que foram tema das cartas, nos dias de hoje, fazem parte não só da história pessoal do remetente e do destinatário, mas, sobretudo, fazem parte da história da poesia brasileira. Dessa forma, não pertencem mais somente aos dois correspondentes que viam, nesse gênero, um meio de se comunicar no

começo do século passado; hoje, dizem respeito a todos aqueles que se interessam pela poesia brasileira, por sua história, por sua memória e documentação.

Tratando-se de registro histórico devemos também atentar para o fato de que, Murilo Mendes, um dos poetas mais ricos e inquietos da literatura brasileira, não era ingênuo e tinha consciência de que, posta a palavra à tinta no papel, estava registrando e, portanto, fazendo história. Assim, compreende-se que o poeta/remetente, naquele momento, tem o poder de, por narrar os acontecimentos a partir do seu ponto de vista, mesclar a realidade com a ficção.

O epistolar, embora não seja um gênero ficcional, não rejeita inteiramente a ficção, pois, como todos os gêneros, tem sua origem no discurso humano. Ele se nutre da ficção e da realidade, segundo a vontade daquele que escreve. Bettiol afirma que “ainda que seja considerada do ponto de vista histórico, a carta, como documento, não está incólume no que se refere à ‘invenção’ ou à ‘ficção’”, e concluindo sustenta que “os documentos históricos e literários não divergem no seu estatuto de ‘criação’, isto é, não no seu estatuto de constructo, de artifício regulado por um conjunto convencional de leis ou práticas” (BETTIOL, 2008, p. 22).

A troca de correspondências formava, no começo do século passado, uma espécie de rede de sociabilidade na qual homens de letras e de ciências estavam inseridos. Por ser uma prática comum, não raramente, os intelectuais que praticavam a escrita de si através do uso de missivas sabiam que suas cartas podiam vir a se tornar públicas em determinado momento. Assim, manipulavam seus textos então para que eles corroborassem a imagem que gostariam de imprimir de si mesmos em seu destinatário imediato e em seus possíveis outros leitores.

À época do início da correspondência, Murilo Mendes contava 27 anos, já não morava mais no estado de Minas Gerais e trabalhava no Banco Mercantil no Rio de Janeiro. Aliás, desde 1920 Murilo residia no Rio levado pelo irmão José

Joaquim para trabalhar como arquivista do Ministério da Fazenda. Era uma nova tentativa da família e, sobretudo, do pai de Murilo, Onofre Mendes, de encaminhar o filho nas lides do trabalho formal. Essa primeira viagem marca o início de uma experiência cosmopolita e multicultural que perpassaria toda a trajetória poética e existencial de Murilo Mendes. Era o início de um trânsito intenso, de um fluxo cuja movimentação não cessaria tão cedo no âmago do poeta, do “peregrino europeu de Juiz de Fora” como bem disse Carlos Drummond de Andrade (1902 -1987).

Mas se a viagem do poeta “em regime de noviciado ou aprendizagem” se apresentava para a família como uma boa perspectiva de futuro, para Murilo Mendes, no entanto, sua transferência para o Rio de Janeiro não era motivo de euforia, nem de alegria somente. Na crônica publicada em 18 de dezembro de 1920, por exemplo, no jornal **A Tarde**, de Juiz de Fora, Murilo noticia a sua partida aos seus leitores. Veja-se que o poeta prognostica de forma visionária umas de suas características mais peculiares, aquela que sem dúvida o acompanharia por toda a sua vida, isto é, a sua condição de peregrino nato.

Leitor ilustre... Estás de parabéns vou te deixar. Vou ver outras paisagens; a minha alma, tão nova – e já tão velha – vai viver numa cidade maior, cidade onde os cenários são de legenda e de sonho. Talvez que eu volte em breve: talvez que eu nunca volte, embalado pela nostalgia infinita de outras terras, onde mais intensamente se vive, e se sofre, e se ama... (SILVA, 2004, p. 179)

A tonalidade da crônica está mesclada com certo deboche e com um quê de modesto humor e guarda, sob o relevo da primeira leitura, um discurso que antecipa em muito as vicissitudes que o poeta enfrentaria no Rio de Janeiro. Murilo Mendes sabia de há muito, por exemplo, que seu caminho era a poesia; o trabalho burocrático, longe de ser um prazer, causava em Murilo uma profunda claustrofobia, uma sensação de não-pertencimento além, é claro, de uma grande tristeza. Para o poeta seu trabalho único não poderia ser outro além do trabalho de poetar.

É possível supor que a impossibilidade de um trabalho mais sistemático em relação à sua poesia provocava uma profunda insatisfação existencial no poeta, servindo, muitas vezes, no entanto, de vetor para a sua produção poética.

Efetivamente, Murilo se valia de suas experiências, bem como de seu dia a dia no Rio de Janeiro para produção de suas poesias. Nesse sentido, veja-se o poema *Modinha do Empregado de Banco* (MENDES, 1994, p. 95):

Eu sou triste como um prático de farmácia  
sou quase tão triste como um homem que usa costeletas.  
Passo o dia inteiro pensando nuns carinhos de mulher  
mas só ouço o tectec das máquinas de escrever.

.....  
E os fregueses do Banco  
que não fazem nada com estes contos!  
Chocam outros contos pra não fazerem nada com eles.  
Também se o Diretor tivesse a minha imaginação  
O Banco já não existiria mais  
E eu estaria noutra lugar.

No poema fica explícito o grande desgosto do poeta em relação ao seu momento profissional e à sua rotina laboral, bem como deixa entrever uma crítica sutil e polida, porém muito mordaz, ao acúmulo de capital obsessivo em detrimento do fazer poético aparentemente impossibilitado pela faina angustiante do poeta. O poema também estabelece uma dicotomia melancólica entre dois índices adverbiais de referencial antagônico, isto é, um “lá” representativo de um mundo ideal e imaginoso no qual supostamente há o prazer possível, e um “cá” elíptico que caracteriza o desgosto profundo do poeta.

O aborrecimento e a contrariedade demonstrados por Murilo em sua poesia ficam extremamente claros quando pensamos na vida do poeta por meio dos relatos muito pitorescos que nos chegam. Sobre este tema, Laís Corrêa de Araújo apresenta uma anedota muriliana muito peculiar, de um escárnio que beira a genialidade e que, em grande medida, dá certa dimensão a respeito da personalidade subversiva e não ortodoxa do poeta de Juiz de Fora. Segundo a autora:

Conta-se que, chegando habitualmente para trabalhar e instalando-se em sua mesa sem fazer nenhum cumprimento ao diretor, os colegas acabam insistindo em que deve dirigir-se respeitosamente ao patrão. Murilo Mendes passa então a entrar diariamente fazendo um grande gesto teatral de retirar o chapéu e curvando o corpo magro e comprido diante do cofre-forte do Banco... que considerava o seu verdadeiro patrão. (ARAÚJO, 2000, p. 14)

A atenção aos emblemas presentes no papel das cartas de Murilo também é fundamental para que possamos situar espacialmente o poeta no contexto da sua produção epistolar destinada a Guilhermino Cesar. Em suma, estes mínimos elementos são índices biográficos que podem esclarecer pontos obscuros da vida do autor de **Poemas**, corroborar alguns apontamentos já referenciados em outros trabalhos ou mesmo estabelecer um cotejo entre os elementos e as temáticas inerentes à própria poesia do poeta.

Como parte essencial da identidade e da cultura humana, as cartas representam ‘vestígios de história’, assim como “a escritura articula-se entre o linguístico, o histórico, o social e o ideológico, constituindo-se num espaço simbólico, lugar de interpretação, num trabalho de memória e de construção de identidades” (GRIGOLETTO, 2006, p. 207).

Pode-se perceber que, dentre os diversos temas presentes nas cartas, há alguns que são preponderantes e recorrentes na produção epistolar muriliana da época. Além de informar a Guilhermino Cesar o noticioso acerca do seu dia a dia, tanto no Rio de Janeiro quanto em Pitangui, Murilo Mendes permeia suas cartas de um discurso peticionário e insistente no sentido de fazer com que sua produção poética viesse a lume no jornal *Estado de Minas*, jornal em que Guilhermino era o responsável pela seção literária. Nesse sentido, é o próprio Murilo quem se autoproclama, na carta de 18 de dezembro de 1930, “o colaborador do *Estado de Minas*”. Mais, as tintas irônicas e humorísticas do discurso muriliano são postas em relevo quando o poeta chama sua produção poética de “mercadorias”, por exemplo, na carta de 1 de fevereiro de 1931, dando assim um caráter um tanto quanto desimportante, mundano e meramente comercial às suas poesias.

Um assunto muito presente nas missivas de Murilo Mendes é o seu cotidiano no Rio de Janeiro. As cartas do poeta são eivadas de relatos de situações pitorescas e prosaicas no que tange aos dias de estada nessas “outras terras”. Mas antes de ser apenas um punhado de notas aparentemente desimportantes das ações corriqueiras do poeta, esse tipo de narração presente

nos textos epistolares, revela muito além do que se poderia imaginar. O poeta sobreleva, por exemplo, o caráter idiossincrático de suas relações amorosas. A figura feminina, tema tão recorrente na poética muriliana, é uma presença marcante nas cartas que o poeta enviou a Guilhermino Cesar. Murilo desde sempre fora um apaixonado pelas mulheres, o poeta era uma espécie de Giacomo Casanova mineiro, e suas cartas dão conta de uma série de relacionamentos seus, sejam aqueles mais efêmeros ou os mais duradouros, tanto no Rio de Janeiro quanto em Pitangui, Minas Gerais. Nesse sentido, a carta de 18 dezembro de 1930 traz um excelente exemplo do quão intensos e agitados eram relacionamentos amorosos do poeta:

Guilhermino,  
Como vai o Bar do Ponto<sup>1</sup>?  
Tenho 2 namoradas\_\_\_uma é Decroli (no namoro)\_\_\_outra, não. Que pena não poder casar com as duas. As dimensões atrapalham a gente. Só abstraindo o tempo e o espaço<sup>2</sup>.

As cartas de Murilo também são compostas por uma diversidade discursiva composicional que oscila entre o sarcástico-irônico e o jocoso-interrogativo, mas não só isso. O autor revela ainda uma intensa produção poética e, embora tenha vivido somente nos bastidores do modernismo brasileiro, fala de sua correspondência com ícones das novas estéticas como Mário de Andrade e Antonio Alcântara Machado (1901-1935), por exemplo. Aliás, sobre a sua relação com os modernos, bem como seu conhecimento acerca do próprio movimento modernista, Murilo Mendes rememora e nos fala ao responder à carta com perguntas de Laís Corrêa de Araújo, de 7 de novembro de 1969. Diz o poeta:

Em 1922 eu já me achava no Rio, para onde me transferira em 1920. Acompanhei com interesse e simpatia o movimento modernista; mas não

<sup>1</sup> Local de encontro dos intelectuais da época.

<sup>2</sup> Premissas essencialistas. O Essencialismo, segundo David Arrigucci Jr., “um dos pontos principais da conversa entre os amigos (Murilo Mendes e Ismael Nery) girava em torno da filosofia de Ismael, batizada pelo próprio Murilo como “essencialismo”, pela abstração do tempo e do espaço que propunha como método de investigação filosófica das coisas essenciais. (...) Murilo vê o pensamento do amigo, antes de mais nada, como uma filosofia para ser vivida, voltada para a existência concreta de cada dia, formando corpo com um catolicismo do contra, alimentado de cristianismo primitivo, impelido pela revolta diante do mundo dado, seus desencontros e injustiças. (MENDES, 1996, p. 14-15)

---

aderi publicamente, visto me considerar em regime de “noviciado” ou aprendizagem. Era contra o hábito brasileiro de aparecer cedo demais na cena literária, tanto assim que publiquei meu primeiro livro nos arredores dos 30 anos (sic), e isto, por grande insistência do meu pai. Mas, cedendo a convites de amigos, já havia colaborado em revistas literárias: “Boletim de Ariel”, “Movimento Brasileiro”, “Terra Roxa e outras terras” etc. Dava-me muito bem com os principais líderes modernistas. Segui, desde o fim da adolescência, as manifestações da cultura moderna, através de livros, revistas, discos, filmes etc., europeus e brasileiros. (ARAÚJO, 2000, p. 197)

Além de demonstrar como se davam as relações existentes entre os incipientes poetas que despontavam no cenário mineiro, a análise da correspondência de Murilo Mendes enviada, por exemplo, a Drummond revela um momento um tanto quanto crítico da vida do autor de **Poemas**. Após deixar o Banco Mercantil, Murilo Mendes vive momentos de escassez e restrição financeira. Desempregado, Murilo pede por carta a Drummond, então oficial de gabinete da secretaria do Interior e Justiça de Minas Gerais, que interceda em seu favor no sentido de fazer chegar às mãos do secretário Gustavo Capanema outra carta sua com um pedido de emprego. Na carta de 16 de junho de 1932, Murilo pede ao autor de **Alguma poesia**:

Contando com sua benevolência venho mais uma vez te chatear. Peço-te encaminhares a carta junto do Capanema, pois receio que se perca na papelada da Secretaria, e desconheço o endereço particular dele. Muito obrigado por teres encaminhado à Secretaria da Educação o meu pedido. Poderás ver pela carta ao Capanema que não me sinto à vontade para aceitar a cadeira de português; mas preciso do pistolão dele pra outro lugar, pois, como deves saber pelo Aníbal, estou há três anos no desvio. Talvez possas me dar uma indicação. (GUIMARÃES, 1993, p. 51)

As vicissitudes e os reveses que a vida impunha ao poeta mineiro parecem de fato forçar, desde sempre, Murilo pelas veredas da melancolia e do desprendimento à própria vida como bem o demonstra sua poesia. A tonalidade agônica não se estabelece e se efetiva tão somente no nível da lírica, em prol das angústias do eu-poético que busca, no constante jogo tensional de forças que se repelem, se atraem e se complementam uma síntese para suas demandas. O



sujeito-empírico não se furta à necessidade candente de reflexão a respeito de sua própria condição. Em carta datada de 2 de maio de 1931 – a última, aliás enviada a Guilhermino Cesar, que faz parte do *corpus* do qual este ensaio advém – Murilo Mendes dá conta de suas (des)esperanças frente à vida e estabelece uma dicotomia, por assim dizer, fatal que associa amor e morte no mesmo discurso. Chama ainda a atenção o trecho da carta no qual o poeta explicita uma relação direta entre uma possível paz e um inevitável vazio no qual a mesma o lançaria. Levando-se em conta que um dos traços mais significativos da personalidade do poeta era a inquietude e a constante metamorfose, nada pode ser mais revelador e eloquente nesse sentido.

“Deus no volante”: pronto, mas encostado. Me desinteressei por enquanto.[...]. E arranjei uma namorada que é uma cachaça terrível. Explico-me bem, não? Seu Guilhermino, imagine que eu volto mais ou menos noivo! Já devia estar no Rio há mais de 2 meses. Vou ficando, vou ficando\_\_\_e a coisa está aqui ficando preta mesmo. [...] Estou ficando resumido, esquemático. Inda não posso avaliar bem o que pode sair daí\_\_\_um tiro na cabeça (si o amor também falhar)\_\_\_ou então, quem sabe, a paz, ficando vazio de todo.

O excerto retirado da missiva de Murilo, além de sintetizar e explicitar uma espécie de curvatura descendente de forte desinteresse no que tange ao universo metafísico (Deus e a linguagem, por exemplo), prescreve uma grande inclinação e um apego exacerbado ao sensual e ao mundano em detrimento do religioso. A ameaça ao equilíbrio da balança psíquica do missivista se agiganta *a priori* com tamanha força arrebatadora que o peso de um dos lados se torna quase insuportável para a manutenção e a estabilização dos sentimentos e emoções. Se no plano poético muriliano o jogo e a tensão entre os opostos caracterizam um perfil de busca incessante pela conclusão e pela síntese, “as colunas da ordem e da desordem”, no universo prosaico e de aparente miudeza da missiva a estrutura pendular se desestabiliza, a convergência dos elementos envolvidos se desarticula e há a perda do movimento de ida e volta e, não obstante, leve também a um remate (a morte ou o vazio), a partir do qual a conclusão se dá pela via unilateral da prevalência e não da conjunção.

## CARTAS E CRÍTICA

À época do nosso chamado modernismo brasileiro, a carta fora um instrumento de suma importância para a articulação, a manutenção e a propagação de certos ideais que compunham as novas estéticas. Escritores consagrados, por exemplo, usavam o espaço reservado ao discurso epistolar para aconselhamentos, ponderações e sugestões críticas a escritores incipientes no âmbito das diretrizes básicas e salutares de um determinado gênero de escrita ou ainda sobre uma visão filosófica a respeito da própria vida. Um exemplo mais que eloquente de correspondência que tinha por objetivo o aconselhamento e a doutrina, bem como apresentava apreensões críticas sobre determinadas obras são as cartas de Mário de Andrade. As missivas do célebre escritor paulista se caracterizam, entre outras coisas, pelo ensinamento e pela lição, embora o altar professoral no qual Mário era colocado pelos jovens escritores o incomodasse substancialmente. Conhecidas pelo espaço de heterogeneidade discursiva em que o elevado e o reles coexistiam harmoniosamente e também pela multiplicidade de interlocutores envolvidos, as cartas de Mário eram uma espécie de aval no qual muitos jovens escritores buscavam a própria auto-afirmação por meio das críticas que o escritor paulista lançava em relação aos textos dos aspirantes a escritor. Muitas das cartas de Mário se confundiam com profundos ensaios crítico-filosóficos sobre a estética da arte ou sobre o valor da própria vida.

Na carta a Augusto Meyer (1902-1970), por exemplo, datada de 16 de maio de 1932, Mário expõe uma crítica positiva em relação à poesia de Murilo, ao tratar do longo poema **Bumba meu poeta** (1932).

Bom, mas você tem razão em gostar do Murilo. Depois da publicação do livro, eu o sigo dia por dia quase, ele meio que turtuveou na orientação. Andou meio sem eira nem beira, fazendo poemas-piadas, aliás o admirável sobre a batalha de Itararé foi desse tempo. Mas depois pegou

---

força outra vez e está cada vez mais admirável. Temos agora dele prá R. N. um “Bumba meu poeta” simplesmente enorme, em que sátira, pagodeira, sensualidade e carícia se fundem numa harmonia inigualável, acho simplesmente enorme a coisa, digna dum Gil Vicente, no qual faz pensar, não pelas qualidades fundidas, mas pela forma de auto e pela força crítica de costumes. Tenho a impressão que é uma dessas coisas que já nascem clássicas. Está claro que não pro público. Aliás você está reparando que a verdadeira arte poética, os verdadeiros poetas brasileiros, estão cada vez mais divorciados do público mesmo culto brasileiro? A verdadeira poesia do Brasil contemporâneo é uma manifestação absolutamente de elite e isso é terrível. (ANDRADE, 1968, p. 102)

Mário de Andrade realmente já vinha dando uma cuidadosa atenção ao trabalho de Murilo Mendes desde a publicação do primeiro livro do poeta mineiro. No ensaio **A poesia em 1930**, por exemplo, Mário é taxativo ao afirmar que **Poemas** (1930) “historicamente é o mais importante dos livros do ano”. Além disso, na carta a Augusto Meyer o escritor paulista alude ao segundo livro de Murilo, **História do Brasil** (1932 Ariel), livro que deixou Murilo, segundo Mário, “meio sem eira nem beira, fazendo poemas-piadas”.

Não obstante a crítica de Mário de Andrade ao terceiro livro de Murilo, é com uma desmesurada euforia que o autor de **Macunaíma** sobreleva o valor de **Bumba meu poeta**, obra publicada em 1932 na Revista Nova, de Paulo Prado. Aliás, foi com semelhante discurso entusiástico que Mário recebera **Poemas**, o primeiro livro de Murilo.

É inconcebível a leveza, a elasticidade, a naturalidade com que o poeta passa do plano do corriqueiro pro da alucinação e os confunde. Essa naturalidade, essa coragem ignorante de si, no Brasil, só seria mesmo admissível no gavroche<sup>1</sup> carioca. E de fato, Murilo Mendes, embora mineiro de nascença, é dono de todas as carioquices. E aqui lembro a contribuição nacional admirável dele. Impenetrável, visceral, inconfundível, há brasileirismo tão constante no livro dele, como em nenhum outro poeta do Brasil. Realmente este é o único livro brasileiro da poesia contemporânea que sinto impossível a um estrangeiro inventar. (ANDRADE, 1972, p. 43)

O envio e a permuta de textos artísticos ou críticos era, não obstante, uma prática recorrente entre os modernos, uma forma de avaliação da qualidade dos

---

<sup>1</sup> Gavroche: substantivo que em francês diz respeito a travessuras e molecagem.

escritos e uma prática contumaz que grassava entre os intelectuais da época. Murilo Mendes fez das missivas um espaço de análise e opinião a respeito de obras de autores que despontavam no cenário artístico brasileiro. Veja-se a título de exemplo uma carta de Murilo enviada a Carlos Drummond de Andrade datada de 18 de maio de 1930 – portanto concomitante à correspondência com Guilhermino Cesar – na qual Murilo faz uma breve análise do primeiro livro de Drummond. Por meio de um discurso entusiasta, Murilo explicita sua euforia em relação à obra do amigo, bem como deixa entrever uma tonalidade visionária e profética sobre a obra e o autor que vinham de fato a lume.

Rio, 18.5.30

Caro poeta Carlos Drummond

Recebi com atraso seu livro de poemas. Já conhecia alguns através de revistas e jornais, e desde muito tempo acho eles ótimos. Você é um dos poetas mais exatos de agora. Não digo do Brasil de agora, porque entendo que um poeta deve ser poeta em qualquer lugar do mundo. Você é dos tais que não pode deixar de ser poeta. Nem a pau. Em você é uma coisa congênita. Se lhe oferecessem a usina Ford, ou a presidência da República, com a condição de você largar a poesia, você não aceitava. E fazia muito bem. Porque só a poesia, a poesia total nos livra da contingência do tempo. (GUIMARÃES, 1993, p. 29)

Também nas cartas a Guilhermino Cesar, Murilo Mendes não deixou de praticar uma espécie de modesta e incipiente atitude crítica em relação aos seus coetâneos modernos. Murilo não só discutia e fazia apontamentos reflexivos a respeito das revistas, livros e poesias que o próprio Guilhermino lhe enviava, mas também lançava certas análises acerca da poética de Mário de Andrade, Carlos Drummond, além, é claro, de fazer uma autocrítica a respeito de sua própria poesia. Na carta, por exemplo, de 08 de janeiro de 1931, Murilo Mendes, além de dar notícia de sua correspondência com Mário, fala de forma bastante afeiçoada sobre o **Remate de Males**, livro de poesias que Mário publicara em 1930. Chama ainda a atenção na carta de Murilo a exclusão de algumas preposições fato que dá ao texto certo tom desarticulado de telegrafia ligeira.

Recebi “Remate Males” livro extraordinário propósito escrevi Mário Andrade dizendo: umas pessoas podiam mais apreciar este livro eu

---

preocupações pesquisas parecidas. Elasticidade temperamento bruta  
qualidade livre peso tradição fim contas Deus que tem razão!!... Ele  
dispõe todas as coisas 350 milhões vezes 350. [...] Carta me escreveu  
propósito “Poemas” Mário Andrade diz não conhecer nem Europa poeta  
como eu jogue infinidade planos consiga ao mesmo tempo gavrochismo  
e apocalipse. Ele tem razão. [...]

Na análise da correspondência com a qual trabalhamos, fica evidente que além das cartas houve, por exemplo, a permuta de poemas, o envio de revistas, livros, artigos e a produção de crítica literária. Essa troca de material fica muito clara, aliás, nas duas primeiras missivas do espólio de Murilo Mendes. Na primeira carta enviada a Guilhermino Cesar, datada de 26 de dezembro de 1928, Murilo informa:

Ao Guilhermino Cesar e ao Fco Peixoto  
Chegando de Petrópolis onde fui passar alguns dias encontro na minha mesa o livro de vocês. Lhes agradeço a boa lembrança\_\_\_ [...] Sinto não ter autoridade (aparente) pra lhes dizer alguma coisa\_\_\_talvez mais tarde\_\_\_em todo o caso. Acho que o problema brasileiro, integra-se no universal\_\_\_essa é a grande tendência que anda agora no ar.

Nessa primeira carta de Murilo fica muito claro o desejo de Guilhermino Cesar. O poeta e jornalista de Cataguases buscava a divulgação de seu livro, mas também a opinião e a crítica acerca de seu trabalho, por isso enviara a obra a Murilo. Pode-se perceber também que a carta de Murilo Mendes fora enviada a dois interlocutores, isto é, Guilhermino Cesar e Francisco Inácio Peixoto, e não a um destinatário apenas, coisa que normalmente acontece na correspondência particular entre amigos. Levando-se em conta a data da carta de Murilo, bem como a alusão ao livro recebido e aos autores do mesmo, fica evidente um momento importante de produção literária no cenário mineiro interiorano. Ademais, o trecho da missiva revela a parceria de Guilhermino e Francisco Inácio Peixoto na produção e na publicação do livro **Meia Pataca** em 1928. O próprio Guilhermino fala sobre a sua amizade e a sociedade com Francisco Inácio Peixoto, na crônica publicada no jornal Correio do Povo em 31 de março de 1979:

---

Conheço-o há muito, quero dizer, desde sempre, pois junto dele cavouquei penosamente os “preparatórios”. Lemos o mesmo Racine, traduzimos o mesmo La Fontaine e o mesmíssimo Chateaubriand, fizemos composições escritas, deslavadamente sentimentais, sobre um passeio no campo, uma fazenda ao luar, uma procissão, um dia de chuva na cidade – coisas do gênero fastidioso, apropriadas no entanto à prática da sintaxe num tempo em que havia tal coisa no aprendizado do Português. E mais tarde, quando o buço nos chegou, tivemos a audácia de publicar em parceria, os poemas de Meia Pataca, dizem que modernistas, numa cidadezinha em que o soneto era uma hortaliça repolhudamente cultivada – com o adubo da rima rica e a consoante de apoio. (CESAR, 2008, p. 171)

A segunda carta de Murilo para Guilhermino, enviada do Rio de Janeiro e datada de 19 de junho de 1929, é mais um dos textos epistolares de feição crítica subreptícia e um tanto quanto modesta. Guilhermino Cesar tinha mandado para Murilo um exemplar do **Leite Criôlo**, revista literária criada em parceria com João Dornas Filho e Aquiles Vivacqua. Longe de ser uma inócua fraseologia de pouco alcance, as considerações críticas de Murilo acerca do **Leite Criôlo** vão ao encontro da necessária singularidade do discurso da própria revista. Murilo propunha a Guilhermino a busca pela diferença, o tom individual e próprio que o periódico poderia e deveria ter, sem, é claro, renegar um possível cabedal de influências, nem desdenhar do diálogo com as tendências contemporâneas. Aliás, a constante e inescapável conversação, tanto com a poesia tradicional quanto com seus poetas hodiernos, sempre foram premissas básicas para Murilo Mendes. É por isso mesmo que talvez não seja um exagero afirmar que Murilo Mendes é o poeta brasileiro em cuja obra mais avulta um número significativo de intertextualidades possíveis. Dessa forma, segundo Murilo afirma ao seu amigo Guilhermino, agregar influências seria a garantia de êxito da própria arte no sentido de formação ou reformulação da cultura como um todo.

Estou terrivelmente em falta com você. Pode crer que não tenho tempo pra nada. É um inferno. Recebi o leite Criôlo<sup>1</sup>. Acho que é uma tentativa digna de todas as palmas, mas me parece que vocês deviam dar uma feição mais pessoal à revista. Sem querer sente-se a Antropofagia ali. Não acho que se deva rejeitar influências (nem se pode)\_\_\_mas que se

---

<sup>1</sup> Revista literária criada em 1929 por João Dornas Filho, Guilhermino Cesar e Aquiles Vivacqua.

---

deve juntar várias experiências pra formar uma cultura ou ensaiar qualquer reforma. [...] Quando sai o segundo número?

Um dos traços mais característicos e sutis da personalidade de Murilo Mendes é, sem dúvida, a ironia. Desde a escrita das **Chronicas Mundanas**, o jovem Murilo já dispunha de enormes engenho e arte no sentido de um traquejo singular no âmbito do sarcasmo e da troça de feições primorosas e delicadas, mas de essência perspicaz e ofensiva. Veja-se, no que diz respeito à ironia, a carta de 25 de fevereiro de 1931 na qual Murilo pede a Guilhermino a publicação de duas poesias suas: **Lampião às avessas** (poesia até hoje inédita) e **Homenagem ao gênio francês**, poesia publicada posteriormente no livro **História do Brasil**. Murilo aproveita o ensejo da conversa e faz uma crítica contundente à Academia Brasileira de Letras ao colocar dentro do templo do vernáculo e da literatura brasileira nada menos que um bandido-assassino e um mero futebolista brasileiro da época.

Aí vão duas mercadorias de regular qualidade\$, grátis. Entretanto, previno-o que não são a 90 dias de prazo; mesmo porque, como já foi dito, são grátis. Rogo-lhe, pois, publicá-las logo que for possível. Me parece que têm oportunidade. Lampião<sup>1</sup> e Santos Dumont<sup>2</sup> estão em foco. Por sinal que o Lampião devia entrar também para a Academia\_\_\_ele é um expoente. E o Friendenreich<sup>3</sup>, por exemplo, também.

Como se pode perceber, não só as crônicas do início dos anos vinte traziam sob a estampa do texto as formas jocosas e humorísticas de tonalidade zombeteira típicas da ironia. Nas cartas enviadas a Guilhermino Cesar, conforme exemplificado acima, Murilo também faz uso desse tipo de estilística discursiva no sentido não só da crítica, mas também da provocação no que se refere a pessoas e instituições. Era a excelência do gavrochismo muriliano num jogo de aparente feição pueril no qual a palavra era a munição para um franco-atirador de mira mais do que certa.

---

<sup>1</sup> Lampião às avessas

<sup>2</sup> Homenagem ao gênio francês (HB – 172).

<sup>3</sup> Futebolista brasileiro – Arthur Friendenreich (São Paulo, 18 de julho de 1892 – São Paulo, 06 de setembro de 1969).

---

A epistolografia não é apenas a arte de escrever cartas, mas é uma forma de arquivar a si mesmo, de exercer o direito à memória e de ter voz, mesmo que muito tempo passe, pois

quando a memória não está mais em todo lugar, ela não estaria em lugar nenhum se uma consciência individual, numa decisão solitária, não decidisse dela se encarregar. Menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem necessidade de homens particulares que fazem de si mesmos “homens-memória” (NORA, 1993, p. 18).

A escrita possibilitou o surgimento desses “homens-memória” e lhes deu também o que Brandão chamou de vida escrita.

O que chamo de vida escrita é a unidade entre escrever e viver e vice-versa, pois a escrita se faz por seus traços de memória marcados, rasurados ou recriados, no tremor ou firmeza das mãos, no pulsar do sangue que faz bater o coração na ponta dos dedos, na superfície das páginas, da tela, da pedra, e onde se possam fazer traços, naquilo que não se lê, o que se torna letra, som ou sulco, marcas dessa escavação penosa que fazemos no real (BRANDÃO, 2006, p. 28).

O texto epistolar configura-se, pois, como elemento substantivo na história e na memória cultural dos povos por meio das marcas nele inscritas. Sabe-se que a escritura de cartas é um hábito muito antigo e talvez tenha sido a principal forma de comunicação no mundo em que viveram nossos antepassados. Embora pareça ter perdido forças na era da comunicação virtual, instantânea e fragmentada, a escritura de cartas dá os ares de estar mais viva e em voga do que nunca para aqueles que se debruçam a estudá-la.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. *Aspectos da literatura brasileira*. 4. ed. São Paulo: Martins, 1972.

\_\_\_\_\_. *Mário de Andrade escreve: cartas a Alceu, Meyer e outros*. Col. e anotadas por Lygia Fernandes. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1968.

ARAÚJO, Laís Corrêa de. *Murilo Mendes: ensaio crítico, antologia, correspondência*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BETTIOL, Maria Regina. *A escritura do intervalo – a poética epistolar de Antônio Vieira*. São Leopoldo: Unisinos, 2008.

BRANDÃO, Ruth Silviano. *A vida escrita*. Rio de Janeiro: 7Letras/Belo Horizonte: Poslit, 2006.

CESAR, Guilhermino. *Caderno de sábado: páginas escolhidas* (org. Maria do Carmo Campos). Caxias do Sul: Educs, 2008.

GRIGOLETTO, E. A construção da identidade na escrita de si: do ambiente universitário à internet. In: *Revista Desenredo*. v.2, n.2. Passo Fundo, RS: UPF editora, Julho/dezembro de 2006, p. 203-223.

GUIMARÃES, Júlio Castanõn. *Territórios/conjunções: poesia e prosa críticas de Murilo Mendes*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

MENDES, Murilo. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

\_\_\_\_\_. *Recordações de Ismael Nery*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Editora Giordano, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Proj. História*, São Paulo, n° 10, dez. 1993, p. 7-28.

SILVA, Teresinha Vânia Zimbrão (Org). *Chronicas mundanas e outras crônicas: as crônicas de Murilo Mendes*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2004.

## Por que não discutir Ariel, de Rodó, como perspectiva crítica às tendências e impasses da América Latina atual?

Por Carlos Túlio da Silva Medeiros  
Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSUL  
Diálogos en Mercosur  
tulio@dialogosenmercosur.org

### RESUMO

Quando se intenta trabalhar com o tema América Latina, devemos considerar que, assim como "há mais coisas entre o céu e a terra do que julga nossa vã filosofia", lembrando o diálogo entre Hamlet e Horácio<sup>1</sup>, há muitos outros caminhos que podemos descobrir, ou dúvidas a levantar, quando pensamos, refletimos ou estudamos o continente latino americano. Este ensaio pretende apontar possíveis comparações, e seus respectivos contraditórios, entre as personagens shakespereanas Próspero, Ariel e Caliban, da obra *A Tempestade* (1611), com os seus homônimos da obra *Ariel* (1900), de José Henrique Rodó, tra(n)çando, assim, os caminhos buscados pelo autor uruguaio para orientar o seu ouvinte, neste caso, o povo latino americano, na busca e materialização de sua identidade, diante, ou não, da dialética sempre constante do escravo e senhor, dominante e dominado, conquistador e conquistado; bem como despertar e orientar, da melhor forma, a luta desse mesmo povo contra os processos sócio-culturais e político-econômicos impostos, a priori, pela Águia do Norte, os Estados Unidos da América, desde quando este assumiu, de vez, o seu papel de potência-líder e modelo para a América como um todo, querendo seus irmãos do sul, ou não, especialmente a partir do ano de 1898, quando vence a guerra contra a Espanha.

Palavras-chaves: América Latina; identidade; independência, Ariel, Próspero, Caliban.

---

<sup>1</sup> SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2009.

## DA TEMPESTADE DE SHAKESPEARE AO ARIEL DE RODÓ

A última peça inscrita por Shakespeare no ano de 1611, A Tempestade, também estréia naquele ano. O texto é dividido em cinco atos, em verso e prosa, configura-se, antes de tudo, é uma história de vingança, de amor, de reconciliação. O inglês busca na comedia *dell'arte* italiana a fonte para escrever um de seus maiores trabalhos. Algumas intrigas análogas surgem e se assemelham e tem sido relatadas por diversos leitores da obra shakespeareana. Dispostos tais elementos, combina detalhes do naufrágio do navio Sea Venture, sob o comando do corsário Sir George Somers, na região das Bermudas, da qual foi colonizador. Outros consideram como fonte provável do autor inglês a tragédia do romance castelhano La gran conquista de Ultramar (1291-1295).

Entretanto, A tempestade é, antes de tudo, uma obra madura. Parte-se da alegoria entre o mago Próspero e o poeta, que alcança a maestria da linguagem. Desenvolve a trama em torno de três personagens centrais, quais sejam: Próspero, o Duque de Milão; Ariel, um Espírito etéreo; e Caliban<sup>1</sup>, o escravo selvagem e deformado (A Tempestade, 2009).

Shakespeare, em A Tempestade, destaca o destino não muito afortunado de Próspero, o duque de Milão, que é banido de sua cidade por traição de seus assessores mais diretos, entre eles o seu irmão Antonio. Colocado num barco, é entregue à mercê da própria sorte juntamente com sua filha Miranda. Após alguns dias em alto mar, desembarcaram em uma ilha deserta, que já havia sido habitada pela feiticeira *Sicorax*. Nela, a feiticeira havia deixado aprisionados vários espíritos, que foram soltos, posteriormente, pela magia de Próspero.

Na interpretação de Retamar (2004), por exemplo, Próspero não desembarca numa ilha deserta, mas a rouba de seu único habitante, Caliban, a

---

<sup>1</sup> Caliban é um anagrama forjado por Shakespeare a partir de canibal, cujo sentido é o de antropófago e já o havia empregado em outras obras como A terceira parte do Rey Enrique VI e Otelo. Caliban, de outra forma, provem de caribe (RETAMAR, 2004, p 22).

quem ensina a sua língua, escravizando-o. Caliban, em um dado momento, lhe diz: “Me enseñaron su lengua, y de ello obtuve/El saber maldecir. ¡La roja plaga/Caiga en ustedes, por esa enseñanza! (RETAMAR, op.cit p. 22).

Nesse contexto, entre os muitos espíritos aprisionados pela feiticeira *Sicorax* encontrava-se, ainda, Ariel, espírito assexuado e, antes de tudo, obediente, com poderes que lhe permitiam transformar-se em elementos como o ar, a água ou fogo, que Próspero submete, logo imediatamente, às suas ordens. Dessa forma, juntamente com Ariel, o duque e mago de Milão já tem a seu serviço o filho da feiticeira, Caliban, criatura adulta, definitivamente monstruosa, desprezível e ingênuo, único habitante, de fato, na ilha.

O Duque Próspero e a jovem Miranda vivem naquela ilha isolada e distante de tudo por doze anos, quando, num dado momento, Próspero fica sabendo que os seus inimigos políticos, em viagem pelo mar, estariam passando próximo à ilha. Estavam presentes nessa viagem seu usurpador e irmão Antonio, o Rei de Nápoles Alonso e seu filho Fernando, o velho conselheiro Gonzalo, além da própria tripulação.

Próspero, então, chama e ordena a Ariel que provoque um naufrágio e traga todos para a sua ilha; contudo, distantes um dos outros, com o objetivo de levá-los ao desequilíbrio mental. A partir daí se inicia o drama dos demais membros, pois como não conseguem encontrar o filho do Rei, Fernando, passam a acreditar que o jovem não resistiu à tempestade e ao naufrágio. Fernando, como também não encontra a tripulação, pensa ser o único sobrevivente.

Diante desse quadro, Próspero aproveita para fazer “experiências” entre todos os seus ex-súditos, especialmente no que diz respeito ao caráter de cada um. Ariel, neste processo, é sempre um espírito obediente e não contradiz ao mago. Caliban o desafia constantemente, pois, embora seja um escravo de Próspero, não aceita tal condição, julgando-o, inclusive, como não apto para ser o seu Senhor.

O uso de elementos da natureza por parte do mago Próspero com o objetivo de atemorizar a tripulação de seu irmão, o coloca como Senhor da

*diégese*, se consideramos que ele passa a ser aquele que determina desde o local onde as cenas ocorrerão às futuras ações que dizem respeito a cada náufrago, inclusive do próprio de Ariel. É Próspero que determina a evolução de cada ser naquela ilha perdida. Características como a loucura e o desespero, que tomam conta de toda a tripulação são efeitos da “vontade” do mago, além da própria fraqueza humana de cada ser humano. Dessa maneira, não só a palavra de Próspero, mas a sua vontade, antes de tudo, determinam essa ação na obra, a faz andar enquanto narratologia.

No decorrer da narrativa, Fernando e Miranda se encontram e se apaixonam. A primeira missão de Próspero estava realizada. Depois de alguns sustos, Próspero reúne a todos, cada um com a sua devida lição sobre os atos cometidos na vida; determinado, realiza a sua segunda missão, neste caso, a própria lição a cada um de seus algozes. Antonio, seu irmão, enlouquece; Alonso arrepende-se de sua crueldade e pede perdão pelos males cometido.

Aprendida as lições e feitas as devidas pazes, Próspero se reconcilia com todos. Entretanto, durante o período em que viveu na ilha, prometeu a Ariel que um dia o soltaria para que vivesse, enfim, a sua real liberdade, tantas vezes solicitadas por ele ao Mago. A seguir, após preparar a sua partida, chama o espírito do bem, renuncia à sua vareta mágica, libertando-o.

Quando retorna ao seu reino, Próspero parece ciente e determinado que no instante em que liberta Ariel, o espírito celeste, ele estará realizado seu próprio processo de catarse, uma vez que estará livrando-se de seu lado mau, de seu lado, “Caliban”, que fica sozinho, dono da ilha.

Quando os personagens shakespearianos deixam a ilha dos espíritos, essa viagem é longa porque atravessa o oceano e é cooptada, 289 anos depois, por um escritor complexo, polêmico e, certamente, profético, chamado José Enrique Rodó.

O escritor uruguaio, no ano de 1900, quando publica a primeira edição de seu ensaio intitulado Ariel, transporta para a América Latina as personagens mais

relevantes da obra inglesa: Próspero, Ariel e Caliban, que se convertem em heróis de uma outra realidade, outra história.

Quando Rodó apresenta *Ariel*, traz com ela toda uma análise recheada de comentários, apologias, metáforas, eufemismos e ironias, além das perspectivas e correntes filosóficas que impregnavam aquele momento histórico mundial. *Ariel* vem expor um “pensamento polifacético”, como nos recorda Lapoujade<sup>1</sup> (2006), e expressamente comprometido com seu autor nos aspectos: filosófico, ético-estético, social, religioso, educativo, psicológico, antropológico, mas, antes de tudo, no aspecto político, uma vez que Rodó determina o *utilitarismo* norte-americano como foco de combate e crítica.

Na obra rodoniana, as figuras assumem significados simbólicos. Vejamos: **Próspero** – é o nome que evoca aquele favorecido pela fortuna; pelo próprio progresso, mas, talvez, o seu conhecimento seja o seu maior valor, já que para Rodó, esta personagem é apresentada como a figura de um docente experiente; **Ariel** – é a metamorfose da palavra “ar”. Designa um espírito. Representa a intelectualidade, a “liberdade”, ou pelo menos, o elemento que pode orientar o povo latino-americano no caminho dessa liberdade nunca conquistada; **Caliban** – um jogo de palavras que significa, como já nos disse Retamar, um anagrama de “canibal”, que assume o “Mal” norte-americano. Por Shakespeare, a personagem evoca o canibal exatamente como Montaigne descreve em seu ensaio *Les Cannibals* (séc XVI), cuja ressonância se nota em *A Tempestade*, de W. S.

O cruzamento entre as obras *Ariel*, de Rodó, e *A Tempestade*, de W. S. acontece desde o primeiro momento, quando o Próspero rodoniano é comparado por seus alunos ao sábio e mago de Shakespeare. logo na abertura da obra quando este conversa com seus alunos no último dia de aula, junto à estatua de Ariel, que está posicionada no centro de um pátio.

<sup>1</sup> Lapoujade, Maria Noel. *Ariel y Caliban*. México.

Diz Próspero: “Ariel é o império da razão e o sentimento sobre os baixos estímulos da irracionalidade; é o entusiasmo generoso; a espiritualidade da cultura, ao contrário de Caliban, símbolo da torpeza”.

A dúvida de Rodó era se seria possível sonhar com uma geração que apontasse para um mundo melhor, tanto que na introdução de seu ensaio tem a dedicatória: *À juventude da América*. Rodó defendia que muito mais importante que resguardar a idéia de relativa bondade que se vivia no presente, a humanidade deveria estar preocupada com a possibilidade de poder chegar a um fim melhor através do desenvolvimento da própria vida.

Nesse aspecto, indicava o caminho da educação como o único processo capaz de se alcançar uma vida saudável; entretanto, condenava a obtenção desse progresso, especialmente aquele obtido através da riqueza, que subjugava o outro, aquele distante da vida em paz com o próprio espírito. O *utilitarismo* pregado pelos Estados Unidos, por exemplo, desvirtuava a sociedade para o consumismo acelerado e sem função, antropofágico, calibalesco, se queremos fazer uma associação a Caliban.

Dessa forma, na visão rodoniana, o que domina a sociedade atual se chama “individualismo medíocre”, sem a presença da alteridade, uma vez que a satisfação é restrita, pessoal, única.

Em Ariel de Rodó, a narrativa toda é por conta de Próspero. Ariel, o espírito do ar, não tem voz, uma vez que o velho professor é o condutor da diégese. Procura demonstrar aos ouvintes, jovens alunos, que o que deve importar é antes de tudo a liberdade de espírito, sem se importar com a riqueza determinada e imposta pela corrente que já dominava a América Latina, ou seja, a águia americana, que já impunha o seu “*american way*” como o modelo a ser seguido.

Em Ariel, nota-se o resgate, por parte de Rodó, do que pensava o argentino Juan Bautista Alberdí (1810-1884), que afirmava:

En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofistas, que hacen demagogos, y del monarquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. que el clero se eduque a sí mismo, pero no se encargue de formar a nuestros abogados y estadistas, a

---

nuestros negociantes, marineros y guerreros. ¿Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al hombre de Sudamérica? ¿Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresas que no haga ser el *yankee hispanoamericano*? (ZEA, 1980, p. X).

Se pensamos dessa forma, numa busca de libertação da ideologia que nos dominou aos poucos, especialmente depois da implantação de pensamentos como o *destino manifesto* ou a *política do monroerismo*, que tinha a idéia do expansionismo praticamente a todo custo, a pergunta deveria ser: devemos ser um Ariel ou um Caliban? Lagarta ou borboleta? “Autêntico” ou, definitivamente, Genuíno, diferente?

Em A Tempestade, de William Shakespeare, a figura de Ariel, nos é apresentada como um espírito sempre inteligente, tranqüilo, que resolve todos os problemas à ordem de seu mestre. Vive livre, no entanto, subjugado por seu “amado” Senhor Próspero. Quando pede a sua liberdade, e isso ocorre em duas ou três vezes durante a narrativa, é lembrado por seu mestre da dívida que este tem com ele, entretanto, que um dia o libertará; e, assim, Ariel, sem resmungar, pacientemente aguardou.

Ao contrario de Caliban, que escravo, deixa claro que odeia seu amo.

Certamente há muitos Arieis e muitos Calibans em todas as épocas, culturas e sociedades. Há Arieis ricos e pobres, inteligentes, ou não. Tipos assim existem onde exista a espécie humana, entretanto, quem deveríamos ser? Ariel ou Caliban?

No passado da América Latina, não se vê um momento de busca do espírito, não se vê um momento de busca do ócio, da retomada pela cultura grega e valorização do belo, pelo menos como filosofia ou plano econômico, enquanto momento de reflexão sobre aquilo que somos ou pertencemos, pelo contrário.

Perguntamos: O Ariel rodoniano, então, foi derrotado em sua proposta? Temos sido apenas transgressor? Temos sido Caliban? Rodó podia estar certo quando falava que a sociedade latino-americana devia se preocupar mais a respeito de seu consumismo, fator mutilante no ser humano. Que tipo de figura se



está produzindo quando a globalização toma conta do planeta e domina todos os mercados? Enfim, devemos ser uma figura inteligente, mágica e submissa, como Ariel, ou feia, horrenda e, definitivamente, “livre”, como Caliban?

Creio que se pode ser um pouco de cada: Ariel e Caliban, e com eles, ou, a partir deles, recriar um nível simbólico de forças, resultando numa transculturação, um terceiro ser que resulte até em algo como matéria-carne, espírito-ar, bom-ruim, elementos da dualidade humana, e talvez, resultar num *mix*, como sustentava Roger Bancon: ‘... que o corpo se faça espírito e o espírito se faça corpo’.

--

## **Pensamiento y Literatura Latinoamericanos**

### **Ponto de Vista:**

### **Onde estão os novos intelectuais latino-americanos?**

### **Uma opinião sobre o Brasil**

**Por Carlos Túlio da Silva Medeiros**  
**Diálogos en Mercosur/IFSUL**  
**tulio@dialogosenmercosur.org**

Há 32 anos, um cantor brasileiro chamado Ney Matogrosso apresentava ao Brasil uma canção intitulada *América do Sul* (Paulo Machado), cujos versos dizem assim: “Deus salve a América do Sul / Desperta oh claro e amado sol /Deixa correr qualquer rio / Que alegre esse sertão / Essa terra morena, esse calor / Esse campo, essa força tropical / Desperta a América do Sul / Deus salve essa América Central / Deixa viver esses campos / Molhados de suor / Esse orgulho latino em cada olhar / Esse canto e essa aurora tropical”.

Somos apenas isso ou os versos da canção *América do Sul*, entre tantas outras canções que tão bem simbolizam nossa América, representam uma metáfora com o intuito de nos provocar? Ao que parece sim, pois o quadro atual

da própria América Latina demonstra que não temos pensado como deveríamos nesse pedaço de terra, cuja pele é tão morena, cuja força é tão tropical.

Atendendo ao convite de nosso estimado colega, prof. Dr. José de la Fuente, e na expectativa de corresponder à proposta temática da mesa, *Pensamiento y Literatura Latinoamericanos*, tomo a liberdade de trazer aos colegas e aos ouvintes congressistas uma modesta reflexão sobre a produção acadêmica que hoje se realiza no Brasil, tendo como ponto-chave a seguinte pergunta: onde está o intelectual criado na Universidade (brasileira) atual?

Em notícia divulgada no último mês de outubro de 2012, a Universidade de São Paulo, a USP, tomava conhecimento que passava a fazer parte do seleto quadro das 200 melhores universidades do mundo, em um universo de 400 instituições universitárias, segundo o THE – Times Higher Education – ranking inglês de universidades.

Ocupando, anteriormente, a posição de número 178º, a USP passava a ser agora a de número 158º. Subia 20 posições. Segundo o ranking inglês, somos a única instituição da América Latina na lista das melhores classificadas. Esse ranquiamento é importante para a Universidade de São Paulo, porque ela só passou a configurar nessa lista a partir de 2011.

Ainda, em meados de setembro de 2012, a Universidade de São Paulo também tomou conhecimento de sua classificação junto ao Instituto QS, que avalia a posição das universidades em nível global: A USP havia subido 30 posições nessa nova classificação e ocupava agora a posição de número 139, de melhor instituição do planeta. Vale ressaltar que, avaliada pelo Instituto QS desde 2007, a USP subiu 114 posições em apenas 5 (cinco) anos. É importante ressaltar essa evolução, definitivamente, pois isso mostra a relevância que esta instituição universitária, sob a tutela do Estado de São Paulo, passa a assumir no contexto global do conhecimento. Para termos uma ideia de sua grandiosidade, se a USP fosse uma cidade, teria o 7º maior orçamento brasileiro, com cerca de R\$ 3,6 bilhões de reais.

Em números mais singelos, a USP ocupava em data também recente a 15ª posição em busca de Universidades na internet, segundo o Webometrics Ranking, perdendo para 14 instituições norte-americanas, cuja lista é encabeçada pela Universidade de Harvard.

Sem sombra de dúvidas, tais valores e posições são importantes para todos nós, Uspianos, uma vez que em 2012, a Universidade de São Paulo comemorou, também, em setenta e quatro anos existência, a histórica marca de 100 (cem) mil títulos de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado). Segundo o pró-reitor de pós-graduação da USP, prof. Vahan Agopyan, isso significa o equivalente a 30% da pesquisa produzida no Brasil e 2,5% no mundo, colocando-a na 13ª posição de produção de conhecimento entre as universidades do planeta. Apesar de não estarmos entre as 100 melhores, devemos reconhecer que isso não é pouco!

A valorização desse número é mais que importante, porque são 100 mil títulos concedidos aos investigadores nos últimos 43 anos<sup>1</sup>, a partir de trabalhos de pesquisas efetivamente realizadas, essa informação é importante destacar, e não por cursos, como muitas vezes acontecem no exterior<sup>2</sup>. Somente em 2012, a USP<sup>3</sup> contava com 23 mil estudantes em nível de pós-graduação e 5 (cinco) mil professores envolvidos nesse processo. Isso dá uma média de 5 alunos por professor, média superior para os padrões internacionais, mas abaixo da média exigida pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que exige algo em torno de 8 alunos. Com esses números, a Universidade de São Paulo contribui com a formação de 20% de todos os doutores formados no Brasil, a cada ano.

<sup>1</sup> A pós-graduação nasceu na USP em 1969.

<sup>2</sup> Em muitos países, especialmente europeus, o simples acréscimo de tempo acadêmico pode conceder a titulação de mestre aos alunos da graduação. Exemplos: Holanda, França, etc.

<sup>3</sup> Sua graduação, que conta com 6.008 docentes, é formada por 240 cursos, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa e oferecidos a 58.680 mil alunos. A pós-graduação é composta por 239 programas (totalizando 308 cursos de mestrado e 299 de doutorado).

No que diz respeito aos números nacionais, segundo dados da própria CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período entre 2001 – 2010, o número de investigadores titulados no Brasil passou de 26 mil para 53 mil. Para termos uma ideia da explosão acadêmica que aconteceu no Brasil, no ano de 2010<sup>1</sup>, 12 mil investigadores receberam a titulação de doutor e 41 mil profissionais, a titulação de mestre. Ainda, segundo dados do Ministério da Ciência e Tecnologia, no ano de 2009, as universidades brasileiras registravam que 161 mil alunos estavam matriculados em cursos de pós-graduação.

Relevante, neste contexto, é a informação sobre a oferta de bolsas de estudo concedidas aos estudantes e investigadores. Em 2001, a Capes e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), do qual eu mesmo fui bolsista, concederam 80 mil bolsas de mestrado e doutorado. No ano de 2010, as agências ofertaram 160 mil bolsas de pesquisa.

Corroborando tudo isso, a revista *Scientific American* divulgou na edição de outubro/2012, em artigo que tratava dos “Melhores Países na Ciência”, que o Brasil estava classificado na 7ª posição em número de doutores formados, colocando-se a frente de países tradicionalmente reconhecidos como Canadá, Espanha, Austrália, Suécia, Suíça (12º posição), entre outros; contudo, este mesmo Brasil não aparecia na categoria de trabalhos publicados em periódicos indexados, por exemplo, no exterior, e muitas podem ser as razões dessa ausência, uma vez que muitos pós-graduandos – mestres e doutores – são muito jovens, não tem o compromisso acadêmico imediato e uma grande maioria, ainda, está desempregada, afinal, são 10 mil novos doutores, em média, por ano.

Muitos avaliadores julgam que já exista doutor demais, outros acreditam que ainda falta profissional qualificado com essa titulação no mercado. Talvez falte

---

<sup>1</sup> Em 2008, éramos 10.711 doutores, em 2009, 11.368 pessoas receberam o título de doutor, O número tem crescido a uma taxa média de 12% ao ano desde 1996. Mas ainda não acompanha o nível de desenvolvimento que o país alcançou nos últimos anos.

mesmo, uma vez que outros dados referenciais nos mostram que há regiões no Brasil onde, simplesmente, não existe profissional titulado.

Então, frente a todo esse quadro estatístico, frente ao elevado número de investigadores formados pelas universidades públicas e particulares brasileiras, que segundo o coordenador Geral de Programas Estratégicos da CAPES, Prof. Manoel Santana Cardoso, são 130 mil nos últimos 20 anos<sup>1</sup>, o questionamento que gostaria de trazer para a discussão com os nobres Colegas e plateia é: onde estão os nossos cientistas? Nossos intelectuais? Nossos pensadores? Onde estão os pensadores da América Latina?

No caso do Brasil, sabe-se que o reduto dos doutores é a Academia. Para termos uma ideia, segundo o Prof. Manoel Santana, “atualmente, dos 83.443 mil docentes atuantes nas instituições federais de ensino superior no país, 45.292 professores dispõem de doutorado<sup>2</sup>”, porém, poucos levam o seu conhecimento para fora dos muros das universidades, deixando, muitas vezes, a Sociedade longe do resultado salutar de suas pesquisas. Então, onde está, simplesmente, o pensamento?

Quando lembramos dos intelectuais brasileiros, obrigatoriamente nos recordaremos dos seguintes nomes: Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Caio Prado Jr., Sergio Buarque de Holanda, Paulo Freire, Antonio Candido, Fernando Henrique Cardoso, Milton Almeida dos Santos, Mário Henrique Simonsen, Dermeval Saviani, Ignacio Rangel Brandão. Ainda podemos acrescentar nomes como o do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, de Marilena Chauí, Maria Emilia Prado, Roberto Schwartz, Heitor Coni e até Thiago de Mello, que estava estava em Santiago, na condição de diplomata brasileiro, no

<sup>1</sup> Quando o Brasil ocupa o 88º lugar no ranking da educação da Organização das Nações Unidas (ONU). No exame Pisa, que avalia a educação em 56 países “e o Brasil é o penúltimo.

<sup>2</sup> Manoel Santana mostrou também como as agências de fomento e os planos nacionais de pós-graduação contribuíram para expandir e consolidar o mercado de trabalho acadêmico brasileiro como ferramenta estratégica de desenvolvimento. “Esses planos constituíram balizadores de uma política de sucesso. Não à toa, em duas décadas, o quantitativo de doutores cresceu mais de oito vezes, saltando de 1.410, em 1990, para 12.217, em 2011”, avalia. Para ele, “os 60 anos de existência tanto da Capes quanto do CNPq influíram na mudança de mentalidade e na indução progressiva à pesquisa”.

momento em que se decretava a “ditadura militar brasileira”, em 1964... mas eu pergunto aos colegas: alguém conhece o nome de algum intelectual que faça parte das 130 mil teses que surgiram nos últimos 20 anos?

Pergunto aos Senhores: Alguém já ouviu falar da Tania Carvalhal (já falecida), da Lea Masina, da Ligia Chiappini, do Aquilino Martinez (COPPE-RJ), do Evandro Vieira Ouriques (UFRJ), da Fabiana Fredrigo, doutora em Simón Bolívar (UFGO), da Roseli Barros Cunha (UFC), especialista em América Latina, no Uruguay Cortazzo (UFpel), no Alcione Correa (UFPI), no Alexandre Baumgarten (FURG), Donald Shuller (UFRGS), ou, ainda, nos venezuelanos Néstor Kohan e José Pascual Mora Garcia, da Marta Guadalupe Loza Vasquez, da Maria Noel Lapoujade? Ou, quem sabe, do cubano Andres Lora Bombino, dos colombianos Francisco Giraldo, da Andrea Boussac? Das argentinas Mirka Seitz? Da Maria Eugenia Cruset? Da Dra. Maria Angelica Diás? Entre tantos outros que simplesmente fazem a América Latina hoje?

Em entrevista concedida no ano de 2009<sup>1</sup> à Revista brasileira Fórum, a professora Angela Alonso, doutora em Sociologia pela USP, comentava que hoje em dia, nós, docentes convivemos com os “profissionais do conhecimento”; ou seja, aqueles profissionais que estão vinculados à instituição universitária “da porta para dentro”; e que, por outro lado, existem os “intelectuais públicos”, que estão empenhados na enunciação e posicionamento político.

A professora Angela Alonso ainda reforça que “existe a avaliação por parte de muitos acadêmicos que a universidade passou, e ainda passa, por um processo de burocratização, tornando-se um locus de habilitações, mais instrumental do que especulativo”.

Bernardo Kucinski, jornalista brasileiro e ex-professor da USP, acredita que “a fase da grande sociologia se foi. Não é mais a ciência dos gênios, **é a ciência das carreiras**”, visto que no Brasil, o status da carreira passa a ser norteadada por

<sup>1</sup> Artigo *Onde estão os intelectuais brasileiros?* [1 Revista Fórum](#) · São Paulo, SP 20/5/2009

requisitos da própria vida acadêmica, como a “produtividade” mediante publicações, títulos, orientações.

Compartilhando, de certa forma, com o que afirmam Angela Alonso e Bernardo Kucinski, Fabio Pereira, jornalista e doutor em comunicação pela Universidade de Brasília, reforça que se “se quer ter uma trajetória bem-sucedida na academia, **há pouco espaço para organizar manifestações a favor dos países do Terceiro Mundo**”. Eu não usaria a frase *organizar manifestações*, mas deveríamos, pelo menos, **estar pensando** seriamente a favor da nossa própria América Latina. Vejam o que ocorre na Venezuela, na Colômbia, vejam o que acontece aqui mesmo no Chile, na região de Temuco (região de Araucania).

O investigador não pode nem deve se fechar exclusivamente em seu trabalho acadêmico, ainda que esteja pensando, produzindo ideias, teses, escrevendo, orientando. Ele precisa estar engajado nas questões sociais, pois ele tem o compromisso com a Sociedade, da qual fazemos parte. O investigador precisa estar a serviço da construção de algo, da produção do conhecimento, colocando-o a serviço da própria sociedade.

Então, amigos, olhando nossas redes acadêmicas, nossas reuniões acadêmicas, eu os pergunto: o que andamos fazendo? Onde estão nossos alunos, nossos pupilos, nossos mestres? Estão trabalhando em prol de algo? Outro dia uma colega argentina comentava que estaríamos chegando a Santiago mais maduros, conclusão que, definitivamente, compartilho, mas, pergunto a todos nós: Levaremos alguma coisa de Santiago, além do nosso certificado de participação neste Congresso Acadêmico? Colocaremos alguma coisa em prática quando voltarmos as nossas instituições? Buscaremos nossos colegas? Nossos doutores e os provocaremos a discutir a sociedade? Nossa cidade? Nosso país? A discutir a América Latina?

Bom, isso dito, caros Colegas, foi apenas uma provocação, considerando que somos os intelectuais de hoje e temos de assumir, segundo o grande pensador uruguaio Ángel Rama, na medida de nossas possibilidades, como “tarefa prioritária o conhecimento, o contato, o intercâmbio em relação aos países

da América Latina, seja viajando, seja trocando correspondência, seja estabelecendo relações pessoais”, para juntos, ajudarmos a transformar, como nossos Acadêmicos, mestres, doutores e pós-doutores, essas Comunidades inicialmente Imaginadas e hoje reais, lembrando Beneditc Anderson, em uma terra, efetivamente, melhor de se viver.

Por Carlos Tulio da Silva Medeiros

Dialogos en Mercosur/Internacional del Conocimiento



### **Simpósio 3**

#### **RASGOS DE UNA TEORÍA EDUCATIVA EN EL PENSAMIENTO POPPERIANO**

**Jimmy Alexander Bohórquez Cruz**

jimmylix6@gmail.com

Universidad Sergio Arboleda

Grupo de Investigación Mundo 3

"La verdadera ignorancia no es la ausencia de conocimientos,  
si no el hecho de negarse a adquirirlos."

-Karl Popper

#### **Resumen**

Este artículo se refiere a los presupuestos de orden epistemológico y sociopolítico de Karl Popper en el Racionalismo Crítico para apreciar la influencia de su pensamiento en la praxis educativa. Este tema se aborda en el proyecto "Teoría de la Educación según el Racionalismo Crítico de Karl Popper" (TERC) que viene desarrollando el grupo de investigación Mundo 3 de la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda. La ponencia, por lo tanto, pretende aportar al fortalecimiento y al enriquecimiento de la actividad investigativa en donde el principio del desarrollo del espíritu investigativo logra el fortalecimiento de la democracia, vista no solo como un modelo de sociedad abierta, sino también representada teóricamente en el problema central de la epistemología, el aumento del conocimiento; que según el Racionalismo Crítico se caracteriza por rechazar el método de la inducción como criterio de demarcación en la investigación científica.

**Palabras clave:** Teoría educativa, Epistemología, Teoría sociopolítica.

## 0. Introducción

El objetivo principal de esta ponencia es presentar un breve recuento del proyecto “Teoría de la Educación según el Racionalismo Crítico de Karl Popper” (TERC) que viene desarrollando el grupo de investigación Mundo 3 de la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda. Se intenta hacer en primer lugar, una breve contextualización del ambiente social e intelectual que rodeó el Racionalismo Crítico; para luego, exponer el planteamiento epistemológico y sociopolítico de Karl Popper como base para lograr esbozar, a grandes rasgos, el planteamiento educativo del filósofo.

## 1. Contextualización

Según Imre Lakatos, Karl Raimund Popper “... constituye el desarrollo filosófico más importante del siglo XX; un logro de la misma tradición y del mismo nivel que los de Hume, Kant, o Whewell”, (Lakatos, 1993, p. 52) comparación que lo convierte en el máximo exponente del Racionalismo Crítico.

Karl Popper aborda problemas relacionados con la epistemología, la política, la psicología y la historia; rechaza la inducción como método propio de la ciencia, critica el principio de verificación del Neopositivismo Lógico proponiendo la falsabilidad como criterio de demarcación, distingue entre el mundo físico, el mundo de la conciencia y el mundo de la cultura, defiende la tradición crítica, la libertad y la democracia, rechaza toda forma de autoritarismo, dogmatismo y totalitarismo (Burgos, 2010a, p. 20) y se opone al Neopositivismo Lógico del Círculo de Viena y a la Escuela de Fráncfort conocida también como Dialéctica Crítica.

En cuanto al Neopositivismo Lógico, el Grupo de Investigación Mundo 3 ha precisado puntualmente en cuatro tesis: la primera de ellas es el principio de verificación que proporciona continuidad al avance de la ciencia, principalmente cuando se realiza en el plano empírico y fáctico. La segunda tiene que ver con la matemática y la lógica puesto que estas no dicen nada acerca del mundo, pero son herramientas eficaces para la ciencia. La tercera y la cuarta tesis guardan estrecha relación al considerarse que la metafísica, la religión y la ética sólo abordan pseudo problemas, característica que según el Neopositivismo las aparta de la ciencia; por ende el científico o investigador no tiene otro trabajo que estudiar las relaciones de los enunciados del discurso entre sí y su respectiva correspondencia con la realidad. Estas tesis son rechazadas por Popper y lo convierten en uno de los más destacados opositores del Neopositivismo Lógico en la medida en que supera la interpretación positivista de la experiencia cuando le asigna valor a esta pero justo después de las conjeturas (Burgos, 2010a, p. 25-27).

La Escuela de Fráncfort, por su parte es caracterizada por el grupo de investigación Mundo 3 en los siguientes términos: tiene una visión de la realidad social como un todo dialéctico; y por ello necesita integrar la teoría de la investigación con la política para lograr emancipar una sociedad; también analiza la sociedad con base en sus raíces históricas para proporcionar una teoría en la cual se pueda "crear" una sociedad libre (Burgos, 2010 b, p. 64). Popper estuvo de acuerdo en algunos aspectos con esta escuela, pero los criticó rigurosamente, principalmente, en el modo como se aplicaba el método científico.

Es así que el Racionalismo Crítico, surge de la necesidad de abordar el problema del aumento del conocimiento desde una perspectiva objetiva de la realidad en la que no se encamine sólo al estudio del lenguaje científico, sino que recurra a un método que le sirva para afrontar los problemas que se presentan en

la teoría del conocimiento tratando de dar soluciones por medio de discusiones desde un punto de vista estrictamente científico.

## 2. Planteamiento Epistemológico

En el año 2010, el grupo de investigación Mundo 3, publicó la primera parte del proyecto "Teoría de la educación según el Racionalismo Crítico" (TERC), allí realiza un análisis del planteamiento epistemológico y del pensamiento sociopolítico de Karl R. Popper. Según su estudio, Popper aborda dos problemas fundamentales: el de la inducción y el de la demarcación. En cuanto al primero de ellos, Popper, en su libro "The Logic of Scientific Discovery" de 1934, afirma que la inducción hace un recorrido que, desde el punto de vista lógico, no es válido; puesto que ésta realiza la inferencia de enunciados universales partiendo de enunciados particulares, es decir, que al ejecutarse un análisis de validez el paso que se da es incorrecto al obtener teorías de observaciones particulares, de ahí que la verdad de enunciados particulares no garantice la verdad de enunciados universales. Situación que haría de la inducción un método inconsistente científicamente hablando (Burgos, 2010a, p. 35).

El segundo planteamiento es la demarcación. Aquí Popper trata el problema de encontrar un criterio que permita distinguir los enunciados empíricos de los metafísicos. Cuando muchos consideran la inducción como un criterio de demarcación para identificar los enunciados propios de la ciencia, Popper formula un nuevo criterio: La *falsabilidad*, que consiste en proponer y contrastar las teorías o enunciados con la experiencia, entendiendo ahora la teoría como una conjetura de la cual se pretende inferir la verdad de sus enunciados particulares. Visto así, el conocimiento científico resulta ser un proceso deductivo en el que se caracteriza por su objetividad (Burgos, 2010b, p. 64-65).

### 3. Planteamiento Sociopolítico

Desde la perspectiva sociopolítica, Popper se pronuncia a favor de la sociedad abierta y concibe el desarrollo de la ciencia, y la vida en general, como un proceso de solución de problemas. Razón por la cual, la sociedad abierta es vista, primero, como un espacio donde es posible discutir libremente, ejerciendo influencia directa sobre la política; y segundo, como un mecanismo que construye instituciones para la defensa de la libertad brindando protección a los más débiles (Marcuse, Popper, 1976, p. 47). Es por ello en el pensamiento popperiano la sociedad debe organizarse de tal manera que se puedan identificar y solucionar problemas recurriendo a propuestas audaces de carácter provisional, en la que la organización política de la sociedad brinde un amplio campo para la crítica en función de promover una Sociedad Abierta (Burgos, 2008, p. 75).

En otras palabras, para Popper la Sociedad Abierta, más que un tipo de estado o forma de gobierno, es un modo de convivencia humana en el que la libertad es uno de sus valores fundamentales para la realización de una "ética humanitaria" enfocada en tres aspectos primordiales: La primera es la "tolerancia" con la que se acepta que las decisiones de los demás merecen respeto; la segunda es la "solidaridad" con la que hay que ayudar a los demás a salir de sus problemas; y finalmente, la protección de las minorías lingüísticas, religiosas y culturales con la cual se valore la diversidad (Popper, 1994, p. 159). En adición a los tres aspectos anteriores, la Sociedad Abierta también se impone luchar contra todas las formas de tiranía, lo cual según Popper se consigue mediante la consolidación de las instituciones que salvaguardan los principios democráticos.

Esta idea de Sociedad Abierta adquiere mayor preponderancia si la ponemos en las propias palabras de Popper:

"Lo que exijo del estado es protección no sólo para mí sino también para los demás. Exijo la protección de mi propia libertad y la de los demás. No quiero vivir a

merced de quien tenga los puños más fuertes o las armas más poderosas... quiero que se reconozca la diferencia entre la agresión y la defensa y que esta última descansa en un poder organizado del estado... yo me siento perfectamente dispuesto a aceptar que mi propia libertad sea algo restringida por el estado, siempre que eso suponga la protección de la libertad que me resta" (Popper, 1967, p. 131).

De lo anterior se concluye que en la sociedad Abierta más que bregar a hacer felices a todos, se trata de promover las condiciones que hagan posible la ética humanitaria la cual ambiciona disminuir el sufrimiento para la mayor cantidad posible de los ciudadanos. En este sentido, Popper no sólo es importante por su teoría de la ciencia y por sus ideas sobre la libertad y la democracia, en oposición a cualquier tiempo de dogmatismo, sino que sus planteamientos también permiten enfrentar diferentes campos de la actividad humana, entre los cuales se encuentra la educación.

#### **4. Planteamiento educativo**

En el campo de la teoría de la educación, el grupo de investigación Mundo 3, considera que el planteamiento epistemológico de Popper y su teoría sociopolítica dan pie para abordar la educación tanto en su dimensión personal (aprendizaje y conocimiento, actitudes y valores) como en el orden institucional.

Si bien su teoría de la educación no está expresamente formulada, hay referencias que se encuentran en sus distintas obras, de manera especial, cuando se habla del desarrollo del conocimiento y de la sociedad abierta. Según el grupo de investigación, Popper orienta el proceso educativo básicamente en los siguientes principios: Al conocimiento le corresponde desarrollarse a partir de problemas concretos, por ello el método de ensayo de teorías y la eliminación crítica del error es el modo del descubrimiento científico que debe ser orientado desde la escuela; la educación, vista como un proceso de enseñanza-aprendizaje, debe gozar de un alto grado de libertad que se orienta a implementar un grado de

argumentación con estándares superiores; La escuela, como organización política de la sociedad, debe abrir espacio para la crítica hacia un mejoramiento gradual.

Los anteriores postulados dan la pauta para asegurar que el orden institucional educativo para Karl Popper representa uno de los pilares de cambio a la hora de considerar algunos principios básicos que conlleven a una reforma educativa. Estos principios básicos, permiten apreciar con objetividad la idea que se tiene de la escuela, desde el punto de vista institucional; de tal manera que es preciso atender a la siguiente consideración popperiana:

“Deseo una Escuela en la que los jóvenes pudiesen aprender sin hastío y en la que fuesen estimulados a plantear problemas y a discutirlos; una escuela en la que no hubiese que escuchar respuestas no deseadas a cuestiones no planteadas; en la que no hubiera que estudiar sólo por aprobar los exámenes” (Popper, 2002, p. 64).

Atendiendo a la anterior apreciación, Popper se inclina más por lo métodos participativos y por la atención individualizada, ya que más que la construcción de escuelas por doquier, lo que se necesita es ayudar más a los que requieren de un apoyo concreto, por ejemplo a los estudiantes que tienen mayores dificultades; situación que enfrenta así los problemas específicos de los alumnos y de la institución en particular.

## REFERENCIAS

Burgos, C. E. (2001, agosto). *“La Epistemología de la Ciencia Sociales desde la perspectiva de Popper”*, en *Civilizar*, N° 1, pp. 17-35.

Burgos, C. E. (2010a). *Teoría de la Educación según el Racionalismo Crítico de Karl Popper: Bases epistemológicas y teoría sociopolítica*. Bogotá: Editorial Universidad Sergio Arboleda.

- 
- Burgos, C. E. (2010b). *Algunas experiencias en investigación educativa: Concepción Educativa de Karl R. Popper*. Bogotá: Fondo de Publicaciones USA, pp. 60-75.
- Burgos, C.E., Retamoso, G., Murgueitio, M., & Cruz, J. (2007, junio), "Karl Popper; Génesis de una teoría de educativa". *Civilizar*, órgano de investigación de la Universidad Sergio Arboleda (Bogotá) N° 12, pp. 151- 170.
- Lakatos, I., (1993), *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Trad. Zapatero, J. Madrid: Alianza Editorial.
- Mancilla, R. (1970), "Corrientes filosóficas alemanas" ECO, N° 127, Librería Buchholz, Bogotá.
- Popper, K. (1967), *La Sociedad Abierta y sus enemigos*. Trad. Loedel, E. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Popper, K. (2002), *Búsqueda sin término, una autobiografía intelectual*. Trad. Carmen Lucia Trevijan. Madrid: Tecnos Editorial S.A.



## **CRITICAS AL MODELO NEOLIBERAL DE TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO Y NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE CALIDAD**

**Omar Cabrales Salazar**

[omar.cabrales@unimilitar.edu.co](mailto:omar.cabrales@unimilitar.edu.co)

Docente tiempo completo Facultad de Educación Humanidades  
Universidad Militar Nueva Granada  
Magister en Educación

### **Resumen**

Uno de los cuestionamientos fundamentales en los espacios educativos del Siglo XXI está relacionado con las consecuencias que en el trabajo del docente universitario generan los principios del neoliberalismo y la globalización, como son la competitividad y la productividad. Algunos autores afirman que en los últimos años se han incrementado los índices de estrés en los profesores universitarios, ya que las políticas públicas de educación superior, han traído como consecuencia que los profesores hayan aumentado sus ritmos de trabajo, debido a que tienen que realizar una diversidad de tareas al mismo tiempo, lo que ha ocasionado que estén expuestos a mayor tensión. En ese sentido, la ponencia retoma postulados y autores de diferentes disciplinas para argumentar sobre la necesidad de incorporar nuevas formas de desarrollo o nuevas competencias en el trabajo docente. Para tales efectos, fundamenta en un primer lugar la antropología humana del docente. En un segundo lugar, involucra supuestos de la psicología positiva, para proponer herramientas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida y de la práctica docente de los profesores universitarios.

**Palabras Clave:** trabajo, docencia universitaria

---

## 0. Introducción

Este documento, en un primer lugar trata los conceptos del orden filosófico que podrían fundamentar la humanidad palpable del que enseña, un campo extenso y volátil, debido a las características de cambio permanente que la globalización traza en el devenir del hombre, en los estudiantes, en el trabajo del profesor y en las universidades. En un segundo lugar, se definirán algunos de los postulados de la psicología del potencial humano, amplio campo de estudio del comportamiento que ha venido consolidándose en los últimos 15 años en autores como Baltes (2007) y Staudinger & Aspinwall (2007), quienes nos darán estrategias como el optimismo y el afecto, que podrían contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los profesores.

### 1. El nuevo mercado universitario

El contexto que caracteriza la Educación Superior en Colombia se ha visto cada vez más permeado por las teorías organizacionales contemporáneas. Estas hacen referencia a sistemas de organización de la gestión implementados durante los últimos 20 años en las empresas, para hacer frente a la competitividad promovida por el neoliberalismo. Debido a la creciente competencia animada por las políticas públicas, al reglamentar, entre otras cosas sobre la internacionalización, la flexibilidad curricular y la necesidad de adecuar el sistema universitario colombiano a las dinámicas del mundo globalizado, las universidades empezaron a cambiar sus modelos administrativos para que fueran transformados en modelos de gestión, que permitían adaptar la, ahora llamada, organización al entorno neoliberal.

“Aunque prevalece esta ausencia de sentido histórico del concepto de ‘organización’, su utilización se ha visto paulatinamente forzada, a lo largo de las

dos últimas décadas, por la incorporación de la racionalidad del mercado en la región” (Ibarra, 2006: 128).

Desde esta perspectiva, los nuevos modelos de gestión han repercutido en el trabajo docente. Ahora, son cada vez más las exigencias que se les hacen en cuanto a la cualificación de su perfil y la mejora de sus competencias, con la intención de, además de orientar sus clases, ser convertidos en gestores de las nuevas políticas, en promotores de las universidades en las que trabajan y en administradores del avance de su propio desempeño.

## 2. Identidad

Desde los griegos se ha venido perfilando un ideal de humanidad que debe ser alcanzado en el desarrollo de los caracteres fundamentales del hombre, es decir, que la *humanidad* no es enteramente una facultad con la que se nace, sino que es necesario además alcanzarla en el propósito que concibe al ser humano como integral, conformado por un cuerpo físico que da albergue a las otras dos instancias fundamentales: la mente y el alma.

“*Deviene el que eres*”, dice Píndaro, como dando a entender que en la esencia más profunda reside nuestra *humanidad*, pero que esta no se da de hecho, debemos emprender en su búsqueda y lograrla, a fin de redescubrirla en un trabajo continuo que requiere de la voluntad. De esta forma, la condición de perfeccionamiento continuo de los griegos insta a los seres humanos a trabajar permanentemente en el logro de su humanidad, lo que implica una dinámica de cambio y mejora constante.

“Encontramos que la acepción más amplia de la condición humana, y que sirve como base al humanismo en todos esos momentos, es aquella que destaca la posibilidad del hombre de ser otro, siempre. Esta peculiaridad de lo humano tiene

que ver con la voluntad y, como nos lo recuerda Jaeger (1992), en ella se funda la dignidad humana desde los griegos. Esta es la noción más rica y a la vez más sencilla de la condición humana... Pero la condición de humanidad de los griegos está determinada por una circunstancia primordial, la inexistencia de un libro sagrado: el hecho de vivir sin la prescripción de los deseos ni de las esperanzas, que los conduce a interpretarse y a interpretar el mundo. Ese no saber, y deseo de ser humanos los obliga a hacerse hermeneutas de sí” (Cuadros, 2009, p. 9).

A la sazón, la condición de mejora continua de los griegos los conduce a trabajar en el logro de su humanidad, en la búsqueda de aquella que reside en el interior de sí mismos. Para los Griegos, *“este cuidado de sí se constituyó en una ascética, en un entrenamiento de sí mismo por uno mismo que preparaba al sujeto para enfrentarse a cualquier imprevisto. La ascética del cuidado de sí se realiza por medio de técnicas concretas que permiten alcanzar la verdad en el sujeto”* (Pimentel, 2007, p.154).

Dos de las más relevantes técnicas para el cuidado de sí en los griegos son la meditación y la escritura de sí. *“La meditación y el examen de conciencia (en los griegos estoicos y epicúreos) tenían por objeto no tanto preparar para la confesión, como sucederá posteriormente en el cristianismo, sino más bien establecer un inventario de las acciones del sujeto, para luego analizarlas independientemente del mundo externo.”* (Pimentel, 2007:154). Este inventario requerirá entonces de una revisión, de un ejercicio de introspección en el que la conciencia se revela y a su vez se fortalece, pues esta se alimenta de sí misma y se hace más fuerte en la medida en que se pone tenazmente en marcha.

En este sentido, como humano que trabaja con otros y para otros, el docente debe estar inmerso en una actitud reflexiva sobre sí y sobre su práctica docente, pues este meticuloso cuidado le permite volver al ego y circunscribir la parte íntima que define su posición en relación con el otro, el estudiante. El docente que cuida

de sí, que toma conciencia de su labor, va tallándose a sí mismo y esta preocupación de sí conlleva una actitud, una manera de comportarse, un modo de vida, en el que sigue una disciplina que implica el estudio riguroso, el cuidado de su salud, de su intelectualidad y su espiritualidad.

### 3. Psicología del potencial humano

En este último acápite se postulan algunas competencias que los docentes pueden desarrollar a partir de los atributos planteados anteriormente. Bajo el título de psicología del potencial humano, se encuentra un mundo casi inexplorado y nutrido de propuestas a ser ofrecidas a los profesores en las organizaciones universitarias y fuera de ellas, la posibilidad de sobrellevar amablemente el trabajo bajo presión, la reducción de los espacios de ocio, el incremento de la carga y del número de estudiantes, etc.

Para tales efectos, nos movemos de forma transdisciplinar, tal como lo postula Morin desde el pensamiento complejo, ya que: *“La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios aíslan la disciplina con relación a las otras y con relación a los problemas que cabalgan las disciplinas. El espíritu hiperdisciplinario se arriesga entonces, a formarse como un espíritu de propiedad que prohíbe toda circulación extraña dentro de su parcela de saber”* (Morin, 1998, 29); dando como resultado la privación de la lectura del mundo desde aquellos saberes diferentes que se recrean más allá de la racionalidad científica.

Ese diálogo de disciplinas entonces se hace irreversible puesto que surge un modo nuevo de pensar que permite rescatar otras realidades, incorporarse al conocimiento de forma tal que se deje atrás la percepción de la compartimentación de la ciencia y de que la forma en que resolvemos los problemas es con la parte racional del cerebro. Implica entonces la conjunción de los atributos humanos a la hora de pensar, es decir, la mixtura inevitable de las propiedades del espíritu, la

mente y el cuerpo humanos al momento de emitir respuestas o hacer preguntas. Recordemos que para Morin el pensamiento es “el pleno empleo dialógico de las aptitudes cogitantes del espíritu humano” (Morin 1986: 198), por lo que es imposible discernir quién piensa o qué tipo de racionalidad estamos usando a la hora de solucionar problemas, si es la síntesis, la generalización, la universalización, inducción, subjetivación, imaginación; si es lo concreto, lo vago, la incertidumbre, lo analógico y lo irracionalizable, lo inconsciente, el pensamiento simbólico-mítico o matemático; las fronteras que delinear estos tipos de pensamiento son franqueables e ilimitadas y son las que nos diferencian de las máquinas diseñadas para ‘pensar’, de hecho: “Los caracteres vagos e imprecisos con los que y gracias a los que funciona el espíritu humano constituyen una de sus superioridades frente a los ordenadores, los cuales requieren precisión y rigor extremos para funcionar y se bloquean ante lo vago e impreciso.” (Solana, 1998, p. 3)

Muchas de las teorías psicológicas tienen el merito que les corresponde puesto que han teorizado al respecto del comportamiento y el aprendizaje humano. *“Sin embargo, las metas y contextos del desarrollo humano son más complejos, dinámicos y variables que estos puntos de vista tradicionales basados en definiciones específicas de los dominios o sugeridas por los estados finales.”* (Aspinwall & Staudinger, 2007: 47). Entiéndase, los estados finales como aquellos estadios o metas a los que la gente aspiraba en la medida en que se avanzaba en el camino del destino hacia la adultez, lo que implicaba el hecho de superar etapas, dejarlas atrás para finalmente llegar a la estabilidad de la vida lograda, de la madurez, en la que supuestamente ya todo quedaba resuelto.

“Mientras que en el pasado el mundo presentaba un conjunto de condiciones en los que la adultez era lo mismo que la madurez, donde convertirse en adulto era una meta relativamente fija y donde ser (es decir, el logro y la permanencia en una condición relativamente estable) era un posibilidad, en el mundo moderno la

---

adultez no es el estado final de la vida sino que sigue siendo un estado de permanente cambio o transición hacia etapas subsiguientes” (Aspinwall & Staudinger, 2007, p.48)

En el día de hoy, bajo el contexto de una vorágine globalizada y del mundo en permanente cambio, la estabilidad y el curso de la vida de las personas no está delineado como lo estaba hace treinta años cuando el tiempo transcurría al ritmo de la interconexión (si es que se daba) de los agentes cotidianos de lo local y no de lo global, y cuando la meta generalizada de las personas era *ser grande*, trabajar, casarse y tener hijos.

“De hecho, es discutible si el mundo moderno se centra o no en condiciones de vida donde el aspecto principal no es la definición de un estado final en particular, sino la delineación de un sistema de comportamiento que promueve globalmente la continua adaptación y el dominio de nuevas circunstancias de la vida.” (Aspinwall y Staudinger, 2007, p.47).

Por estas razones, la búsqueda de un concepto de desarrollo humano requiere una perspectiva integrativa, sistémica y holística, que como es planteada en la psicología del potencial humano, representa una alternativa que le puede proveer al docente una serie de herramientas para mejorar su práctica docente y encontrarle un nuevo sentido a su trabajo.

De esta manera, y con el propósito de mejorar su perfil profesional para poder comprender y gestionar mejor el conocimiento en sus estudiantes, el docente, además de los aspectos referidos a su competencia profesional, debe reconocer cuáles son los atributos o componentes que lo constituyen como ser humano, y cómo desarrollar las habilidades para lograrlos, como se argumentó en la primera parte.

Los estudios del potencial humano han surgido a mediados de la última década del siglo pasado en autores como P. Baltes, Lisa Aspinwall y Ursula Staudinger, quienes referencian su desarrollo con el afecto, el optimismo y los aspectos positivos del funcionamiento humano, entre otras cosas. Estas investigaciones, al final, no han sido recibidas con beneplácito por la psicología tradicional, puesto que los estudios psicológicos se han dedicado más a la patología de la reparación que a investigar los aspectos positivos del bienestar y la salud. Aspinwall & Staudinger nos lo explican de una mejor manera:

Una de las razones de que los enfoques en psicología de reparación y curación hayan sido históricamente predominantes podría proceder de una cuestión de valores. Es mucho más fácil definir la dirección adaptativa deseada del cambio si la meta de dicho cambio es restaurar un estado normal o anterior. Por el contrario, es mucho más difícil definir un potencial humano si uno considera los cambios psicológicos más que el retorno a niveles previos de funcionamiento (Aspinwall & Staudinger, 2007, p.28).

Evidentemente, parece más sencillo traer de vuelta a la mente humana a estados conocidos de normalidad y relativo equilibrio que llevarla a estándares desconocidos de productividad y eficiencia en los que se convierte en su propia cura y puede inclusive prevenir diferentes tipos de patologías de depresión, estrés o congoja.

Ciertamente, cada vez hay más estudiosos de la psicología que expanden sus campos de investigación hacia los aspectos positivos del bienestar y la salud, autores como Seligman (2006) y otros hacen un llamado para activar el estudio del potencial humano, y dedicarle menos esfuerzos a los aspectos negativos como la depresión y las enfermedades, tras argumentar que la psicología científica y organizacional se ha enfocado mayoritariamente sobre la patología, la reparación y los procesos para entrevistar personas.



El propósito en esta parte es argumentar al respecto de cómo la psicología del potencial humano y con mayor énfasis el optimismo y el afecto, pueden redundar en el mejoramiento de las condiciones laborales y profesionales de los docentes universitarios, a través de su fundamentación por medio del ejercicio de los atributos mencionados en la primera parte del ensayo.

Aspinwall & Staudinger definen el potencial humano como:

La capacidad de aplicar flexiblemente tantos recursos diferentes como sean necesarios para resolver un problema o trabajar hacia una meta. Este potencial parece surgir en las facilidades discriminatorias o algoritmos que ayudan a las personas a sacar provecho de las características óptimas o de los mecanismos regulatorios en el momento y grado correctos (Aspinwall & Staudinger, 2007, p.29).

En suma, vamos a argumentar en una primera instancia al respecto de la forma en que los docentes optimistas se pueden convertir en agentes positivos que gestionen dentro de sus clases el crecimiento personal y el de sus estudiantes, y finalmente hablaremos del afecto, como otro de los postulados de la psicología del potencial humano que puede redundar en la mejora de las competencias laborales de los docentes y en su bienestar general.

#### **4. Optimismo**

El optimismo es una condición, un estado de ánimo, que nos llega y nos abandona sin saber a veces por qué. Esta circunstancia nos hace visualizar el presente y el futuro con esperanza, y empodera a la persona de voluntad para afrontar la adversidad con entereza. El empoderamiento parte necesariamente del reconocimiento de las capacidades, aptitudes y desarrollo de las competencias que tiene el docente y que se complementan con la ejecución de algunos de los

atributos mencionados en la primera parte. Desde esta perspectiva, el docente optimista puede planificar y presentar un plan de trabajo en un mundo que se caracteriza por la indiferencia y el facilismo, y forzar los elementos externos e internos de su destino para encausarlos hacia un orden deseado.

Según Aspinwall y Staudinger (2007), el optimismo se conceptualiza en términos de expectativas positivas generalizadas, es decir, surge de la construcción de eventos que se desarrollarán favorablemente debido a que se trabaja intensa y permanentemente en cada uno de ellos. Esta construcción de eventos, de hechos futuros, se da indudablemente desde la base de su concepción en la imaginación, nutrida de los logros cotidianos y de la manera como se visualiza el futuro a partir de lo que se está construyendo en la actualidad.

En ocasiones, puede ser complicado visualizar los eventos como eventos finales exitosos, es decir como metas cumplidas, porque hay factores exógenos que inciden en su desenvolvimiento, es decir, a veces son inevitables los aspectos negativos. Por esta razón, es necesario entender que lo positivo y lo negativo son dependientes uno del otro, la vida está hecha de ganancias y pérdidas, de felicidad y de tristeza, por esto, “la meta de la psicología del potencial humano no debería ser cultivada exclusivamente sobre resultados positivos, sino intervenir de tal manera que el equilibrio entre los dos componentes de cualesquiera de tales pares sea optimizado con respecto a las circunstancias respectivas” (Aspinwall y Staudinger, 2007, p.36).

En tal sentido, el trabajo permanente en las metas pequeñas, ofrece logros positivos, pues los beneficios del optimismo residen primariamente en sus lazos con el hecho de insistir en la persecución de las mismas.

El docente optimista tiene altamente desarrollada la percepción de que los hechos ocurren principalmente como consecuencia de sus propias acciones, es decir, sabe a conciencia que él mismo controla su vida y en esa dirección valora positivamente el esfuerzo, la habilidad y responsabilidad personal y está un poco más exento de atribuirle a los otros o las circunstancias lo bueno o lo malo que ocurre en su vida. La automotivación, provista de la meditación y del ejercicio de la espiritualidad, se convierte en la herramienta fundamental para lograr los objetivos propuestos.

La principal diferencia que existe entre una actitud optimista y su contraparte – el pesimismo- radica en el enfoque con que se aprecian las cosas: empeñarnos en descubrir inconvenientes y dificultades nos provoca apatía y desánimo. El optimismo supone hacer ese mismo esfuerzo para encontrar soluciones, ventajas y posibilidades.” (Carver, C.S. y Scherier, 2007, p. 128).

Las expectativas positivas generalizadas se construyen desde ya, poniéndose tenazmente en marcha. Lo que implica que no necesariamente y en todos los casos se logran las metas positivas o en su totalidad sino que en ocasiones es suficiente el hecho de perseguirlas insistentemente, trabajar en su consecución implica de hecho la constitución de una posibilidad más accesible.

Los optimistas son aquellos que ven su futuro favorablemente y que por tanto continuarán esforzándose para llegar a sus metas. Los enfoques de este tipo posiblemente rendirán buenos resultados la mayoría de las veces, pero también acarrearán ciertas responsabilidades si la tendencia a evaluar nuestros proyectos favorablemente nos predispone a soslayar informaciones objetivas a cerca de los riesgos que puedan surgir en el entorno a dedicar esfuerzos continuos para lograr metas que nunca se podrán alcanzar. Una manera de comprender cómo los optimistas navegan por estos riesgos ha sido examinar la relación prospectiva del optimismo con el procesamiento de las informaciones negativas y de los esfuerzos para resolver problemas solubles o no. Estos exámenes han descubierto que el

optimismo está asociado con una mayor (y no menor) atención a la información negativa relevante del ser y que los optimistas, cuando se les presentan problemas insalvables, son más rápidos para deshacerse de ellos si alguna tarea alternativa está disponible (Aspinwall & Staudinger, 2007, p. 24).

Es evidente que cuando se visualiza un futuro favorable se querrá y se trabajará para llegar a él lo más pronto posible, pero el futuro se construye desde ahora, tal como lo afirma la prospectiva, construir el futuro que se desea es empezar a disponer desde ya las cosas para que se den favorablemente y en el orden de la consecución de los objetivos planteados.

Estas investigaciones de las autoras citadas, Aspinwall L., Staudinger, M. (2007), dan como resultado dos propiedades importantes del optimismo: el optimismo se mantiene así se omita una información negativa, es decir, los optimistas prestan atención a las informaciones relevantes de riesgo, y en segundo lugar, el optimismo se comporta flexiblemente, pues los optimistas varían sus comportamiento según sean las propiedades objetivas de los problemas que afrontan.

## REFERENCIAS

- Aspinwall, L. & Staudinger, U. M. (2007). *Psicología del potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Baltes, P.B., (1993). The aging mind: Potencial and limits. *Gerontologist*, 33. Barcelona.
- Cuadros, R. (Ed.). (2009). *Perspectivas Sobre el Humanismo*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Díaz, J. (2008). *La conciencia viviente*. México: FCE
- Ibarra, E. (2006). ¿Estudios organizacionales en América Latina? Transitando del centro de a las orillas. En: De la Garza, E. (Coord), *Teorías sociales y estudios del trabajo: Nuevos enfoques*. México: Antrophos.

- Díaz Barriga, A. (1998), Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. En: Díaz Barriga, A. y Pacheco (coords.). *Universitarios: Institucionalización académica y evaluación pensamiento universitario*, 86, 37-52. México: UNAM/CESU.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Galaz, F. (1999). Nota para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana. *Sociológica*, 41, pp. 13-39.
- Gonzales, M. (2006). *Trabajo y profesión en la Vida Contemporánea*. Thomson, México.
- Ibarra, E. (2002). La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), pp. 75-105.
- Isen, A. (2007). Positive Affect as a Source of Human Strength, En: Aspinwall Lisa & Staudinger, Ursula M. (Comp). *Psicología del potencial humano*. Barcelona: Gedisa
- Levinas (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Molineaux, D. (2004), Los humanos, la espiritualidad y la evolución cósmica. En: *revista Polis*, DOI : 10.4000/polis.6037
- Neave, G. (2001). Educación superior: historia y política. En: *Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. España: Gedisa
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia despedagogización del cuerpo. En: *Paradigma*, 28 (1), p. 105-129.
- Pimentel, M. (2007), La ética práctica de la libertad en Michael Foucault. En: Martínez Contreras, J., Ponce de León, L. (Coord), *El Saber filosófico: sociedad y ciencia*: México. Siglo XXI,
- Preciado, F., Gómez, A. , Kral, K. (2008). Ser y quehacer docente en la última década, Un estudio cualitativo del impacto de las políticas de formación en el profesorado. En: *RMIE*, 13(39), pp. 1139-1163
- Seligman, M. (2006). *Learned Optimism: How to Change you mind and your life*. Londres: Waterbrook Press.

Sloterdijk, P. (2003). *Temblores de aire, en las fuentes del terror*. Valencia: Ed.

Pre-Textos.

Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*. México: FCE.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria el escenario y sus protagonistas*.

Madrid: Narcea.

## **ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DAS AULAS DE ANATOMIA E FISILOGIA HUMANA: COMPORTAMENTO E PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES**

**Aline Marian Callegaro**

Doutoranda em Engenharia de Produção  
Licenciada pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional  
Universidade Federal de Santa Maria  
nimacall@gmail.com

**Karla Marques da Rocha**

Doutora em Informática na Educação  
Professora do Centro de Educação  
Departamento de Metodologia do Ensino,  
Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional Universidade Federal de Santa Maria  
[karlarocha@terra.com.br](mailto:karlarocha@terra.com.br)

### Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, cujo objetivo foi analisar o comportamento e a percepção dos estudantes sobre a organização didático-metodológica via momentos didático-problematizadores, implementada em três aulas da Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana de um Curso Técnico em Enfermagem da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Foram planejadas pela pesquisadora três aulas sobre os temas sistemas endócrino, tegumentar e nervoso, baseadas na organização didático-metodológica via momentos didático-problematizadores. As aulas foram realizadas numa turma do Módulo I do Curso Técnico em Enfermagem constituída por oito estudantes. Para a coleta dos dados foram utilizados diário de bordo e questionário constituído por perguntas fechadas e abertas. Dentre os principais resultados, destaca-se a percepção da maioria dos estudantes que considerou boa e/ou muito boa a organização didático-

metodológica utilizada, assim como os seus momentos constituintes (desafio inicial, melhor solução escolar no momento, desafio mais amplo e tarefa extraclasse). Alguns estudantes ainda apresentam comportamento passivo diante do processo de ensino-aprendizagem, concluindo-se que há necessidade de mudanças culturais neste contexto pesquisado, partindo especialmente das ações docentes.

Palavras-chave: Organização didático-metodológica. Momentos didático-problematizadores. Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana. Curso Técnico em Enfermagem.

## **0. Introdução**

Para Freire (1999) a posição normal do homem não é apenas estar no mundo, mas estar com ele, desenvolver relações com a realidade que resultam no conhecimento. O ensino e aprendizagem devem estar embasados na aprendizagem significativa, mudança conceitual e construtivismo.

A pedagogia da problematização ou educação para o pensar, defendida por Freire (2006), é fundamentada na pedagogia da autonomia. Ela propõe a construção do conhecimento pelo movimento de agir sobre a realidade. Nesta perspectiva, a realidade é refeita pela reflexão que gera conscientização e orienta o sujeito para a transformação por meio da práxis.

Possolli (2009) afirma que a construção de políticas e projetos da Educação Profissional devem ser norteados pela educação para o pensar, currículo por competência e pedagogia de projetos, interdisciplinaridade e transversalidade, vinculação com as mudanças no mundo do trabalho e novas tecnologias aplicadas à educação profissional. Para atender as necessidades da Educação Profissional é preciso conhecer algumas teorias educacionais que embasam a ação docente e, especialmente a organização didático-metodológica das aulas.



A afirmação do autor anterior motiva a seguinte questão de pesquisa: qual é o comportamento e percepção dos estudantes acerca de uma organização didático-metodológica via os momentos didático-problematizadores utilizada em aulas da Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana de um Curso Técnico em Enfermagem? A resolução deste problema de pesquisa permitirá uma melhor compreensão da realidade dos estudantes e, mais especificamente, de seus comportamentos e percepções frente à abordagem didático-metodológica e do processo de ensino-aprendizagem estabelecido numa Disciplina de Curso Técnico.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral apresentar os resultados da análise do comportamento e percepção dos estudantes sobre a organização didático-metodológica via os momentos didático-problematizadores das aulas da Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana de um Curso Técnico em Enfermagem. Para atingir o objetivo geral foram propostos os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer e analisar o comportamento dos estudantes sobre as aulas em que se utilizou a organização didático-metodológica via os momentos problematizadores; (ii) analisar a percepção dos estudantes sobre esta organização e o processo de ensino-aprendizagem estabelecido; assim como (iii) as sugestões dos estudantes acerca desta organização utilizada.

## 2. Referencial teórico

Um dos mais amplos objetivos da educação é oportunizar o exercício pleno da cidadania. Por isso, o conhecimento científico não pode ser administrado numa perspectiva de simples transmissão, mas sob uma abordagem crítica, que caracteriza o empreendimento científico como uma atividade humana (Delizoicov & Angotti, 1994).

A concepção educacional Freireana, mais especificamente a pedagogia da problematização, propõe a construção do conhecimento pelo movimento de agir sobre a realidade (Freire, 2006). A aula pode ser considerada nesta perspectiva como um microcosmo dinâmico, conectado ao currículo de formação, em que a ação de ensino da qual resulta a aprendizagem deve superar a simples exposição do conteúdo por parte do professor (Anastasiou, 2003). O professor deve conhecer os estudantes, seus comportamentos, percepções, e diferentes abordagens didático-metodológicas que possibilitam o melhor processo de ensino-aprendizagem (Mello, 2007).

Berbel (1998) complementa que metodologias de ensino baseadas na problematização podem ser utilizadas sempre que oportuno, quando os temas são relacionados à vida em sociedade. Pois elas requerem basicamente alterações na postura do professor para a organização da disciplina, desenvolvimento interativo, reflexivo e crítico dos temas com os estudantes. Da mesma forma, podem ser utilizadas abordagens didático-metodológicas que estimulem o aluno a apreender participando do processo de ensino-aprendizagem (Masetto, 2003).

Uma metodologia baseada na problematização foi proposta por Delizoicov e Angotti (1994) para o ensino de Ciências envolvendo três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento científico e aplicação do conhecimento. Mallmann, Bastos e Müller (2004) propõem uma organização didático-metodológica para operacionalização da ação escolar via três momentos didáticos-problematizadores: desafio inicial (DI), melhor solução escolar no momento (MSEM) e desafio mais amplo (DA). Os quais, no pensar de Abegg e Bastos (2005) possuem as seguintes características: a) **DI** – os

estudantes são envolvidos ativamente na resolução de um desafio concreto ou problema, proposto pelo professor e referente ao recorte temático da aula. Neste primeiro momento não são fornecidas respostas às dúvidas dos estudantes, mas o professor explicita o significado que tem para a aula o desafio proposto, através da

problematização dos entornos da situação desafiadora; b) **MSEM** – as visões de mundo iniciais dos estudantes frente ao conhecimento científico são problematizadas pelo professor para a compreensão a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis e necessários para a resolução do desafio, organizados em torno de uma rede conceitual relacionada ao DI. Também são trabalhadas as contradições das visões de mundo dos estudantes com os conhecimentos científicos, visando superar as "situações-limite" identificadas no DI; c) **DA** – outro desafio, relacionado ao DI é proposto, que neste momento objetiva a operacionalização pelos estudantes dos principais conceitos abordados. Neste momento se avalia processualmente a aprendizagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos abordados na aula, pois a resolução da situação-problema requer a operacionalização dos conhecimentos trabalhados em aula.

## 1. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é quali-quantitativa, do tipo pesquisa-ação. Um tipo de pesquisa social, concebida e realizada em associação com uma ação do pesquisador, que possui uma metodologia pedagogicamente estruturada. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Franco, 2005).

O cenário do estudo compreende uma turma constituída por oito estudantes matriculados na Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana do Módulo I de um Curso Técnico em Enfermagem de uma Instituição privada da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Nesta turma a pesquisadora realizou o Estágio Supervisionado III do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo foi realizado durante dois meses em 2011. Os estudantes participantes da pesquisa oficializaram seu aceite através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Foram planejadas pela pesquisadora três aulas para serem implementadas em três dias diferentes sobre os temas: sistema endócrino, tegumentar e nervoso, tendo por base a organização didático-metodológica via os momentos didático-problematizadores (Abegg & Bastos, 2005).

A coleta dos dados foi realizada em diário de bordo (Porlán & Martin, 2007) e questionário. No final de cada aula foram realizados registros sistemáticos no diário de bordo: (i) visão geral da aula; (ii) descrição de acontecimentos significativos; (iii) comportamento dos estudantes; (iv) dúvidas, contradições, reflexões que surgiram durante ou após o desenvolvimento das atividades.

No final das três aulas foi aplicado um questionário aos seis estudantes presentes para identificar suas percepções acerca da organização didático-metodológica das aulas implementadas. O questionário constou de: a) **seis questões de múltipla escolha** com escala ordinal para que os estudantes avaliassem a afirmativa de muito ruim a muito boa, com opções intermediárias (ruim, regular e bom). Cada questão tinha uma parte descritiva para sugestões. Esta parte do questionário visou identificar a percepção dos estudantes acerca: (i) das aulas implementadas; (ii) da organização didático-metodológica adotada; (iii) DIs; (iv) MSEMs; (v) DAs; e (vi) TEs; b) **uma questão binária** (opções de sim ou não) também com parte descritiva para sugestões. Estas questões visaram identificar se a organização didático-metodológica facilitou a compreensão e aprendizado dos conteúdos de acordo com a percepção de cada estudante; c) **duas questões descritivas** para: (i) investigar se diferentes organizações didático-metodológicas poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem do estudante; e (ii) identificar qual organização o estudante aprende melhor. O conteúdo do diário de bordo e a parte qualitativa dos questionários foram submetidos a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011). Tanto a parte quantitativa quanto a qualitativa foram descritas, interpretadas e analisadas.

## 2. Resultados e discussões

Nesta seção são apresentados os resultados integrados da análise dos achados do diário de bordo e do questionário, discutindo os resultados com outros estudos científicos relacionados ao tema.

A turma da Disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana em que foi realizada a pesquisa, do Módulo I do Curso Técnico em Enfermagem era constituída por sete estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino, com faixa etária entre 26 a 50 anos. Cinco estudantes do sexo feminino e um do sexo masculino responderam ao questionário.

A visão geral das aulas implementadas baseou-se na análise do comportamento e as percepções gerais dos estudantes em relação às aulas. A análise do diário de bordo mostrou que a maioria dos estudantes foi a todas as aulas, dialogou e realizou as atividades propostas (com algumas reclamações discutidas na sequência). O questionário mostrou que 50% dos participantes consideraram as aulas muito boas; cerca de 33%, boas; e aproximadamente 17%, regulares. Nenhum estudante avaliou as aulas como ruins ou muito ruins, nem mesmo realizou sugestões. Quando se investigou a opinião geral dos estudantes sobre a organização didático-metodológica via os momentos didático-problematizadores, identificou-se que aproximadamente 33% avaliaram como regular e cerca de 67% como muito boa. Um dos participantes, que considerou regular, sugeriu que as aulas fossem comentadas apenas no final, após ter conhecimento do conteúdo. Sugestão esta que preocupa e demonstra que nem todos os estudantes se propõem a assumir uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem, abreviando o diálogo, defendido por Freire (1999) como um recurso necessário para inserir o homem na sociedade. Anastasiou (2003) afirma que uma parceria deliberada e consciente entre os sujeitos (professor e estudante) é necessária para efetivar a construção do conhecimento escolar. Moreira (1999) ressalta que os processos interativos em sala de aula motivam o desenvolvimento

de inúmeras formas de “aprender a aprender”, contribuem para a construção do conhecimento e auxiliam no desenvolvimento das habilidades de reflexão, interação e prática.

Quando analisados os momentos didático-problematizadores utilizados, o comportamento e percepção dos estudantes sobre o DI, DA e TE foram semelhantes: cerca de 33% dos participantes consideraram bons e os demais 67%, muito bons. Percepções que surpreenderam, pois segundo dados sobre o comportamento dos estudantes apontados no diário de bordo e a própria análise geral das percepções debatidas no parágrafo anterior, alguns estudantes reclamaram especialmente durante a realização do DI. Eles preferiam adotar uma postura mais passiva no primeiro momento da aula. Assim, pode-se sugerir que as percepções da maioria (aproximadamente 67%) modificaram-se no decorrer das aulas, indicando que o diálogo adotado em aula, especialmente em relação à importância de participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem foi importante para os estudantes. Logo, estes resultados destacam a importância da organização reflexiva das aulas (Freire, 1999). Organização embasada nas metodologias ativas de aprendizagem, ancoradas na criticidade e entendidas como o modelo de formação profissional mais condizente com os princípios da atual política de saúde. Pois metodologias ativas possibilitam ganhos intelectuais, a articulação entre o pensar, o sentir e o agir, envolvendo a integralidade e a articulação ensino-serviço (Marin et al., 2010).

A análise do MSEM apresentou resultados diferenciados dos demais momentos didático-problematizadores. Aproximadamente 50% dos estudantes avaliaram o MSEM como muito bom, cerca de 33% como bom e 17% como regular. Quantitativamente igual a avaliação geral das aulas. Esses resultados demonstram que o momento de problematização dos conhecimentos científicos foi satisfatório para cerca de 83% dos participantes; confirmados pelo diário de bordo.

Além disso, cerca de 67% dos estudantes que reponderam ao questionário acreditam que a organização didático-metodológica adotada na pesquisa facilitou a compreensão e aprendizado dos conteúdos. Cerca de 33% deles discordaram. Dois dos estudantes consideraram ainda que a organização utilizada é a melhor para o aprendizado. Dentre outras diferentes formas de organizar as aulas que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, encontra-se exclusivamente o seguimento da apostila desenvolvida pelo professor da disciplina (percepção de quatro estudantes). Um deles sugeriu ainda que não fossem “misturados” os conteúdos e, outro escreveu “quando se pega um conteúdo em andamento os alunos já estão acostumados com o outro professor e se deve seguir a forma de ensino dele”, ou seja, a organização que segue a leitura comentada da apostila. Resultados semelhantes foram identificados na análise da organização de aula que cada estudante julga aprender melhor, destacando-se: leitura e explicação, acompanhamento da apostila (sugerido por quatro estudantes, um deles também considera importante as explicações do professor).

Resultados esses novamente confirmados pela análise do diário de bordo, especialmente do primeiro dia de aula, quando os estudantes estavam ainda habituados com a organização didático-metodológica que não incentivava a postura ativa, o diálogo, a participação e a criticidade. Resultados semelhantes e possivelmente justificadas pelo estudo de Damasceno e Cória-Sabini (2003), os quais elucidam que os estudantes das profissões biomédicas são normalmente encorajados a aprender por meio da memorização e fixação de conteúdos, sem o devido suporte teórico e questionamento crítico. Estes mesmos autores enfatizam que os professores devem ir além da apresentação da disciplina como Ciência apoiada em método científico próprio, e criar recursos didáticos para que os estudantes desenvolvam estudos independentes. Postura requerida aos profissionais de uma área em que as inovações tecnológicas ocorrem num ritmo bastante acelerado.

## 5. Considerações finais

Os resultados desta pesquisa qualiquantitativa, do tipo pesquisa-ação, cuja coleta dos dados foi realizada em diário de bordo e questionário, responderam a questão de pesquisa do estudo, atingido o objetivo geral e específicos.

O comportamento e, especialmente a percepção da maioria dos estudantes indicaram que a organização proposta e seus momentos foram bons e/ou muito bons. Alguns estudantes participantes do estudo ainda apresentam comportamento passivo diante do processo de ensino-aprendizagem e hesitam em adotar uma postura ativa, reflexiva e crítica que exceda a leitura comentada da apostila (organização didático-metodológica preferida pela maioria).

Como possibilidade de pesquisas futuras, sugere-se o estudo das abordagens didático-metodológicas adotadas por docentes do ensino técnico, assim como o estudo do comportamento e percepção de outros estudantes sobre esta a organização investigada neste estudo. Podendo-se analisar ainda a implementação de outras organizações, sob diversos aspectos e contextos.

## REFERÊNCIAS

- Abegg, I & Bastos, F. P. (2005). Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em Ciências Naturais e suas tecnologias: Exemplar de uma experiência em séries iniciais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4.
- Anastasiou, L. G. C. (2003). *Ensinar, aprender, e processos de ensinagem*. Disponível em: [www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAPÍTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf](http://www.fcf.usp.br/Ensino/Graduacao/Disciplinas/Exclusivo/Inserir/Anexos/LinkAnexos/CAPÍTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.



- Berbel, N. N. (1998). "Problematization" and Problem-Based Learning: different words or different ways? *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 139-154.
- Damasceno, S. A. N. & Cória-Sabini, M. A. (2003). Ensinar e aprender: saberes e práticas de professores de Anatomia Humana. *Revista de Psicopedagogia*, 20, 243-54.
- Delizoicov, D. & Angotti, J. A. (1994). *Metodologia do ensino de Ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, 31, 483-502.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mallmann, E. M., Bastos, F. P. & Müller, F. M. (2011). *Problematização do conteúdo-metodologia como estratégia para fortalecer o diálogo-problematizador*. Disponível em: <http://amem.ce.ufsm.br>.
- Marin, M. J. S., Gomes, R., Marvulo, M. M. L., Primo, E. M.; Barbosa, P. M. K. et al. (2010). Multiprofessional health-related graduate courses: results from experiences using active methodologies. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, 14, 331-344.
- Masetto, M. T. (2004). Inovação na educação superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 8, 197-202.
- Mello, E. (2007). *A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Montes, M. A. A. & Souza, C. T. V. (2010). Estratégia de ensino-aprendizagem de anatomia humana para acadêmicos de medicina. *Ciência e Cognição*, 15, 002-012.

- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.
- Porlán, R. & Martín, J. (1997). *El diario del profesor*: um recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada.
- Possolli, G. E. (2009). Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, 3, 237-247.

## EL DISEÑO DE UNA BIBLIOTECA: APRENDIENDO A DISEÑAR DISEÑANDO UN ESPACIO PARA APRENDER (ARGENTINA)

**Valeria Colombano**

Estudiante - Diseño de Interiores y Mobiliario  
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

[valeria\\_c28@hotmail.com](mailto:valeria_c28@hotmail.com)

**Flavio Bevilacqua**

Arquitecto, Profesor Adjunto Regular  
Coordinador de Diseño de Interiores y Mobiliario  
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

[fbevilacqua@unrn.edu.ar](mailto:fbevilacqua@unrn.edu.ar)

### Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de la actividad de diseñar en una carrera de Diseño de Interiores y Mobiliario (DIM) mediante la realización de ejercicios prácticos implica tener en consideración múltiples variables que pueden ser previstas en buena medida antes de la actividad específica de diseñar porque requieren que estas variables van siendo determinadas e investigadas tanto durante la práctica. Se presenta como caso de análisis un proyecto de rediseño del espacio interior y mobiliario de una biblioteca pública en funcionamiento (General Roca, Río Negro, Argentina) realizado por una alumna de la carrera de DIM de la Universidad Nacional de Río Negro. Esta carrera ofrece un Plan de Estudio desde el que se fomenta que los alumnos interactúen con su próxima realidad laboral. Esto se ve fortalecido por el requerimiento -para los futuros egresados de todas las carreras de esta Universidad- de cumplir con un *Programa de Trabajo Social*, que implica desarrollar un proyecto como servicio a la comunidad. El caso considerado permite profundizar la reflexión acerca de las condiciones del aprendizaje desde la consideración de los espacios habitables. El resultado del Proyecto es la construcción de la propuesta realizada por la alumna; y el resultado de la actividad didáctica de diseñar un espacio para la educación, dentro de un contexto de

aprendizaje, es el de la reflexión sobre la propia experiencia educativa realizada desde la misma acción de diseñar. Se trata de un caso de reflexión en la acción.

**Palabras clave:** arquitectura escolar, bienestar, alumnos discapacitados

## **0. Introducción**

Al momento de comenzar con un diseño son varias las cuestiones que se deben tener en cuenta, es decir, son múltiples las variables a coordinar ya que un diseño no comienza ni con la idea propiamente dicha, ni con la presentación de la misma al solicitante. Diseñar es un proceso que para muchos comienza antes inclusive de que se soliciten los servicios de un diseñador, porque durante la formación así como a lo largo del ejercicio profesional al pasar por un lugar o ingresar al mismo -una casa, un comercio, un edificio, entre otros- el diseñador se dice a sí mismo “yo esto lo hubiese hecho diferente” o “cuantos cambios que le haría a este lugar” o “que buena idea, lo voy a tener en cuenta para cuando proyecte algo similar”. Es decir, se van generando ideas que terminan en mayor o en menor medida, o de manera consciente o inconsciente, en los diseños que en el futuro el diseñador realice. Además, de estos aspectos metodológicos, no puede desconocerse las propias experiencias del diseñador, múltiples y de profundidad en el tiempo, tanto aquellas que tienen en el presente y sobre las que reflexiona al ejercer acciones de diseño, como otras más sutiles e implícitas.

El ámbito académico es el lugar dónde se enseña a ordenar estos pensamientos, se brindan técnicas y conocimientos que ayudan y orientan en la sistematización a fin de que sin ahogar la creatividad, la misma produzca resultados posibles de llevar a la realidad. Además las instituciones buscan incentivar el entusiasmo y el fortalecimiento de la confianza como futuro profesional. Esto es lo que se pretende en el planteo del Plan de Estudios de la carrera de Diseño de Interiores y Mobiliario (DIM) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), al plantear a los alumnos ejercicios de aprendizaje que les

permitan reflexionar acerca de sus condiciones para el aprendizaje desde el abordaje de los espacios habitables en conjunción con la misma acción de diseñar (metacognición), incorporando experiencias de interacción con actores sociales reales con los cuales se comunicarán en su próxima realidad laboral como parte de su ejercicio profesional.<sup>1</sup> Pero también esta Universidad implementó, como requerimiento para los estudiantes de cualquier carrera, que cumplan antes de egresar, con un Programa de Trabajo Social (PTS)<sup>2</sup>, que si bien tiende a lograr una mejor formación de los egresados, está especialmente planteado para que sean profesionales con compromiso social, que tengan una idea más real de la necesidad de transformación social a partir de la formación universitaria recibida. Por ello, el Reglamento correspondiente, en su Art. 2, se establece: “Los PTS constituyen la actividad de responsabilidad social universitaria que tiene el propósito de acompañar la resolución de problemas de la comunidad, en particular de los sectores más vulnerables, compartiendo y transmitiendo conocimientos y destrezas”.

El PTS implica desarrollar un proyecto como servicio a la comunidad. Para tal fin se debe cumplir con una serie de horas de trabajo *ad honorem* para la sociedad, el cual sirve tanto para generar un aporte a la misma, como para realizar uno o varios trabajos reales de cierta envergadura, con el acompañamiento académico de un profesor que asume el papel de tutor. Se intenta que los alumnos actúen en un espacio posible de ejercicio profesional real pero que signifique una acción de compromiso social. En el caso de DIM, el trabajo social es una forma de perder el miedo a trabajar con clientes reales que tienen necesidades y demandas concretas en contextos determinados, y se pretende además difundir las posibilidades del interiorismo y del diseño de mobiliario en áreas y espacios dónde aún no tenga mayor arraigo.

<sup>1</sup> Argentina, UNRN: Resoluciones 359/09 y 1240/10. Carrera de Diseño de Interiores y Mobiliario.

<sup>2</sup> Argentina, UNRN: Resolución CDE y VE N° 018/12. Reglamento de los Programas de Trabajo Social (PTS).

En este trabajo se presenta un relato del ejercicio práctico de diseño y la reflexión acerca de las condiciones del proceso de aprendizaje del DIM, así como también a partir de la *Teoría del Bienestar para el Aprendizaje*<sup>3</sup>, de la experiencia del Programa de Trabajo Social de la UNRN de interiorismo, a partir del caso de análisis un proyecto de rediseño del espacio interior y mobiliario de una biblioteca popular en funcionamiento. El caso considerado permite profundizar la reflexión acerca de las condiciones del aprendizaje desde la consideración de los espacios habitables.<sup>4</sup> El resultado del Proyecto fue la construcción de la propuesta realizada por la alumna; y el resultado de la actividad didáctica de diseñar un espacio para la educación, dentro de un contexto de aprendizaje, es el de la reflexión sobre la propia experiencia educativa realizada durante la misma acción de diseñar, así como en interacción con ciertos marcos teóricos destinados a pensar el “bienestar para el aprendizaje”.

## 1. Del aula al caso: Nuevos procesos de aprendizaje y realidad laboral

En el 2012, surgió la posibilidad de re-diseño de dos sectores de la Biblioteca Popular Julio Argentino Roca, ubicada en España y San Martín de la ciudad de General Roca en la provincia de Río Negro (Argentina). La propuesta surgió de un diálogo entre el directivo de la biblioteca y el coordinador de la carrera de DIM, el Arq. Flavio Bevilacqua. Se trata de una biblioteca popular, es decir, de una asociación civil autónoma creada por la iniciativa de un grupo de vecinos quienes

---

<sup>3</sup> Los avances en la construcción de esta *Teoría* fueron presentados por María Angélica Diez (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina) en el 2011 en un Taller en la Institución Universitaria de Envidado y en una conferencia en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia (Diez, 2011).

<sup>4</sup> Se trata de desarrollar la reflexión en y durante la acción de diseñar. Esta reflexión es necesaria para ser un buen profesional (Schön, 1998), tal como también lo expresaron Villalobos y Cabrera (2009: 139) al afirmar que: “por ser el proceso de enseñanza-aprendizaje una actividad compleja que requiere del aprendizaje continuo así como también de la capacidad de ser crítico, muchos perciben el desarrollo de la práctica reflexiva como el basamento para lograr una competencia profesional alta.”

la sostienen gracias a una cuota mensual en calidad de socios. La Biblioteca cuenta con más de 67.500 libros, patrimonio bibliográfico que hace que todos sus usuarios, sean niños, jóvenes o adultos, encuentren el material de su interés.<sup>5</sup> Y esto es posible por la permanente incorporación de novedades literarias y de diarios nacionales, regionales y locales.

La Biblioteca ofrece servicios y espacios de consulta, expresión y desarrollo de actividades culturales, de lectura y de extensión bibliotecaria en forma amplia y libre. Como comentó Hermosillo (2008, p. 8), refiriéndose a una biblioteca “(...) sus recursos y servicios deben ser capaces de cubrir las necesidades informativas de sus usuarios, ser un espacio confortable para que todos aquellos con necesidades informativas se acerquen y se sientan motivados a buscar conocimientos, hechos, ideas o datos útiles para desarrollar sus proyectos; la biblioteca (...) debe ser una extensión de las posibilidades a la imaginación y al conocimiento.” También se debe tener en cuenta lo expresado por el bibliotecario indio Ranganathan en 1931 -al formular las cinco leyes que resumían a la perfección el espíritu de la moderna Biblioteconomía- que, una biblioteca, es un organismo en constante crecimiento.

El edificio cuenta con dos plantas, de las cuales la planta baja, de aproximadamente 600 m<sup>2</sup>, es utilizada como biblioteca y la alta como salón de usos múltiples, de menor cantidad de m<sup>2</sup>, donde se dictan clases de baile, se realizan exposiciones y está abierta para cualquier actividad cultural para la que se solicite. La propuesta de re-diseño incluye sólo la planta baja. Y como los espacios en los que la institución pretendía que se realizara la intervención de interiorismo en la planta baja no estaban separados del resto e interactuaban con casi todos los demás sectores, el Tutor del Programa de Trabajo Social, sugirió presentar una propuesta integral.

---

<sup>5</sup> La localidad posee alrededor de 120.000 habitantes y es cabecera del departamento provincial que lleva el mismo nombre, General Roca, y que alberga a 320.000 habitantes, según datos del último Censo Nacional de población (Argentina, 2010).

El primer paso fue reunirse con la Directora de la Biblioteca, Irene, quien de manera muy amena mostró las instalaciones y ofreció amplia libertad de movimiento dentro de la institución y de contactos con las personas que en ella estuvieran para reunir información acerca de la necesidad de remodelación, los requerimientos que consideraran primordiales, las expectativas y, por supuesto, las actividades diarias que realizaban tanto los empleados como los usuarios.

Consiguientemente se realizó de manera conjunta con alumnos ingresantes a la carrera de DIM, un relevamiento de toda la planta baja del edificio donde actualmente se extiende la biblioteca. Una vez realizado el relevamiento se prosiguió con la búsqueda de material relacionado a la temática de las bibliotecas para tener una idea amplia del panorama tanto nacional como internacional. En general los textos seleccionados abordaban temas amplios, pasando por temáticas variadas que iban desde las dimensiones del cuerpo humano -de suma importancia en todos los diseños- hasta el diseño de parques infantiles -para guiar el diseño de la sala infantil-, entre otras. Tener en cuenta las proporciones del cuerpo es muy importante ya que “(...) en las últimas décadas, [el] interés hacia las dimensiones humanas y el tamaño corporal, en tanto que factores críticos del proceso de diseño, ha ido aumentando sin interrupción, y se ha hecho patente con máxima intensidad en el campo de la ingeniería de factores humanos, denominación específica en Estados Unidos, o ergonomía, como se conoce en Europa.” (Panero y Zelnik, 1996, p. 18).

Al comenzar a pensar en el proyecto se partía de que, la Biblioteca, por su carácter de Popular, no cuenta con un ingreso fijo mensual ni con un presupuesto para destinar a refacciones, menos aún al diseño, ya que se sustenta mediante la cuota de sus socios quienes en ocasiones donan material de lectura y/o mobiliario.

Bajo estas circunstancias se debía partir de una idea que respondiera a los requerimientos planteados pero que a su vez se ajustara a la falta de presupuesto



al momento de plantear la necesidad de re-diseño. Por ello el proyecto tuvo como premisa la utilización de materiales regionales y económicos, así como de mano de obra y técnicas de la zona. De esta manera se recurrió al aporte de personas del oficio con los que se establecieron vínculos al participar en una serie de encuentros dirigidos a micro emprendedores de la ciudad de General Roca. Dichos encuentros se realizaron para dar a conocer “Herramientas de Comercialización” útiles para personas que se iniciaban en pequeños proyectos regionales, herramientas que tienen mayor difusión en ciudades más grandes. Se partió de la premisa de que: “la materialización de cada fase requiere la actuación de profesionales especializados en las diferentes ramas, que deben dar respuesta a una función técnica determinada.” (Romero, 2001, p. 37). De ahí que, las personas de oficios orientaron la elección de algunos materiales y técnicas que van a ser aplicados en el diseño, siendo luego ellos los que serían contratados para llevar a delante la realización de obra del Proyecto. Este trabajo en conjunto permitió una experiencia educativa y a la vez laboral novedosa en el proceso de aprendizaje obtenido dentro de la institución Universitaria. Por otra parte, con ello se ampliaba y enriquecía el enfoque interdisciplinario por el que se había optado al reunir en un mismo Proyecto a diseñadores de interiores y mobiliario, arquitectos y a la bibliotecóloga a cargo de la dirección de la Biblioteca a intervenir.

## **2. Diseño y sociedad: Las bibliotecas como espacios socioeducativos**

La Biblioteca Julio Argentino Roca se convirtió en un punto de reunión de los estudiantes que vienen de localidades vecinas a estudiar en las universidades, facultades y escuelas de General Roca, convirtiéndose en un espacio no solo para retirar o consultar libros de la propia Biblioteca, sino en un sentido más amplio como un espacio de estudio. Además, reciben visitas organizadas de jardines de infante y de escuelas primarias. Asisten también adultos mayores que van a diario

a leer. Pese a todo lo mencionado, la evaluación es que, en términos generales el número personas que aprovechar las beneficios y ventajas de las instalaciones es baja en relación a las posibilidades que brinda el edificio.

Hoy es sabido que tanto con la masificación de internet como la diversificación de los medios de transporte y sus frecuencias, ya no resulta tan necesario un punto de encuentro en un lugar neutral y, este seguramente es una de las causantes de que las bibliotecas pierdan afluencia de visitantes. Sin embargo, por variables como el tamaño de la ciudad, las posibilidades de espacios vinculados a las funciones de las bibliotecas (en un sentido amplio de estas funciones), así como la ubicación privilegiada en pleno centro de la ciudad, sumado todo a una mirada desde el interiorismo, se prefirió trabajar con la hipótesis de que la poca afluencia de visitantes a la Biblioteca suponía un grado de rechazo a los ambientes que contiene y a su distribución, que llevan a la falta de comodidad y contención espacial que brinda como lugar para el estudio, así como de reflexión, distensión, comunicación y enriquecimiento intelectual.

El propósito que rigió la idea proyectual fue el de aumentar el poder de convocatoria de la Biblioteca popular en la sociedad, a partir de la creación de un espacio que fomente tanto la lectura y el deseo de conocimiento, ofreciendo desde los espacios habitables formas variadas de aprendizaje, tanto de manera individual como colectiva, pero también darle una fuerte impronta como ambiente de encuentro y sociabilidad. “Preguntarse cómo los espacios devienen lugares supone profundizar en las relaciones y los vínculos que se establecen entre las personas y los espacios” ya que “personas y espacios construyen lugares” (Vidal Moranta y Pol Urrútia, 2005, p. 284). Se tuvo en consideración las necesidades de la sociedad de que contar con espacios nuevos o renovados que intenten reconectar a la sociedad, acercando puntos de ella que en otros lugares están sumamente distanciados. El objetivo fue entonces diseñar un espacio para la educación dentro de un contexto de aprendizaje mutuo o individual, que integre a

las personas de diferentes sectores sociales, quebrando así el mito urbano de que este tipo de bibliotecas son sitios para las personas que no pueden acceder desde el ámbito privado a un universo complejo de textos, a internet y a determinadas ofertas culturales. Por el contrario, que el diseño le permita a esta Biblioteca Popular recuperar su lugar físico en el espacio céntrico de la ciudad desde un diseño que le reintegre esta presencia tanto desde la afluencia de público como simbólica, convirtiéndola en un ambiente social que invite y genere ganas de ser habitado por toda la comunidad.

Cuando se habla del diseño de manera general se tienen en cuenta dos estadios, el primero es el conocido *Brainstorming* o lluvia de ideas y, el segundo, que atiende a la distribución espacial del programa de necesidades. Será necesario e importante que los espacios reúnan las condiciones básicas de estabilidad, funcionalidad y estética, es decir, la combinación de lo útil con lo agradable. El diseño tiene que ver con la calidad de espacios que se quiere ofrecer en vista de los problemas que necesitan ser resueltos. Es por ello que no se debe dejar de lado qué se quiere lograr, así como para quién se hace, es decir, quiénes serán sus usuarios -compuestos por los clientes directos e indirectos-, tanto quienes solicitaron la intervención como el quiénes harán uso de ella en un sentido amplio, en este caso tanto el público como los empleados y directivos de la institución.

Por lo mencionado antes, fue muy importante la etapa de la planificación de un programa de necesidades, que cubriera las expectativas planteadas y observadas tanto de las personas que trabajan en el establecimiento como de los distintos tipos de usuarios, así como la mirada y evaluación profesional del diseñador. Asimismo, se tuvo en cuenta el problema de esta Biblioteca -compartido en buena medida con otras bibliotecas- de que el diseño debía atender a incrementar el número de personas que utilizan las instalaciones y, si esto ocurriera tener en cuenta que ello conllevaría incrementar el número de empleados.

Finalmente, se debió partir de la premisa de desarrollar un rediseño integral, es decir abarcando la totalidad de los 600 m<sup>2</sup> de la planta baja, pero que permitiera un desarrollo por etapas con suficiente autonomía, por cuanto su concreción dependería de la posibilidad de reunir los fondos necesarios con la problemática presupuestaria propia de una Biblioteca popular. El programa de necesidades incluyó los siguientes espacios: recepción, oficina, sala de reuniones, cocina, sector juvenil, sector de computadoras, área de estanterías, sala de procesos técnicos, sector para novedades, bar, sector infantil, sala de lectura general y sala silenciosa, además del bloque sanitario.

### **3. La propuesta desde el diseño: Recuperar el objetivo de “popular” para la Biblioteca**

La propuesta de diseño para la Biblioteca Popular Julio A. Roca, incluyó como relevante la conceptualización de tres tipos de educación, formal, no formal e informal, identificando dentro de un espacio como esta Biblioteca popular el desarrollo de los dos últimos tipos de educación. Tal como lo explicó Marenales (1996) la educación no formal es aquella en la cual las personas adquieren aprendizajes por medio de las actividades educacionales organizada pero que estén situada fuera del sistema de educación formal. En este sentido, es una forma de aprendizaje que se desarrolla dentro de un espacio con reglas y papeles definidos. Mientras que, la educación informal es la que se adquiere a lo largo de toda la vida a través de actitudes, valores, situaciones vividas y conocimientos, es una forma de plantear que todos todo el tiempo estamos aprendiendo y siendo afectados por el medio en el cual nos movemos. Se evaluó que, este último tipo de educación más espontánea, es fundamental fomentarla aún en ámbitos institucionales, por ejemplo del tipo del que se eligió para este Programa de Trabajo Social, que se ve enriquecido por la confluencia de personas de diferentes sectores sociales.

En este caso particular se buscó un elemento conector a partir del cual se desarrollaría la idea. Dicho elemento fue el espacio de circulación que se extiende a través de todo el edificio y que serviría de nexo entre los diferentes espacios organizando el recorrido. Si bien en el proyecto aprobado sólo se propone intervenir en el espacio interior, la propuesta para reconocer este principio como elemento articulador consistió en que este recorrido favorecido desde un concepto explícito de circulación invitara ya desde la vereda misma a los transeúntes a acceder al espacio interior de la Biblioteca.

Finalmente el proyecto organizó la planta de forma que el usuario se sienta cómodo, guiado e identificado con el lugar, por lo que se plantearon varios tipos de espacio, como lo son: una *sala juvenil* muy distendida en el ingreso, al frente de la *recepción*, la cual se pensó de tamaño amplio y una forma que permitiera el movimiento y el desarrollo del trabajo de manera cómoda; las *salas de lectura*, distinguidas en grupal y silenciosa, permitiendo así una variedad de formas de sociabilidad y relaciones interpersonales así como de prácticas de estudio y de concentración. El *sector infantil* se ubicó cerca de la recepción, con un acceso más cercano a las estanterías para ser un punto de observación posible desde ambos lugares, es decir, tanto por parte de los empleados de la Biblioteca, como de sus acompañantes.

En razón de la historia de la propia Biblioteca y sus estrategias de mantenimiento, la propuesta fue diseñada considerando, además, la necesidad de contar con acciones que generen ingresos de manera alternativa a lo que ha tenido hasta el presente. Se planificó esto de dos maneras; la primera, por medio de la creación de un espacio destinado a un *bar temático* que le ofrezca a los visitantes diversas opciones de consumo de alimentos, a la vez que fortaleciera la idea de convertir a la Biblioteca en un espacio más agradable de sociabilidad y, con ello, hacerla más atractiva para un mayor número de personas. La segunda

forma, fue determinar que la *sala de lectura general* diseñada bajo los parámetros de flexibilidad y multifuncionalidad, así por ejemplo que posibilitara su rápida conversión y accesibilidad al público como *sala de muestras, exposiciones y conferencias*, esto permitiría que fuera rentada para eventos culturales públicos y puntuales apropiados y complementarios a un centro cultural generado en torno a una biblioteca. Por esto motivo, aquí el desafío fue el diseño de mobiliario liviano, apilable y multifuncional.

#### 4. Conclusión

El proyecto tiene como objetivo general crear un espacio agradable y acogedor, convirtiendo a la Biblioteca Popular Julio A. Roca en un punto de reunión, que invite tanto a lectores activos como pasivos y de distintos grupos etarios a su concurrencia. A nivel de la producción del diseño, esto se propuso a través de la generación de ambientes propicios para los distintos tipos de lectura y de actividades de sociabilidad y de estudio, desde los más relajados y silenciosos hasta los que pudieran incluir trabajos grupales y debates, pasando por los que realizan personas de edad avanzada sin olvidarse de la necesidad que tiene la lectura de atraer a los más pequeños. Se postuló como una invitación a la interacción entre la comunidad y la información. Básicamente se trató de diseñar un espacio que fomentara que las personas interactúen con la lectura y con la cultura, a través de la comunicación, favoreciendo por tanto la integración social. Y que todo ello se logre, fundamentalmente con y a través de un determinado diseño de interiores y mobiliario del espacio habitable, generando formas diversas para su apropiación.

Como reflexión que engloba lo realizado, se arribó a que, un espacio de aprendizaje como una Biblioteca cuyo diseño o rediseño -como en este caso- se postula teniendo como orientación la transformación social, demanda una gran

responsabilidad profesional y para ello un proceso de aprendizaje permanente por su requerimiento de auto reflexivo. Esto incluye por parte del diseñador, un enfoque teórico que acompañe al diseño y una reflexión continua sobre sus prácticas. Pero, fundamentalmente en casos como este debe estar sustentado por un claro compromiso social con la comunidad a la que pertenece la obra a intervenir, ya que como espacio habitable tiene la particularidad de ser un espacio público, en el cual se van a desarrollar actividades variadas que conectaran a múltiples actores sociales con necesidades puntuales, tanto comunes como diferentes, tanto individuales como colectivas y, en ocasiones, contradictorias; pero en todos los casos estarán atravesadas por la categoría de “popular” que acompaña a este tipo de bibliotecas.

Desde los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la carrera de DIM, el resultado del Proyecto fue la reflexión sobre la propia experiencia educativa realizada desde la misma acción de diseñar de parte de una estudiante que intenta en su cuarto año unir las piezas del rompecabezas que se convertirá en su profesión. Se trata, por lo tanto, de un caso de reflexión en la acción, pero que fuera enriquecido por el compromiso social que le imprimió que esta práctica de ejercicio profesional se extendiera más allá del aula-taller al ser determinada por los requisitos del Programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Río Negro y que, por ello, la misma estuviera orientada por el principio ético y cívico de la “responsabilidad social”.

## REFERENCIAS

- Alcibar Hermosillo, J. (2008). *Plan de prevención de desastres naturales en bibliotecas*. Mexico D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diez, M.A. (2011). *Hacia una teoría de bienes para el aprendizaje*. Medellín: Red Diálogos en Mercosur – Internacional del Conocimiento (inédito).

- Marenales, E. (1996). *Educación formal, no formal e informal. Temas para concurso de maestros*. Montevideo: Aula.
- Meneses Tello, F. (julio-diciembre, 2005). Bibliotecas y sociedad: Reflexiones desde una perspectiva sociológica. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179014339005>
- Panero, J. & Zelnik, M. (1996 -Primera edición 1979-). *Las dimensiones humanas en los espacios interiores. Estándares antropométricos*. México. D.F.: Gustavo Gili.
- Romero, S. (2001). *La arquitectura de la biblioteca. Recomendaciones para un proyecto integral*. Catalunya: Scola Sert.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Vidal Moranta T. y Pol Urrútia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36 (3), pp. 281-297. Barcelona.
- Villalobos, J. y Cabrera, C. (enero-junio, 2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.



---

## LA INSERCIÓN PERIÓDICA DE “PROFESORES ITINERANTES” EN LAS ESCUELAS RURALES COMO FACTOR DE DISTENSIÓN Y DE CONSTRUCCIÓN DE AMBIENTES DE BIENESTAR: UNA EXPERIENCIA EN EL NORTE DE LA PATAGONIA, ARGENTINA

**María Angélica Diez**

[mdiez@unrn.edu.ar](mailto:mdiez@unrn.edu.ar)

Dra. en Historia - Profesora Adjunta Regular Exclusiva  
Universidad Nacional de Río Negro - Lobo y Belgrano, General Roca, Río Negro,  
Argentina  
Centro de Estudios Socio-Culturales (CESoC – Fundación Pampa Central)

**Roberto Peralta**

[proferobertoperalta@gmail.com](mailto:proferobertoperalta@gmail.com)

Lic. en Historia – Profesor de Escuelas Rurales  
Centro de Estudios Socio-Culturales (CESoC – Fundación Pampa Central) - Téllez  
45, Santa Rosa, La Pampa, Argentina  
Área de Secundario Ruralizado  
Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa

### Resumen

En 1998 el Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa implementó una nueva modalidad denominada Tercer Ciclo Ruralizado (actual Secundario Básico), con el objetivo de garantizar que los alumnos completen los años de escolaridad obligatoria en la propia localidad, evitando el temprano desarraigo. Con la finalidad de lograr un proceso educativo que brindara una educación de calidad, se tuvo en cuenta la presencia de “profesores itinerantes” para colaborar con los docentes tutores. Estos profesores pertenecen a las distintas áreas curriculares y realizan visitas periódicas a las escuelas rurales. En este trabajo se analiza, principalmente a través de entrevistas a directivos y docentes, la inserción de los “profesores itinerantes” en estos ámbitos educativos, con la finalidad de determinar su incidencia más allá de las funciones eminentemente curriculares, a partir de planteos conceptuales provenientes de la *Teoría del Bienestar para el Aprendizaje*. Y orientados por afirmación de que su inserción periódica regular constituye un factor de distensión que incide en mejorar el contexto educativo y,

por lo tanto, las vivencias de los alumnos, docentes y directivos, ayudando al logro de mayor bienestar para los aprendizajes; pese a que ello no está directamente previsto en las funciones que se establecen en la normativa.

**Palabras clave:** escuelas rurales, bienestar, profesores

## 0. Introducción

En 1998 el Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa (Argentina) implementó una nueva modalidad denominada Tercer Ciclo Ruralizado (actual Secundario Básico), con el objetivo de garantizar que los alumnos completen los años de escolaridad obligatoria en la propia localidad, evitando el temprano desarraigo; respondiendo a los lineamientos normativos establecidos por la *Ley Federal de Educación de 1994* (Título II, Cap. 1, Art. 5). Con la finalidad de lograr un proceso educativo que brindara una educación de calidad, un aspecto central fue -entre otras cuestiones- la presencia de “profesores itinerantes” para colaborar con los docentes tutores de las escuelas rurales. Estos profesores pertenecen a las distintas áreas curriculares y realizan visitas periódicas a las escuelas para participar en diversas actividades, principalmente de planificación y docencia.<sup>1</sup>

En los últimos años la educación ruralizada es foco de atención en las políticas públicas de muchos países, en líneas generales esto responde al interés por los procesos de desarraigo de los jóvenes y su desvinculación con sus pautas culturales de origen, así como a la preocupación por la calidad de la enseñanza que reciben y sus salidas laborales.<sup>2</sup> En este sentido, Boix (1995) manifestó la

<sup>1</sup> Además de la mencionada *Ley Federal de Educación*, en este trabajo se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996). *Alternativas para la organización pedagógica del Tercer Ciclo de la Educación pedagógica del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*; Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (1998). *Marco General de los Diseños Curriculares de los distintos niveles, regímenes y modalidades del Sistema Educativo pampeano*; y Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (1998). *Resolución 482. Implementar y organizar el Tercer Ciclo de modalidad Ruralizada*.

<sup>2</sup> En general son coincidentes las problemáticas que buscar revertir los programas de educación ruralizada en los distintos países, por ejemplo lo que muestran distintas investigación referidas a España sería similar al caso pampeano, ya que se buscan solución a situaciones como: escases

necesidad de implementar cambios que atraviesen tanto las acciones como los fundamentos y las finalidades de este tipo de escuelas, incluso, en ciertas ocasiones la necesidad de realizar propuestas diferenciadas según las distintas situaciones que se den en los distintos establecimientos educativos rurales.

A los fines de este trabajo se considera que, “(...) por escuela rural no debemos entender simplemente la escuela de los pueblos, de las localidades más pequeñas, sino la respuesta educativa y organizativa a un constante cambio en sus necesidades y características singulares (...).” (Gil, Alfaro, Mattos y Heredero, 2009, p. 1). Un principio central que rige las propuestas de los programas ministeriales, consiste en considerar el entorno socioeconómico y cultural como anclaje de los proyectos educacionales de las escuelas ruralizadas. Castillo (2007, p. 132) afirmó, en un trabajo referido a la educación rural en la provincia de La Pampa que: “(...) la educación ruralizada se presenta como una propuesta articuladora de educación y trabajo para ser pensada sobre la base de necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades que conforman las diferentes regiones”.

Como parte de las innovaciones ministeriales que se implementan para las escuelas rurales se destaca la inclusión de la figura de los “profesores itinerantes”, dentro de un organigrama complejo que redefine todos los niveles de funcionamiento y los vínculos, desde un área ministerial específica hasta el aula. Estos profesores asumen un papel relevante en su integración periódica a las escuelas y distintas investigaciones dan cuenta de que su labor modifica sustancial y favorablemente las bases educativas escolares. De esta manera lo señalaron Gil *et al.* (2009, p. 4) al evaluar que “(...) aunque el modelo [de

---

de materiales y financiamiento, falta de planteos culturales adaptados a sus realidades, entre otros problemas. Sin embargo, estas problemáticas no implican desvalorizar los aspectos positivos de estas escuelas y DE sus medios rurales, especialmente la integración de las comunidades educativas (Feu, 2003).

profesores itinerantes] tiene todavía posibilidades de mejora, han sido otro aliciente importante para su desarrollo y mejora de la calidad.”<sup>3</sup>

En la Argentina, cuando se le da una nueva estructura al Sistema Educativo en el que se delimita una Educación General Básica, se centra la atención en el Tercer Ciclo de la educación ruralizada que resulta algo particular que establece la Ley Federal de Educación. La organización pedagógica que se le da parte de considerar que: “(...) la heterogeneidad de situaciones que plantea la ruralidad requiere una organización curricular específica y flexible (...)” e implica, entonces, “(...) una propuesta curricular que prevea diferentes estrategias como modalidades presenciales, semipresenciales y/o a distancia, con tutorías, profesores itinerantes y materiales didácticos adecuados especialmente a las diferentes situaciones.” (Picco, 2007, p. 28).

En este trabajo se analiza la inserción de los “profesores itinerantes” en las instituciones educativas rurales, con la finalidad de determinar su incidencia más allá de las funciones curriculares, a través del enfoque ofrecido por la *Teoría del Bienestar para el Aprendizaje*<sup>4</sup>. Se planteó como hipótesis inicial que su inserción periódica regular constituye un factor de distensión y/o de alivio al agobio propio de las rutinas cotidianas, que incide en mejorar el contexto educativo y, por lo tanto, las vivencias de los alumnos, docentes y directivos, ayudando al logro de mayor bienestar para los aprendizajes; pese a que ello no está directamente previsto en las funciones que se establecen en la normativa.

<sup>3</sup> Se considera en este trabajo que la experiencia urbana de estos profesores itinerantes puede ofrecer una apertura cultural mayor a fin de que estos programas de educación ruralizada no conlleven como resultados negativos una formación y concepción cultural localista y restringida a los entornos de estas escuelas, ni solo a las salidas laborales predominantes en los mismos, limitando, si así fuera, las posibilidades a sus egresados para una inserción en otros espacios productivos -especialmente urbanos- y/o estudios superiores.

<sup>4</sup> Se está trabajando en la construcción de esta *Teoría* que fue presentada en un Taller en la Institución Universitaria de Envigado y en una conferencia en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colombia (Diez, 2011).

Con este objetivo se consideró como fuentes principalmente los resultados de los cuestionarios a directivos y docentes tutores<sup>5</sup> en interacción con la experiencia personal de uno de los investigadores -convertido en integrante de esta investigación-<sup>6</sup>, además de la normativa ministerial y la confección de fichas institucionales por datos e información de cada escuela. Todo lo cual se analizó e interpretó en función de la *Teoría del Bienestar para el Aprendizaje*, la cual a su vez se verá enriquecida por los avances de distintas investigaciones.<sup>7</sup> En el análisis de los resultados de los cuestionarios, además de la información que ofrecían las informantes, se interpretaron las apreciaciones y percepciones personales; ya sea a partir de la propia experiencia como las de otros docentes y de los propios alumnos de su Escuela.

## 1. El Programa para la educación ruralizada desarrollado en el Norte de la Patagonia

La nueva modalidad para el Tercer Ciclo Ruralizado (Secundario Básico) implementada en 1998 por el Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa<sup>8</sup> tuvo como objetivo garantizar que los alumnos completaran los años de

<sup>5</sup> Se trabajó con cuestionarios estructurados, pero con final abierto y aplicadas directamente por el informante (auto-administradas) que fueron enviados por correo electrónico, a fin de adaptar las técnicas a la dispersión geográfica de los informantes. Se diseñaron dos modelos, uno para directivos de las escuelas y otro para docentes tutores, y se agregó una planilla institucional por cada escuela que se le solicitó completar a las directoras. El presente trabajo es un primer avance de aproximación, que no cubre la totalidad del universo considerado en el diseño de investigación y responde a un enfoque cualitativo en cuanto “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos.” (Apud Pérez, 1993, p. 46).

<sup>6</sup> Este cuestión de doble función, por un lado como “profesor itinerante” y, por el otro, como investigador implicó considerar como referencia algunos aspectos propios de una investigación etnográfica, así como otros de investigación educativa basados en trayectorias profesionales, aún sin convertirse estos métodos o técnicas en centrales para este trabajo (Bisquera, 2004).

<sup>7</sup> Distintos autores que realizan balances críticos la producción de investigación educativa concuerdan en la necesidad de avanzar en la producción de nuevas líneas de investigación y marcos teóricos, como lo sustenta Wainerman (2010); así como también Imberón (2009), en este caso más centrado en las relaciones entre investigación y formación del profesorado, en la búsqueda de formas de vincular efectivamente teorías y prácticas.

<sup>8</sup> Argentina, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa, 1998. *Marco General de los Diseños Curriculares de los distintos niveles, regímenes y modalidades del Sistema*

escolaridad obligatoria en su localidad, evitando el desarraigo. La finalidad fue lograr un proceso educativo que brindara una educación de calidad, estrechamente vinculada a los contextos de cada escuela y de sus alumnos. Entre los principios que guiarían la puesta en práctica de este Programa se establecieron los siguientes: - acceder a los saberes a través de propuestas pedagógicas flexibles; - fortalecer el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales; - establecer modelos de organización escolar adecuados a cada contexto, atendiendo necesidades educativas de la población rural migrante; - contemplar la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural. Entre las decisiones innovadoras que se tomaron, se destaca la resolución de garantizar la presencia de “profesores itinerantes”, especialmente para colaborar con los docentes tutores entre una gama amplia de funciones vinculadas a lo curricular.

Las características del contexto geográfico, socioeconómico y cultural varía en las distintas regiones de la provincia de La Pampa, destacándose diferencias entre el Este y el Oeste, así como entre el Norte y el Sur pampeano. Esto llevó a dividir el territorio en dos regiones a fin de poner en práctica la nueva modalidad de educación ruralizada y, en cada una, se determinó una sede con responsables de la aplicación del Programa, que se establecieron en las dos ciudades más importantes de la provincia: Santa Rosa y General Pico. Como reflejo de estos diferentes contextos las escuelas cuentan con matrículas que van de los tres a los 78 alumnos.

Los profesores itinerantes son docentes especialistas que se organizan en dos equipos. Uno lo integran profesores de Ciencias Naturales, Inglés y Matemáticas; mientras que el otro lo constituye los de Ciencias Sociales, Lengua y Tecnología. Las funciones de estos profesores se centran en lo curricular y se proponen para

ejecutarlas generalmente en colaboración con directivos y/o docentes, según cada caso. Las mismas abarcan: - tareas orientadas al aprendizaje y la enseñanza; - asesoramiento y acompañamiento a los docentes tutores y a la gestión curricular llevada adelante por los directivos; - confección de planificaciones y de propuestas de actividades; - atención de consultas de alumnos y desarrollo de clases; - seguimiento educativo de los alumnos; - elaboración de informes, comunicaciones y relatorías; - adecuación de los diseños curriculares según los contextos geográficos y sociales.

Son relativamente coincidentes las apreciaciones de los directivos de las escuelas acerca del sistema de educación ruralizada que se está llevando a cabo en La Pampa. Se tomó como casos de estudio las escuelas y sus actores sociales del Sur y el Oeste de la provincia, integrada por 11 localidades.<sup>9</sup> Para ofrecer un panorama general de la evaluación que realizaron las informantes, entre los testimonios recogidos se tomó como muestra el caso de Elena de la Escuela N° 103 de la localidad de Mauricio Mayer, porque en sus expresiones se condensa la experiencia, evaluación y opinión de una ex-docente a la vez que de una Directora. Esta Directora sintetizó las fortalezas del Programa en la cuestión de la “permanencia de los chicos en el medio”, para lo cual destacó una serie de aspectos valiosos, tales como: “(...) - confianza con los docentes; - familiaridad con los profesores itinerantes; - compromiso y responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad; - actualización permanente en contenidos y estrategias metodológicas; - continuidad en el tiempo; - permanencia en el cargo de docentes y profesores itinerantes; - presencia de profesores itinerantes y construcción de ambientes de bienestar.” Si bien esta misma Directora, en otra parte del desarrollo del cuestionario afirmó que, cuando recién se insertaron los profesores itinerantes surgieron algunos inconvenientes, y que faltaron

<sup>9</sup> La región que se abarcó en esta investigación es la del Sur y Oeste de la provincia de La Pampa que abarca, como lugares que recorren los profesores itinerantes, las localidades de: Chacharramendi, La Reforma, Casa de Piedra, Puelches, Cuchilló-Có, Quehué, Colonia Inés y Carlota, Colonia El Destino, Mauricio Mayer, Carro Quemado y La Humada.

capacitaciones al respecto para conocer mejor cómo iban a ser las relaciones y los trabajos en conjunto entre docentes, directivos y estos profesores, y por ello quedaban muchas cuestiones dependiendo de la “personalidad” de estos profesores que se integraban a las tareas de las escuelas ruralizadas, con el tiempo se revirtieron esas situaciones. Esta cuestión de la dependencia de la “personalidad” se reitera en otras entrevistadas, si bien en última instancia, afirman el compromiso y la buena integración de estos profesores no solo en las tareas curriculares específicas que le corresponden a sus cargos, sino a las vivencias escolares, resaltando los lazos afectivos con los alumnos, con lo cual queda en discusión, o al menos esto relativiza la afirmación de Blanco, Lucero, Muchiut y Roldán (2007, p. 51) que se asemejan a muchos docentes urbanos que “(...) son “docentes taxis” que van de una escuela a otra, lo cual dificulta el sentido de pertenencia institucional.”

## **2. La *Teoría* para hacer consciente la construcción de ambientes de bienestar y permite la reflexión**

La percepción de los directivos y docentes de las escuelas rurales acerca de que los “profesores itinerantes”, con su presencia y accionar, producían modificaciones en el contexto de la comunidad educativa más allá de lo curricular establecido en el Programa ministerial, no se hizo clara en sus discursos hasta que en el cuestionario se abordaba explícitamente esta cuestión con categorías de análisis brindadas por la *Teoría del Bienestar para el Aprendizaje*.<sup>10</sup> Esto dio cuenta de que no había un nivel de reflexión en el sentido teórico del término (Schön, 1998) acerca de las prácticas compartidas con los profesores itinerantes o en relación a la presencia de ellos, especialmente en aquello que excediera los alcances específicos de lo curricular y normativo, que remitiera al tipo de

---

<sup>10</sup> Desde la *Teoría* se busca esclarecer cuestiones como: contextos y ambientes de bienestar; situaciones y acciones de bienestar; bienestar psicológico; tensión/distensión; interiorismo y bienestar; lenguaje, comunicación y cordialidad; innovaciones en recreación; ambientes para la sociabilidad y construcción de subjetividades; y bienestar psicológico.



---

ambientes o entornos escolares que estos proyectores estuvieran ayudando a construir.<sup>11</sup>

Básicamente se le plantearon cuestiones en torno a la construcción de ambientes de mayor “bienestar para el aprendizaje” (centrado en los ambientes y contextos, las condiciones y situaciones que viven los alumnos), entendiendo por “bienestar educativo” la plenitud integral de las personas que habitan los espacios de las instituciones escolares -que permitirían su proyección al exterior de las mismas-, en función de las experiencias que se viven en dichos espacios -en donde, a su vez, repercute con fuerza lo que se transfiere desde el exterior-; considerando una gama amplia de categorías e indicadores de los espacios y entornos institucionales y pedagógicos, y de los estados de felicidad y su perdurabilidad, que deberían ser considerados como parte integrada al desarrollo de los aprendizajes.

Al hacerles el planteo específico del “bienestar para los aprendizajes” como parte del desarrollo del cuestionario, las entrevistadas comenzaron a hacer consciente y explícitas sus percepciones acerca del papel más amplio y social de los “profesores itinerantes”, que incluyó espontáneamente -de parte de algunas de ellas- referencias a cómo perciben esto los propios alumnos. Elena, la mencionada exdocente y Directora de la Escuela N° 103 de la localidad Mauricio Mayer expresó, en distintos momentos de la entrevista, una serie de afirmaciones que ilustran acerca de esta cuestión, parte de las cuales se asientan en la cualidad de “seguridad” que la figura de los profesores itinerantes logran producir en el ámbito escolar:

---

<sup>11</sup> En el transcurso de la investigación se observaron dificultades para que muchas docentes y directivos se expresaran acerca de sus experiencias educativas, lo cual lleva a interpretar que no resulta una práctica habitual generalizada, al menos en el nivel de compartir las reflexiones con otras personas, en este caso un investigador, aun cuando el mismo es compañero de trabajo y la relación es de confianza. Queda pendiente profundizar en un importante problema referido a la formación de docentes reflexivos y/o a su conformación en este sentido con transcurso de sus actividades profesionales, reconociéndose que es una construcción (Diez y Peralta, 2010 y 2011).

(...) la presencia de los profesores itinerantes dentro de la escuela provoca una sensación de respeto y seguridad (...)"

(...) es un factor de bienestar para ambos, porque a los alumnos y a los docentes les transmiten seguridad. (...) lo esperan con ansiedad y con todas las dudas para que él se las aclare.

A los alumnos les gusta (...) que ingresen los profesores porque les aportan nuevas ideas, porque son creativos, porque les dan una nueva mirada a la realidad que viven (...). Las manifestaciones explícitas (...) son invitarlos a compartir proyectos, a realizar viajes de estudios con ellos, a que asistan a reuniones, a que se integren a la comunidad, a que participen en actos escolares etc."

De igual manera se expresaron varias docentes, por ejemplo al afirmar que:

La presencia de los profesores itinerantes (...) provoca una sensación de respeto y seguridad. (...) lo da la personalidad de cada uno de ellos, la autoconfianza en los conocimientos que poseen, las estrategias metodológicas que implementan, las sugerencias, el compromiso que asumen. Si el profesor itinerante se manifiesta dubitativo, una vez dice una cosa y en la próxima clase dice otra, genera desconfianza y poca credibilidad. Esto lo vivencian los alumnos y se lo hacen saber a los docentes (...). Con los profesores descritos en primer término el docente y los alumnos trabajan tranquilos (...). Con el segundo caso la que lleva adelante la tarea es el docente solo (...) muchas veces el tiempo que el profesor itinerante ocupa lo consideran una pérdida del mismo, porque solos adelantarían los contenidos de la manera que lo vienen haciendo sin su presencia." (María, Docente de la Escuela Hogar N° 175, localidad de Cuchillo Có).

Asimismo, las entrevistadas remiten a que algunos "profesores itinerantes" se integran a actividades que exceden sus funciones específicas o bien se comprometen en la construcción de entornos que propiciaban los aprendizajes. Así lo recuperan en sus relatos, tanto los maestros como los directivos de las escuelas, por ejemplo:

Los profesores han realizado sugerencias para mejorar el bienestar para el aprendizaje, porque estas escuelas, que llevan adelante este proyecto, han recibido material, mobiliario, mejoramiento edilicio, insumos para brindar un clima óptimo a la hora de estudiar. Ellos asesoran para que las estrategias metodológicas que se implementen sean beneficiosas para todos." (Elena, exdocente y Directora de la Escuela N° 103, localidad Mauricio Mayer).

(...) siempre hemos tenido la presencia de profesores con un alto nivel formativo y se sienten muy a gusto trabajar con nuestros alumnos, y llegan a tener una relación de amistad con ellos, comparten un mate, juegos con la

---

pelota, siempre respetando la relación de profesor-alumno. (Norma, docente de la Escuela N° 103, localidad de Mauricio Mayer).

La verdad, son días especiales cuando llegan los “Itinerantes”... así que no se presentan problemas de disciplina o algún acontecimiento de esa índole... por lo menos en mis áreas... (María, docente de I, Escuela Hogar N° 175 de la localidad de Cuchillo Có).

Así también varias fueron explícitas al referirse a situaciones, como los viajes, en las cuales el mayor bienestar que los profesores itinerantes ayudaban a construir provenía de la predisposición a la sociabilidad, central en los procesos de construcción de subjetividades por parte de los educandos. Así, por ejemplo, relatan situaciones como que un profesor itinerante, “(...) acompañó al grupo de Tercer Ciclo Ruralizado, les brindó un acercamiento y una relación más familiar. Compartieron comidas, lugares, esparcimientos y las clásicas bromas que todo viaje trae consigo. Muy enriquecedor para fortalecer las relaciones humanas.” (Elena, exdocente y Directora de la Escuela N° 103, localidad Mauricio Mayer).

Como reflexión final las entrevistadas confirman con sus testimonios cómo influye la inserción de los “profesores itinerantes”, cuyas expresiones además pueden interpretarse desde el concepto de “bienestar laboral”:

Sus visitas contribuyen en la construcción de ambientes de bienestar a nivel institucional dado su cordialidad, su compañerismo, su trato afectuoso con toda la institución (como con el personal docente de la primaria o el personal no docente), demostrando siempre excelente predisposición para cualquier actividad que se realice, o realizando sugerencias si se les solicita.” (Graciela, docente de la Escuela N° 159 de Jornada Completa, localidad de Carro Quemado).

Estas expresiones confirman la importancia de la presencia de los profesores itinerante en las escuelas ruralizadas a fin de que con su presencia, además de los beneficios a nivel curricular, sean un factor que aporte a la construcción de ambientes de mayor bienestar educativo en general y que contribuyan, en particular, a la construcción de “bienestar para los aprendizajes”.

### 3. Conclusiones

Se partió del planteo que se realiza en la *Teoría del bienestar para el aprendizaje*, en la cual se comienza a desarrollar un marco teórico para sostener e incentivar una serie de ideas y de prácticas en y para las instituciones educativas, que consiste en considerar fundamental para los aprendizajes lograr contextos que promuevan y permitan mayores estados de felicidad en las personas que integran una comunidad escolar. Para avanzar en esta *Teoría* se busca desarrollar marcos conceptuales que guíen acciones y procesos hacia estados de mayor “bienestar para el aprendizaje” desde una amplia gama de cuestiones que inciden en la construcción de determinados contextos en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para este trabajo se partió de una hipótesis que fue confirmada en este avance de la investigación, en la cual se planteaba que el sistema de integración de los “profesores itinerantes” desarrollado en las escuelas rurales de la provincia de La Pampa, ofrece posibilidades para construir contextos de mayor “bienestar” para el aprendizaje, aun cuando este propósito no es el previsto en el Programa de educación ruralizada, centrado en lo curricular.

Entre las conclusiones cabe destacar un aspecto central para esta construcción de mayor “bienestar para el aprendizaje” que radica en que estos “profesores itinerantes” producen situaciones de distención desde distintas acciones y actitudes, que exceden lo curricular y se centran en variadas formas alternativas de sociabilidad dentro de los ambientes escolares, tanto con los docentes y directivos, como con los alumnos. Se observó, asimismo, que la posibilidad de trabajar en este sentido requiere mayor profundización, por cuanto hasta el momento la cuestión se sustenta, según la percepción de los directivos de las escuelas, en la personalidad de los “profesores itinerantes”. Esta cuestión de depender de la “personalidad” está agudizada por la falta de capacitaciones que

les permitan a docentes y directivos establecer formas de relación entre ellos y de integración de los “profesores itinerantes” a los establecimientos y al contexto de las escuelas rurales. En este sentido, desde el planteo de la *Teoría del bienestar para el aprendizaje*, sería importante que las capacitaciones incluyeran las cuestiones que en este trabajo se destacan y no solo se restringieran a formar en las funciones curriculares contempladas en el Programa de “profesores itinerantes”. Debería, por otra parte, capacitar a los docentes en investigación sobre sus prácticas, tendientes a la construcción de profesionales reflexivos desde los marcos teóricos y metodológicos apropiados para ello.

Finalmente, se logró que desde la *Teoría del bienestar para el aprendizaje* se planteara este nuevo objeto de estudio que incentiva a profundizar en la problemática y guía el planteo de nuevas cuestiones, entre ellas las representaciones que los alumnos y los propios profesores itinerantes producen sobre el bienestar para el aprendizaje a partir de la inserción de estos profesores en el sistema de educación rural. A la vez cabe destacar que la investigación de estos casos aportó al enriquecimiento de la misma *Teoría* para pensarla y construirla con mayor profundidad. Por otra parte, se evalúa que, el avance de esta investigación, permitiría diseñar un nuevo planteo con fundamentos y propuestas de transferencia social, que llegue al Ministerio de Educación, primero de La Pampa y, luego, nacional. En este caso, la prioridad sería incidir en las políticas y la gestión del Estado en materia educativa desde estas cuestiones que aquí han sido discutidas y que, hasta el momento no tiene tratamiento específico, lo que produciría mayores y mejores resultados en lo que hace al bienestar para los aprendizajes.

---

## REFERENCIAS

- Apud Pérez, G. (1993). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Tomo II. Madrid: Morata.
- Bisquera, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, M., Lucero, C., Muchiut, M. y Roldán, D. (2007). El Tercer Ciclo de la Educación General Básica Ruralizada: Descripción de documentos oficiales e institucionales curriculares y no curriculares. En: Castillo, S. (Coord.), *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*, pp. 37-74. Argentina: UNLPam y Niño y Dávila.
- Boix, R. (Comp.) (1995). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, España: CISSPRAXIS.
- Castillo, S. (Coord.) (2007). *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*. Argentina: UNLPam y Niño y Dávila.
- Diez, M.A. y Peralta, R. (2010). “Y nos hicimos docentes”: profesionalización y experiencias de vida en la conformación de identidades docentes (Argentina) [inédito]. *II Congreso Ciencias, tecnologías y culturas: Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe* (12 p.). Universidad de Santiago de Chile, 29 de octubre al 01 de noviembre
- Diez, M.A. y Peralta R. (2011). Construcción de la identidad profesional en docentes de Ciencias Sociales (Santa Rosa, La Pampa) [CD-ROM]. En: Gugliara, Griselda B.; Obert, G. y Germani, M. *Actas de las I Jornadas Internacionales de Fronteras, Cuidanía y Conformación de Espacios en el Cono Sur: una mirada desde las Ciencias Humanas y Sociales..* Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Diez, M.A. (2011). Hacia una teoría de bienes para el aprendizaje [inédito]. Medellín: Red Diálogos en Mercosur – Internacional del Conocimiento
- Feu, J. (2003). La escuela rural en España: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, septiembre, 90-94.

- Gil, M.; Alfaro, T.; Odete, M. y Heredero, E. (2009). Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educaçao*. 4(1), 1-23.
- Imbernón, F. (coord.), (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Picco, E. (2007). Las propuestas de la reforma educativa. En: Castillo, S. (Coord.). *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*, pp. 17-32. Argentina: UNLPam y Niño y Dávila.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Wainerman, C. y Di Virgilio, M. M. (comps.) (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial y Universidad de San Andrés.

## O CONHECIMENTO DE GEOMETRIA DO DEFICIENTE VISUAL<sup>53</sup>

**Angela R. B. Flores**

Doutoranda em Eng. E Gestão do Conhecimento/ EGC/UFSC  
[arqangelaflores@gmail.com](mailto:arqangelaflores@gmail.com)

**Vania Ribas Ulbricht**

Dr<sup>a</sup> em Engenharia de Produção /UFSC  
[ulbricht@floripa.com.br](mailto:ulbricht@floripa.com.br)

### Resumo

A maior dificuldade do deficiente visual reside na compreensão de seu entorno, e na execução de tarefas de orientação espacial que refletem a forma de sua compreensão e representação do espaço. A constatação das dificuldades de entendimento dos conteúdos geométricos, por parte desses indivíduos, tem levado professores e pesquisadores a buscar caminhos, adotar ferramentas alternativas, testar métodos e desenvolver metodologias na tentativa de tornar mais facilmente inteligíveis alguns elementos que necessitam de abstrações. Pensando nesse paradigma educacional, pesquisadores da UFSC, desenvolvem pesquisa para concepção e construção de um ambiente web acessível para oferta de cursos a Distância (EAD), com foco no Design Inclusivo. Este artigo aborda parte da pesquisa realizada com pessoas cegas, onde foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada que teve por objetivo verificar o interesse do deficiente visual pelo estudo da geometria e o seu conhecimento da matéria.

**Palavras-Chave:** EAD, cegos, deficiência visual

---

<sup>53</sup> Agradecimentos: Esta pesquisa é pertinente ao Projeto Educação Inclusiva: Ambiente Web acessível com Objetos de Aprendizagem para Representação Gráfica, com apoio da CAPES e CNPq - Edital 01/2009/CAPES/PROESP



## 1. Aprendizagem do Deficiente Visual

Segundo a CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) da Organização Mundial de Saúde, os deficientes visuais, em função do grau do comprometimento visual, estão dispostos em dois grupos: amblíopes - visão subnormal - e cegueira. Por visão subnormal compreende-se o indivíduo que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50°. Por cegueira entende-se os prejuízos na acuidade visual e no campo visual, a níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa.

Por sua vez, Ochaíta e Espinosa (2004, p. 152) classificam a cegueira como “uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela padecem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicado.”

As barreiras com que os alunos cegos se confrontam no contexto educacional podem ser minorizadas no processo de ensino aprendizagem, sendo necessário que sejam oferecidas situações de aprendizagem com igualdade de oportunidades. Nestas situações devem ser considerados os princípios universais de acessibilidade, que se apresentam, principalmente, nas recomendações do W3C<sup>54</sup> e no design universal.

O design universal, objetiva incentivar a criação de conteúdos e ambientes que respondam positivamente as necessidades dos usuários, utilizando-se de sete princípios, definidos pelo NCAM WGBH<sup>55</sup> (2009), que são: equitabilidade de uso, flexibilidade, uso intuitivo, informação perceptível, tolerância ao erro, baixo esforço físico e espaço adequado. Sob esta ótica, a deficiência é apenas uma

---

<sup>54</sup> W3C - World Wide Web Consortium é a principal organização de padronização da World Wide Web. Consiste em um consórcio internacional que agrega empresas, órgãos governamentais e organizações independentes com a finalidade de estabelecer padrões para a criação e a interpretação de conteúdos para a Web.

<sup>55</sup> NCAM - National Center for Accessible Media; WGBH- rede de rádio e TV - Boston Massachusetts

das características que o indivíduo possa apresentar. Aplicado à cognição humana o design universal abrange a variedade de habilidades na recepção, compreensão, atenção, interpretação e memorização ou manipulação da informação. Suas recomendações principais para facilitar a aprendizagem, são de que sejam fornecidos: múltiplos meios de representação e apresentação do conteúdo; vários meios para o usuário expressar o conhecimento e várias formas de participação e motivação do indivíduo nos ambientes de aprendizagem. (Macedo, 2010).

A aquisição do conhecimento é influenciada por todos os sentidos e, portanto, conhecer um dado objeto ou fenômeno, se encontra vinculado às múltiplas formas de como perceber e de refletir individualmente sobre esse objeto. Silva e Cavalari (2010), afirmam que o indivíduo cego é capaz de construir modelos referentes ao mundo físico, utilizando para tanto da linguagem, de materiais táteis ou tátil visual. É fato que as pessoas cegas congênitas possuem capacidades táteis e intelectuais tão boas quanto os demais indivíduos cegos e os indivíduos com visão normal. Muito embora o desempenho dos primeiros possa inicialmente ser mais lento, em nada deixa a desejar em relação aos cegos adventícios<sup>56</sup> e aos videntes (LIMA; SILVA, 2000).

O uso da tecnologia, atualmente, contribui sobremaneira com a formação dos indivíduos cegos, por facilitar a comunicação e acesso a informação com o uso de tecnologias assistivas. Ao se utilizar esse processo de aprendizagem, está se criando uma nova educação, reestruturando-se as formas de pensamento e linguagem. As aplicações das TIC no contexto das necessidades educativas especiais favorecem qualitativamente os processos de ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento das capacidades e contribuindo na motivação da aprendizagem. “As tecnologias da informação e da comunicação se convertem

---

<sup>56</sup> Cegueira adquirida

em um recurso importante, muitas vezes imprescindível, para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”. (CABERO et al, 2007 p.11).

## **2. Pesquisa com deficientes visuais**

Esse trabalho tem por objetivo investigar o conhecimento, dos deficientes visuais, referente a geometria, bem como seu interesse em participar da testagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem Inclusivo (AVEA –I) para conteúdos de geometria, o WebGD. O desenvolvimento da pesquisa apoiou-se nas seguintes etapas e processos:

### **Levantamento de dados**

Para esta etapa da pesquisa utilizou-se como instrumento um questionário formado por perguntas abertas e fechadas que buscou identificar, se para os deficientes visuais e cegos, existem necessidade do conhecimento de geometria, do seu interesse no aprendizado desta área do conhecimento e do seu interesse de participar dos estudos quando da testagem do AVEA-I em desenvolvimento. O procedimento se deu de duas formas, o envio dos questionários por email diferentes cursos de EAD que possuem alunos com deficiência visual e aplicação individual presencialmente. O questionário aplicado foi composto de quatro blocos, o primeiro limitava-se ao perfil, o segundo abordou o uso do computador, o terceiro identificou se o entrevistado fez curso a distância e o quarto e último bloco se ocupou de analisar o conhecimento seu de geometria. Ao final da aplicação do questionário junto à amostra, os dados foram tabulados e tratados.

### **Publico Alvo**

A população ou universo da pesquisa foi formado por pessoas com deficiência visual (cego e baixa visão) que aceitaram participar da pesquisa. A amostra foi do tipo intencional e determinada a partir dos critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão evidencia-se: ser deficiente visual, ter mais de 16 anos. De forma análoga colocou-se como critério de exclusão: não ter idade ou ainda não aceitar participar da mesma.

### Análise dos Resultados

Participaram desta pesquisa 27 pessoas, sendo 16 via internet e 11 presencialmente de diferentes regiões do país. Quanto ao perfil dos entrevistados a idade média é de 38 anos, sendo 13 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Dos 27 pesquisados 25,93% possuem ensino superior, 59,27% ensino médio, e 7,40% ensino fundamental. Dentre os entrevistados 7,40% possuem Pós Graduação. (tabela 01).

<b>Idade Média</b>	38,77 anos	
<b>Sexo</b>	Feminino	13 pessoas
	Masculino	14 pessoas
<b>Escolaridade</b>	Fundamental	7,40%
	Médio	59,27%
	Superior	25,93%
	Pós Graduação	7,40%

Tabela 01 – Perfil

No grupo de perguntas referente ao uso do computador dos vinte e sete entrevistados somente um não usa o computador, 17 pessoas (62,96%) utilizam o computador com facilidade e 10 respondentes (37,04%) com dificuldades. Três não possuem computador em casa. Destes, nove tem computador de mesa, sete computador portátil, e oito possui computador portátil e de mesa. Dos entrevistados somente um não usa internet, e dois não possuem internet em casa. Quanto ao uso do leitor de tela dezenove dos entrevistados usam leitor de tela (37,03%) O leitor mais utilizado é o Jaws utilizado por 9 respondentes (33,33%) , seguido do DosVox que é utilizado por 6 pessoas (22,22%)e o NDVA por 4 pessoas (16,66%). Referente ao uso do email, dezessete utilizam email diariamente, um usa quatro vezes por semana, cinco usam de duas a três vezes por semana e dois usam uma vez por semana. Dois entrevistados não utilizam email.

COMPUTADOR		
<b>Possui</b>	<b>Uso do Computador</b>	<b>Usa leitor de</b>

<b>Computador</b>			<b>tela</b>		
<b>96,29%</b>			<b>70,37%</b>		
<b>Com Facilidade</b>		<b>Com dificuldade</b>			
62,96%		37,04%			
<b>INTERNET</b>					
<b>Utiliza a internet</b>			<b>Possui Internet em casa</b>		
96,30%			92,59%		
<b>EMAIL</b>					
<b>Freqüência que abre e-mail</b>					
<b>01 vez p/ semana</b>	<b>02 vezes p/semana</b>	<b>03 vezes p/ semana</b>	<b>04 vezes p/ semana</b>	<b>Diariamente</b>	<b>Semanalmente</b>
8,00%	8,00%		4,00%	68,00%	4,00%

Tabela 02 – Informatização

No bloco de perguntas sobre Educação a Distância (EAD) apenas 11 dos pesquisados fizeram algum curso a distancia. Destes oito encontraram dificuldade em acompanhar o curso. As dificuldades encontradas pelos respondentes foram em função da: navegação, plataforma e da acessibilidade. Identificaram como um dos problemas o uso excessivo de imagens, sem as devidas descrições, além de não seguirem os padrões de acessibilidade na construção de página da WEB. A maior falha em relação aos cursos de EAD apontada pelos entrevistados é a acessibilidade, seguida autodescrição das imagens, conforme demonstra o Gráfico 03.

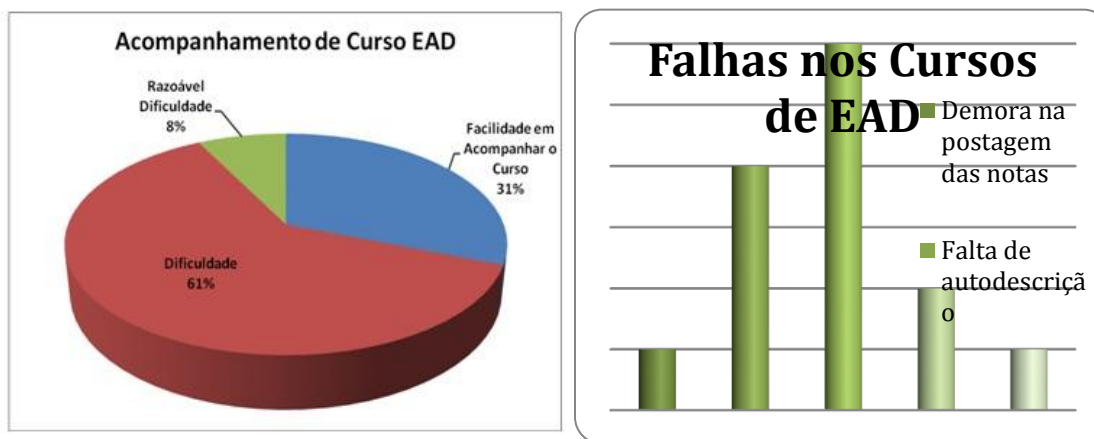


Gráfico 03 – Acompanhamento e falhas nos Cursos de EAD

No grupo referente ao estudo da geometria, a maioria já teve algum contato com a matéria e cinco nunca estudaram geometria. Quase a totalidade acha importante o estudo. (Gráfico 05)

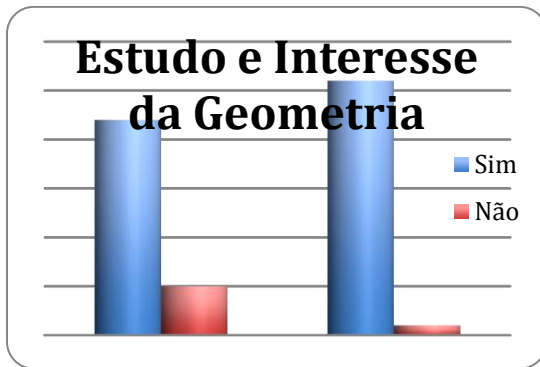


Gráfico 05 – Estudo e Interesse da Geometria

Quando solicitados a descrever figuras geométricas básicas como triângulos e retângulos, 13 dos respondentes (48,15%) o fizeram de maneira incorreta, sendo que alguns deixaram sem respostas essa pergunta. Alguns dos pesquisados afirmaram saber descrever, mas não o fizeram.

Na pergunta que buscava entender qual a importância para as pessoas cegas estudarem geometria, muitas respostas referem-se à possibilidade de melhor entender e se situar no espaço. Alguns respondentes a associaram ao desenho de esboços de percursos e de distribuição de mobília em ambiente de sua residência.

Com os respondentes em Florianópolis e Recife na forma presencial foi realizada entrevista semi-estruturada, onde foi solicitado que representasse as figuras geométricas do triângulo, do quadrado, do retângulo e do círculo. Pode-se observar que os respondentes com baixa visão, tanto os de Florianópolis como os de Recife conseguem de uma forma geral representar as figuras geométricas solicitadas. (Figura 01)

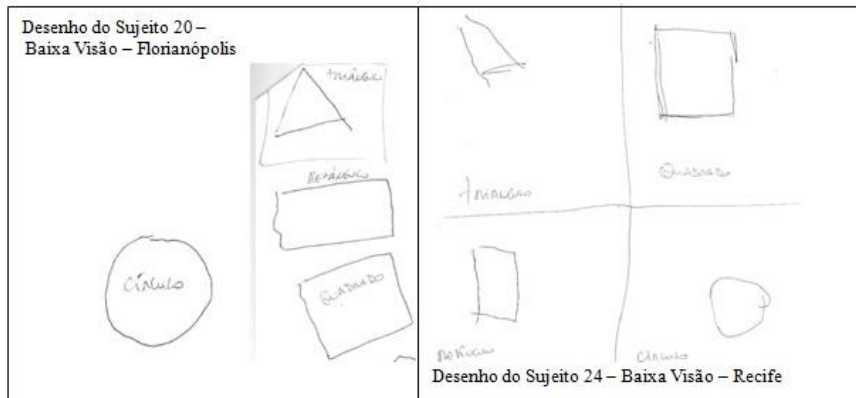


Figura 01 – Representação das figuras geométricas – Baixa Visão- Florianópolis/Recife

Quando solicitado aos respondentes cegos, esses demonstraram maior dificuldade de representação. As dificuldades encontradas para a representação independem se os entrevistados nasceram ou adquiriram a deficiência na infância ou adolescência ou na fase adulta, mas se tiveram contato com a matéria. (Figuras 02 e 03)



Figura 02 – Representação das Figuras Geométricas Cegos - Deficiência fase adulta e nascença

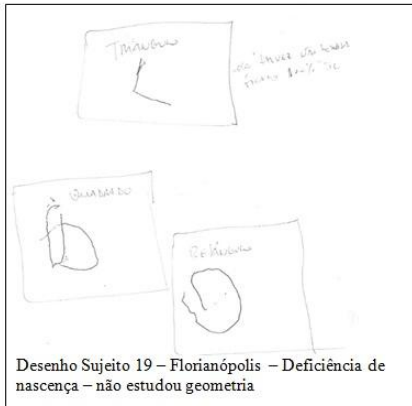


Figura 03 – Representação das Figuras Geométricas – Cegos - Não estudou geometria

### 3. Considerações Finais

Ao compreender-se o caráter e a função das representações passa-se a entender melhor o mundo em que se vive. Conhecer a representação espacial para adquirir conceitos, utilizando-os em atividades diárias, é uma forma de aperfeiçoar a experiência e o uso da linguagem. Por isso, o estudo da representação do espaço é tão importante para o deficiente visual.

Quando o estudante é uma pessoa cega, construir um ambiente virtual para o ensino da representação espacial não se constitui uma tarefa fácil. Para o melhor desenvolvimento do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Inclusivo a equipe multidisciplinar que vem trabalhando no projeto atua em diversas direções e em níveis diferenciados, na perspectiva de promover aos usuários o estudo independente e autônomo da geometria.

A equipe tem a expectativa que os usuários cegos possam desenhar e expressar algumas situações com desenhos esquemáticos.

Apesar da pesquisa ainda não estar concluída, já evidencia a necessidade em se aprender a geometria, não apenas para suprir a lacuna existente no ensino tradicional dos deficientes visuais nas escolas, mas principalmente pela



importância que a pessoa cega atribui da possibilidade de compreender e se situar melhor no seu espaço de convívio.

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: WMF Martins Fontes
- Almeida, M. F. X. M. (2008) *Auxílios à navegação de pedestres cegos através de mapa tátil*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Design. UFPE. Recife
- Bourdieu, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- Cabero, J. A.; Cordoba, M. P.; Fernández, J.M.B. (2007). *Las TIC para la igualdad – Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Espanha: Editorial MAD, S.L.
- Castellar, S. (2006). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto
- Faé, M. (2009). Conteúdo para os alunos cegos. Disponível em <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20%2849%29.pdf>
- Lima, F. J. de; Silva, J. A. (2000). Algumas Considerações a Respeito da Necessidade de se Pesquisar o Sistema Tátil e de se Ensinar Desenhos e Mapas Táteis às Crianças Cegas ou com Limitação Parcial da Visão. *Revista do Instituto Benjamin Constant*, nº 17, , Rio de Janeiro: IBCENTRO, 2000.
- Lima, F. J. de, (2011). Breve revisão no campo de pesquisa sobre a capacidade de a pessoa com deficiência visual reconhecer desenhos hapticamente. *Revista Brasileira de Tradução Visual*. RBTV. 6. (6). Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/rt/metadata/82/128>>.

- Macedo, C. M. S. (2010). Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
- Nunes, S. d. S.; Lomônaco, J. F. B. (2008). Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE*, 12 (1), p. 119-138
- Ochaíta, E. ; Espinosa, M. Á. (2004). Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: Coll, C.; Marchesi, Á. e Palacios, J. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais 3*. Porto Alegre: Artmed
- Silva, L. F.; Cavalari, N. (2008). Deficiência Visual: Processo de Ensino Aprendizagem em Física. *Caderno Multidisciplinar de Pós-graduação da UCP*. Pp. 206-216. Disponível em: <http://www.ucpparana.edu/cadernopos/edicoes>

**LA MEDIACIÓN DIALOGAL PEDAGÓGICA DE TRES  
HORIZONTES:**

**“Poiesis” - Silencio - “Mimesis”**

**E. Orlando Gutiérrez Ramos**

[eorlandogutierrezr@yahoo.com](mailto:eorlandogutierrezr@yahoo.com)

Licenciado en Filosofía y Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana  
Especialista en Investigación y Docencia Universitaria, Universidad Sergio Arboleda  
A I. Grupo LOGOS, Universidad Sergio Arboleda Bogotá, Col.

## RESUMEN

El ámbito de la formación actualmente invita a desarrollar una actitud pedagógica denominada Educación Humanista, fundamentada en un proceso interpretativo, creativo y transformador en el hombre. De allí, que esta propuesta parta de la mediación dialogal entre “*poiesis*”, silencio y “*mimesis*”. Cada uno de estos horizontes puede entenderse así: El primer referente, asume la posibilidad de “*crear o producir intrigas*” partiendo de la fabricación de un discurso encaminado hacia la sensibilidad estética. El silencio por su parte, busca el sentido en la aplicabilidad humana; convirtiéndolo en la posibilidad de reconocerlo para luego ponerlo en uso. Por ello, ser silencioso es la forma de expresión creativa que compromete palabras ausentes con el desarrollo de la formación personal en quien las devela. Es más, callar no es necesariamente desconocer aquello de lo que se calla, sino permitir que con mi silencio el otro indague y se proyecte ante la posibilidad de cuestionarse ante lo que mis palabras no han dicho. El tercer aspecto, identifica a la “*mimesis*” como “*reflejo de un ideal*”, una postura de espejo que incita al mejoramiento formativo, no a la repetición del mismo. A partir de lo anterior, este trabajo tiene por objetivo recuperar lo medular de la mediación dialogal con la finalidad de que se convierta en un marco conceptual para el análisis y la interpretación de la praxis educativa y del discurso de la enseñanza.

**Palabras clave:** Pedagogía, “*Poiesis*”, “*Mimesis*”, Silencio.

### 0. Introducción

De un tiempo para acá afortunadamente la educación en términos generales ha dejado en los rincones empolvados del olvido su compromiso con la educabilidad tradicional. Esto, al haber tenido como fuente de inspiración la

tradición que hasta ese momento imperaba y que al mismo tiempo argumentaba que instruir debía entenderse como una consulta ligera de vagos tecnicismos de vademécum prestos a la aplicabilidad de oscuros métodos sin previa reflexión, análisis y sentido de los mismos. Además, si lo anterior se daba, la enseñanza se asumía entonces, como “*educare*”. Es decir, que se cultivaba a partir de la ejemplificación propia del nutrir o alimentar, siendo ésto lo propio de la Educación Adaptativa y que no sólo está cargada de aburrimiento sino también de demasiada palabrería.

Cosa distinta sucede una vez hace su aparición el término “*ducere*”, que aunque su raíz latina guarda cierta similitud con el concepto “*educare*”, su visión es totalmente diferente. Por ende, no es su significado sino su sentido lo que marca la diferencia. Esto último, (su sentido) puede asumirse como la posibilidad de “*hacer aflorar el conocimiento*” una vez se pone en ejecución el consecuente quehacer de la formación, donde el acto de educar es entendido como “*e-ducere*” o “*sacar de*”. De allí, que la razón de ser de la Educación actual, se faculte como un proceso nunca acabado, ya que el Hombre como su principal protagonista se concibe como un ser abierto a múltiples posibilidades de ser. Precisamente, cuando las palabras gozan de misterio, creatividad y dejan espacio para la capacidad crítica, sin lugar a dudas nos encaminamos ante la maravilla de poder *hacer cosas con ellas*. En sentido literario, las palabras pasan a convertirse en el reflejo que entre las huellas de la reminiscencia y los hechos vividos dan cuenta tanto de lo que hacemos como de lo que somos. Pues este modo-de-actuar, es al mismo tiempo un modo-de-ser, emblema pedagógico de la Educación Humanista.

Para ello, el desafío que presento ante Ustedes, pretende entablar un diálogo entre algunas reflexiones filosóficas y la “*praxis*” pedagógica encaminada al desarrollo formativo-del-propio-Ser. Y que por supuesto, va mucho más allá de la transmisión de conocimientos. Tal es así, que lo dicho hasta el momento ha

de ser el referente general que permita contemplar el *horizonte pedagógico dialogal* que por ahora quiero comenzar a desarrollar

### 1. **“Poiesis”. La búsqueda que se despierta**

La *“Poiesis”* se manifiesta como la posibilidad de *“crear o producir intrigas”* a partir de la fabricación de un discurso encaminado hacia la sensibilidad estética-formativa. Dentro de la filosofía, este *horizonte* brinda la ocasión para filosofar acerca del ámbito de la formación humana, a partir de la manifestación de aquello que se considera como *poetizar el filosofar*. Pero ¿cómo se consigue esto último? Y la respuesta ante dicha inquietud, es tan bella como simple: escuchando el llamado del *“habitar poético”* como ya Heidegger había hecho mención: *“la proyección poética no sale jamás de la nada debido a que lo proyectado sólo es el destino mismo ya previamente contenido del existente histórico mismo”* (Heidegger, 2001, p.116). Por ello, a renglón seguido podríamos decir que sin *“poiesis”* no hay mundo como sin sueño no hay vida. Es por ello, que aquello que vamos develando cada vez que *creamos o producimos intrigas*, es simplemente lo que estamos viviendo. Siendo ésto el paso a paso que permite vislumbrar la *“poiesis”* como el primer desciframiento de sentido.

Precisamente, *poetizar el filosofar* enriquece el fundamento de la *“poiesis”* con el ámbito formativo, al tiempo que lo direcciona hacia un *“análisis hermenéutico-etimológico”* de éste. Para comprender ello, bien podríamos acudir a tres herramientas conceptuales para el caso. Ellas son: *“ducere”* (hacer aflorar), *“zétesis”* (proceso de búsqueda de lo ausente) y *“dianoia”* (tema de pensamiento a partir de la intriga). La articulación de esta triada *poiesica* permite hacer énfasis en un discurso encaminado hacia la formación humana y que poco a poco va aflorando dentro de nosotros mismos gracias al propio esfuerzo por darle sentido a la acción develada.

Ahora bien, cuando la *“poiesis”* se presenta ante el hombre, éste se abre a una nueva consideración: ser artesano de *“intrigas”* capaz de volver artesanía el discurso de su hacer, pues al integrar a sus acciones la virtud por hacer presente y en diferentes espacios aquella *búsqueda que se despierta*, se podrá contribuir a la construcción de un concepto propio de la actitud filosófica que permita no solo comprender las prácticas pedagógicas sino que al mismo tiempo haga énfasis en la posibilidad de colaborar en la formación de cada hombre. En este sentido, la *“poiesis”* deja de ser un simple constructo del objeto de un discurso y pasa a su propia autoapropiación. Es decir, se comprende como *“auto-poiesis”* creación o producción de intrigas en el discurso interior, que claramente denota la decisión de llevar a la práctica una acción de autocrear y autoformar-se a raíz de un comportamiento consecuente consigo mismo. De aquí, la cercanía que existe entre *“conciencia fascinada”* y *“fecundidad de la imaginación”* que abre el horizonte tan sólo para aquel que tiene la voluntad para contemplarlo. En suma, ésta será la posibilidad de relacionar el silencio con la formación humana y que de manera sucinta indicaré a continuación.

## 2. Silencio. El Sentido de lo callado

Contemplar este segundo horizonte, es aceptar la invitación que nos hace Oriente ante un proceso de enseñanza que ellos mismos consideran como *“un caminar que se despierta”* y al mismo tiempo aflora en aquel hombre que voluntariamente viaja por los confines de lo no-dicho. Es decir: callar no es necesariamente desconocer aquello de lo que se calla, sino permitir que con mi silencio el otro indague y se proyecte hacia la posibilidad de cuestionarse ante lo que mis palabras no le han dicho. Por ello, como se insinuó líneas arriba, ser silencioso es la forma de expresión creativa que compromete *palabras ausentes* con el desarrollo de la formación personal en quien las devela. Dejando entrever la posibilidad de considerar al silencio como una actitud abierta ante el maravilloso escuchar para comprender y transformar sobre el mismo afanoso

explicar y repetir. Siendo precisamente esto último, el sentido de su aplicabilidad humana.

De la anterior precisión, seguirá una importante aseveración: el silencio no es renuncia por el hablar. Tampoco, es absolutamente una forma de resistencia o protesta silenciosa, siendo señalado como una introyección proscrita. Antes por el contrario, es captura de sentido e interpretación cuando acontecen sus pausas. Precisamente este modelo de pensamiento permite complementar el ámbito de la formación desde otra perspectiva. Una “*nueva*” *visión* o presencia de “*versos callados*”. Pues silencio y palabra no son términos antitéticos, son parte de un ritual y/o práctica que desde su “*habitar poético*” se hacen comprensibles. Esta postura invita a cultivar el encanto de la palabra a partir de la conquista por lo no-dicho y de esta forma comprender y contemplar la existencia de sentido que surge desde el propio silencio, desde la palabra no-pronunciada que inevitablemente habrá de aflorar. Panikkar (1996) expresa: “*Así el silencio, es el principio de la palabra y la palabra no existe más que por el silencio, pero la palabra manifiesta el silencio, y sin ella el silencio no existe*”. Silencio y palabra, no son naturalezas distintas, sino dos manifestaciones complementarias. Sin embargo, antes que escuchar las palabras hay que comprender el silencio. Su carácter es iniciático y la duda es la puerta por la que se ingresa.

Cultivar el silencio es aprender el arte de “*sentarse en silencio*” y apropiarse de un “*modelo autorizado*” denominado por los orientales como: “*Kung-an*” o “*Koan*” un obsequio que todo maestro le ofrece a su discípulo una vez este último, busca la enseñanza por parte del primero. Por esta razón, cada “*Kung-an*” se puede considerar como una transcendencia de la palabra y una transformación del sujeto.

Maestro: “*El cuerpo es un árbol bodhi [del despertar].  
La mente es como un bruñido espejo;*”

---

*Vigilad que se mantenga limpio  
Y no dejéis que en él se acumule el polvo”.*

*Discípulo: “No hay árbol bodhi  
Ni espejo bruñido.  
Puesto que todo está vacío  
¿Dónde puede caer el polvo?”. (Maillard, 1995, p.55)*

La ejemplificación indica que tanto el silencio como la “*poiesis*” al mismo tiempo dirigen su canto a la formación y su compromiso hacia otros, siendo ésto la recompensa llevada a la práctica. Cada silencio, cada pausa, cada espacio en blanco, cada palabra no-dicha, es la dicha imaginativa hecha tiempo. Es decir, el silencio es darse tiempo incluso a sí mismo para pensar y posteriormente pasar a la acción. De este modo, el silencio es un desciframiento y cada desciframiento es un pensamiento creador hecho tiempo perfecto, plena revelación que se puede llegar a considerar como aquella acción, libre y espontánea que puede hacer que la comprensión cambie por un instante o en un instante. Razón por la cual, el silencio es una maravillosa oportunidad para abrir horizontes y empezar a comprender el apasionante mundo de llegar a reconocerse para luego desplegarse.

Es pues ésta la invitación que hace Oriente ante la formulación de una guía tanto de autoconocimiento como de claridad comprensiva. Su examen introspectivo permite “*experimentar con la propia vida*”. Y además, comunicar el principio que le mueve, caracterizando de esta forma no sólo el conocimiento que se logra despertar, sino a la vez, manifestando una forma-de-Ser. He de subrayar la relevancia de esta última afirmación indicando que el hombre habrá de hacerse hombre por medio de insinuaciones ocultas que se encuentran inmersas entre palabras y palabras, capaces de producir “*versos callados*” propios de la formación humana. La “*otra voz*”, que aunque misteriosa enriquece el diálogo, que aunque a primera vista se presenta poco lógica, evidentemente se hace posible. De este modo, no se ha de permitir que acallen las palabras, sino que hable lo aún no aflorado en nosotros.



Hasta aquí una muy sucinta aproximación ante el silencio como *“habitar poético”* y con esto no quiero decir, que ello sea la última palabra al respecto, pues bien se podría para otra oportunidad, hacer manifiesto su *“habitar estético”*, fruto éste en la plurivocidad de las Artes. Sin embargo, paso seguido por ahora me propongo relacionar la sensibilidad silente presente en el hombre con la puesta en escena de la *“mimesis”*, lo cual será precisamente la razón de ser de las líneas que prosiguen.

### 3. *“Mimesis”*. El Reflejo de un ideal

Poetizar el filosofar convirtió lo-dicho del silencio en una plena conciencia-de-sí. Haciendo que lo no-dicho fuese una actividad interpretable del mismo. Esto permitió en primera instancia, develar, descifrar o si se quiere des-ocultar la eventualidad de lo que representan las acciones silentes. Ante este punto, en el preámbulo se resaltó la importancia de dicha aseveración cuando se señaló que el hombre debía de ser encaminado hacia una formación suscitadora y asequible a su voluntad personal, permitiendo luego una acción hacia lo colectivo, donde la conciencia que logrará despertar, únicamente tendría prevalecencia una vez se colocará al servicio de los demás.

En esta línea de ideas, la *“mimesis”* goza de sentido por su natural impulso hacia la posibilidad corpórea de darse-forma. Y no a partir de la simple definición que bien podría emerger ante la posibilidad de elaborar una mala copia a partir del reflejo proyectado del mismo, que sin lugar a equívocos termina por deformar. De hecho, lo que se pretende es advertir una forma y desde allí, establecer un vínculo con lo que se quiere llegar-a-ser. Algo muy parecido al trato sugerente que establece arte y artista. En términos de Zuleta (2011): *“El arte se basa en lo imitable para poder llegar a lo inimitable. «En pintura, por ejemplo un pintor debe aprender las técnicas del color, de la perspectiva, el claroscuro, en fin, determinadas reglas que son imitables y necesarias. Hay otra*

*parte que es la manera como el artista expresa su vivencia personal del mundo, su interpretación y su pensamiento. Todo ello hace parte de lo imitable. El arte se aprende en la medida en que el artista, a partir de lo imitable, encuentra un lenguaje hacia lo inimitable, pero teniendo en gran estima lo imitable»*. (Zuleta, 2011, p. 33).

Lo importante a partir de ahora es empezar a descifrar el mundo con “ojos de artista”, de “paidagogo” pues su sensibilidad cumple con su razón-de-ser. De este modo, el proceder de la “mimesis” en sentido estético-pedagógico, exalta la condición humana que va más allá de la simple imagen proyectada; pues como dice Gil Aristu (2001, p.340) al citar a Goethe, la imagen de un ideal no debe propender hacia el mero “embellecimiento de las cosas”, tampoco es suficiente con “imitar la naturaleza” ya que de lo que se trata es de captar la “fuerza creadora” en el contexto de la “revelación del ser”. Siendo ésta su verdadera naturaleza. De allí y subrayando la importancia de esta afirmación para ir ya finalizando, acudiré al pensamiento nietzscheano y lo utilizaré como égida para tal fin a partir de la siguiente directriz: “Cada hombre porta en su interior, como núcleo de su ser, una unicidad productiva; y si llega a hacerse consiente de esta unicidad, se difunde a su alrededor un extraño resplandor, el resplandor de lo extraordinario”. (Nietzsche, 2001, p. 71).

Apuntando hacia esta senda de “consciencia superior”, la “mimesis” entonces, será la encargada de encausar a la “poiesis” y al silencio hacia una sola dirección práctica. Es decir, hacer de lo existente un PROCESO DE FORMACIÓN, ya que lo que hoy ante mis ojos se presenta como “mimesis”, ayer fue silencio y ya mañana será digno de ser transformado. En esta línea de ideas, Nietzsche (1993, p.122) prosigue: “Se recompensa mal al maestro si se permanece siempre siendo discípulo” O si se quiere, en palabras de Saldarriaga (2003, p.260) “seremos lo que nuestros maestros sean”, pues ésto es la “Nuda Veritas” o “Verdad Desnuda” que como un espejo refleja otra forma de llegar-a-

Ser. La *“hermenéutica del ser”*. Si se quiere, todo converge en un final pedagógico previamente configurado, donde la *“mimesis práctica”* termina por convertirse en un reflejo a ser superado, más nunca en una copia del mismo. Toda una postura de espejo que se puede describir de la siguiente manera: Ten siempre como inspiración a un ser que desde su quehacer sea capaz de exteriorizar pasión a partir de destellos de libertad y responsabilidad no sólo por lo que hace sino también para quien lo hace. Demostrando de esta forma, que su hacer manifiesta lo que él realmente es. Pero una vez quieras formar tu propio ser, ten como referente que ha de ser la sensibilidad por la *voluntad de sospecha*, lo que permita superar el reflejo de dicho ser, para que de esta forma cuando llegue el tiempo de realizar tu quehacer enseñable frente a los demás, tú no sólo seas el reflejo de un quehacer, sino sobre todo conciencia de tu propio ser.

Hasta aquí, la propuesta discursiva que presenté fue una invitación a filosofar el sentido de *darse-forma*. Una resonancia suscitadora que busca ser interpretada y apropiada desde la posibilidad de la *“voluntad de la sospecha”*. Una manifestación que desde la sensibilidad por escuchar la *“otra voz”*, haga más fácil el recorrido de aquello que se contempla cuando se calla pedagógicamente hablando. Un camino de búsqueda personal, una voz que insinúa un dilema, no un desvío. Tampoco una simulación por un canto de sirena que permita terminar en una senda perdida. Mucho menos, la suspensión de sonidos para entrar en un trance narcótico. Simplemente, todo un viaje de exploración en compañía de otros, lazos de ensoñación que se hacen persistentes y a su vez tienden a prolongarse porque todavía no han cumplido su misión: *¡Ojalá haya dicho lo que tenía que decir y callar lo que debía callar!* Para que de esta forma Ustedes digan lo que tengan que decir y callar lo que deban callar.

## REFERENCIAS

- Gil Aristu, J. L. (2001). *El hombre del Siglo XIX*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Heidegger, M. (2001). *Arte y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Maillard, Ch. (1995). *La sabiduría como estética*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Nietzsche, F (1993). *Así habló Zaratustra*. Barcelona, España: Ediciones Altaya.
- Nietzsche, F. (2001). *Schopenhauer como educador*. Madrid, España: Club Diógenes.
- Panikkar, R. (1996). *El silencio de Buddha*. Madrid, España: Ediciones Siruela.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de ser maestro, prácticas y teorías*. Bogotá: Magisterio.
- Zuleta, E. (2011). *Filo-abecedario*. Bogotá, Colombia. Coedición: Gimnasio Moderno, FICA

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DAS PRÁTICAS DA INVESTIGAÇÃO A AÇÃO

**Karla Marques da Rocha**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil – RS. Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino. Professora do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. Doutorado em Informática na Educação - UFRGS  
E-mail: karlarocha@terra.com.br

## Resumo

A formação do docente constitui-se, através da prática da pesquisa, na área da educação, como um dos princípios formativos para a atuação na Educação Profissional. Neste contexto, a pesquisa buscou analisar as contribuições da Prática da Investigação na formação de professores da educação profissional e tecnológica, no Programa Especial de graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG). Para tal, desenvolveu-se uma atividade interdisciplinar de pesquisa, abrangendo três disciplinas, relacionadas às atividades investigativas, como proposta metodológica. Com o auxílio das tecnologias educacionais em rede, coletou-se dados através de um questionário misto, para validar as observações realizadas durante o desenvolvimento do processo. As análises mostram que a prática da investigação, proposta como atividade acadêmica, contribui na formação dos futuros professores da Educação Profissional e Tecnológica, proporcionando um ambiente de aprendizagem que favoreceu a constituição de uma postura investigativa, norteando as práticas docentes, dos diversos profissionais que constituem os sete eixos tecnológicos que o PEG abrange.

Palavras-Chave: Formação Docente. Práticas de Investigação. Educação Profissional.

## **0. Introdução**

Dentre os determinantes formativos é indiscutível a importância da prática da investigação, por representar não somente um dos principais pilares dos cursos de formação de professores, como também um componente indispensável ao desenvolvimento do perfil prático desses profissionais. A pesquisa (investigação), como espaço de formação, aprendizagem, construção de saberes, experiências, é um edificador de conhecimentos, um construtor do

fazer profissional do futuro professor, um elo importante entre as dimensões do pensar e do fazer (Freire, 1996).

Portanto, a formação do docente, através das Práticas de Investigação, imprime a cada situação um caráter singular, uno, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade (Gledin e Franco, 2008). Isso implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ter significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana.

O Programa Especial de Graduação (PEG) de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Maria – Brasil, RS – sítio deste estudo, é uma proposta de formação pedagógica para habilitar os profissionais graduados em cursos de bacharelado à atuarem como docente em cursos técnicos de nível médio, nas respectivas áreas de formação. A criação deste curso originou, ainda, da necessidade firmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) de que a formação dos professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura e programas especiais, conforme o Artigo 62.

Neste âmbito, a prática da investigação, constitui-se em uma das possibilidades de formação de professores, necessária e importante ao desenvolvimento desses profissionais. Assim, pesquisar, configura, portanto, um modo de inserção na realidade educacional, um transitar por entre o “saber” e o “saber fazer”, de idas e vindas, um movimento por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar. Um olhar mais aprofundado acerca da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, um exercício

de reflexão e compreensão da realidade (Behrens, 1991), um momento caracterizado pelo desacomodar-se dos ritos e práticas rotineiras para, então apoderar-se do exercício da observação e da análise crítica do próprio cotidiano, participando e intervindo na práxis pedagógica, no espaço escolar.

Neste contexto, justifica-se a importância de um estudo referente as contribuições das Práticas Investigativas na formação do professor da Educação Profissional, na medida em que estas podem propiciar, ao estudante, uma aproximação à realidade na qual atuará, caminhando para sua redefinição como aquele que reflete sobre sua ação. É, portanto, um espaço privilegiado de questionamento e investigação e, ainda que transitório, configura um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do futuro docente na escola. É preciso, por isso, apropriar-se de uma atitude investigativa que envolve não somente a reflexão, mas também a intervenção no espaço de ação.

Assim, analisar as contribuições da Prática da Investigação na Formação dos Alunos do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional configurou-se no objetivo norteador. Este, por sua vez, foi estruturado em três etapas procedimentais, que embora listadas hierarquicamente, abrange um processo sistêmico, que constituiu-se em:

1 - Desenvolver atividades de pesquisa, nas disciplinas de Pesquisa em Educação Profissional e Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo, no Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional;

2 - Observar o processo de desenvolvimento das atividades de pesquisa, desafios, possibilidades;

3 - Investigar as contribuições das atividades de pesquisa na formação do futuro professor da Educação Profissional;

## **1. Por Que a Prática da Investigação Pode Constituir-se Como um Princípio Formativo na área da Docência?**

Para que possamos refletir em torno da importância das práticas investigativas (pesquisa), na formação docente, procuramos iniciar esta reflexão trazendo as ideias de George Kelly (1985), ao adotar a metáfora do homem-cientista, já que o autor procurou fazer uma comparação entre os papéis de um psicólogo, na atuação clínica e os papéis do orientador de uma pesquisa científica. O autor achava que as pessoas, vivendo suas vidas, poderiam ser comparadas a cientistas formulando e testando teorias. Isto é, os indivíduos, geralmente, desenvolvem hipóteses sobre as consequências de seus comportamentos e avaliam a validade destas hipóteses em termos de exatidão de suas predições, por exemplo: o que eu esperava que acontecesse quando agi daquela maneira, de fato aconteceu? Exatamente como um cientista, o indivíduo está tentando prever e controlar as consequências do comportamento, sobre o que vai acontecer. Os cientistas tentam construir teorias que levem a predições cada vez melhores, e os indivíduos tentam construir sistemas antecipatórios que lhes permitam compreender cada vez melhor o que vai acontecer se eles agirem de certa maneira. O bom cientista modifica as hipóteses, que são refutadas pelos dados, e, a pessoa sadia muda constructos pessoais<sup>57</sup> que se originam de predições refutadas pela experiência.

O autor citado chegou a esta conclusão porque orientava alunos de mestrado, conjuntamente com as atividades da clínica psicológica, percebendo que costumava ajudar os seus orientandos da mesma forma em que tentava ajudar seus clientes. Orientava os alunos a identificar as questões, a observar, familiarizar-se com o problema, a criar hipóteses indutivamente ou dedutivamente, a fazer alguns testes preliminares, a relacionar os dados às suas

---

<sup>57</sup> Constructo significa, segundo Kelly (1963), é a maneira como o indivíduo constrói, interpreta ou compreende o mundo.



predições, a controlar seus experimentos de modo a saber o que o levou a que, a generalizar, cautelosamente, e a revisar seu pensamento à luz da experiência. Em conversa com um cliente, não mais no papel de cientista, mas ajudando a pessoa a encontrar alguma solução para seu problema de vida, o autor relata que, da mesma forma, tentava fazer com que eles identificasse as questões, observasse a si mesmo, observasse o contexto, aceitasse (se familiarizasse) com o problema, criasse alternativas (hipóteses), fizesse alguns testes, relacionasse resultados a antecipações, controlasse suas aventuras de modo a saber o que levou a que, generalizasse cautelosamente, e revisasse seus dogmas à luz da experiência.

Partindo-se das reflexões de Kelly, podemos fazer uma transposição para as contribuições que as práticas de investigação podem trazer para a formação profissional do futuro docente. Assim, seguindo este mesmo raciocínio, podemos perceber, através da experiência com orientações de pesquisa, na área da Educação Profissional, que na medida em que os alunos (futuros professores) elaboravam um projeto, executam a pesquisa e escreviam um artigo, encontravam respostas para situações profissionais que, muitas vezes, eram reflexos ou origem de ações pessoais, contribuindo, desta forma, com a formação geral, no caso específico, do educando.

## **2. Algumas Especificidades**

A especificidade metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2004, p.16). A metodologia, seguindo esta visão, inclui neste trabalho, a possibilidade de construção da realidade e o potencial criativo do investigador. Ainda, no contexto desta citação, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas. Este trabalho, classificado como uma pesquisa qualitativa

aproxima-se do estudo de caso como método de abordagem, por permitir uma análise mais abrangente com um número significativo de elementos (Yin, 2005).

Tendo como base o contexto desta citação, propomos um estudo a partir de uma proposta de trabalho entre duas disciplinas do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (PEG), ou seja, ‘Pesquisa em Educação Profissional’ e ‘Práticas de Investigação no Ensino Como Princípio Educativo’, ministradas nos dois semestres letivos de 2012. Na primeira disciplina, que é ministrada no segundo semestre do curso, os alunos elaboraram um projeto de pesquisa, na área da Educação Profissional. No semestre posterior - o terceiro, portanto, sítio atual desta investigação/ação, os cento e vinte e oito alunos que constituem as três turmas, executaram a pesquisa, elaboraram e defenderam um artigo. Analisamos, portanto, através de observações pontuais, no decorrer das atividades e de um instrumento de coleta de dados – questionário misto, contendo quinze perguntas, aplicado através das tecnologias educacionais em rede - ambiente de aprendizagem MOODLE, as contribuições da prática da investigação no processo formativo dos alunos do PEG, observando os desafios enfrentados, habilidades e competências adquiridas, bem como as transposições das práticas investigativas para as práticas de ensino do futuro docente.

Após a elaboração do artigo, os respectivos professores organizaram um Seminário (Seminário Integrador III) em que os trabalhos foram apresentados na forma oral, configurando, desta forma, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. As observações e dados coletados através do questionário, disponível no Google Drive, indicam que 98% dos questionados relataram ter sido uma experiência muito significativa na formação docente. A maioria afirmou que tanto a pesquisa como a elaboração do artigo, trouxeram contribuições significativas, em âmbito pessoal e profissional, proporcionando, desta forma, uma mudança de conduta nas respectivas ações. Enfatizaram, em suas

respostas que, embora estas atividades não tenha sido uma experiência nova, devido as suas trajetórias profissionais, foi um trabalho que possibilitou um novo caminho, em uma área em descobrimento, e, por isso, um horizonte de novas possibilidades, que lhes permitirá integrar as respectivas especificidades formativa, com a educação/docência, através, entre outros métodos, da pesquisa, como uma constante prática investigativa. Cabe ressaltar que o PEG abrange sete eixos tecnológicos, entre eles: Controle e Processos Industriais; Recursos Naturais; Produção Alimentícia; Gestão e Negócios, Informação e Comunicação; Ambiente, Saúde e Segurança e Infraestrutura, auxiliando, desta forma a troca de saberes, o entrelaçamento de informações, constitui-se em laços e nós, de uma rede de permanente ações. Isto pode ser percebido quando os estudantes, ao serem questionados à respeito de suas percepções sobre a importância da pesquisa no processo de formação docente, sinalizaram, em proporção majoritária de 82%, ser muito importante e necessária, sendo uma atividade dispensável para apenas 1% dos sujeitos entrevistados. Em outro questionamento abordou-se que, de acordo com o próprio nome da disciplina, as Práticas de Investigação constituem-se em um princípio educativo, no caso, na Educação Profissional. Portanto, perguntamos as opiniões em relação a esta experiência de realizar uma pesquisa na área de educação, já que suas origens formativas, configuram as áreas técnicas. 78% relatou ser uma atividade essencial, devido aos conhecimentos agregados, considerando-a significativa, os 20% do total de respostas analisadas. Em relação a(s) contribuições que a experiência de fazer uma pesquisa como trabalho de conclusão de curso, no PEG, trouxe para a sua nova formação pessoal e profissional, no caso a docência, 82% considerou muito importante, não havendo nenhum registro na alternativa “não foi importante”. Cabe ressaltar que 53% dos entrevistados, corresponderam ao sexo feminino, 47%, masculino. Em relação a formação acadêmica, 10% possuíam graduação; 12%, especialização; 49% eram mestres ou mestrandos e 29% doutorandos e doutores diplomados. Este perfil, nos ajuda a perceber a trajetória profissional dos nossos estudantes, o que vem corroborar

com os resultados obtidos, já que todos buscam o mesmo objetivo, ou seja, a formação pedagógica para atuar nos espaços formais e não formais da docência.

### **3. Considerações Provisórias**

A proposta metodologia desenvolvida nas disciplinas de Pesquisa em Educação Profissional e Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo, no PEG, nos possibilitou investigar e refletir sobre as suas contribuições na formação do futuro professor da Educação Profissional. Observando os processos de desenvolvimento destas atividades, em que os estudantes ao enfrentarem diversos desafios, tanto pessoais como profissionais, criaram um espaço propício para que a construção do conhecimento perpassasse além dos eixos e espaços específicos. A identificação das questões de pesquisa, a observação do pesquisador, as hipóteses formuladas, metodologias adaptadas, permitiram análises originadas da reflexão da própria ação, que embora, em permanente mutação, geraram resultados pontuais e subjetivos.

Assim, o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional vem atender a demanda de formação pedagógica para os profissionais que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional, principalmente, Técnica de Nível Médio da Educação Básica, nas respectivas áreas de formação. As iniciativas, em âmbito nacional, têm sido insuficientes e não dão conta da demanda e da complexidade que esse tipo de formação requer. Tal complexidade nos remete ao perfil do docente egresso dessa modalidade de educação que exige uma diversidade de habilidades e competências que vão desde os desafios relativos às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais até a exigência de uma

maior atenção às questões socioambientais, requerendo desse profissional, saberes e conhecimentos imprescindíveis à reflexão, à análise e às intervenções propositivas tanto na atividade de trabalho quanto no contexto social, local e global.

## Referências

- Behrens, G. (1996). *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Brasil, Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 .
- Freire, P.. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Ghedin, E. e Franco, M. A. S. (2008). *Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação*. São Paulo: Cortez.
- Kelly, G. e Roger, C. (1985). Ênfase na Realidade Percebida. En Hall, C.S; Lindzey g. e Campbel, J. (2000). *Teorias da personalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M. C. (2004). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Traduzido por Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

## LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DE KARL POPPER EN LA EDUCACIÓN

**Ivonne Piñeros Veloza**

[ivonneprs@gmail.com](mailto:ivonneprs@gmail.com)

Universidad Sergio Arboleda  
Grupo de Investigación Mundo 3  
Bogotá – Colombia

### Resumen

Este trabajo se enmarca en el desarrollo del Proyecto Teoría de la Educación Según el Racionalismo Crítico de Karl Popper –TERC- cuya ejecución ha permitido indagar sobre conceptos como el conocimiento objetivo, la contrastación, el mundo 3, la libertad, la democracia, la institucionalidad, entre otros, que tienen que ver con el proceso educativo que, para el Racionalismo Crítico, es de capital importancia debido al impacto que estos tienen en el desarrollo de la sociedad actual. Karl Popper entiende el conocimiento como el resultado de un proceso de investigación que permite el avance de la ciencia y que tiene incidencia en la sociedad; dicho proceso tiene la capacidad de identificar y enfrentar sus problemas por medio de soluciones que hayan sido escogidas a través del método crítico de la falsación, mediante el cual, se puede contribuir al desarrollo del conocimiento y al bienestar de la comunidad cuando se utiliza el ensayo y la supresión de errores como herramienta para aproximarse a la verdad y solucionar problemas concretos en la escuela. De esta manera el enfoque epistemológico del autor puede incidir sobre la educación para que, a través del fomento del espíritu crítico, ésta influya en el mejoramiento de la sociedad.

**Palabras clave:** epistemología, sociedad, educación.

## 0. Introducción

Dentro de este documento me propongo explicar cómo la teoría del conocimiento de Karl Popper se puede relacionar con la educación. El texto consta de dos partes: la primera es sobre el desarrollo del conocimiento, que constituye la posición epistemológica del autor y la segunda es la idea de educación que se encuentra implicada en dicha epistemología. La base documental de ésta exposición se encuentra en los libros *Conocimiento Objetivo* (1974), *Conjeturas y Refutaciones* (1983) y *Knowledge and the Body-Mind Problem* (1994), en los cuales se puede evidenciar el pensamiento del autor sobre el problema del conocimiento y del quehacer científico, donde es posible encontrar elementos que sirven para comprender el proceso educativo.

### 1. Sobre el Desarrollo del Conocimiento

Karl Popper considera que en el conocimiento humano las disposiciones son definitivas, ya sean innatas o adquiridas, éstas últimas pueden ser modificadas con base en la experiencia, pues “... most things a man knows consist in dispositions. If a man knows how to ride a bicycle or how to play violin, then this knowledge clearly consists of dispositions to do the right things in certain situations...”<sup>58</sup> (1994, p. 13) así, las disposiciones permiten el aumento del conocimiento a medida que el sujeto interactúa con los diferentes problemas que le ofrece el entorno.

---

<sup>58</sup> Muchas de las cosas que el hombre conoce consisten en disposiciones. Si un hombre sabe como manejar una bicicleta o como tocar violín, entonces este conocimiento claramente consistirá en disposiciones para hacer las cosas correctamente en ciertas situaciones. (La traducción es mía)

De acuerdo con lo anterior, el autor considera que el conocimiento humano “... está mezclado con nuestros errores, nuestros prejuicios, nuestros sueños y nuestras esperanzas...” (1983, p. 54), y es a partir de éste que la historia de la humanidad se ha construido y se sigue construyendo, lo que hace que el conocimiento sea un problema importante de aclarar y lo hace en su libro *Knowledge and the Body-Mind Problem* donde afirma:

Why is this problem of knowledge important? Because it raises certain issues which I will here call ‘big issues’. It bears on the big issue of rationality, on such big issues as the growth of scientific knowledge and its role in our civilization, on the big issues of the moral responsibility of the scientist and our indebtedness to civilization, and on the big issues of function of a University and tradition vs. criticism. However, the problem of knowledge has a definitive advantage over these big issues: it can be discussed in a critical and rational manner ... (1994, p. 4)<sup>59</sup>.

es decir de manera objetiva, lo que permite satisfacer de manera adecuada la necesidad de mejorar el mundo en el que habitamos, de contribuir al desarrollo de la ciencia, de ofrecer bienestar al pueblo por medio de leyes justas y de brindar y recibir una educación de calidad.

Estas necesidades constituyen de suyo problemas; sobre ellas se ejercita la observación para buscar soluciones; éstas son hipótesis o algo que llame nuestra atención para dedicar algún tiempo en buscar la explicación más acertada; de esta forma, el científico tiene la tarea de buscar la mejor solución de algunos problemas que, a su vez, puedan plantear otros:

---

<sup>59</sup> ¿Por qué el problema del conocimiento es importante? Por que ciertos problemas, los cuales aquí llamaré ‘grandes problemas’, crecen. Esto tiene que ver con el gran problema de la racionalidad, en grandes problemas como el avance del conocimiento científico y su rol en nuestra sociedad, en el gran problema de la responsabilidad moral del científico y nuestra deuda con la sociedad, y en el gran problema de la función de la Universidad con la tradición vs. el criticismo. Sin embargo, el problema del conocimiento tiene una gran ventaja sobre estos grandes problemas; éste puede ser discutido de una manera crítica y racional.



---

... la contribución más perdurable al desarrollo del conocimiento científico que puede hacer una nueva teoría consiste en los nuevos problemas que plantea, lo que nos lleva nuevamente a la concepción de la ciencia y del desarrollo del conocimiento como partiendo de problemas y terminando siempre con ellos, problemas de creciente profundidad y de creciente fertilidad en la sugestión de nuevos problemas. (1983, p. 272)

Así es como se desarrolla el conocimiento y avanza en cualquier ciencia; esto también sucede en las experiencias de un niño o un adulto en el aula de clases; por esta razón, se deben formular problemas que estimulen la curiosidad del estudiante para que resuelva sus inquietudes y logre una mejor apropiación del conocimiento, pues éste resulta de la resolución de sus problemas.

Dentro de esa actividad, el componente de curiosidad en el ser humano no tiene límites; la posibilidad de que el conocimiento llegue a su fin es nula "... debido a la infinita magnitud de nuestra ignorancia" (p. 265). Son muchos los peligros que pueden obstaculizar el progreso de la ciencia, pues aquí no se cuenta.

... la posibilidad de que sea completada, sino situaciones como la falta de imaginación (que a veces es una consecuencia de la falta de interés real) o una fe equivocada en la formación y la precisión ... o el autoritarismo en cualquiera de sus numerosas formas (p. 265),

Prácticas que hacen que los estudiantes no tengan más posibilidad que escuchar y repetir datos que son imposibles de cuestionar y que dejan al descubierto una aparente verdad irrefutable.

Según nuestro autor, la verdad no es un absoluto, pues todas las teorías avanzan mediante intentos de solución de algún problema, solo basta con que el

científico o el estudiante se sienta atraído algo que le llame la atención y que no es claro; es allí donde inicia el desarrollo del conocimiento: “My problem is: how does our knowledge grow? My solution is a somewhat oversimplified tetradic schema of the method of trial and error elimination:  $P_1 \rightarrow TT \rightarrow EE \rightarrow P_2$ ” (1994, p. 10)<sup>60</sup> en el cual  $P_1$  equivale al problema inicial, TT corresponde a la primera teoría tentativa, EE consiste en la eliminación de los errores y  $P_2$  es la nueva situación problema que puede llevar a un segundo intento de prueba, de acuerdo con esto el autor afirma que

... The progress made, or growth of our knowledge achieved, can usually be estimated by the distance between  $P_1$  and  $P_2$ , and we will then know if we have made any progress. In brief, our schema says that knowledge starts from problems and ends with problems (so far as it ever ends)<sup>61</sup> (p. 11)

La forma en que progresa la ciencia es a partir de ensayos, eliminación de errores y nuevamente ensayos, pues como decíamos anteriormente, nunca se puede considerar que una teoría sea totalmente cierta ya que en algún momento, puede tornarse falsa por más sólida que pueda parecer ahora (1974, p. 324); de aquí se sigue la necesidad de dejar de transferir de manera incuestionable el conocimiento para abrir la posibilidad a la formulación de preguntas críticas y más interesantes.

Para recrear con un ejemplo la afirmación anterior, nos podemos remitir al momento en el que Einstein constató que la teoría de Newton estaba equivocada a pesar de toda la aceptación que tuvo en su momento (1983, p. 50), Popper a partir de esta situación afirma que “... *Entramos efectivamente en contacto con la ‘realidad’ mediante la falsación de nuestras suposiciones.*” (1974,

<sup>60</sup> Mi problema es: ¿cómo es que el conocimiento avanza? Mi solución se simplifica en un esquema tetradico del método de ensayo y eliminación de errores... (la traducción es mía)

<sup>61</sup> La realización o el avance que nuestro conocimiento obtiene, usualmente se puede estimar por la distancia entre  $P_1$  y  $P_2$ , entonces sabremos si hemos hecho algún progreso. En resumen, nuestro esquema dice que el conocimiento inicia con problemas y termina con problemas (si es que alguna vez termina) (la traducción es mía)

p. 324), pues, una teoría es falsada cuando se aceptan los enunciados que la contradicen, de esta forma “... la ciencia progresa mediante su falsación” (p. 325) y

La reacción adecuada frente a una falsación es buscar teorías nuevas que parezcan ofrecernos una visión mejor de los hechos. A la ciencia no le interesa decir la última palabra, si eso significa cerrar nuestra mente a experiencias falsadoras, sino que le interesa más bien aprender de nuestra experiencia; es decir, de nuestros errores. (1974, p. 325)

La experiencia –como lo decíamos anteriormente- tanto en el conocimiento como en la vida misma, siempre esta llena de buenas o malas situaciones que permiten llegar a la madurez cometiendo menos errores y con la capacidad de enfrentar y solucionar de forma crítica casi cualquier problema, pero esto es un proceso de ensayo, supresión de errores y falsaciones continuas que se hacen sin darnos cuenta desde el primer momento que llegamos al mundo.

## 2. La Educación

Los niños crecen y llegan a la escuela, aquel lugar donde pasarán más de 10 años, intentando comprender el mundo que los rodea. Popper, en su autobiografía intelectual, piensa una propuesta educativa donde el estudiante tenga un lugar activo en su proceso de aprendizaje; un lugar en el cual pueda aprender a partir de sus propias experiencias para poder aplicarlas en algún momento de su vida:

... soñaba con fundar un día una escuela en la que los jóvenes pudiesen aprender sin hastío y en la que fuesen estimulados a plantear problemas y a discutirlos; una escuela en la que no hubiese que escuchar respuestas no deseadas a cuestiones no planteadas; en la que no hubiera que estudiar solo por aprobar los exámenes. (2002, p. 64)

Esta propuesta de escuela es semejante a la manera en la que se educaba en la Grecia antigua, aquella que permitía que sus estudiantes intentaran superar a sus maestros; esto es evidente en el caso de

... que Anaximandro, el discípulo de Tales, desarrollase explícita y conscientemente una teoría que se apartaba de la de su maestro ... [y] Anaxímenes, el discípulo de Anaximandro, se apartase de un modo igualmente consciente de la doctrina de su maestro. La única explicación plausible es que el propio fundador de la escuela desafiaba a sus discípulos a que criticasen su teoría y los discípulos convirtieron esta nueva actitud de su maestro en una tradición. (1974, p. 313)

Ésta tradición crítica la toma Popper como la actitud que debería asumir la escuela: “...En lugar de transmitir dogmáticamente la doctrina... encontramos una discusión crítica de la misma. Algunos empiezan a plantear preguntas; ponen en tela de juicio la integridad de la doctrina: su verdad.” (p. 313), no con pretensiones de imponer otras verdades, sino de alimentar una discusión con argumentos sólidos, respetando el punto de vista del otro para lograr el avance del conocimiento en un tema o en la posible solución de un problema.

Hay algunas escuelas o métodos de enseñanza que, incluso en el siglo XXI, siguen el camino de “... La escuela pitagórica primitiva [, que] era sin duda del viejo tipo: su tradición no encierra la actitud crítica, sino que se limitaba a preservar la doctrina del maestro.” (p. 313) Esto contrasta, según Popper con la Escuela Jónica: “No cabe duda que solo la influencia de la escuela crítica jonia relajó más tarde la rigidez de la tradición de la escuela pitagórica, preparando así el camino que llevaría al método filosófico y científico de la crítica.”. (p. 313) si se educa bajo esa actitud crítica, “... entonces la responsabilidad final es nuestra: depende de nuestra propia decisión crítica obedecer o no un mandamiento, someternos o no a una autoridad.” (1983, p. 50) porque solo de esta forma “...la tradición de la crítica constituye una novedad característica de

la ciencia.” (1974, p. 314), que para efectos del progreso científico de una nación y el impacto en innovación dentro de cualquier campo del conocimiento se verá positivamente afectado gracias a la educación del espíritu crítico en nuestros jóvenes.

Para finalizar, según el profesor Burgos, debe quedar claro que éste espíritu no solo contribuye al avance de la ciencia sino también, al fortalecimiento de la democracia, ya que la educación es:

... una acción intersubjetiva de carácter socio-cultural e histórico que, a partir del perfeccionamiento de todas las dimensiones o aspectos individuales y con base en el desarrollo del conocimiento, tiene la obligación de crear las condiciones para la construcción de una sociedad abierta, (Burgos, 2010, p. 127)

Una sociedad en que la discusión pueda llevarse a cabo libremente y la protección de los más débiles esté debidamente institucionalizada. (Marcuse, Popper & Horkheimer, 1976, p. 47)

## REFERENCIAS

- Burgos, C.E., (2010) *Teoría de la Educación según el racionalismo Crítico, Bases epistemológicas y Teoría Sociopolítica*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda
- Marcuse, H., Popper, K. & Horkheimer, M. (1976) *A La Búsqueda del Sentido*. Salamanca: Ed. Sígueme
- Popper, K. (1974). *Conocimiento Objetivo*. Madrid, España: Tecnos.
- Popper, K. (1983). *El Desarrollo del Conocimiento Científico: Conjeturas y Refutaciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Popper, K. (1994). *Knowledge and the Body-Mind Problem: in defence of interaction*. London: Routledge.

---

Popper, K. (2002). *Búsqueda sin Término: Una autobiografía intelectual*. Madrid, España: Alianza Editorial.

## CRÍTICA DE POPPER A LA CONCEPCIÓN DEL ESTADO PLATÓNICO: IMPLICACIONES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Pablo Arturo Pinilla Rincón**  
Universidad Sergio Arboleda.  
Escuela de Filosofía y Humanidades  
Grupo de Investigación Mundo 3  
[pabloarturopinilla@gmail.com](mailto:pabloarturopinilla@gmail.com)

### Resumen

Popper, considera a Platón uno de los exponentes del historicismo al reconocer que hay una ley de la decadencia universal en el curso de la historia social y

política de la Grecia de su tiempo. Sin embargo, dice Popper, Platón propone el detenimiento de todo cambio social y político como principal finalidad de su plataforma política. Aquí, la institución educativa cumple la importante función de seleccionar los futuros líderes que, en su momento, intervendrían para mantener al Estado libre de la decadencia, congelándolo de tal forma que en lo posible regrese al pasado. Este trabajo ofrece algunos trazos de la crítica que Popper hace a Platón, mostrando, por un lado, las características de la forma de Estado propuesta por éste y; por otro, las implicaciones que tendría para la institución educativa. La crítica y las observaciones de Popper sobre las tendencias totalitarias de *La República* (1975) de Platón, están contenidos en *La Sociedad Abierta y sus Enemigos* (1957), principal obra de carácter político que se tiene en cuenta. Entre los resultados del análisis e interpretación realizados, se concluye que Popper vislumbró, ante la II Guerra Mundial, que la libertad se convertiría en un problema central de la agenda mundial. Los libros de Popper se proponen comentar las ideas del totalitarismo y el autoritarismo, advirtiendo los peligros de las supersticiones historicistas.

**Palabras clave:** educación, historicismo, totalitarismo, Estado.

## 1. Contexto socio-político de platón

Según Popper,

La vida de Platón transcurrió en un período de guerras y luchas políticas...Antes de Platón, el derrumbe de la vida tribal de los griegos había provocado en Atenas, su ciudad natal, un período de tiranía, al cual había sucedido el establecimiento de una democracia que trató celosamente de protegerse contra cualquier tentativa de introducir nuevamente la tiranía o la

oligarquía...Durante la juventud de Platón, el gobierno democrático de Atenas se vió envuelto en una guerra mortal con Esparta, la ciudad cabecera del Peloponeso, que había conservado muchas de las leyes y costumbres de la antigua aristocracia tribal. La guerra del Peloponeso duró, incluyendo una interrupción, veintiocho años...Platón nació durante la guerra y tenía veinticuatro años cuando esa terminó. Los resultados de la contienda fueron terribles epidemias. Hambre en su último año, la caída de la ciudad de Atenas, guerra civil y un gobierno de terror denominado corrientemente el gobierno de los Treinta Tiranos; éstos obedecían las directivas de dos tíos de Platón, quienes perdieron la vida en su infructuosa tentativa de imponer el régimen despótico a los demócratas. (1957, p. 33)

Para Popper es probable que el germen básico del sistema platónico haya sido la sensación de que todas las cosas, incluida la sociedad, se hallan en constante flujo. Platón pensaba que las fuerzas que operan en la historia y según las cuales todas las cosas tienden a corromperse, eran de carácter cósmico. Consideraba su propia época como una de las peores y estimaba todo tiempo pasado como mejor, aunque con una propensión intrínseca hacia la degeneración. El propósito de Platón es huir de este flujo decadente mediante el establecimiento de un Estado perfecto. Pese a creer en una ley del destino caracterizada por la degeneración, también creía en su superación por la voluntad moral y la razón del hombre.

En Platón las Ideas preceden a los objetos sensibles y constituyen los puntos de partida de todos los cambios que tienen lugar en el mundo sensible. Mientras del punto de partida puede decirse que es inmutable, indestructible, incorruptible, perfecto, verdadero, real y bueno; las etapas de cambio posteriores sólo pueden constituir un alejamiento de lo perfecto y lo bueno, y un acercamiento a lo imperfecto y lo malo. Ningún objeto sensible se parece bastante a su Idea para ser inalterable o incorruptible. Puede, si es una buena copia, cambiar escasamente al principio, pero en ella se reduce la semejanza



con su Idea y, por lo tanto, se vuelve más alterable y corruptible. Este proceso de degeneración, principia lentamente y va acelerando.

## 2. Sociología de platón

Popper reconoce que "...la grandeza de Platón como sociólogo no reside en sus especulaciones generales y abstractas acerca de la ley de la decadencia social, sino más bien en la riqueza y detalle de sus observaciones y en la asombrosa agudeza de su intuición sociológica." (1957, p.51). Su descripción del Estado perfecto se concibe la mayoría de veces como el programa utópico de un progresista, pero el mismo Platón insiste en que sólo describe el pasado remoto. No obstante, a algunas características de su Estado perfecto, como, por ejemplo, al reino de los filósofos; no puede aplicársele el mismo enfoque.

Pese a que era consciente de la falta de datos para tal propósito, Platón realizó un serio intento de reconstruir las constituciones primitivas, a través de una descripción idealizada de las antiguas aristocracias tribales de Creta y Esparta. Estas formas eran reliquias de una forma aún más antigua, que había sido más estable y más fija en su desarrollo. Platón trató de recomponer ese Estado tan antiguo, bueno y estable, clarificando cómo habían sido eliminadas las guerras de clase, cómo se había mantenido libre de la desunión y cómo se había reducido al mínimo la influencia de los intereses económicos.

Para Platón la forma de la sociedad primigenia es la que más se asemeja al Ideal del Estado. En ella hay un reinado de los hombres más sabios y más parecidos a los dioses. Aunque aquí es difícil concebir, por la proximidad con la perfección, la posibilidad del cambio, éste ha debido tener lugar, y con ello, las luchas intestinas de clase fomentadas por intereses económicos egoístas, que son el motor de la *dinámica social*.

### 2.1. Períodos del desarrollo social y estabilidad del estado perfecto

Platón hizo un examen del papel desempeñado por las fuerzas económicas y las luchas de clase en el proceso de transición entre las cuatro formas decadentes del Estado. Para Platón, los cuatro períodos más importantes de la historia de la degeneración política e importantes variedades de los Estados, son: la timocracia, la oligarquía, la democracia y la tiranía, última enfermedad del Estado. Platón considera la historia social como la historia de una enfermedad, cuyo paciente es la sociedad y el filósofo rey su médico. No obstante, para Popper, el trazado típico de una enfermedad no siempre puede aplicarse a todos los pacientes y la teoría histórica de Platón no pretende validez para el desarrollo de todas las ciudades.

En *El Político*, Platón explica que las diversas formas de gobierno existentes son copias imperfectas de la Idea del Estado, el cual se decía, había existido en los tiempos de Cronos. Platón distingue entre el gobierno de un sólo hombre, el de un grupo reducido de hombres y el de muchas personas. Cada una de estas formas de gobierno se subdivide en dos tipos, uno bueno y otro malo, según se imite o no al gobierno *único original verdadero* mediante la preservación de las antiguas leyes. De tal manera, se distinguen tres formas conservadoras o legítimas y tres depravadas o ilegítimas.

Según Popper, Platón como "...resultado de estas investigaciones descubre la ley sociológica de que la desunión interna, las guerras de clase fomentadas por el antagonismo de los intereses económicos de clase, es la fuerza propulsora de todas las revoluciones políticas." (1957, p. 56).

Platón no propuso una sociedad igualitaria, desprovista de clases, pues el padre del Estado espartano fue una sociedad en la que existía el régimen de la esclavitud. Por lo tanto, el Estado perfecto se basa en la más rígida distinción de clases y es un Estado de castas. ¿Cómo suprimió Platón las guerras de clases?

Mediante el otorgamiento a la clase gobernante de una superioridad tal que no pudiera ser desafiada: sólo ella puede portar armas, sólo ella tiene derechos políticos y sólo ella recibe una educación especial en el arte de vigilar el rebaño humano.

En el Estado perfecto de Platón existen tres clases: los guardianes o magistrados, los guerreros, y los artesanos; pero en realidad sólo hay dos castas: la militar, comprendida por los magistrados y, sus auxiliares, los guerreros; y la de los súbditos, o el rebaño humano, desarmado y sin educación. Los magistrados tienen el poder político y la facultad de limitar al rebaño humano de tal manera que no puedan volverse peligroso. Para preservar este Estado se requiere conservar la unidad interna de la clase gobernante. ¿Cómo mantener dicha unidad?

Mediante un adiestramiento especial y otras influencias psicológicas, pero, principalmente, mediante la eliminación de los intereses económicos capaces de conducir a la desunión. Esta abstinencia económica se alcanza y regula mediante la introducción del comunismo, vale decir, la abolición de la propiedad privada...este régimen comunista se circunscribe a la clase gobernante, que es la única que debe mantenerse a salvo de la desunión...Puesto que toda propiedad es propiedad común, también deberá haber una posesión común de las mujeres y niños (Popper, 1957, p.59).

Igualmente, la eliminación de la prosperidad y de la pobreza es importante para la contención económica de los gobernantes. La pobreza es una amenaza para la unión porque impulsa a tomar medidas desesperadas. La prosperidad, también, porque los cambios surgen de la acumulación de riquezas que posibilita la realización de experimentos sociales.

Para que la clase gobernante se sienta realmente unida como una sola tribu o una gran familia, es necesario afianzar los vínculos entre los miembros de la

clase. Esto puede asegurarse a través del ensanchamiento del abismo que separa la casta militar del rebaño humano. Cuanto más poderoso sea el sentimiento de que éste constituye una raza inferior, más fuerte será el sentido de unión de la casta militar. El principio de que no debe haber la menor mezcla entre las dos castas es fundamental y la división tan rígida de clases se justifica en la tesis de que los gobernantes son superiores a los súbditos en raza, educación y escala de valores.

## 2.2. Origen y educación de la clase gobernante

Con respecto al origen de la clase gobernante, Popper nos dice que Platón sostenía que la sociedad primitiva se hallaba constituida por nómadas pastores montañoses y gobernada por un patriarca o Dios, el cual, por ser el descendiente mayor, heredaba la autoridad para que todos los demás lo siguieran. Tribus nómadas de este tipo se establecieron en las ciudades del Peloponeso y eran conocidas con el nombre de dorios. Platón es renuente a explicar cómo se establecieron dichas tribus, porque hay indicios de que fue una invasión violenta. Por lo tanto, Platón traza una descripción del origen tanto de la raza dominadora de los dorios, como del rebaño humano o habitantes originarios del Peloponeso. Es necesario considerar este relato del sometimiento de un pueblo sedentario a una horda guerrera, al interpretar las afirmaciones que Platón hace de que los buenos gobernantes, sean dioses, semidioses o guardianes, son los pastores patriarcales de los hombres; y de que el verdadero arte político consiste en manejar y dominar el rebaño humano.

Platón exige que se apliquen a la crianza de la clase gobernante los mismos principios que un criador aplica a los animales. La cualidad racial que exige en un guardián corresponde a la de un perro ovejero: debe mostrarse vigilante. La educación de la clase gobernante no es sólo un símbolo y una prerrogativa de clase. Según Popper, el "...objetivo educacional de Platón ... consiste en el

propósito puramente político de estabilizar el estado mediante la combinación de los elementos de bravura y mansedumbre en el carácter de los gobernantes.” (1957, p. 63).

La dificultad principal que encontro Platón fue que los gobernantes deben ser fieros y bondadosos a la vez. Deben ser bravíos para enfrentar cualquier peligro, pero ¿cómo evitar que sean así con el rebaño que deben vigilar o entre sí? Este problema es de gran importancia desde el punto de vista de la estabilidad del Estado, ya que no hay un control a la clase gobernante mediante la fuerza contraria de los súbditos. El único control para la clase gobernante es el autocontrol, que sólo puede lograrse si la fiereza se halla neutralizada por la mansedumbre. Platón correlaciona la gimnasia y la música con los dos elementos del carácter que es menester cultivar en la clase gobernante. La educación puramente física resulta en individuos más fieros de lo conveniente y la meramente musical en sujetos demasiado blandos. Para Platón, Esparta trataba al rebaño humano con mucha dureza y Atenas era demasiado blanda en el trato a los esclavos. Estos hechos prueban que Esparta sobrestimaba la gimnasia y Atenas, la música. Esta valoración le permitió a Platón reconstruir lo que debe ser la verdadera composición de los dos elementos educativos en el Estado perfecto.

### 3. Justicia y totalitarismo

Para Platón cada ciudadano del Estado perfecto debe tener un solo trabajo para el que su naturaleza se haya mejor dotada. Según Popper, “...el principio de que cada clase debe atender a sus propios asuntos significa, lisa y llanamente, que *el estado es justo si gobierna el gobernante, el trabajador trabaja y el esclavo obedece.*” (1957, p. 97). Todo cambio o interferencia entre las tres clases es injusto y significa la ruina del Estado.

Popper dice que para Platón el patrón fundamental para definir lo bueno o lo malo es el interés del Estado, pues lo que lo favorezca será moralmente bueno y, por lo tanto, justo. La ética totalitaria, caracterizada por ser utilitarista, se parece mucho a la concepción platónica de la justicia. Según la moderna definición totalitaria es justo lo que es útil para el poderío de la nación, de la clase o del partido.

#### 4. Teoría de la soberanía y principio de liderazgo

Por el énfasis que Platón hace en las prerrogativas de clase, se plantea la pregunta *¿Quién debe gobernar?* en el foco de la teoría política. Una vez formulada, sus respuestas más obvias son: *el mejor, el más sabio*. Sin embargo, es necesario reconocer que los gobernantes casi nunca son así. Aceptado este punto, Popper considera mejor reformular el problema clave en la pregunta *¿Cómo se pueden organizar las instituciones políticas para que los gobernantes malos no causen mucho daño?* (1957)

Quienes dan prioridad a la pregunta platónica dan por cierto que el poder político es esencialmente soberano, es decir, libre de control y detentado por un individuo o un grupo que puede hacer y deshacer a su antojo, incluso, fortalecerse lindando en el poder ilimitado e incontrolado. Popper llama a esta tesis *teoría de la soberanía* y en esta línea se encuentra Platón, quien al darla por sentada y al enfatizar en el problema de quién debe gobernar; traslada el interés de las instituciones a las personas, constituyendo la selección de los jefes naturales y su adiestramiento para el mando, los problemas más urgentes.

No obstante, ante la verdad indiscutible del carácter institucional de los regímenes políticos, Popper afirma que el principio platónico de liderazgo dista mucho del personalismo puro y no sustituye los problemas institucionales por personales, sino que produce nuevos problemas institucionales. Siguiendo a

Popper "...criticamos la tendencia a cargar las instituciones, especialmente las de carácter educacional, con la tarea imposible de seleccionar a los mejores." (1957, p. 138).

## 5. Departamento educacional del estado

Para Platón la institución que debe cuidar la formación de los futuros líderes es el departamento educacional. Políticamente hablando, es la institución más importante dentro del Estado platónico, pues tiene las llaves del poder y por esto mismo, los grados superiores de instrucción deben ser controlados directamente por los gobernantes, quienes, además, por ser los hombres de más reconocida probidad, están encargados de iniciar definitivamente a los futuros líderes en los misterios superiores. Platón exige a las instituciones de educación superior que sólo admitan a quienes hayan dejado la juventud y así puedan ser estudiantes dogmáticos. Este mandato se debe al temor que sentía al poder del pensamiento original y es perfectamente predecible.

¿Por qué Platón no quiere que los líderes de su Estado sean originales o emprendedores? Platón aborrecía todo cambio, pero precisamente esta actitud constituye el traspié del principio de liderazgo y de todo tipo de autoritarismo, pues la idea de educar intelectualmente a los futuros conductores es contradictoria. La esencia del valor intelectual es el espíritu crítico y la independencia, pero el preceptor autoritario selecciona como el mejor de sus pupilos a quien le obedece y no a quien es capaz de desafiar su propia autoridad.

De tal manera, la selección institucional de los individuos más sobresalientes sirve a los fines de Platón de detener todo cambio político, pero es inútil si se le pide originalidad y emprendimiento, ya que su sistema tiende a eliminarlos. Aunque Popper no crítica el institucionalismo político, sí, la tendencia a cargar la

escuela con la tarea imposible de seleccionar a los mejores. En este contexto no se estimula al estudiante para dedicarse al estudio mismo, sino para superar los obstáculos de su carrera personal y se le hace apropiarse de sólo los conocimientos útiles para superarlos. Según Popper, la “...exigencia imposible de una selección institucional de los conductores intelectuales pone en peligro la vida misma, no ya de la ciencia, sino de la inteligencia” (1957, p. 138).

## REFERENCIAS

Platón. (1975). *La República*. Madrid, España: Espasa-Calpe.

Popper, K, R. (1957). *La Sociedad Abierta y sus Enemigos*. Madrid, España: Paidós.



## LA INDISCIPLINA DEL DERECHO A PARTIR DE FUNDAMENTOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS EN COLOMBIA

**Jorge Eduardo Vásquez Santamaría**

Docente Investigador

Grupo de Investigaciones Ratio Juris

Universidad Autónoma Latinoamericana

[georgevas19@hotmail.com](mailto:georgevas19@hotmail.com) – [jorge.vasquez@unaula.edu.co](mailto:jorge.vasquez@unaula.edu.co)

### Resumen

Desde el interrogante *¿Qué fundamentos pedagógicos, jurídicos y fácticos deben orientar la reevaluación del Derecho para acreditar su naturaleza como ciencia social en el sistema jurídico continental en Colombia?* la investigación asume la indisciplina del Derecho desde la valoración en la cual una persona entra en conflicto con el grupo, donde el debate debe ser propuesto como medida evaluativa y constructiva de concertaciones; cuando hay luchas entre subgrupos y de estos con la autoridad, fenómeno del escenario académico, que no obstante presentarse cotidianamente en el debate jurídico, no ahonda las falencias del Derecho como ciencia. Para el problema se propuso una metodología mixta con prevalencia cualitativa por medio de encuestas semiestructuradas y grupos focales con actores académicos, canalizando resultados sobre los modelos, corrientes y actores para la formación del profesional del Derecho. A partir del modelo pedagógico tradicional se profundizó la indagación del ejercicio del acto pedagógico desde los sujetos, contenidos y momentos de enseñanza, incluyendo la investigación como

fundamento pedagógico, y algunas fuentes que arrojan resultados sobre sus dinámicas en Colombia.

**Palabras clave:** Indisciplina, Derecho, Ciencia.

## 0. Introducción

Determinar cuáles son los fundamentos pedagógicos, jurídicos y fácticos que deben orientar la reevaluación del Derecho para acreditar su naturaleza y pertinencia como ciencia social en el sistema jurídico continental en Colombia, es el objetivo general que conduce a la indisciplina como acto dinamizador y movilizador del escenario pedagógico del Derecho, desde el cual se identifican y evalúan fundamentos propicios para su acreditación científica.

El escenario pedagógico, sin ser el único, en la medida que también se delimitaron el escenario jurídico, en el cual el desenvolvimiento formal del Derecho influye las bases de su estatuto científico, y el escenario fáctico, que incide en la calidad científica a partir de las dinámicas fenomenológicas del Derecho, se postula como el estadio primario para la determinación de fundamentos desde actos de indisciplina como herramienta no consciente a través de la cual, el individuo junto con otros individuos, consiguen fines específicos. (Beltrán, 1987)

Curwin & Mendler explican que la indisciplina es “*una situación o hecho en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo*”, por lo que los problemas se derivan de las insatisfacciones de necesidades o bien cuando una de las partes pretende satisfacer sus propias necesidades por encima de las de las demás personas o del grupo. (1983)

Es así como la indisciplina del Derecho va dirigida a posicionar las necesidades insatisfechas de aquel como ciencia, y a partir de allí ser reevaluado con fines reconstructivos. La indisciplina del Derecho busca promover su sinergia, desorden, contraste entre su esencia o aspecto real, y su deontología o esfera ideal, postulando varios de los problemas que Cubero Vanegas define como problemas de la disciplina, consistentes en la situación de conflicto de un grupo con una autoridad, traducido para el caso del Derecho entre los sujetos cualificados y especializados, o en proceso de cualificación, todos ellos parte del escenario pedagógico, que entran en conflictos teóricos y prácticos frente a la naturaleza científica del Derecho, de manera directa e indirecta, explícita e implícita, para el caso concreto, desde su quehacer formativo (Cubero Vanegas, 2011).

La indisciplina del Derecho se asume desde la valoración en la cual una persona se confronta con el grupo, donde el debate debe ser propuesto y mantenido como medida evaluativa y constructiva de concertaciones. Se genera cuando hay luchas entre subgrupos, y de estos con la autoridad, fenómeno presente en eventos y cursos académicos que no obstante ser elementos cotidianos en el debate jurídico, no ahondan las falencias más profundas del Derecho como ciencia, persistiendo la necesidad de indagar la satisfacción e insatisfacción de las respuestas que debe propiciar como saber social.

Este acto de indisciplina del Derecho comenzó desde los modelos y corrientes pedagógicas como fundamento inicial del escenario pedagógico, de donde se extrajeron otros fundamentos orientadores tradicionales y no tradicionales para su reevaluación. A partir de algunas preguntas que permiten edificar un modelo pedagógico se identifican y describen el plan de estudios de los programas de Derecho desde el contenido (Qué) y el momento (Cuándo) en el cual es programada la enseñanza de dichos contenidos; los sujetos del acto pedagógico

(Quien y A quien), la afinidad, el énfasis y la necesidad de equiparar la formación teórica y práctica.

Posteriormente se identificó la investigación como gran fundamento que posibilita la dinamización del escenario pedagógico, la formación por competencias y la pertinencia como fundamentos no tradicionales, enfatizando en la interpretación, argumentación y proposición como competencias centrales del acto pedagógico jurídico. Finalmente la interdisciplinariedad cierra como variable transversal. En este escrito solo se hará referencia a algunas de las principales descripciones evaluativas derivadas del modelo pedagógico como fundamento transversal tradicional del Derecho, a la afinidad y el énfasis.

### **1. Modelo pedagógico tradicional en el Derecho: Contenidos y momentos**

La *educación*, en términos históricos, ha tenido una evolución significativa, y es marcada por cuatro grandes momentos que a la vez han dado las pautas para delinear las diferentes corrientes o modelos pedagógicos. Estos momentos están dados así: Educación gregaria, transmisionista; Educación aristocrática, Revolución Industrial y Revolución Francesa, Revolución de la informática y de la Sociedad del Conocimiento. Cada uno de estos momentos ha estado caracterizado por condiciones particulares a partir del momento histórico en el que se ha desarrollado.

La educación gregaria, mejor conocida como transmisionista o tradicionalista, se ha caracterizado por lograr las destrezas por imitación de las generaciones mayores por parte de las más jóvenes. En los tiempos de hoy puede escucharse como “*haz como ‘yo’*” y en su defecto “*haz lo que ‘yo’ diga*”. Este tipo de educación hace énfasis en la memoria, dando de esta manera pie a la educación y a la pedagogía tradicional. Se enfoca en perpetuar los contenidos morales y

de formación para la ciudadanía, predeterminados consecuentemente por el Estado y la iglesia.

Bajo un criterio totalmente academicista se busca que los “alumnos” reproduzcan contenidos; lo que da cuenta de su papel pasivo y mecánico en el proceso de aprendizaje. El “alumno” espera que el docente “lo nutra”, es decir, deposite en él el saber acumulado que previamente ha elegido como el fundamental y que ha estructurado en el currículo, que en este paradigma se reduce a un plan de estudios compartimentado que se concretiza en asignaturas y cuya dinámica es lineal y rígida.

El docente es el depositario del saber y de la autoridad, y por consiguiente el ejercicio del poder radica exclusivamente en él. Él es quien “educa”, es decir quien “saca a la luz” bajo criterios de acción transmisionistas caracterizados por los estereotipos, la verticalidad y la rigidez. De allí que el modelo tradicionalista encuentre en los programas de Derecho propios del sistema jurídico continental un buen ejemplo de su empleo, al estar aquellos altamente influidos y caracterizados por los rasgos que dicho modelo implementó.

La manifestación de este modelo se hace presente desde el análisis de dos fundamentos: los contenidos (Qué) y los momentos de enseñanza (Cuando), los cuales motivan los actos de indisciplina por medio de descripciones evaluativas para llamar a las transformaciones del modelo tradicional. Y es que el contenido en la enseñanza del Derecho sigue viendo en la codificación un derrotero irrenunciable para la formación de sus profesionales. El Derecho Privado, el Derecho Público, el Derecho Laboral y el Derecho Penal siguen acaparando los más altos porcentajes de los contenidos curriculares de los programas de Derecho, aislando como áreas optativas cursos que se reservan a programas de extensión. A ello se une la preminencia del estudio de la ley, la ausencia de la formación práctica e investigativa, de ejercicios de creatividad y los énfasis.

Dichas tendencias fueron obtenidas con el rastreo de 13 planes de estudio de programas de Derecho del departamento de Antioquia, y 17 planes de estudio de programas de Derecho de Universidades de otros departamentos de Colombia, por medio del cual se identifican sus contenidos, evidenciando la tendencia en el mantenimiento de áreas denominadas como necesarias y tradicionales. De allí resulta la preminencia de un modelo con dinámicas memorísticas y repetitivas soportadas en la estricta clasificación de áreas jurídicas tradicionales que difícilmente han venido dando cabida a nuevos tópicos jurídicos, ejercicios hermenéuticos, argumentativos, prácticos e investigativos.

Como ejemplo que evidencie las mencionadas tendencias se tiene los resultados del área de Derecho Penal y del área de Derecho Laboral. La primera no deja duda de la cultura de manutención tradicional en los momentos e incluso cargas asignadas a los cursos que han integrado esta área del saber jurídico. Se identificaron tendencias mayoritarias en resultados como los 19 programas que coinciden en disponer Derecho Penal General entre tercer y cuarto semestre, número de programas que se reitera con Derecho Penal Especial en cuarto y quinto semestre, pero que sorprendentemente se eleva a 22 programas que coinciden en la permanencia de Derecho Procesal Penal entre sexto y séptimo semestre. En esta área con tendencias casi uniformes a nivel nacional, los demás cursos aislados son, más que innovaciones, asignaturas de profundización, como es el caso de Teoría del Delito, Forense Penal y Probatorio Penal.

Para el caso del Derecho Laboral deben reseñarse la coincidencia de 19 de los 29 programas con los cursos de Derecho Laboral Individual y Derecho Laboral Colectivo programados entre cuarto a séptimo semestre, mostrando la más alta concentración en cuarto y quinto semestre donde coinciden 15

programas con Derecho Laboral Individual; en sexto y séptimo semestre 14 coinciden con Laboral Colectivo, 12 con Seguridad Social, y 8 con Derecho Procesal Laboral.

Por motivos seguramente justificados el área de Derecho Laboral está claramente erradicada de los primeros tres semestres académicos de los programas de Derecho, y solo en casos aislados, figura en el último año. A tan intensa e importante área jurídica en el contexto nacional contemporáneo, la única asignatura que parece estar abriendo un tópico innovador adoptable por las Facultades es Derecho Laboral Administrativo.

Estos mismos resultados se apreciaron en el área de Derecho Privado, y de manera significativa en el área de Derecho Público, la cual, por el creciente fenómeno de la pérdida de jerarquización de las fuentes del Derecho y su paso a la coordinación armónica de las mismas, postulan el estudio de la Constitución Política como fuente primordial, y con ella, procesos como el neoconstitucionalismo y la constitucionalización del Derecho.

## **2. La Afinidad**

Se considera como un componente preliminar de organización de los programas de Derecho, no propio para la propuesta de un estricto escenario pedagógico, pero si como prerrequisito para los programas que en un esfuerzo necesario, deben implementar criterios de selección acordes a la naturaleza del objeto de estudio del Derecho.

De ella que la acción educativa deba permear el programa desde el proceso de selección del aspirante, lo que acarrea una evaluación de los momentos apreciados en dicha selección, promoviendo una indisciplina al interior del programa gracias a la aparición de dudas como: ¿Qué evaluar a un aspirante de

Derecho? ¿Debe privilegiar el proceso de selección algún componente en especial del aspirante de Derecho? Esta reflexión exige una mirada proyectiva, sólida y estructurada que nos devuelve a los contenidos y momentos de la enseñanza, pues la afinidad que debe identificarse en el proceso de selección también debe compaginar con lo que el programa contiene para formar el profesional.

De la profundización en esos cuestionamientos surgen nuevas preguntas ¿Obedece el proceso de selección a la naturaleza formativa de nuestros programas de Derecho? ¿Debe la acción educativa reservar la enseñanza práctica del Derecho hasta los Consultorios Jurídicos? La corriente mayoritaria soportada en el modelo tradicional afirmará que sí, toda vez que es necesario impartir un cúmulo irremplazable de áreas que resultan necesarias para todo profesional del Derecho: Derecho Romano, Historia de las Ideas Políticas, Epistemología y Lógica, Sociología Jurídica, entre otras.

Adicionalmente el modelo general de los programas de Derecho propios del sistema continental estructuran sus planes de estudio a partir del código, no de la práctica real como lo hace el sistema anglosajón, generando el tan incisivo desprendimiento entre los profesionales del Derecho y el sentimiento jurídico del pueblo que menciona Julius H. Von Kirchman (Calsamiglia, 1986). Con esta dinámica, las cualidades y actitudes identificables en el escenario pedagógico como muestras de afinidad de un futuro profesional del Derecho estarán matizadas solo por los referentes teóricos codificados y memorísticos, lo cual seguirá marcando el aislamiento del Derecho con la sociedad, y de esta con el profesional del Derecho.

### **3. El Énfasis**

Pueden constituirse en un espacio valioso para responder a los intereses, gustos y afinidades del estudiante bien seleccionado. El énfasis permite la



reorganización de los cursos de los programas de Derecho de forma que el estudiante encuentre una coordinación temática y metodológica en la que pueda aprovecharse el trabajo de competencias y la capacidad crítica. Ubicando propuestas de énfasis temáticos a partir de un determinado semestre académico, es posible organizar el plan de estudios con cursos previos que se componen por requisitos más específicos.

Los cursos generales y básicos para la enseñanza del Derecho podrían ocupar de forma prevalente los primeros semestres de formación, mutando a cursos que se correspondan con la formación por competencias en respuesta al peso de la formación tradicional. Quiere decir, sobreponer a la cátedra magistral, la memorización y el trabajo teórico, componentes dirigidos a trabajar la interpretación, argumentación, proposición y comprensión del Derecho desde los primeros momentos de impartir su enseñanza.

Se considera que desde esta estrategia la formación de los estudiantes llegaría a verse fortalecida debido a que estará interactuando de forma permanente con una metodología amplia que flexibiliza y expande las posibilidades de superar amarres teóricos presentes por la primacía de las áreas tradicionales del Derecho. Por ello se constituyen tanto en un derrotero organizacional de los planes de estudio que puede promover estratégicamente el trabajo por competencias desde el primer momento de enseñanza; promueven y fortalecen la afinidad, por lo que se facilitaría el respeto por los intereses del estudiante, la motivación en la búsqueda de otras fuentes de información, la capacidad investigativa, y consecuentemente la interpretativa, argumentativa y propositiva.

#### **4. Conclusión**

La indisciplina del Derecho devela fundamentos del escenario pedagógico en el que se inserta la esperanza y posibilidad de una ciencia del Derecho. Entre ellos se han exaltado los contenidos y momentos de estudio, de los cuales se desprenden pretensiones de reformulación por su naturaleza repetitiva, anclada

en tradiciones inertes y lejanas a nuevas demandas de la sociedad. Los planes de estudio deben ser reflejo de la construcción dialógica de la comunidad académica, que más allá de amparar la tradición paradigmática de un conocimiento formado en bases tradicionales, asuma actos de indisciplina tendientes a la recreación de su identidad y correspondencia a los intereses sociales. Los énfasis pueden ser herramientas dinamizadoras de múltiples componentes, entre ellos, de cursos no obligatorios que pasarían a articularse con las áreas predominantes, de manera que aquellos cursos no quedan relegados a modalidades optativas en las que se mantenga el abismo de áreas troncales y secundarias, curando con ello la diferenciación del Derecho como un saber que, más que uniforme e integrado, asuma la necesaria tendencia interdisciplinaria.

## REFERENCIAS

- Beltrán & Col. (1987). Psicología de la Educación. UNED. Madrid, España.
- Calsamiglia, A. (1986). Introducción a la Ciencia Jurídica. España: Editorial Ariel.
- Curwin, R. & Mendler, A. (1983) La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones
- Cubero Vanegas, C. M. (2011). Docencia, disciplina y la convivencia escolar. En: II Congreso Internacional de Investigación Educativa. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://congreso.inie.ucr.ac.cr/memoria/documentos/5/la%20disciplina%20en%20el%20aula%20y%20la%20conducta%20del%20maestro-Carmen%20Cubero.pdf>

#### **Simpósio 4 Deslocamentos, Fronteiras e Identidades na América Latina**

### **Os desafios para a mulher migrante na procura de uma vida com dignidade na América Latina num contexto multicultural.**

Professor Doutor Fernando Campos<sup>62</sup>  
Professora Mestre Eng<sup>a</sup>. Alexandra Campos<sup>63</sup>

#### **Texto:**

Todo o ser humano tem direito a ter uma vida com dignidade, sendo esta a base constitutiva de qualquer sociedade. Esta identidade constrói-se, recebendo influências de outras culturas, formas de estar, do meio onde vive, que vão moldando essa identidade.

O fenómeno migratório, surge precisamente da necessidade de criar condições para as famílias terem uma vida com essa dignidade.

As mulheres migrantes são quem mais sofre com a busca de uma vida digna para a sua família. A vida para a mulher migrante torna-se muito difícil.

A exploração, o assédio, os maus-tratos, são algumas das marcas significativas infligidas às mulheres migrantes.

A pobreza, um dos principais motivos das migrações, tem-se ampliado nas últimas décadas na América Latina, motivada por factores internos e externos que se interligam e que vem assumindo proporções maiores tendo em conta o desenvolvimento da globalização.

---

<sup>62</sup> Professor Universitário e Investigador na ULHT, Director do Mestrado em Lusofonia: Economia, Políticas e Culturas na ULHT.  
ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Av. do Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa, Portugal [fernando.campos@ulusofona.pt](mailto:fernando.campos@ulusofona.pt) ou [fernando.xana@sapo.pt](mailto:fernando.xana@sapo.pt)

<sup>63</sup> Professora Universitária e Investigadora na ULHT  
ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Av. do Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa, Portugal [alexandra.campos@ulusofona.pt](mailto:alexandra.campos@ulusofona.pt)

O aumento do emprego precário, a proteção social com bastantes deficiências, são algumas das condições que norteiam o fluxo migratório, que abrange homens e mulheres, embora estas, pela própria construção das sociedades, são mais vulneráveis.

Um dos aspectos associados negativamente às mulheres imigrantes, prende-se algumas vezes com a situação de ilegalidade, o seu tráfico, não só da América Latina e do Sul, por exemplo para a Europa, como também entre as próprias Américas.

O mundo não deve funcionar como se fossem dois mundos: os com melhores recursos e os que se sujeitam aos que, estes lhes querem oferecer.

Não importa tanto a velocidade que cada país procura chegar à meta, o que é preciso é que todos cheguem.

“Este mundo globalizado nos entrega, por um lado, a globalização da pobreza, e por outro, a maior privatização da riqueza. Discutir sobre isto levaria muito tempo, mas num extremo estão os assim chamados «excluídos», os que são chamados «migrantes» (...).”<sup>64</sup>

Com uma grande vocação para olhar os fenómenos sociais numa perspectiva global, torna-se necessário que, os fenómenos sociais – o migratório em particular – sejam tratados e analisados numa escala maior, ou seja, envolvendo os principais sectores da sociedade. Neste sentido, desempenham um papel importante as organizações internacionais, quer as agências da ONU, quer as ONG’s que trabalham no terreno com vista à integração dos imigrantes.

“Atendendo ao ressurgimento do interesse pelas diásporas e à tomada de consciência que vivemos na “era das migrações”, num mundo que se estreitou”<sup>65</sup>, são importantes os desafios colocados aos Estados.

<sup>64</sup> MARADIAGA, Card. Óscar Rodriguez. Hacerce a la mar: ante los desafíos de un mundo globalizado. Madrid: Editorial Ciudad Nueva, 2010. p.90.

<sup>65</sup> MARQUES, Margarida M. (Coord). Estado-Nação e Migrações Internacionais. Lisboa: Livros Horizonte, 2010, p. 22.

De referir, “as extremas desigualdades e injustiças que reinam na estrutura social dos países latino-americanos, resultantes dos modos de produção e reprodução social, dos modos de desenvolvimento que se formaram em cada sociedade e na região em seu complexo.”<sup>66</sup>

Salienta-se o facto, de a pobreza se ter ampliado nas últimas décadas na América Latina, motivada por factores internos e externos que se interligam e que vem assumindo proporções maiores tendo em conta o desenvolvimento da globalização.

“Ao final de várias décadas de estudos e de programas em âmbitos nacional e internacional destinados a combater a pobreza nos países latino-americanos, a situação persiste com alguns altos e baixos, de maior ou menor significado segundo os momentos e os países”<sup>67</sup>.

São vários os desafios que os povos atravessam no século XXI.

O facto de pessoas terem de emigrar para noutros países para encontrarem formas de encontrar sustento para as suas famílias, é um dos flagelos sociais.

Os imigrantes são um valor acrescentado para os países acolhedores, como tal devem ser recebidos e integrados.

“Um fenómeno específico ilustra melhor do que qualquer outro o que está em causa quando se trata de fronteiras: a existência de “clandestinos”.”<sup>68</sup>

A situação das mulheres migrantes que viajam em situação irregular, torna-as muito vulneráveis. Há contudo, uma aposta na informação, o que pode minimizar os efeitos negativos daquelas que pretendam emigrar conheçam as vulnerabilidades caso as coisas não sejam feitas correctamente.

A sociedade de acolhimento, em coerência com o princípio legal da protecção da dignidade da mulher deve, em circunstâncias em que esta pode ser colocada em causa, oferecer mecanismos de protecção suficiente, para que a mulher

<sup>66</sup> WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In CASTEL, Robert, (et al). *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 2008, p.62.

<sup>67</sup> ZAFFARONI, C. Processos de empobrecimento na América Latina. In SOTER & AMERINDIA (Orgs.). *Caminhos da Igreja na América Latina e no Caribe: novos desafios*. São Paulo: Paulinas, 2006, p. 66.

<sup>68</sup> MARQUES, Margarida M. *Estado-Nação e migrações internacionais*. Colecção Estudos Políticos. Lisboa: Livros Horizonte, Lda, 2010. p. 13.

migrante em risco possa deles beneficiar. A viabilização de título de residência estável, independente dos mecanismos de reagrupamento familiar, a protecção jurídica adequada, o apoio de centros de acolhimento temporário se necessário, são algumas das respostas urgentes.

Na realização de um projecto migratório, há que ter em conta que as mulheres embora expostas a problemas semelhantes aos homens, têm no entanto, outros obstáculos, para os quais se sentem muitas vezes indefesas, a saber:

Passam fome, frio, sofrem acidentes, assaltos, extorsões, enganos, violência física e sexual, sendo em alguns casos sujeitas a situações de servidão, atingindo por vezes a escravatura ou exploração sexual.

“Um ponto de conflito e mal-entendidos tem sido o da discussão em torno das chamadas “lutas gerais” que atingem todos os trabalhadores e a tomada de consciência de que as mulheres são *mais* discriminadas do que os homens, na família, na fábrica, nas esferas públicas, demonstrando assim a especificidade da questão da mulher.”<sup>69</sup>

A crise de valores que tanto se fala é coadjuvada por diferentes crises, que todos os dias nos entram casa dentro através dos meios de comunicação social:

- Desemprego e falta de meios para sustentar os membros das famílias;
- Falta de habitação que confira dignidade à *pessoa humana*.

Nos últimos anos, assistimos a quem promova a livre circulação global de capitais e por outro, esses mesmos, defendem restrições à circulação de pessoas.

Assistimos anda, à existência de políticas que visam o controle dos fluxos migratórios, referindo-se à perigosidade destes.

Desde finais do século XX, o discurso político sobre as migrações internacionais na região latino-americana, conheceu algumas mudanças significativas. Nos países latino-americanos, diversos actores políticos começaram a ter em conta

<sup>69</sup> WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In CASTEL, Robert, (et al). *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 2008. p.106.

nos seus programas e discursos políticos, o tema da migração e dos direitos humanos, em ordem a uma valorização das políticas migratórias.

Por exemplo, na década de noventa do século XX, as migrações internacionais ganharam uma dimensão especial, fazendo parte dos temas inscritos na agenda global. A região sul-americana, experimenta a partir desta altura, transformações significativas no que diz respeito às políticas de migrações internacionais, tendo como influência a “consolidação da nova ordem mundial.”<sup>70</sup>

Às famílias migrantes, que acolhimento lhes é dado? Estas famílias que buscam noutros países uma vida melhor, são por outro lado uma preciosa ajuda para o desenvolvimento dos países acolhedores devem também por isso merecer um acolhimento digno.

“De maneira geral, a migração provém da necessidade de sair do meio em que se nasceu para realizar aquilo que se compreende ser impossível nesse meio. No caso limite, trata-se de sobreviver. Para lá disto, encontra-se todas as esperanças e ilusões de homens insatisfeitos (...).”<sup>71</sup>

A formação é hoje uma peça chave no crescimento dos povos e das sociedades. “O fim do Estado, ou a razão segundo a qual ele existe, é, (...) o bem comum: a realização do bem comum constitui a própria razão de ser dos poderes públicos”<sup>72</sup>.

“Uma autêntica democracia não é somente o resultado de um respeito formal de regras, mas também um fruto da convicta aceitação dos valores que inspiram os procedimentos democráticos: a dignidade da pessoa humana, o respeito dos Direitos do Homem, do facto de se assumir o “bem comum” como fim e critério regulador da vida política. (...).”<sup>73</sup>

<sup>70</sup> DOMENECH, Eduardo E. La ciudadanía de la política migratoria. In NOVICK, Susana. (comp.). Las migraciones en America Latina. Buenos Aires: Catálogos, 2008. p. 55.

<sup>71</sup> GEORGE, P. Migrações Internacionais. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1977. pp. 66-67.

<sup>72</sup> Pacem in Terris, 54. In RODRIGUES, António dos Reis Rodrigues. *O Homem e a Ordem Social a Política*. Cascais: Principia, 2003. p. 115.

<sup>73</sup> CONSELHO PONTIFÍCIO “JUSTIÇA E PAZ”. In *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Cascais: Principia, 2005. p.258.

“Os padrões de migração globais podem ser vistos como um reflexo da mudança rápida dos laços económicos, políticos e culturais entre países”.<sup>74</sup>

Por outro lado, a precariedade económica atrás referida, está patente muitas vezes nestas famílias, com os medos e os receios de os postos de trabalho estarem em perigo, devido à existência de exploração de mão-de-obra barata por patrões sem escrúpulos, que utilizam estas pessoas que chegam aos diferentes países em busca de uma vida melhor e acabam por cair em caminhos difíceis.

“O trabalhador estrangeiro [Homem e Mulher] é chamado para preencher vazios na população activa, vazios prejudiciais ao funcionamento do sistema económico. Pela sua parte, o trabalhador estrangeiro vem procurar um complemento de meios de existência para si próprio e para a família, complemento que não tem esperança de encontrar no seu país de origem.”<sup>75</sup>

“As migrações são já consideradas o grande fenómeno desta viragem de milénio.”<sup>76</sup>

Como já se referiu, a mulher tem maiores dificuldades na integração nos países acolhedores, dificuldades estas, que passam sem dúvida alguma no acesso ao mercado de trabalho.

“Dantes, a «integração social» dos imigrantes pressupunha que os imigrantes abandonassem a sua cultura de origem e tomassem a cultura do país de acolhimento. Hoje, essa noção de «integração» não parece aplicável nem desejável. A noção que ocorre é de «sociedade pluricultural», que implique o diálogo entre culturas, em vez de repressão de uma cultura sobre a outra.”<sup>77</sup> O que importa, é que pelo facto de uma cultura ser diferente, não é nem inferior, nem superior – é diferente.

Por outro lado, existe gente sem escrúpulos que não se inibe de se aproveitar do facto de ser mulher para a sujeitar a trabalhos menos dignos.

<sup>74</sup> GIDDENS, A. Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. p.260.

<sup>75</sup> GEORGE, P. Migrações Internacionais. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1977. p.13.

<sup>76</sup> DUARTE, F.B. Uma verdadeira política de imigração. Lisboa: Âncora Editora, 2005. p.152.

<sup>77</sup> COSTA, Alfredo Bruto da. Exclusões sociais. Cadernos democráticos. Lisboa: Gradiva, 1998. p.74.



Por outro lado, a mulher migrante enfrenta outra situação por vezes complexa – constituir família.

Muitos empregos não aceitam esta situação, uma vez que o facto de a mulher estar ausente em licença de parto é sinal que tem que ser substituída e isso acarreta mais despesa para as empresas – este é um dos argumentos utilizados.

É evidente que o que está por detrás destes movimentos migratórios são os problemas económicos.

“A imigração não sendo a única solução, é sem dúvida uma das respostas para este problema.”<sup>78</sup>

A centralidade relativamente às migrações internacionais no que diz respeito aos interesses e às contradições, reside no facto de que este fenómeno hoje é praticamente universal.

De referir que as migrações são uma questão pertinente e que é transversal a todos os agentes económicos, políticos e sociais dos Estados.

Muitas vezes, as pessoas emigram para países que não possuem condições para acolher o imigrante e este é visto como um peso para algumas sociedades onde o emprego escasseia, o que provoca por vezes algumas reacções pouco amistosas para com quem chega.

Muitas pessoas estão dispostas a correr riscos no intuito de poder mudar de vida.

Se o homem corre riscos e incertezas, a mulher, também os corre. Considerada por algumas sociedades como um ser menos capaz de realizar tarefas que são apenas possíveis, se realizadas por homens, torna-se por vezes vítima de exclusão.

Não há nada mais errado do que isto, uma vez que se sabe que a mulher é tão capaz de realizar as tarefas como os homens.

<sup>78</sup> DUARTE, F.B. Uma verdadeira política de imigração. Lisboa: Âncora Editora, 2005. p.153.

Torna-se necessário no século XXI acabar com esta diferença de género, uma vez que o mais importante é falar de gente – homens e mulheres e não continuar com esta dicotomia homem/mulher.

Não se pretende dizer que o homem e a mulher não têm as suas especificidades, mas não devem ser vistos na sociedade como seres que não têm nada a ver um com o outro. Têm, na medida em que são seres humanos e como tal se completam.

De referir que “é provável que certas profissões continuem durante muito tempo a não serem exercidas pelos desempregados nacionais, mesmo em tempo de recessão económica acentuada, [como actualmente acontece], mas pode vir a ser muito violenta a reacção passional duma sociedade gangrenada pelo desemprego e pela inflação, relativamente a estrangeiros que trabalham dez horas por dia e acumulam economias, essa violência é de temer tanto mais que continua a apoiar-se em racismo ou xenofobia subjacentes.”<sup>79</sup>

A citação apresentada revela a grande preocupação social com a população migrante – a rejeição por parte do país acolhedor, transformando-se em xenofobia.

Os governos têm de estar atentos a estas situações, prevenindo convulsões sociais, como tem acontecido sistematicamente, a título de exemplo, na Europa.

“A integração dos imigrantes é um processo de aproximação e harmonização mútua entre os recém-chegados e a sociedade que os acolhe. Cada um destes dois actores colectivos é parcialmente condicionado no seu desempenho por condições estruturais de base e, por sua vez, afecta ou recria essas mesmas condições estruturais por meio das suas escolhas e acções.

O desempenho dos imigrantes decorre das suas características e esforço de adaptação.

O desempenho da sociedade de acolhimento materializa-se nas interacções que estabelece entre os recém-chegados e as suas instituições, o que resulta tanto

<sup>79</sup> GEORGE, P. Migrações Internacionais. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1977, p.164.

de condições objectivas como de vontade política. É nesta interacção entre imigrantes e sociedade de acolhimento que se joga o resultado do processo de integração. Contudo o jogo é desigual. A sociedade de acolhimento dispõe de recursos muito superiores aos dos imigrantes.”<sup>80</sup>

Como se pode verificar, a sociedade trabalha a duas velocidades, ou seja, existe a que acolhe e os que são acolhidos e estes últimos têm por vezes dificuldades de acolhimento uma vez que os recursos dos imigrantes são normalmente inferiores aos da sociedade acolhedora, entre os quais o da língua e o da formação.

Convém referir, que a participação feminina no processo migratório acarreta consigo as capacidades que as mulheres têm no mercado de trabalho. Existe um apelo da sociedade para a participação indiferenciada dos géneros na participação do desenvolvimento das sociedades.

Na perspectiva de que os imigrantes são um importante motor de desenvolvimento dos países acolhedores, a mulher por vezes é tida como um mal necessário nesse desenvolvimento.

Contudo, a mulher tal como o homem tem capacidade de incorporar os quadros de um país. Sabe-se que se para o homem migrante, as coisas por vezes não são fáceis, muito menos fáceis se tornam para a mulher, como já se referiu.

A mulher migrante continua a sua caminhada no sentido de conquistar o lugar que lhe está destinado por direito. Não pode ser uma conquista mas sim um direito inabalável, que nenhuma política, estratégia ou opção lhe poderá retirar.

Neste sentido, importa referir que “em razão do rápido progresso tecnológico, especialmente em áreas como transporte, telecomunicações e instrumentos financeiros. Um número crescente de pessoas desloca-se dentro dos seus países e cruza as fronteiras em busca de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida superior.

<sup>80</sup> ROSÁRIO, E. & SANTOS, T. Quanto custa ser imigrante? Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), 2008. p.15.

“Acrescente-se a importância que a diáspora tem para todos os governos. (...). Cada governante participa hoje das inquietações que foram de Salomão, mesmo que tenha menor inspiração e sabedoria. Pode tratar-se de emigração ideológica que parte em busca de outra paz; mais frequentemente trata-se de emigração determinada pelo funcionamento de um mercado de trabalho que se internacionalizou, obediente à regra de que os países ricos exportam capitais e os países pobres exportam gente.”<sup>81</sup>

Os imigrantes têm legislação que os defende em território que os acolhe. Contudo, convém referir que alguns países ainda vêm os imigrantes como seres que transportam consigo os males do mundo, de referir a título de exemplo: a toxicod dependência, a propensão para o crime, o terrorismo, a SIDA, entre outros. De referir, que “a protecção e promoção dos direitos dos trabalhadores migrantes é objecto (...) dos principais tratados de direitos humanos das Nações Unidas (...), a CMW<sup>82</sup>, adoptada a 18 de Dezembro de 1990 e entrada em vigor a 1 de Julho de 2003.”<sup>83</sup>

Por outro lado, “considerar apenas os migrantes enquanto actores para o desenvolvimento comporta o grave risco de os instrumentalizar, ao considerar as suas acções apenas enquanto instrumentos para o desenvolvimento global e não enquanto beneficiários do desenvolvimento.”<sup>84</sup>

“Alguns estudos do Banco Mundial mostram frequentemente que o controlo sobre os recursos exercido pelos homens e mulheres tem um impacto importante e diferenciado pelo género sobre o consumo e despesas da família.

<sup>81</sup> MOREIRA, A. A comunidade internacional em mudança, 3ª edição. Coimbra: Edições Almedina, 2007. p.37.

<sup>82</sup> CMW – Convenção Internacional sobre a Protecção do Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das Suas Famílias. In TAVARES, R. *Direitos Humanos: de onde vêm, o que são e para que servem?* Lisboa: INCM, 2012, p.69

<sup>83</sup> TAVARES, R. *Direitos Humanos: de onde vêm, o que são e para que servem?* Lisboa: INCM, 2012, p.69.

<sup>84</sup> INDE. *Implicações do género feminino nas migrações.* Lisboa: INDE- *Intercooperação e Desenvolvimento*, (s.d.). (s.p.).

O desejo de proporcionar uma melhor vida aos filhos e à família é uma razão importante para migrar, especialmente para as mulheres.”<sup>85</sup>

Convém referir que numa sociedade onde os valores e o respeito pelos Direitos Humanos são por vezes postos em causa, é necessário que a sociedade neste mundo globalizado não esqueça que todos fazemos falta, cada um porém com suas especificidades.

O “respeito e promoção da dignidade humana, portanto, em devido preito à sua irreduzível transcendência”<sup>86</sup>.

Jean-Pierre Dupuy, disse que a “nossa civilização está hoje em crise. Crise de uma humanidade que desperta a si mesma no momento em que compreende que a sua sobrevivência está em jogo. (...).”<sup>87</sup> .

Na América Latina, como em qualquer parte do mundo, a inclusão é possível, apesar das vicissitudes apresentadas, basta que haja vontade política, económica e cultural, mudança de mentalidades – que normalmente é lenta. Deve existir vontade de acolher aqueles e aquelas que desenraizando-se se lançam na ousadia e na aventura de mudar de país ou região, tendo em vista melhores condições de vida, ou seja, que a sua vida tenha dignidade.

No que às mulheres diz respeito – de um modo particular –, estas, enfrentam vários problemas de inclusão, pelo que se apresentou ao longo do trabalho, contudo, embora com dificuldades é possível, com o esforço e envolvimento de toda a sociedade, estarmos no caminho da inclusão, tendo em conta que “a nova identidade das mulheres irrompe de práticas em que elas se descobrem como pessoas e cidadãs, o que tem revolucionado a própria identidade dos homens.”<sup>88</sup>

<sup>85</sup> INDE. Implicações do género feminino nas migrações. Lisboa: INDE- *Intercooperação e Desenvolvimento*, (s.d.). (s.p.).

<sup>86</sup> CLEMENTE, Manuel. O tempo pede uma Nova Evangelização. Prior Velho: Paulinas Editora, 2013, p.76

<sup>87</sup> DUPUY, Jean-Pierre. A tentação do orgulho. In Conferência Gulbenkian *Que Valores para este Tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Gradiva. 25,26,27 de Outubro 2006, p. 341.

<sup>88</sup> WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In CASTEL, Robert, (et al). *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 2008, p.106.

A sociedade de acolhimento deve oferecer mecanismos de protecção suficiente, para que a mulher migrante em risco possa deles beneficiar.

Termino, dirigindo-me a todos os migrantes, fazendo minhas as palavras do Papa Francisco, “nunca sejais homens e mulheres tristes (...), nunca vos deixeis invadir pelo desânimo!”<sup>89</sup>

### **Bibliografia:**

CLEMENTE, Manuel. *O tempo pede uma Nova Evangelização*. Prior Velho: Paulinas Editora.

CONSELHO PONTIFÍCIO “JUSTIÇA E PAZ”. *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Cascais: Principia, 2005.

COSTA, Alfredo Bruto da. *Exclusões sociais*. Cadernos democráticos. Lisboa: Gradiva, 1998.

DOMENECH, Eduardo E. La ciudadanización de la política migratoria. In NOVICK, Susana. (comp.). *Las migraciones en America Latina*. Buenos Aires: Catálogos, 2008.

DUPUY, J.P. A tentação do orgulho. In *Que valores para este tempo?*, Conferência Gulbenkian, Lisboa, 25, 26 e 27 de Outubro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Gradiva, 2006.

DUARTE, F.B. *Uma verdadeira política de imigração*. Lisboa: Âncora Editora, 2005.

GEORGE, P. *As Migrações Internacionais*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1977.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

INDE- *Intercooperação e Desenvolvimento*. Lisboa, (s.d.).

LOPES, C. *Cooperação e desenvolvimento humano: a agenda emergente para o novo milénio*. São Paulo: UNESP, 2005.

<sup>89</sup> Homilia do Papa Francisco, Praça de São Pedro, XXVIII Jornada Mundial da Juventude, Domingo 24 de Março de 2013.

- MARADIAGA, Card. Óscar Rodríguez. *Hacerce a la mar. Ante los desafíos de un mundo globalizado*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva, 2010.
- MARQUES, Margarida M. *Estado-Nação e migrações internacionais*. Coleção Estudos Políticos. Lisboa: Livros Horizonte, Lda, 2010.
- MOREIRA, A. *A comunidade internacional em mudança*, 3ª edição. Coimbra: Edições Almedina, 2007.
- PAPADEMETRIOU, D. G. (coord.). *A Europa e os seus imigrantes no século XXI*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, 2008.
- PORTES, Alejandro, ESCOBAR, Cristina, RADFORD, Alexandria Walton. Organizações transnacionais de imigrantes e desenvolvimento: um estudo comparativo. In MARQUES, Margarida M. *Estado-Nação e migrações internacionais*. Coleção Estudos Políticos. Lisboa: Livros Horizonte, Lda, 2010.
- ROSÁRIO, E. & SANTOS, T. *Quanto custa ser imigrante?* Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.), 2008.
- RODRIGUES, A. R. *O Homem e a Ordem Social e Política*. Cascais: Principia, 2003.
- SANTOS, A. A. *Por favor preocupem-se*. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.
- TAVARES, R. *Direitos Humanos: de onde vêm, o que são e para que servem?* Lisboa: INCM, 2012.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In CASTEL, Robert, (et al). *Desigualdade e questão social*. São Paulo: EDUC, 2008.
- ZAFFARONI, C. Processos de empobrecimento na América Latina. In SOTER & AMERINDIA (Orgs.). *Caminhos da Igreja na América Latina e no Caribe: novos desafios*. São Paulo: Paulinas, 2006.

**Webgrafia:**

[http://www.duplaoportunidade.org/IMG/pdf/Implicacoes\\_do\\_Genero\\_Feminino\\_nas\\_Migracoes.pdf](http://www.duplaoportunidade.org/IMG/pdf/Implicacoes_do_Genero_Feminino_nas_Migracoes.pdf)

## ***Múltiplas e duplas cidadanias: os oriundi no Brasil***

***Maria Catarina Zanini (UFMS)***

RESUMO: Compreender os cenários políticos e culturais contemporâneos implica também em conhecer os processos de obtenção e reconhecimento de cidadanias paralelas e simultâneas. Por meio do estudo dos descendentes de imigrantes italianos no Brasil e de suas tratativas para o reconhecimento da cidadania italiana, propomo-nos a analisar como tais configurações podem ser complexas e de difícil manejo.

---

Este artigo tem por objetivo apresentar e analisar os duplos cidadãos brasileiros e italianos e como estes vivenciam o processo de dupla cidadania<sup>90</sup>. Por parte do Estado<sup>91</sup> italiano estes cidadãos são classificados como cidadãos italianos residentes *all'estero* (no exterior) – IRE. Estes são descendentes de emigrados italianos que obtiveram a dupla cidadania por meio de processo comprobatório da trajetória de origem e da linha de ascendência italianas, os *oriundi*. A obtenção da dupla cidadania implica a comprovação da ancestralidade italiana garantida pelo “direito de sangue” (*ius sanguinis*) e de um processo de expedição desta que pode levar anos, no caso dos ítalo-brasileiros. Perante a legislação italiana atual, os cidadãos residentes *all'estero* podem ser indivíduos portadores de múltiplas nacionalidades desde que manifestem opção pela

---

<sup>90</sup> Por cidadania, entende-se aqui, de uma forma simplificada, os vínculos jurídicos-políticos dos indivíduos com o Estado, no caso os Estados nacionais brasileiro e italiano.

<sup>91</sup> Apesar de todas as discussões da Antropologia do Estado e também da Ciência Política acerca desta complexa categoria (vide Rolph-Trouillot, 2001, por exemplo), para fins deste projeto, falarei de Estado como Estado de direito (e ampliado) por meio de seus aparatos e aparelhos burocráticos. Igualmente, embora Estado e sociedade civil não sejam conceitos indissociáveis, para fins de análise e de sistematização dos agentes a serem objeto desta pesquisa, serão empregados de forma contígua, mas em separado.



adesão inclusiva à cidadania italiana.<sup>92</sup> Para os ítalo-brasileiros, direito reconhecido tanto pelo Brasil como pela Itália (desde 1992).<sup>93</sup> A estes cidadãos é permitido terem documentos de identificação brasileiro e italiano, como o passaporte, por exemplo, o que lhes permitiria, por meio do Acordo Schengen (vigente desde 1999), livre circulação nos países signatários do mesmo. No cenário contemporâneo, com o aumento da circulação internacional (Sassen, 1998; Lins Ribeiro, 2000) de pessoas e seus regramentos (Cavarzere, 2001), a dupla cidadania adquire um peso político e simbólico muito grande, gerando certa desnacionalização das cidadanias e um direito mais centrado no indivíduo.<sup>94</sup>

Entre Itália e Brasil, há uma série de convênios, programas e projetos em execução visando cooperação e assistência a estes “cidadãos múltiplos” (denominação minha). Segundo dados do Ministério do Interior italiano (*Ministero dell’Interno*) do ano de 2010, haveria 284.388 cidadãos com dupla cidadania (italiana e brasileira) residentes no Brasil.<sup>95</sup> Estes cidadãos são monitorados pela Aire (*Anagrafe degli italiani residenti all’estero*)<sup>96</sup>, órgão recenseador existente nos municípios italianos (*comuni*) e também em nível nacional, bem como pelos consulados existentes no exterior que mantém informações atualizadas dos duplos cidadãos sob sua jurisdição. Por meio deste censo se mantem cadastros com informações consideradas essenciais pelo Estado italiano, tais como: endereço, estado civil, composição familiar,

<sup>92</sup> A categoria italiano *all’estero* se aplica também aos cidadãos italianos (nascidos na Itália) residentes no exterior por mais de 12 meses. Partindo desta data, eles começam a ser recenseados como *all’estero*,

<sup>93</sup> Benedict Anderson (2005, p.21), ao refletir acerca das duplas cidadanias, denomina esta vivência de “nacionalismo portátil”, o que já aponta para a complexidade das múltiplas cidadanias no cenário contemporâneo.

<sup>94</sup> Além disto, como ressalta Savoldi (1998), as conquistas da dupla cidadania e do passaporte italiano podem representar um rito de passagem, tamanha a importância a eles atribuída pelos descendentes.

<sup>95</sup> Dados disponíveis no site [www.infoaire.interno.it](http://www.infoaire.interno.it). No mundo todo seriam, conforme dados da mesma agência, 4.115.235 cidadãos italianos *all’estero*. Na América Latina, o país que possui mais cidadãos é a Argentina, com 648.333 registros.

<sup>96</sup> Trata-se do Censo da população italiana residente no exterior. A AIRE foi instituída em 1990, pela lei n.470, de 27 de outubro de 1988.

alterações de nomes, entre outras. É também por meio deste registro que é garantido o direito de voto na Itália e também na União Européia, bem como possível assistência social por parte do governo italiano.<sup>97</sup> Segundo Zincone (2006, 2010), estaria sendo criado na Itália, especialmente após a legislação de cidadania de 1992, certo familismo legal baseado nas ascendências, o que tem gerado polêmica e discussões acerca do estatuto das múltiplas cidadanias, uma vez que não seria exigido dos indivíduos que por ela optam o conhecimento da língua ou da cultura italianas, o que acabaria gerando dificuldades de inclusão social. Ou seja, por mais que tenham a dupla cidadania por direito, de fato acabariam sendo cidadãos não integrados ao mundo italiano contemporâneo.

No Brasil, que teve uma imigração italiana massiva em finais do século XIX, especialmente depois de 1875, haveria hoje, segundo dados da Embaixada Italiana no Brasil, cerca de 25 milhões de *oriundi* ou descendentes de emigrados italianos residentes no país.<sup>98</sup> Nem todos manifestam interesse ou recursos para reivindicar a dupla cidadania que, em determinadas situações, requer pesquisa em localidades italianas e processos judiciais para a correção de erros de nomenclatura, toponímicos e de datações incorretas. Como o Brasil somente adotou o registro em cartório após 1889, antes disto os registros eram efetuados nas paróquias, o que gerava, em determinadas situações, inconsistências de informações, dificultando a montagem dos processos de solicitação de dupla cidadania junto aos Consulados e órgãos responsáveis.

Outro elemento para se compreender os acordos bilaterais com relação às cidadanias é o desenvolvimento do capitalismo e das exigências do mundo do trabalho em escala mundial, bem como as novas configurações que se estabelecem nas relações entre indivíduos, sociedade e Estado que tem gerado complexidades e novas modalidades de adesão e pertencimento (Balibar e

<sup>97</sup> Na *Guida per gli italiani all'estero- Diritti e Doveri (Guia para os italianos no exterior- Direitos e Deveres)*, do Ministério do Interior Italiano são apresentados os direitos e deveres dos cidadãos italianos no exterior, bem como os procedimentos para voto e outros temas de interesse.

<sup>98</sup> Dados disponíveis no site [www.ambbrasil.esteri.it](http://www.ambbrasil.esteri.it)

Wallerstein, 1991; Balibar, 2004; Ong, 1999; Blanc et al, 1995; Anderson, 2005; Zincone 2006, 2011; Kearney, 1995). Por meio de pesquisa etnográfica tem-se observado a força dos vínculos de cidadania e nacionalidade experimentados pelos *oriundi*.

### ***Cidadanias múltiplas***

Para se compreender o investimento do governo italiano com seus cidadãos dispersos pelo mundo, é necessário conhecer brevemente como se deu o processo de unificação italiana em finais do século XIX, bem como a grande emigração do período (vide Franzina, 2006; Villa, 1993; Gandini, 2000) e expansão capitalista que lá se processava. Aquele momento político, aliado às difíceis condições de vida dos camponeses italianos, da crescente industrialização, urbanização e proletarização fez com que a emigração se tornasse um projeto de sobrevivência, tanto material quanto cultural (Alvim, 1986, Grosselli, 1987). Foram, segundo dados aproximados, cerca de 1,4 milhões emigrados italianos a ingressar no Brasil de 1870 a 1920 (Alvim, 2000, p.384). Eram, sua maioria pobres, analfabetos, católicos, camponeses, provenientes do norte da Itália e migravam em família (nuclear e extensa). Houve levas distintas de imigração italiana para o Brasil, com legislações e incentivos específicos, focalizados em interesses particulares do governo brasileiro também (Iotti, 2001). Antes de 1888, pode-se dizer que estes vinham, para serem guardiões de fronteiras, especialmente no sul do país (Pinheiro Machado, 1999) e depois da abolição da escravatura, em 1888, vinham para substituir a mão de obra escrava nos cafezais paulistas.

Observa-se, por meio de documentação existente, que o governo italiano pouco se responsabilizou por seus cidadãos no Brasil ao longo da grande emigração que se processou em finais do século XIX e início do XX, mesmo porque as configurações de formatação de um Estado nacional italiano ainda eram complexas e difusas. Quem, de certa forma, migrou junto aquelas

populações foi a Igreja Católica, que também possuía interesses em se manter viva entre aquelas famílias de emigrados (Scalabrini, 1979). Em verdade, quando aquelas populações para cá se dirigiam, o Estado nacional italiano não era um fato e nem havia uma identidade nacional formada e com critérios hegemônicos compartilhados.<sup>99</sup> Eles se percebiam como milaneses, mantovanos, trevisanos, venetos, vicentinos, friulanos, entre outras denominações vinculadas a seus pertencimentos locais e regionais. Falavam dialetos específicos e possuíam hábitos e costumes diferenciados. O que os unia, segundo De Boni (1980), era a catolicidade, ou seja, o idioma comum da vivência da religiosidade católica. Foram se perceber como italianos genéricos na terra hospedeira, quando em contraste com os “brasileiros” (Zanini, 2006). Foi neste processo migratório que a identidade de italiano adquiriu sentido e passou a ser instrumentalizada. Igualmente, por parte da sociedade brasileira, foram se desenvolvendo e sendo elaborados estereótipos e classificações toponímicas acerca dos italianos, fossem os colonos do sul do Brasil ou os trabalhadores dos cafezais e operários no sudeste (Bertonha, 2011).

O Estado brasileiro também pouca assistência e atenção deu aquelas populações, preocupando-se com as colônias de imigrantes no período do Estado Novo (1937-45) quando, de fato, políticas integracionistas e repressivas à diversidade foram adotadas (Cancelli, 1993; Carneiro, 1999; Seyferth, 1997; Zanini, 2005, 2006). Em 1942 o Brasil ingressa na II Guerra Mundial lutando contra o Eixo, formado por Japão, Alemanha e Itália. Naquele momento, os imigrantes destes países e seus descendentes passaram a ser vigiados pelo Estado brasileiro, tiveram suas escolas e clubes fechados, foram proibidos de falar suas línguas e dialetos e se iniciava um processo de nacionalização brasileira em que a educação formal teve um papel extremamente importante. O

<sup>99</sup> Como salienta Elias (2006, p.164), “Devemos poder reconhecer as nações como um tipo específico de integração que requer explicação, e que não pode ser analisado se não identificarmos processos de longo prazo na formação dos Estados, e, como uma de suas fases, a construção das nações”. O mesmo aponta Smith (1994), salientando que há uma tendência a naturalizar os conceitos de nação e de nacionalismo.

governo fascista de Mussolini possuía uma constante preocupação com seus cidadãos *all'estero*, promovendo e fomentando constantemente chamamentos à *italinitá*, enviando ao Brasil cónsules e diplomatas fascistas (Bertonha, 1998; Araújo, 2003) e também publicações com propagandas e orientações fascistas (Seitenfus, 1990)<sup>100</sup>. Contudo, como ressalta Bertonha (*idem*), a mensagem fascista nem sempre era recebida com entusiasmo e em algumas circunstâncias, sequer compreendida (Zanini, 2005, 2006).

As relações mais abertas dos imigrantes e descendentes em relação às reivindicações públicas de italianidade se deram especialmente depois de 1975 quando dos festejos do centenário da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Neste ano, o Ministro das Relações Exteriores Azeredo da Silveira vai à Itália, tendo sido esta a primeira importante missão bilateral desde 1965, quando se deu a primeira visita de um presidente italiano ao Brasil (Giuseppe Saragat). Segundo dados do Itamaraty, foi após esta visita que as relações econômicas entre Brasil e Itália foram “efetivamente dinamizadas”, embora desde 1949 houvesse sido assinado um Protocolo de declaração de Amizade e Cooperação entre Brasil e Itália<sup>101</sup> e desde 1959 a *Camera di Commercio Italiana*<sup>102</sup> (*Rio Grande do Sul- Brasile*) existisse. Ou seja, após os acontecimentos relativos à II Guerra Mundial, as relações entre Brasil e Itália foram se restabelecendo aos poucos e a existência e permanência dos descendentes dos imigrantes italianos no Brasil sempre foi um elemento de favorecimento à aproximação entre os dois Estados nacionais.

Os descendentes e seus imigrantes ascenderam social e economicamente, ocuparam posições sociais estratégicas e incentivados pelas aberturas políticas que se colocavam no país nas últimas décadas do século

<sup>100</sup> Para Araújo (3002, p.251), “nas próprias palavras de Mussolini e de sua chancelaria, o fenômeno migratório era vital para a Itália, tanto em termos de equilíbrio demográfico, como e principalmente no sentido de estabelecer uma porta de entrada para a expansão territorial do reino de Vittorio Emanuele III”.

<sup>101</sup> Informação disponível no site [www.itamaraty.gov.br](http://www.itamaraty.gov.br).

<sup>102</sup> Câmara de Comércio Italiana, que tem por objetivo dinamizar as relações comerciais entre Itália e Brasil.

passado, foram, aos poucos, reativando seus laços com o mundo italiano de origem, bem como com o Estado italiano por meio dos processos de obtenção de dupla cidadania. Hoje incentivados pelas novas tecnologias de informação (TIC's) e pelos meios de comunicação de massa, tais vínculos extrapolam as questões jurídicas de cidadania ou de nacionalidade e há a criação de associações diversas, como a de italianos no mundo, venetos no mundo, fiulanos no mundo, entre outras, possibilitado a vivência e o crescimento dos vínculos de pertencimentos de uma “comunidade imaginada” de italianos no mundo (Anderson, 1983; Parham, 2005)<sup>103</sup>.

Há vários *sites*, *blogs*, programas de rádio e televisão que objetivam estabelecer tais vínculos. A RAI, Televisão Internacional italiana possui um programa que se denomina *Itália chiama Itália*, em que são apresentados depoimentos e notícias dos italianos no mundo (Argentina, Brasil, Austrália, Peru, Estados Unidos, Canadá, entre outros países). Por parte das administrações dos municípios e localidades italianas e brasileiras há também a prática dos *gemelaggi*, que são parentescos instituídos entre cidades brasileiras e italianas que passam a se considerar, partindo daquele momento, como cidades irmãs, baseadas nos processos migratórios entre a localidade de origem italiana e a residência atual dos descendentes. Por meio dos *gemellaggi*, são efetuadas trocas comerciais, culturais, visitas, cursos, entre outras atividades que visam manter aceso o vínculo dos descendentes com as cidades dos antepassados italianos, estabelecendo certo “parentesco por origem”. Estes múltiplos nacionalismos poderiam, segundo Anderson (2005, p.21), levar a vivências de “nacionalismos portáteis” o que, em meu ponto de vista, salientaria o quando as identidades nacionais e seus pertencimentos também podem ser agenciados e negociados no contexto mundializado contemporâneo, fato também ressaltado por Appadurai (1997, p.45). O fato de que se pode optar por

<sup>103</sup> Em 2000 aconteceu em Roma a Primeira Conferência dos Italianos no mundo que teve seus trabalhos publicados nos *Atti della Prima Conferenza degli Italiani nel Mondo*. Roma: Adn Kronos Libri, 2001.

ser cidadão de determinado Estado nacional está de acordo com as idéias contemporâneas acerca das relações entre individuo e sociedade (Featherstone, 1995)<sup>104</sup> e como as multiplicidades, inclusive em relação à nacionalidade e cidadania, são possíveis e viáveis, apesar das complexidades intrínsecas ao processo (Balibar e Wallertstein, 1991; Balibar, 2004; Ong, 1999; Zincone 2006, 2011; Oliven, 1992; Wolf, 2003; Balakrishnan, 2000).

O *Ministério degli Affari Esteri* (similar ao Ministério das Relações Exteriores brasileiro), órgão governamental responsável pelas relações exteriores italianas possui um setor especializado de comunicação e partilha com os italianos *all'estero*. Por meio da lei L. 8 *maggio* 1985, n. 205 (1)<sup>105</sup> há toda uma bilateralidade regrada e administrada pelo governo italiano e seus órgãos burocráticos. Por meio desta legislação, são apresentadas as regras para se criar um Comitês no país ou localidade hospedeira, suas funções, formas de funcionamento, entre outras regras.<sup>106</sup> Há eleições para a escolha dos membros e toda uma movimentação política para tal.

<sup>104</sup> Para Appadurai, "...ao se observar mais atentamente o problema não é o pluralismo étnico e cultural em si, mas a tensão entre o pluralismo de diáspora e a estabilidade territorial do projeto de Estado-nação moderno" (1997, p.45).

<sup>105</sup> Responsável por regular a instituição dos Comitês de emigração italiana que se transformaram em órgãos de representação dos italianos no exterior.

<sup>106</sup> No *site* do Consulado Italiano em Porto Alegre ([www.consportoalegre.estere.it](http://www.consportoalegre.estere.it)) é esclarecido que: "O COMITES é o Comitê dos Italianos no Exterior, um órgão representativo da comunidade, eleito diretamente pelos italianos residentes no exterior. Deveres e Funções: Em primeiro lugar, o COMITES, em colaboração com as autoridades consulares, entidades, associações e comitês operantes na circunscrição, promove iniciativas referentes à vida social e cultural, à assistência social e escolar, a formação profissional, a recreação, ao esporte e ao tempo livre da comunidade italiana residente na circunscrição. Além disso, dá pareceres, faz propostas e sugestões sobre as iniciativas que a autoridade consular desenvolve em favor da comunidade. O COMITES tem funções consultivas que se concretizam em formular pareceres sobre solicitações de contribuição das Associações assistenciais italianas operantes na circunscrição consular. O COMITES deve constantemente cooperar com a autoridade consular na tutela dos direitos e dos interesses dos cidadãos emigrados, respeitando as normas previstas nos ordenamentos locais e as normas do direito internacional e comunitário. O Comitê deve ainda comunicar às autoridades consulares as eventuais violações das convenções e das normas internacionais referentes aos trabalhadores italianos".

Além dos Comitês, há o *Conselho Geral dos Italianos no Exterior (CGIET)*, instituído pela Lei de 6 de novembro de 1989, responsável por elaborar e executar as grandes políticas econômicas, educacionais e culturais para os italianos residentes no exterior. O presidente deste conselho é o Ministro *degli Affari Esteri* e suas atividades são compreendidas como de relações exteriores italianas e há, conforme as regiões classificatórias e geopolíticas, representantes dos italianos *all'estero*. Estes órgãos possuem redes de troca de informações e de notícias, permitindo que os italianos *all'estero* estejam cientes sobre direitos e deveres a eles pertinentes. O censo, como já explicado anteriormente, é realizado pela Aire, órgão vinculado ao Ministério do Interior Italiano, que mantém cadastro atualizado de todos os cidadãos italianos residentes no mundo. Isto não implica que estes cidadãos italianos residentes no Brasil e descendentes de emigrados italianos ao migrarem para a Itália sejam considerados, do ponto de vista da população em geral, como italianos (Pierobon, 2010). Em verdade os impasses cotidianos são muitos e sua inserção na sociedade italiana se dá pela intermediação da brasilidade presumida (vide Zanini, 2006). Sua inserção no mercado de trabalho italiano também é mediada pela procedência brasileira, o que não subtrai o valor simbólico de se possuir um passaporte da Comunidade européia em nível mundial.<sup>107</sup> Tedesco (2010, p.172), ao realizar pesquisa empírica na Itália em 2010, ressalta que o fato de possuir o passaporte vermelho (da comunidade européia), facilitaria em alguns aspectos, contudo no campo do trabalho e da convivência social, pouco contribuiria.

Por meio do conhecimento e da análise da recepção prática estatal italiana, tem-se procurado compreender como este poder é exercido pela burocracia administrativa (Weber, 1994) e como se processariam os controles sobre os cidadãos a ela vinculados.

<sup>107</sup> Como ressalta Anderson (2005, p.23): “Um passaporte da União Européia leva um indivíduo a quase qualquer lugar sem muita suspeição e poucos subornos ou humilhações”.



## Referências Bibliográficas

- ALVIM, Zuleika Maria Forcione. *Brava gente! Os italianos em São Paulo 1870-1920*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined communities*. London: Verso, 1983.
- ANDERSON, Benedict. Problemas dos nacionalismos contemporâneos. *Tensões Mundiais*, Fortaleza, v.1, n.1, pp.16-26, jul/dez, 2005. Disponível em: [http://www.tensoesmundiais.ufc.br/artigos/Tensoes Mundiais Vol1.pdf](http://www.tensoesmundiais.ufc.br/artigos/Tensoes_Mundiais_Vol1.pdf). Acesso ago 2011.
- APPADURAI, Arjun. Soberania sem territorialidade. Notas para uma geografia pós-nacional. *Novos Estudos Cebrap*, 49, pp.33-46, 1997.
- ARAÚJO, José Renato de Campos. *Migna Terra. Migrantes italianos e fascismo na cidade de São Paulo (1922/1935)*. Doutor. Campinas, 2003. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Departamento de Sociologia, UNICAMP.
- ATTI della Prima Conferenza degli Italiani nel Mondo. Roma: Adn Kronos Libri, 2001.
- AXEL, Brian. K. Anthropology and the new technologies of communication. *Cultural Anthropology*. vol.21, p.364-384, 2006.
- BALIBAR, Etienne e WALLERSTEIN, Immanuel. *Race, nation, class: ambiguous identities*. NY: Verso, 1991.
- BALIBAR, Etienne. *We, the people of Europe. Reflections on the transnational citizenship*. Princeton: Princeton university Press, 2004.
- BALAKRISHNAN, GOPAL. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- BARTH, Frederik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro, Contracapa, 2000.
- BEAULIEU, Anne. Mediating Ethnography: objectivity and the making of ethnographies of the internet. *Social Epistemology*, vol.18, n.2-3, pp.139-163, 2004. Disponível em: [periodicos.capes.gov.br](http://periodicos.capes.gov.br). Acesso em 2011.
- BECKER, Howard. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BERTONHA, João Fábio. Entre a bombacha e a camisa negra: notas sobre a ação do fascismo italiano e do integralismo no Rio Grande do Sul. *Estudos Ibero-americanos*, Porto Alegre, v.XXIV, n.2, pp.247-268, 1998.

BERTONHA, João Fábio. Le rappresentazioni degli italiani in Brasile. Centocinquanta anni di immagini, stereotipi e contraddizioni. *Diacronie*. Studi di storia contemporanea, n.5,1,2011. Disponível em: [www.diacronie.it](http://www.diacronie.it). Acesso em jul 2011.

BLANC, Linda, GLICK\_SCHILLER, Nina e SZANTON, Cristina. Transnationalism, Nation-States, and Culture. *Current Anthropology*, vol. 36, n. 4 (Aug. - Oct., 1995), pp. 683-686. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/2744260>. Acesso em: 08 de 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANCELLI, Elizabeth. *O mundo da violência. A Polícia da Era Vargas*. Brasília: Edunb, 1993.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v.39, n.1, p.13-37, 1998.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia de segurança nacional. IN: PANDOLFI, Dulce (org). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999. pp.327-339.

CASTRO, Celso. A trajetória de um arquivo histórico: reflexões a partir da documentação do Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.36, s.p., 2005. Disponível em: [www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/408.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/408.pdf), Acesso em: abr. 2007.

CAVARZERE, Thelma Thais. *Direito Internacional da pessoa humana: a circulação internacional de pessoas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovas, 2001.

CERVO, Amado Luiz Cervo. As relações diplomáticas entre o Brasil e Itália desde 1861. IN: DE BONI, Luis Alberto (org). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. pp.21-36.

CERVO, Amado Luiz. *As relações históricas entre o Brasil e a Itália: o papel da diplomacia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Instituto Italiano di Cultura, 1992.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1998.

COGO, Denise. A cidadania nas interações comunicacionais e midiáticas das migrações contemporâneas em Porto Alegre e Barcelona. *Logos*, Rio de Janeiro, ano 12, Edição Especial, pp.24-37, 2005.

CRONOLOGIA das Relações Bilaterais. Disponível em: [www.itamaraty.gov.br](http://www.itamaraty.gov.br). Acesso em jul 2011.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Do ponto de vista de quem? Diálogos, olhares e etnografias dos/nos arquivos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.36, s.p., 2005. Disponível em: [www.cpdoc/gfv.br/revista/arq/407.pdf](http://www.cpdoc/gfv.br/revista/arq/407.pdf). Acesso em: abr.2007.

DE BONI, Luis Alberto (1980). O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. IN: LANDO, Aldair et al (org). *Migração & Colonização*. Porto Alegre: Mercado Aberto. pp.234-255.

ELIAS, Norbert. *Escritos e Ensaio 1. Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ESCOBAR, Arturo. Welcome to cyberia. *Current Anthropology*, vol.35, n.3, pp.211-231, 1994. Disponível em: [www.jstor.org/stable/pdfplus/2744194.pdf](http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2744194.pdf).

FABIAN, Johannes. A prática da etnografia como compartilhamento do tempo e como objetivação. *Mana*, Rio de Janeiro, 2, p.503-520, 2006.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FELDMAN-BIANCO, Bela. *Antropologia das sociedades complexas: métodos*. São Paulo: Unesp, 2010

FISCHER, Michael. Emergent Forms of life: Anthropologies of Late postmodernities. *Annual Review of Anthropology*, vol.28, pp.455-478, 1999. Disponível em: [www.jstor.org/stable/pdfplus/223402.pdf](http://www.jstor.org/stable/pdfplus/223402.pdf). Acesso em ago 2011.

FISCHER, Michael. Introduction: Configuring Anthropology. *Social Science Computer Review*, 24, 3, pp.1-13, 2006. Disponível em: <http://sagepub.com/cgi/content>. Acesso dez 2009.

FONSECA, Claudia Lee Williams. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.10, p.58-78, 1999.

FRANZINA, Emilio. *A Grande emigração*. Campinas: Editora UNICAMP, 2006.

GANDINI, Marco. *Questione sociale ed emigrazione nel mantovano 1873-1896*. Associazione mantovani nel mondo. 2 ed. Mantova: Editoriale Sometti, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

- GEERTZ, Clifford. *O saber local*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GUIDA per gli italiani all'estero- Diritti e Doveri. Ministero dell'Interno. Dipartimento per gli Affari Interni e Territoriali. S.I, S.d.
- HINE, Christine. Towards ethnography of television on the internet: a mobile strategy for exploring mundane interpretative activities. *Media, culture & society*, 33(4), p.567-582, 2011. Disponível em: <http://mcs.sagepub.com/content/33/4/567>. Acesso em ago 2011.
- IOTTI, Luiza Horn (org). *Imigração e colonização: legislação de 1747 a 1915*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Estado do RS- Caxias do Sul: EDUCS, 2001.
- KEARNEY, Michael. The local and the global: the anthropology of globalization and transnationalism. *Annual Review of Anthropology*, vol.24, pp.547-565, 1995.
- LATOUR, Bruno e WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.
- LAZZARI, Francesco. *L'altra faccia della cittadinanza. Contributi alla sociologia dei processi migratori*. Milano: FrancoAngeli, 1994.
- LÉVY, Pierre (2007). *A inteligência coletiva*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- LINS RIBEIRO, Gustavo. *Cultura e Política no mundo contemporâneo*. Brasília: EdUnB, 2000.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 3 ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1984.
- MARCUS, George e CUSHMAN, Dick. Ethnographies as text. *Annual Review of Anthropology* 11, p.25-69, 1982. Disponível em [www.periodicosapes.org.br](http://www.periodicosapes.org.br). Acesso em 2008.
- MARCUS, George E. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, p.95-117, 1995. Disponível em [www.periodicosapes.org.br](http://www.periodicosapes.org.br). Acesso em 2008.
- MARCUS, George. O intercâmbio entre arte e antropologia: como a pesquisa de campo em artes cênicas pode informar a reinvenção da pesquisa de campo em Antropologia. *Revista de Antropologia USP*, São Paulo, v.47, n.1, p.133-158, 2004.
- MARCUS, George. The Uses of Complicity in the Changing Mise-en-Scène of Anthropological Fieldwork. *Representations*, No. 59, pp. 85-108, summer 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2928816>. Acesso em jul 2011

MAZZARELLA, William. Culture, Globalization, mediation. *Annual Review of Anthropology*, vol.33, pp.345-367, 2004. Disponível em: [www.jstor.org/stable/25064857](http://www.jstor.org/stable/25064857). Acesso em 2011.

OLIVEN, Ruben. *A parte e o todo*. Petrópolis: Vozes, 1992.

ONG, Aihwa. *Flexible citizenship. The cultural logics of transnationality*. Duke University Press, 1999.

PARHAM, Angel Adams. Internet, place, and public sphere in diaspora communities. *Diaspora*, 14:2/3, p.349-380, 2005. Disponível em: <http://muse.jhu.edu/journals/dsp/v014/14.2/parham.html>. Acesso em ago 2011.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PIEROBON, Chiara. Back to the nation-state: citizenship practice in German and Italy. Eurosphere working paper series. *Online working paper*, n.26, 2010. Disponível em: [www.eurosphere.uib.no.orgknoweldgbase/workingpapers](http://www.eurosphere.uib.no.orgknoweldgbase/workingpapers). Acesso em Ago 2011.

PINHEIRO MACHADO, Paulo. *A política de colonização do Império*. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 1999.

RICOUER, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Rio de Janeiro: Papyrus, 1991.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Rio de Janeiro: Papyrus, 1994.

ROLPH-TROUILLOT, Michel. The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology*, Vol. 42, No. 1 (February 2001), pp. 125-138. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/318437>. Acesso em: Ago 2011

SAHLINS, Marshal. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em vias de extinção (Parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, vol.3, n.1, p.41-73, abr 1997. (a)

SASSEN, Saskia. *The mobility of labor and capital*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SAVOLDI, Adiles. O caminho inverso: a trajetória de descendentes de imigrantes italianos em busca da dupla cidadania. Florianópolis, 1998. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. PPGAS, UFSC.

SCALABRINI, João Batista. *A emigração italiana na América*. Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: Ed.UCS, 1979.

SEITENFUS, Ricardo Antonio Silva. As relações entre Brasil e Itália no período 1918-1939. IN: IN: DE BONI, Luis Alberto (org). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST; Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1990. pp.37-52

- SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*, Rio de Janeiro, vol3, n.1, p.1-23, 1997.
- SEYFERTH, Giralda. A idéia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n.22, p.148-198, 2004.
- SMITH, Anthony. *The ethnic origins of nations*. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.
- TEDESCO, João Carlos. *Estrangeiros, extracomunitários e transnacionais: brasileiros na Itália*. Passo Fundo: EDUPF; Porto Alegre: EDIPUCRS; Chapecó: Argos, 2010.
- VILLA, Deliso. *Storia Dimenticata*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1993.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Vol.1. 3 ed. Brasília: Edunb, 1994.
- WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- WILSON, Samuel e PETERSON, Leighton. The Anthropology of Online Communities. *Annual Review Anthropology*, 31, pp.449-67, 2002. Disponível em: [www.jstor.org/stable/pdfplus/4132888.pdf](http://www.jstor.org/stable/pdfplus/4132888.pdf). Acesso em ago 2011.
- WOLF, Eric. Nação, nacionalismo e etnicidade. IN: FELDMAN-BIANCO, Bela e LINS RIBEIRO, Gustavo (org). *Antropologia e Poder*. Brasília: EDUNB; São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Editora Unicamp, 2003.
- ZANINI, Maria Catarina Chitolina (2005). O Estado Novo e os descendentes de imigrantes italianos: entre feridas, fatos e interpretações. IN: DALMOLIN, Cátia (org). *Mordaça Verde e Amarela*. Santa Maria: Palotti, p. 113-128
- ZANINI, Maria Catarina (2006). *Italianidade no Brasil meridional*. A construção da identidade étnica na região de Santa Maria- RS. Santa Maria: Ed.UFSM, 2006.
- ZANINI, Maria Catarina C. Escrever e resistir: a literatura de descendentes de imigrantes italianos na região central do Rio Grande do Sul. IN: ZANINI, Maria Catarina C et al. *Migrantes ao sul do Brasil*. Santa Maria: EDUFSM, 2010. pp.259-276.
- ZINCONE, Giovanna (org). *Familismo legale: come (non) diventare italiani*. Roma-Bari: Editori Laterza, 2006.
- ZINCONE, Giovanna e BASILI, Marzia. *Country report: Italy. Report on Italy*. Eudo Citizenship Observatory, 2011. Disponível em: [www.eudo-citizenship.eu/docs](http://www.eudo-citizenship.eu/docs). Acesso em ago 2011.

## **Socialização de Filhos de Migrantes/Imigrantes na Sociedade Globalizada**

Cássia Maria Baptista de Oliveira - UFRRJ<sup>108</sup>  
[cassiaufrj@gmail.com](mailto:cassiaufrj@gmail.com)

Lilian Maria P. C. Ramos – UFRRJ<sup>109</sup>  
[lilianmpcramos@yahoo.com.br](mailto:lilianmpcramos@yahoo.com.br)

Miriam de Oliveira Santos - UFRRJ<sup>110</sup>  
[mirsantos@uol.com.br](mailto:mirsantos@uol.com.br)

O objetivo desse paper é investigar a relação da educação com a migração em diferentes processos culturais e instâncias de socialização. Aqui, os processos culturais e as instâncias de socialização estão vinculados aos espaços de convivência social. É neste último que podemos observar as formas de integração de filhos de migrantes/imigrantes com os cidadãos nos espaços de convivência social.

Por esta razão, escolhemos como objeto teórico da pesquisa a socialização e as sociabilidades e consideramos importante entendê-las a partir dos processos interativos apontados por Bauman (2011), no livro *Vida em Fragmentos*. Tomamos de Gilberto Velho (2001), o conceito de sociabilidade e de Berger e Luckmann (2001), o conceito de socialização. Ambos são utilizados para a pesquisa com filhos de migrantes e imigrantes em diversos espaços de convivência social. Este projeto vincula-se basicamente a três grupos de pesquisa: Antropologia e Educação e Devires da Baixada Fluminense, ambos instalados na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios –NIEM, com sede na Universidade

---

<sup>108</sup> Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>109</sup> Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>110</sup> Doutora em Antropologia Social, professora do Departamento de Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios.

Federal do Rio de Janeiro. Os três grupos tem em comum a valorização da interdisciplinariedade.

A escola é espaço privilegiado de convivência social, e portanto também está sujeita aos conflitos e as tensões que envolvem a questão da migração e imigração na sociedade globalizada. Nosso problema de pesquisa é a recepção e a percepção do migrante e/ou seus descendentes na escola. Buscamos investigar como se dá o acolhimento e se existem diferenças de tratamento em relação a migrantes de diferentes estados da federação brasileiros, e especialmente em relação ao tratamento dispensado aos imigrantes. O enfoque com o qual trabalhamos envolve uma circulação por várias disciplinas: educação, antropologia, sociologia, psicologia social, linguagem, política, história e geografia. Buscamos investigar a relação da educação com a migração em diferentes processos culturais e instâncias de socialização.

Apresentaremos aqui os primeiros levantamentos bibliográficos e documentais sobre o tema, já que a pesquisa de campo propriamente dita ainda não foi iniciada.

Nosso problema de pesquisa é a recepção e a percepção do migrante e/ou seus descendentes na escola. Buscamos investigar como se dá o acolhimento e se existem diferenças de tratamento em relação a migrantes de diferentes estados da federação, e especialmente em relação ao tratamento dispensado aos imigrantes.

O estudo justifica-se pelo aumento das migrações, tanto internas como internacionais, e pela mudança de perspectiva em relação ao migrante, especialmente nos casos de migrações de trabalho, onde o migrante pode chegar ao local de destino investido de um capital econômico e cultural maior do que o da sociedade abrangente.

A Migração é uma categoria multidisciplinar, como afirma Sayad (1998). A mudança, que envolve uma multiplicidade de fatores, nos remete à análise de rupturas, tais como: de laços familiares, de grupos de pertinência, de costumes, valores, cultura, de relação de produção, dentre outros, que historicamente forjou seus caminhos e suas características.

Tradicionalmente se imagina que, quando os imigrantes abandonam seu país de origem e se fixam num outro, eles abandonam completamente os vínculos com tudo aquilo que deixaram para trás. No máximo, se aceita que eles



ainda vão continuar falando sua língua e comendo ao menos alguma coisa de sua comida por alguns anos e manter uma contínua nostalgia do passado. Essa ideia tem algum fundo de verdade, pois a grande maioria dos imigrantes, ao chegar a um novo país, está mais preocupada em conquistar alguma segurança econômica e sobreviver na nova realidade do que qualquer outra coisa. Isso não significa, porém, que os imigrantes deixem de ser o que eram antes de imigrar. A língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam com os imigrados e não se perdem no processo de migração. Mudanças, e muitas vezes mudanças fundamentais, ocorrem (pois os recém chegados tem que aprender uma nova língua, conviver num novo mundo e com pessoas que pensam de forma diferente), mas nunca ela é absoluta e total.

Schutz (1971) ressalta que a aquisição da linguagem é o passo mais importante no processo de adaptação de um estrangeiro ou de um novato ao grupo, acrescentaríamos que mesmo migrantes internos têm necessidade de uma adaptação ao linguajar do lugar de destino. Este autor enfatiza o papel da linguagem como esquema de interpretação do mundo salientando que o papel emocional da linguagem é o mais difícil de ser aprendido pelo estrangeiro. Schutz acredita que a aquisição de uma linguagem ou idioma só é completa quando este aspecto emocional foi internalizado. Por isso, em sua opinião, alguém só *“domina inteiramente um idioma como instrumento de expressão se for capaz de, nesta língua, escrever cartas de amor, rezar e praguejar, além de saber dizer coisas com os matizes e nuances nas situações adequadas.”* (SCHUTZ, 1971: p.1001).

Como crianças e adolescentes adquirem mais rapidamente estas competências linguísticas do que seus pais é comum que em famílias de imigrantes a língua seja utilizada pelos jovens como sinal de rebeldia e de desafio à autoridade dos pais. No caso de imigrantes internos estigmatizados em função de sua origem regional encontramos frequentemente adolescentes que se envergonham do sotaque dos pais.

Ferreira (1999) demonstrou que no Brasil, onde a partir da década de cinquenta predominou a migração interna, a representação do migrante está conectada diretamente ao fluxo da migração campo-cidade e, principalmente nordeste-sudeste, elegendo o nordestino como o representante emblemático do

migrante brasileiro. Os fenômenos das grandes correntes migratórias internas brasileiras têm uma longa história, aparecendo ilustrado na literatura, música, folclore, bem como nos registros de alguns historiadores e estudiosos que se aventuraram neste campo, tão importante para o conhecimento da própria constituição do nosso país e do nosso povo.

Apesar da presença significativa de imigrantes externos em grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, além da formação geopopulacional na região Sul do Brasil, a presença da dicotomia campo/cidade assume uma maior expressão, sendo a representação do migrante do interior mais forte. Seu lugar de deslocado parece mais acentuado no espaço urbano, já que aí observamos um maior confronto representacional, à medida que as rupturas presentes em suas vivências chocam-se de forma muito intensa com a polissemia das metrópoles, encontrando nestas uma complexidade assustadora em termos de comunicação, de regras e ordenações espaciais e linguísticas, tornando seu drama mais crítico, podendo assumir uma expressão mais intensa e sofrida. (FERREIRA, 1999)

Ainda segundo o mesmo autor, no mal-estar de nossas metrópoles o migrante surge como representante do brasileiro defasado e desqualificado. Nesta oposição, ele é reduzido à categoria de carente, como aquele que chega aos grandes centros mal equipado mental e instrumentalmente para enfrentar o modo de viver urbano. A partir da visão de desqualificação ou da divisão da cultura em dominante e dominada, torna-se impossível captar e relacionar-se com este outro, já que ele é negado em sua alteridade e sua subjetividade é desconsiderada.

Esta visão mecanicista e etnocêntrica vem sendo criticada mais recentemente por vários pesquisadores (GIDDENS, 1991; SAYAD, 1999, dentre outros), a partir de outras premissas, que afirmam a capacidade de elaboração dos sujeitos e da transformação da cultura, a partir do contato com outros referenciais. Deste modo, informações e experiências novas passariam por certo processo de metabolização, expressado ao mesmo tempo em movimentos de individuação e de afirmação do coletivo, comportando tanto processos de perda como de apropriação. Estas novas teorizações abrem, portanto, a possibilidade de pensarmos o processo psicossocial migrante, como experiências de novas

sínteses, sem necessariamente implicar desintegração de universos anteriormente consolidados.

## **A integração, sociabilidade e socialização**

Diante da compreensão das migrações no Brasil como movimentos de individuação e de afirmação do coletivo que comportam tanto processos de perda como de apropriação, consideramos importante entender a recepção e a percepção do migrante e/ou seus descendentes na escola por meio de como se dá o acolhimento e o tratamento em relação a migrantes de diferentes estados da federação, e especialmente em relação aos imigrantes na escola, onde serão desenvolvidas as entrevistas com os filhos dos migrantes matriculados em uma escola.

Por esta razão, escolhemos como suporte teórico da pesquisa os conceitos de socialização e de sociabilidade e consideramos importante entender de e a socialização a partir dos processos interativos apontados por Bauman, no livro *Vida em Fragmentos*, de Bauman (2011), especialmente, o capítulo 2, “Formas de Integração”, no qual ele desenvolve uma reflexão acerca deste tema.

Neste livro, o autor apresenta alguns processos interativos que estão presentes na atualidade, como a integração móvel da rua movimentada ou do shopping-center, que ocorre em locais de passagem; a integração estacionária, que se apresenta no vagão do trem, na sala de espera ou na cabine de avião; a integração moderada, que se dá nos prédios dos escritórios ou das fábricas, entendida como uma condição para que as pessoas permaneçam juntas; a integração manifesta, que se apresenta numa marcha de protesto, numa torcida de futebol ou numa boate; e a integração postulada pelas comunidades, as irmandades entre nações, e por classes, gêneros, etnias e outras, explicada como um trabalho da imaginação impelida pela saudade de casa; a integração matricial, que ocorre no bar, numa praia no feriado, num salão de baile.

Segundo Bauman (2011), todos estes tipos de integração apresentam traços peculiares e poderão trazer consequências morais em função das características dos encontros na atualidade. Aqui, entendemos que qualquer

tipo de integração pode ser considerado como socialização porque pressupõe um modo de estar com o outro, implicando consciência das normas comuns compartilhadas por determinados sujeitos, num determinado local e em determinado momento.

Estas diversas maneiras de estar com o outro, Gilberto Velho (2001) chamou de sociabilidade. Ele define a sociabilidade como o “território em que você está lidando com as interações, com as redes de interações, com as situações interacionais dos mais diferentes tipos” (p. 22). Georg Simmel (1939) empregou o conceito de socialização no sentido de que é a consciência de socializar-se o estar socializado. Isto implica compreender a socialização enquanto um processo de ação recíproca numa dada sociedade e a construção da consciência de que o indivíduo tem de estar socializado, de ser parte integrante daquele grupo social. Desse modo, pode-se entender como socialização o desenvolvimento do sentimento coletivo, da solidariedade social e da cooperação, ou o processo de integração dos indivíduos no grupo.

Berger e Luckmann (1985) pensaram o conceito de socialização a partir de dois processos de socialização. O primeiro refere-se à socialização primária, na qual “o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. A segunda diz respeito à socialização secundária, que é “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175).

Para Berger e Luckmann (1985), a sociedade é uma realidade objetiva e subjetiva, e estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade, que é composta de três momentos: exteriorização, interiorização e objetivação. O mesmo processo ocorre com o indivíduo na sociedade: ao mesmo tempo em que ele exterioriza seu próprio ser no mundo social, ele interioriza o mundo social como realidade objetiva que é filtrada pelos outros significativos que estabelecem a mediação entre ele e o mundo social objetivo por meio da sua própria localização na estrutura social e da sua percepção. Este processo inicia-se com a interiorização que ocorre pela interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como “manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (p.174).

A compreensão dos outros se constitui a base para que ocorra a apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido. Em outras palavras, a interiorização implica em compreensão dos processos subjetivos do outro, mas compreendendo o mundo em que vive e tornando este mundo o seu próprio. Assim, a interiorização implica uma dialética entre identificação pelos outros e a auto identificação, isto é, quando ocorre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada, tornando o indivíduo membro da sociedade. A identidade é definida pela localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo. A “apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização” (p.177).

Neste processo de interiorização, a generalização é um passo decisivo para a formação da consciência. Esta generalização se caracteriza pela abstração que consiste na generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. É em função desta identificação generalidade que a identificação consigo mesma alcança estabilidade e continuidade. A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização primária. Implica “a interiorização da sociedade enquanto tal e da realidade objetiva nela estabelecida e, ao mesmo tempo, o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua. A sociedade, a identidade e a realidade cristalizam subjetivamente no mesmo processo de interiorização” (p.179).

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições, que possibilitam a compreensão da complexidade da divisão do trabalho e da distribuição social do conhecimento. Os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente realidades parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Esta interiorização do conhecimento e da realidade evidenciam o formalismo e o anonimato associados ao caráter afetivo das relações sociais na socialização secundária.

## **Escola e Socialização**

A família funciona como um elemento-chave não apenas para a "sobrevivência" dos indivíduos, mas também para a transmissão do capital cultural, do capital econômico, para a proteção e socialização de seus componentes e de solidariedade entre gerações. Atuando como uma instância mediadora entre indivíduo e sociedade, a família opera como organização responsável pela existência cotidiana de seus integrantes, produzindo, reunindo e distribuindo recursos para a satisfação de suas necessidades básicas e também como espaço de produção e transmissão de práticas culturais.

No entanto, quando esses imigrantes ou seus filhos passam a frequentar a escola, rotineiramente entram em choque com os valores, comportamentos e informações que lhes são apresentados. Ainda são muito poucos os estudos sobre a socialização primária de migrantes e imigrantes e as relações sociais dentro da escola. Como a escola, homogeneizadora por princípio e definição, lida com as diferenças?

Nos debates atuais da área da educação o multiculturalismo surge como uma resposta a essa questão. No entanto não podemos esquecer que o multiculturalismo é ao mesmo tempo um corpo teórico e um campo político. Segundo autores como Semprini (1999) e Grant (2000), por remeter à necessidade de compreender-se a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui, uma ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução "natural" da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso.

Por outro lado é necessário levar em conta que o projeto multicultural, insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla em um permanente processo de construção e reconstrução.

Considerando-se a polissemia do termo multiculturalismo e suas diversas abordagens, é importante salientar que em sua vertente mais crítica, também denominada multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (CANEN, 1999, 2001; CANEN & MOREIRA, 2001; MCLAREN, 2000), busca-se ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes.

No caso da educação em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa entender as identidades como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas e incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades (CANEN, 2001; CANEN & MOREIRA, 2001; MCLAREN, 2000; SILVA, 2000).

Nesse cenário, emergem ainda outras preocupações: como formar professores para atuar em sociedades multiculturais? Como prepará-los para lidar com questões tão abrangentes? Como preservar a escola como espaço social democrático e inclusivo? Como valorizar a pluralidade cultural sem preder de vista a identidade nacional e local?

Ana Canen e Giseli Xavier (2005) propõem uma articulação entre o professor-pesquisador reflexivo e o professor multiculturalmente comprometido. Descrevem esse novo professor, apontando essa conjunção como “um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares abraçados pela escola” (CANEN e XAVIER, 2005, p. 333).

O pensamento multicultural tem perpassado vários discursos no campo educacional como uma tentativa de solucionar problemas cotidianos surgidos na prática docente. Essa corrente de pensamento se traduz em movimentos que buscam valorizar os padrões culturais dos diferentes grupos que compõem a população escolar. E “ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade de adoção de medidas de reparação a injustiças e preconceitos com relação a identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras marginalizadas nos processos sociais, no quais se inclui a educação” (CANEN e XAVIER, 2005, p. 336).

Alguns exemplos desses movimentos são as ações afirmativas, buscando garantir a presença dessa pluralidade cultural nas escolas. Apesar das críticas recebidas por intelectuais ideologicamente vinculados aos interesses dos grupos dominantes da sociedade, tais ações vêm garantindo o reconhecimento à necessidade de um tratamento diferenciado aos grupos culturalmente diversificados.

Mas, como bem apontam as autoras, não se trata apenas de promover ações reparadoras voltadas para uma homogeneização cultural. É preciso ainda criar ações preventivas que ajudem as instituições educacionais a fomentar o diálogo entre as diferenças e questionar discursos que congelam as identidades e que reforçam as discriminações e o estereótipos.

Formar um professor culturalmente orientado implica [...] em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. [...] implica mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos (CANEN e XAVIER, 2005, p. 336).

Isso não significa ignorar a existência de conhecimentos “universais” nos currículos, como a ciência e a tecnologia, e sim incluir nesses mesmos currículos e conteúdos um olhar sobre a diversidade cultural.

No caso dos imigrantes que chegaram ao Brasil no século XIX, naquela que ficou conhecida como “Grande Imigração”, desde o estudo pioneiro de Willems, publicado em 1946; já foram escritos muitos trabalhos sobre a socialização dos imigrantes e seus descendentes e também especificamente sobre o processo de escolarização. (ver por exemplo, FRANCO e SÁ, 2011; LUCHESE e KREUTZ, 2011 e FIORI, 2003)

O novo fluxo imigratório para o Brasil é caracterizado pelo forte presença de latino-americanos, africanos, chineses e coreanos. Esse é um fluxo que já tem pelo menos quarenta anos. Paiva (2007) aponta que imigrantes provenientes da América Latina passaram, a partir dos anos 1970, a constituir o maior fluxo de imigração internacional para o Brasil. A partir dos anos 1980, os fluxos imigratórios latino-americanos se destinaram, principalmente, para duas



áreas: as regiões de fronteiras e as regiões metropolitanas (PATARRA, 2002), em especial São Paulo e Rio de Janeiro.

O caso mais estudado é o da cidade de São Paulo, onde há um contingente expressivo de famílias imigrantes, trazendo à tona a questão das crianças imigrantes ou geração 1,5. A geração 1,5 pode ser definida como a geração de filhos dos imigrantes adultos que chegaram ainda crianças no país receptor (KASINITZ, MOLLENKOPF e WATERS, 2004). A segunda geração é aquela que já nasceu no país receptor. Segundo Portes, Halles e Fernandez-Kelly (2008), os estudos sobre a segunda geração de imigrantes são importantes, uma vez que os efeitos de longo prazo da imigração numa sociedade seriam determinados mais pela segunda geração do que pela primeira.

Mas apesar da presença visível desses “novos” imigrantes tanto na cidade de São Paulo, quanto na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, pouco se conhece sobre esses “novos” brasileiros, sua integração na sociedade abrangente e sobre a maneira como eles são recebidos pelas escolas. Algumas dissertações e teses já estão sendo escritas sobre o assunto (YANG, 2011; OLIVEIRA, 2012); e é possível que daqui há alguns anos possamos compreender melhor esse processo.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, Bianka Pires. *De la integración deseada a la integración vivida: la experiencia de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona*. Universidad de Barcelona, 2007. (Tese de Doutorado) Disponível em: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0604108-111625/index.html>

APPLE, M.W. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

ASSIS, Gláucia de Oliveira. “Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional”. *Revista Estudos Feministas*, vol.15, nº.3, Florianópolis Set./Dez. 2007.

BILAC, Elisabete Dória. Gênero, família e migrações internacionais. In: PATARRA, Neide (coord.) *Emigração e Imigração Internacionais no Brasil Contemporâneo*. V.1, São Paulo: FNUAP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, dezembro 1997.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CANCLINI, N.G. *Culturas híbridas*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-150, 2000

\_\_\_\_\_. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, nº. 77, p. 207-227, 2001.

CANEN, Ana & MOREIRA, A. F. B., Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B., (UFRGS.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, p. 15-43, 2001.

CANEM, Ana e XAVIER, Giseli P.M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. *Ensaio: aval., po. Públ. Educa.*, Rio de Janeiro, v.13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005.

CARLOTO, Cássia Maria. *O Conceito de Gênero e sua importância para a análise das relações Sociais*. Disponível em: [HTTP://www.ssrevista.uel.br/c\\_v3\\_genero.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v3_genero.htm)

CATANI, D. et al. História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria. CUNHA, Luiz Antônio. O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. *Sociologia da Educação - Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007, pp. 111-127.

CLAPARÈDE, E. *A escola sob medida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura,

1973

CHAMON, Magda. *Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação Brasileira: projetos em disputa*. São Paulo:Cortez, 1995.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Paulus, 2001

FIORI, Neide Almeida(org.) *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis/Tubarão: UFSC/Unisul, 2003

FIORIN, J.L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo, Ática, 1990.

FRANCO, Sebatião P. e SÁ, Nicanor P. *Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação*. Vitória: EDUFES, 2011

GRAHAM, Douglas H. e HOLANDA FILHO, Sergio Buarque de. As migrações inter-regionais e urbanas e o crescimento econômico do Brasil. In: MOURA, H. (org.). *Migração Interna: Textos Seleccionados*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil. 1980. V.2. p. 733-778.

HALL, Stuart. *Da Diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HYPOLITO, A.L.M. *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Campinas,Papirus, 1997.

KASINITZ, P., MOLLENKOPF, J. and WATERS, M. (eds.) *Becoming New Yorkers: Ethnographies of the New Second Generation*, New York: Russell Sage Foundation, 2004.

KASINITZ , P; MOLLENKOPF, J. H.; WATERS, M. C. “Worlds of the second generation” In: KASINITZ , P; MOLLENKOPF, J. H.; WATERS, M. C. *Becoming New Yorkers: ethnographies of the new second generation*. New York: Russell Sage Foundation, 2004.

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.) *Sociologia para educadores*, 4 ed., Rio de Janeiro:Quartet, 2006.

LOURO, Guacira. Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUCHESE, Terciane A. e KREUTZ, Lúcio. *Imigração e Educação no Brasil*, Santa Maria: UFSM, 2011.

MARAFON, Gláucio José, RIBEIRO, Miguel Angelo, SILVA, Cláudia Maria Arantes, SILVA, Eduardo Sol Oliveira da, LIMA, Marcos Rodrigues Ornelas de. *Regiões de Governo do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Gramma, 2005.

McLAREN, P., *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEILLASSOUX, Claude. *Mulheres, celeiros e capitais*. Porto, Edições Afrontamentos, 1976.

NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Gabriela Camargo de. *A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Demografia, UNICAMP, Campinas, 2012.

PAIVA, O. C. “A imigração de latino-americanos para São Paulo (Brasil): dois tempos de uma mesma história.” São Paulo, Pastoral do Imigrante, 2007. Disponível na internet [www.memorialdoimigrante.org.br/arquivos/artigofranca.pdf](http://www.memorialdoimigrante.org.br/arquivos/artigofranca.pdf) Acesso em dezembro de 2011.

PATARRA, N. “Migrações internacionais e integração econômica no cone Sul: notas para discussão” In: SALES, T.; SALLES, M. do R. R. (orgs). *Políticas migratórias: América Latina, Brasil e brasileiros no exterior*. São Carlos: EdUFSCar, Editora Sumaré, 2002.

PINHO, Osmundo e SANSONE, Lívio (orgs.). *Raça. Novas Perspectivas Antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

PORTES, A; HALLEY, W; FERNANDEZ-KELLY, P. “Filhos de imigrantes nos Estados Unidos”. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 20, n. 1, São Paulo, 2008

SEMPRINI, Andréa. *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC, 1999

SILVA, T. T.. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. p. 73-102, 2000.

WILLEMS, E. *A Aculturação dos Alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

YANG, Eun Mi. *A "geração 1.5" dos imigrantes coreanos em São Paulo: identidade, alteridade e educação*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, São Paulo, 2011.

ZANINI, Maria Catarina Chitolina. (org.). *Por que "raça"? Breves reflexões sobre a Questão Racial no cinema e na Antropologia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

Simposio 5 (RESUMOS) - [Direito e Saúde - Diálogos Interdisciplinares Latinoamericanos](#)

COORDENADORES/AS:

Felipe Dutra Asensi Escola de Direito – Fundação Getulio Vargas, Brasil Doutor em Sociologia [felipedml@yahoo.com.br](mailto:felipedml@yahoo.com.br)

Roseni Pinheiro Instituto de Medicina Social – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil Doutora em Saúde Coletiva [rosenisaude@uol.com.br](mailto:rosenisaude@uol.com.br)

Pablo Francisco Di Leo Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires, Argentina Doutor em Ciências Sociais [pfdileo@gmail.com](mailto:pfdileo@gmail.com)

Paula Lucia Arévalo Mutiz Facultad de Derecho y Relaciones Internacionales – Universidad Los Libertadores, Colômbia Mestre em Direito Econômico [pauarevalo@yahoo.com.ar](mailto:pauarevalo@yahoo.com.ar)

## **OS IDOSOS NA ATUALIDADE: A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES EFETIVAS QUE GARANTAM SEUS DIREITOS**

Amanda de Magalhães Silva

Não faz muito tempo que as questões relativas ao envelhecimento figuram entre as temáticas discutidas pela sociedade. É reflexo do fato de que, somente na atualidade, as sociedades, principalmente as dos países em desenvolvimento, desacostumadas com essa nova configuração, veem-se obrigadas a refletir sobre o impacto do aumento da expectativa de vida de suas populações. A real magnitude da situação das instituições de assistência ao idoso não é conhecida, bem como são escassas as normas técnicas e rotinas sistemáticas que envolvem os cuidados que priorizam os direitos dos idosos. Assim, este resumo é uma proposta de atuação positiva e firmadora do compromisso profissional com a assistência integral ao idoso. Concebido numa perspectiva de atuação multidisciplinar, defende que somente por meio de um “Tríplice-Protocolo”, envolvendo os três pilares – médico (saúde física e mental), social (aspectos sócio-econômicos) e jurídico (garantia dos direitos dos idosos) - é que se conseguiria, de modo sistemático, levantar dados suficientes capazes de criar um procedimento adequado e efetivo de encaminhamento às instituições cuidadoras.

Palavras-chave: Idoso, Direito, Envelhecimento ativo

## **O MINISTÉRIO PÚBLICO E A JURISDICIZAÇÃO DA SAÚDE**

Angela Salton Rotunno

A tentativa de regular detalhadamente a vida contemporânea determinou o protagonismo da lei, e por consequência, o processo judicial tem sido o principal meio utilizado para resolver controvérsias. Porém, esta pretensão de tudo regular somada à crescente complexidade das relações sociais causou a crise da lei e do Poder Judiciário. É preciso superar a visão de onipotência do processo civil e da legislação. Outros sistemas e atores sociais são igualmente importantes e devem assumir sua relevância. Na área da saúde, por exemplo, os Conselhos de Saúde e o Ministério Público. Este, utilizando técnicas extraprocessuais de tutela coletiva, buscando a concretização do Direito através da jurisdicização, da construção de soluções consensuais obtidas pelo diálogo (cuja condução obedece as regras estudadas por Robert Alexy ) e com a garantia de que a sociedade organizada é que deve estabelecer as prioridades na saúde. O Ministério Público pode ser indutor de participação da população na formulação das políticas públicas, em uma relação de parceria, contribuindo desta forma com a democracia participativa, com a emancipação da sociedade e com o aperfeiçoamento do sistema de saúde.

Palavras-chave: Ministério Público, Saúde, Jurisdicização

## **DIREITO À SAÚDE NO BRASIL: CONTRADIÇÕES DE UM SISTEMA PÚBLICO DOMINADO POR UMA LÓGICA PRIVADA**

Aragon Érico Dasso Júnior

O Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro foi criado via texto constitucional em 1988. Entretanto, tal Sistema ainda carece de efetividade, em especial devido aos fortes ataques que sofreu e ainda vem sofrendo dos defensores de um Estado de corte ultraliberal, implantado no Brasil, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, via Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Este artigo pretende revisitar tipos organizacionais e/ou contratuais criados a partir dessa lógica gerencial de inspiração privada e que



vem alterando substancialmente a prestação dos serviços públicos de saúde no Brasil, tais como: Organização Social, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, Consórcio Público, Parceria Público-Privada, Fundação Pública de Direito Privado, Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, entre outras. Essas figuras, com maior ou menor ênfase, são resultados de uma lógica que objetiva a “privatização” dos serviços públicos de saúde no Brasil, desconstruindo princípios do SUS tais como a universalidade, a igualdade, a transparência e a participação cidadã.

Palavras-chave: SUS, Privatização, Brasil

## **O LIMITE JURÍDICO DA VIDA E MORTE**

Beatriz Conde Miranda

A disciplina sobre o momento da morte, depois de muitos anos, foi pacificada através do seu reconhecimento quando da morte cerebral. Não obstante, diante dos avanços tecnológicos, novas teorias surgiram, ocasionando um descompasso entre o Direito e outras formas de saber. O presente artigo objetiva trazer as atuais compreensões desse momento, comparando o Direito à Saúde dos diversos personagens que compõem este cenário.

Palavras-Chave: Morte, Definição, Teorias Alternativas, Ponderação

## **DIREITOS SEXUAIS FEMININOS: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA**

Bianca Stella Matias de Araújo e Vanessa Gomes de Sousa Alves

A constituição brasileira de 1988 veio com um marco importante para a saúde dando ensejo à criação do SUS e garantindo a saúde a todos. No entanto, a atenção à saúde da mulher ainda é visualizada de forma subalterna tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina, relegando a saúde feminina ao controle patriarcalista do Estado no domínio do número de filhos e a consequência de penalidades sobre a livre decisão da

mulher sobre a sua reprodução que encontramos no Código Penal de 1940 ainda vigente. Porém a reprodução não é um dever incumbido às mulheres tornando-se um desígnio, mas uma faculdade a ser exercida livremente. No que se refere às mulheres vivendo com HIV/AIDS, o conceito de saúde alcança níveis piores de discriminação, visto que a visualização integral da saúde não é efetivada, face as discriminações sofridas. Como obstáculos a saúde integral das mulheres vemos a omissão dos setores de saúde públicos, a falta de leis e sobretudo de políticas públicas para a remoção dos obstáculos da autonomia da mulher sobre o seu próprio corpo, que se reflete em abortos clandestinos e em condições inseguras, feminização da AIDS e a mortalidade materna.

Palavras-chave: Mulher, Saúde, HIV/AIDS

## **A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DAS INTERNAÇÕES INVOLUNTÁRIA E COMPULSÓRIA DO DEPENDENTE QUÍMICO**

Célia Barbosa Abreu e Eduardo Manuel Val

O mergulho nas drogas é assunto da ordem do dia na sociedade global, com evidente impacto na América Latina, e, conseqüentemente, no Brasil. Trata-se de um problema transversal, que se irradia na sociedade em rede. Fala-se numa enxurrada de vítimas da droga, atingindo todas as classes sociais. Apesar do Ministério da Saúde, no Brasil, anunciar o aumento de investimentos em melhorias na rede de saúde mental, não se sabe se a ajuda chegará a tempo. A despeito desta alarmante situação, persiste o descaso da comunidade jurídica sobre o tema. Os juristas não só desconhecem a normativa nacional e internacional existente na matéria, como ainda conferem uma leitura abstrata/isolada do Direito, em oposição à compreensão da situação junto à realidade social. Nesse contexto, uma questão relevante é - a das internações involuntária e compulsória do dependente químico -, especialmente quando portador de transtorno mental. Sustenta-se que a solução legítima do problema

exige, de acordo com a ordem infraconstitucional, constitucional e internacional, o reconhecimento do direito fundamental a um tratamento médico personalizado e considerações em torno, sobretudo, de sua saúde e segurança.

Palavras-chave: Dependente Químico, Internação Involuntária/Compulsória, Legitimidade.

## **O FORNECIMENTO DE MEDICAMENTOS DE ALTO CUSTO PELO PODER PÚBLICO NO BRASIL**

Daniela Silva Fontoura de Barcellos

Este trabalho tem como foco refletir sobre o direito à saúde no Brasil através do acesso a medicamentos de alto custo. Por serem caros, tais remédios inviabilizam sua compra pela maioria da população, que, uma vez não atendida imediatamente no Sistema Único de Saúde, recorre ao Poder Judiciário como única alternativa. A partir da análise de casos concretos se pretende mostrar a falta de racionalidade no uso dos recursos públicos quando o fornecimento de medicamentos de alto custo é, em grande parte, judicializado. Diante desta realidade, urge que se faça uma reflexão sobre a potencial economia a ser gerada caso haja a racionalização dos recursos públicos com políticas de prevenção e com o exame das necessidades concretas de cada paciente. Uma vez racionalmente empregados os recursos públicos poderiam ser utilizados de forma a ampliar a efetivação do direito a saúde. Através do estudo empírico pretende-se demonstrar que além de atender as necessidades individuais daqueles que recorrem ao judiciário, o poder público tem o dever com para com a universalidade dos cidadãos, garantindo a todos um tratamento equânime.

Palavras-Chave: Direito à saúde, Acesso a medicamentos de alto custo, Universalidade e igualdade

## **ENTRE A VENDA DE ALIMENTOS NA RUA, O SUBEMPREGO E A SAÚDE PÚBLICA: O CASO DE SÃO PAULO**

Danton Leonel de Camargo Bini e Alexandra Pava Cárdenas

**O comércio de alimentos na rua, além do entendimento de ser um ofício garantidor da sobrevivência, apresenta perigos latentes para a saúde pública no que se refere tanto à procedência das matérias-primas quanto às praticas higiênicas das preparações.** No município de São Paulo, tem-se variado de forma seletiva a regulamentação sobre a venda de alimentos nas ruas. O Decreto 27.619 de 1989 autorizou a venda em vias públicas de forma seletiva, porém com vetos. Em 1998, uma nova lei (regulamentada em 2002) normalizou o ofício dos "dogueiros motorizados" (como são chamados os vendedores que usufruem de uma infraestrutura de preparação de cachorros-quentes acoplada aos automóveis), na qual o comerciante deve usar luvas descartáveis e ter um ponto de água potável e um recipiente frigorífico. De maneira geral, a permanência destes comerciantes de rua é regularizada por meio de um cadastro chamado TPU (Termo de Permissão de Uso) em lugares específicos da cidade. Pagam-se taxas em razão das permissões, ficando neste caso, sob a incumbência das subprefeituras o cadastro e o treinamento dos ambulantes, a fiscalização e definição dos lugares com permissão de se comercializar. A baixa escolarização de muitos, contudo, infla a oferta destes serviços de maneira clandestina, demonstrando a problemática social do emprego e da saúde pública envolvida.

Palavras-Chave: Venda de alimentos, Saúde pública, São Paulo

## **OS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS E SUA ESTRATÉGICA RELEVÂNCIA NO SISTEMA SUPLEMENTAR DE SAÚDE PÚBLICA BRASILEIRA**

---

Edna Raquel Hogemann

O presente ensaio analisa a efetividade dos direitos fundamentais sociais no âmbito das relações privadas (eficácia horizontal) dos contratos de saúde arrimados entre clientes e operadoras de planos de saúde, do sistema suplementar de saúde pública brasileira. O estudo é motivado pela crescente demanda judicial pela busca da tutela de uma prestação de saúde de qualidade pela população. Há um enfrentamento crítico das principais teorias sobre a incidência dos direitos fundamentais nas relações entre particulares, partindo do pressuposto fundamental em relação ao qual à efetividade dos direitos fundamentais sociais nas relações intersubjetivas, em face à diversidade e complexidade de situações envolvendo as relações privadas, é acertado o recurso à teoria da aplicação direta *prima facie* dos direitos fundamentais sociais, nos termos do art. 5, § 1º da CRFB. Assim, a aplicação dos direitos fundamentais sociais se daria numa ponderação de princípios, pois os direitos sociais prestacionais têm certos limites de eficácia, limites ligados diretamente à dignidade humana. Concluir-se que embora a eficácia horizontal dos direitos fundamentais seja aceita pelas nossas Cortes, a tese da eficácia direta e imediata nem sempre é defendida e, ainda, quando o é, há quase uma ausência de fundamentação jurídica à luz dos dispositivos constitucionais.

Palavras-Chave: Direitos Fundamentais, Saúde, Contratos Privados

## **OS DETERMINANTES SOCIAIS DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE. O CASO DE UMA UNIDADE EM MINAS GERAIS**

Élida Lúcia Carvalho Martins

O estudo apresenta os principais determinantes sociais da efetivação do direito à saúde das pessoas presas, a partir da análise de discurso de grupos focais realizados com três sujeitos envolvidos no contexto carcerário: pessoas presas, agentes penitenciários e profissionais de saúde de uma unidade prisional

destinado à população carcerária masculina em Minas Gerais. Os determinantes sociais que dificultam a efetivação do direito à saúde das pessoas em privação de liberdade são: condições econômicas, ordem disciplinar do sistema penitenciário, julgamento moral, condições e sentido do trabalho dos agentes penitenciários e profissionais de saúde. Enquanto o direito universal à saúde não se concretiza nem para os trabalhadores do sistema penitenciário nem para as pessoas em privação de liberdade e está submetido a relações econômicas, o sistema e a administração penitenciária é uma estrutura que materializa o *contradireito* à saúde. Ainda que leis nacionais postulem a universalidade do direito à saúde e o dever do Estado em efetivá-lo, o que se vê na materialidade é que a pena de prisão assume um caráter cruel, violento e de reprodução da violência institucional com as pessoas presas e com os profissionais ali inseridos.

Palavras-chave: Prisão, Saúde, Direito

## **A SAÚDE COMO DIREITO PRIORITÁRIO DA PESSOA IDOSA**

Fabiana Rodrigues Barletta

A Constituição da OMS (Organização Mundial de Saúde), agência internacional pertencente ao grupo de agências da ONU (Organização das Nações Unidas), define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de afecção ou doença.” Com esse significado a saúde recebe o tratamento mais abrangente possível: uma pessoa que não contenha qualquer doença ainda não possui saúde se não tiver um completo, quer dizer, um conteúdo concluído de bem estar não só físico e mental, mas também social. Realmente, o teor abrangido pela definição de saúde da OMS serviria também para conceituar felicidade: um estado de completo bem-estar físico, mental e social. Por isso, torna-se difícil implementar a medicina tradicional curativa para os idosos. Na terceira idade alterações anatômicas, funcionais e doenças

crônico-degenerativas apresentam-se irreversíveis, embora possam ser controladas pela medicina geriátrica. O grande problema enfrentado é o não controle dessas afecções, que gera sintomas desagradáveis, sequelas e complicações. “Estas serão responsáveis por deterioração rápida da capacidade funcional, surgindo incapacidade, dependência, perda de autonomia, necessidade de cuidados de longa duração e institucionalização.” Afirma-se que pessoas bastante idosas possuem condições de auferir uma vida saudável, apesar das limitações referidas, no caso de se conceber saúde como *capacidade funcional*. Por conseguinte, “embora a grande maioria dos idosos seja portadora de, pelo menos, uma doença crônica, nem todos ficam limitados por essas doenças, e muitos levam uma vida perfeitamente normal com suas doenças controladas e expressa satisfação na vida.”. Elegeu-se, portanto, como objeto da presente investigação, o direito à saúde, exatamente pelo fato de a qualidade de saúde da pessoa estar em decrescência quanto mais ela se torna idosa. Trata-se de um desafio não só para a medicina, mas também para o direito, que carrega os instrumentos para que o cuidado médico seja implementado, a garantia da saúde das pessoas que se encontram na terceira idade. Ademais, como já colocado, ao lado da previdência ou da assistência e da moradia, a saúde compõe a tríade básica, anterior e essencial para que haja vida em dignidade nas idades longevas e para que direitos posteriores tenham condições de se exercer, razão de se elevá-la à categoria de direito social prioritário da pessoa idosa.

Palavras chave: Saúde, Prioridade, Idoso

## CONDICIONANTES DA JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE NO BRASIL

Felipe Dutra Asensi

Com as transformações do Estado-Providência e das sociedades contemporâneas no que concerne ao exercício de direitos, observam-se alterações substantivas na estrutura, dimensões de ação e estratégias próprias dos mecanismos de reivindicação. No caso do direito à saúde, a pesquisa empírica permite discutir a interface entre Estado, sociedade e Judiciário a partir da dimensão da cultura de participação dos cidadãos, das redes de solidariedade que constituem no espaço local e na utilização de mecanismos estatais e não-estatais. O objetivo do trabalho consiste em discutir as estratégias e formas de efetivação da saúde como direito no Brasil, de modo a refletir sobre os limites e possibilidades de utilização de mecanismos estatais e não-estatais. A pesquisa buscou identificar parâmetros, arranjos institucionais e modos de sociabilidades que influem na definição das estratégias dos atores sociais na reivindicação e efetivação do direito à saúde. Para tal, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, com o objetivo de discutir comparativamente os desafios de efetivação do direito à saúde com foco no acesso à justiça e nos repertórios de ação coletiva. As hipóteses foram: a) há uma ênfase na centralidade do Estado no cuidado, o que enseja impactos na própria cultura de participação dos indivíduos em ambos os países; b) existe uma política de proximidade entre Judiciário e cidadãos, o que enseja repercussões na própria forma como os indivíduos concebem o sistema judicial e o ativam em seu cotidiano; c) o sistema de saúde no Brasil foi construído por influência predominante dos movimentos sociais (Brasil), o que permitiu constituir espaços de participação social. Os resultados evidenciam que a complexidade da eleição do mecanismo estatal ou não-estatal está fortemente relacionada à cultura jurídica dos cidadãos, além de fatores políticos e econômicos oriundos da estrutura de oportunidades políticas brasileiras.

Palavras-chave: Direito à saúde; Judicialização da saúde; Participação social



## **JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E A COMPETÊNCIA DA JUSTIÇA FEDERAL**

Fernando Rocha Santos

O presente trabalho elucida as sucessivas e desenfreadas intervenções do Poder Judiciário frente ao Executivo no que tange a execução da política pública de saúde, no qual vem se desdobrando em enigmas da real responsabilidade de cada ente federativo previstas na Constituição de 1988, bem como na lei do SUS (8.080/1990), então regulamentado pelo recente Decreto nº 7508/2011. Abordaremos a estrutura tripartite do SUS enfatizando a responsabilidade da União na composição do SUS, devendo este Ente Federal figurar no polo passivo como litisconsorte necessário junto com os respectivos entes Municipais e Estaduais sempre quando se tutela judicialmente medicamentos e/ou serviços que não estão protocolados no rol daqueles previstos nos diversos Programas do SUS, sendo competente, dessa forma, o Juízo Federal para julgar demandas desta natureza. Utilizaremos como referência e objeto de pesquisa o Município do Rio de Janeiro através de indicadores angariados durante o exercício financeiro de 2011 e 2012.

Palavras-chave: SUS, Judicialização, Competência

## **MÉDICOS E POLICIAIS: REGISTROS E DIREITOS NO INSTITUTO MÉDICO- LEGAL DO RIO DE JANEIRO**

Flavia Medeiros Santos

Neste trabalho, a partir de uma etnografia realizada no Instituto Médico-Legal do Rio de Janeiro (IML-RJ), pretendo apresentar como médicos-legistas desenvolvem suas atividades no âmbito do IML-RJ considerando que, além de médicos, são também policiais. Nesse sentido, descreverei como esses profissionais têm como parte da rotina de trabalho os “exames necroscópicos” que definem a “causa mortis” e caracterizam sua atividade médica, e a produção de registros (entre eles, destaco o “Laudo Médico-legal” e “Declaração de Óbito”) que efetivam os direitos do “morto”, no que concerne aos seus ritos funerários e a investigação de sua morte, e de seus herdeiros e caracterizam a atividade policial. Logo, o objetivo desse artigo é discutir como esses profissionais, que têm a legitimidade para definir a morte de um corpo humano, lidam com corpos e saúde e, ainda, registros que podem promover direitos.

Palavras-chave: Medicina-Legal, Mortos, Direitos

## **O ACESSO À SAÚDE E AO DIREITO DOS CONSUMIDORES DE DROGAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Frederico Policarpo

A minha apresentação discute o acesso à saúde e ao direito oferecido aos consumidores de drogas na cidade do Rio de Janeiro. Nas últimas décadas, mudanças importantes nas áreas da saúde pública e da justiça criminal foram realizadas no Brasil. No que se refere à administração institucional do uso de drogas o deslocamento, em 2001, dos casos com até dois anos de prisão para o Juizado Especial Criminal – JECrim –, incluindo os casos de “uso de drogas”; a nova lei de drogas (11.343/06); e o surgimento dos Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas – Caps/ad –, em 2002, são medidas que apontam que a política nacional de drogas brasileira parece estar deixando o consumo de

drogas fora do sistema criminal e preparando o sistema de saúde para atender os consumidores de drogas. Contudo, apesar dessas mudanças, quando nos remetemos às práticas que atualizam tal política, observamos obstáculos que impedem a sua efetivação. A partir de minhas pesquisas com os operadores do JECrim e do Caps/ad, eu sugiro que a administração institucional do consumo de drogas parece ter se deslocado da esfera judicial oficial para a esfera policial oficiosa, prejudicando o acesso dos consumidores de drogas à saúde e ao direito.

Palavras-chave: Consumo de drogas, Administração institucional de conflitos, Rio de Janeiro, Brasil

## **A JUDICIALIZAÇÃO DA VACINAÇÃO COLETIVA NO RIO DE JANEIRO**

Frederico Ramos, Adriana Aidar, Felipe Asensi e Roseni Pinheiro

De acordo com a Constituição Federal, a saúde é um dever do Estado, que deve adotar políticas públicas para a prevenção e assistência de todos, com ações e serviços de saúde, de modo a prestar atendimento integral, buscando a participação da sociedade e o fomento de uma rede regionalizada e descentralizada. Neste sentido, a formação desse sistema, que visa possibilitar uma maior amplitude do atendimento dos indivíduos, foi regulamentada com a edição da lei 8.080/90 que criou o Sistema Único de Saúde que dentre os seus princípios, dispõe sobre o princípio da integralidade, entendida como uma articulação contínua de ações e serviços preventivos e curativos. Verifica-se assim, que dentre os objetivos do SUS, está o combate às doenças e as decorrentes mazelas acometidas à população, bem como o fomento de ações enquadradas numa medicina preventiva, cuja importância consiste não só em evitar o desenvolvimento de doenças, como também numa melhora da qualidade de vida dos indivíduos. De outro lado, quando estes objetivos não são cumpridos e o Estado deixa de atuar e fornecer serviços que objetivem a

salvaguarda do direito à saúde da população, surge a necessidade da tutela desses interesses por parte do Poder Judiciário. No tocante ao direito à saúde, a excessiva judicialização dos conflitos demonstra uma carência do Estado em promover ações adequadas para o cumprimento efetivo do seu dever. Assim, com base nestes postulados, a pesquisa objetiva analisar a prática da medicina preventiva, no que concerne à vacinação, decorrente da intervenção do Poder Judiciário no fomento dessas ações. Assim pretende-se verificar a quantidade de processos que tratam da vacinação, visando a tutela do direito à saúde dos indivíduos, considerados coletivamente. Para tanto, pesquisou-se na jurisprudência do Tribunal do Estado do Rio de Janeiro, decisões que dispusessem sobre o tema no ano de 2012. A coleta das informações tomou como base as apelações proferidas, no ano em questão. Foram encontrados 11 processos, dentre os quais 5 versavam sobre fornecimento de vacinas como obrigação do Estado. Dentre estes processos, verificou-se que todos tratavam do fornecimento de vacinas para indivíduos específicos. Além disso, constatou-se que em 3 desses processos, o pleito recursal cingiu-se ao debate sobre o dever de pagamento das despesas processuais, isto é, custas processuais e honorários advocatícios. Somente em um deles a questão foi remetida ao 2º grau de jurisdição, pelo postulado do reexame necessário. Os resultados sugerem que em se tratando da tutela individual do fornecimento de vacinas, o Estado, de modo geral, tem acatado as decisões do juiz 1º grau. Além disso, os resultados indicam que não há demandas sobre vacinação de forma coletiva, isto é, não existem ações que pleiteiem forçar o Estado a agir de forma preventiva, para salvaguardar, pelo menos quanto à vacinação, um direito coletivo à saúde. É possível concluir que, no tocante à vacinação no ano de 2012, no Estado do Rio de Janeiro, levando em consideração a judicialização dos conflitos sociais, as vacinas são fornecidas em casos específicos, onde há a requisição do indivíduo, não existindo qualquer iniciativa por parte de associações ou instituições jurídicas, como a Defensoria Pública e o Ministério Público, para a tutela da vacinação de forma coletiva.

## **A INTEGRAÇÃO SUL-AMERICANA E O DIREITO À SAÚDE – A LIBERAÇÃO DOS USOS DOS AGRO-TÓXICOS E A SAÚDE PÚBLICA NO BRASIL**

Guilhermina Coimbra

A autora analisa a Saúde no Brasil, enfatizando o processo administrativo brasileiro contra a perigosa utilização descontrolada dos agro-tóxicos no país - depois de analisar a Integração Sul Americana, comparando-a com a Europa. Com esse entendimento, foca-se no Brasil, para verificar como funciona o direito e a saúde pública no Brasil, especialmente, no que concerne ao controle dos usos dos agro-tóxicos no país – um dos Estados-Membros do MERCOSUL.

Palavras-chave: Agrotóxicos, Saúde pública, Mercosul

## **O DIREITO A SAÚDE E A RESPONSABILIDADE ESTATAL NO SISTEMA REGIONAL AMERICANO DE DIREITOS HUMANOS**

**Hugo Rogério Grokskreutz**

O direito a vida, como é cediço, é o bem jurídico de maior relevância tanto para o ordenamento jurídico brasileiro, como para o sistema regional americano de direitos humanos. A vida somente será usufruída em sua plenitude se houver o respeito à integridade física e moral da pessoa, e se, à saúde e o piso vital mínimo/mínimo existencial forem tangíveis (dimensão positiva). Logo, se o Poder Judiciário de cada Estado Soberano não for célere e eficaz na aplicação do direito e o atinente Poder Executivo não for tempestivamente compelido a promover o acesso à saúde, e se, neste prisma a dignidade humana vier a ser lesionada pela falha na prestação jurisdicional, é patente que o respectivo Estado deverá ser julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, pois, o direito a vida humana digna, que por sua vez engloba a saúde e a integridade

física, estão salvaguardados pelo Pacto de São José da Costa Rica e insertos no rol do Protocolo Adicional de São Salvador. Portanto, não restam dúvidas de que a Corte Interamericana de Direitos Humanos poderá ser considerada como um nexu jurídico no processo de efetivação do direito a saúde e da vida humana digna na América latina.

Palavras-Chave: Saúde, Responsabilidade, Corte Interamericana

## **LA NATURALEZA FUNDAMENTAL DEL DERECHO A LA SALUD**

Jackeline Granados Ferreira

El derecho a la salud se encuentra consagrado en los artículos 44 y 49 de nuestra constitución política como un derecho inherente a todo ser humano, adquiriendo de esta manera su rango constitucional, no obstante debido a su ubicación en la carta política, capítulo 2, de los derechos sociales, es considerado por la doctrina de raigambre formalista como un derecho prestacional; contrario sensu, pronunciamientos recientes de la corte constitucional lo reconocen como derecho fundamental *per se*. Entonces resulta pertinente en el análisis del trabajo de investigaciòn, como una parte estructural, el abordar la clasificaciòn histórica de los derechos sociales.

Palabras-claves: Derechos sociales, Naturaleza de los derechos sociales, Obligados y titulares de los sociales

## **JUDICIALIZAÇÃO DE “MEDICAMENTOS DE ALTO CUSTO” NO BRASIL: AUSÊNCIA DE REGULAÇÃO OU OMISSÃO NA OFERTA DE BENS PARA A PROTEÇÃO DE NECESSIDADES DE SAÚDE?**

Jacqueline de Souza Gomes e Miriam Ventura

Considerando que inexistente consenso sobre o papel que deve desempenhar o Judiciário quanto à garantia de acesso ao direito da saúde, discutiremos dois

casos onde há intervenção do Judiciário Brasileiro na tutela de “medicamentos de alto custo” ou “componentes especializados da assistência farmacêutica”. Analisaremos a regulamentação do tema desde a Portaria Interministerial nº 3 MPAS/MS/MEC, de 15/12/1982, que permitia, excepcionalmente, que os serviços de assistência farmacêutica pudessem contemplar medicamentos não previstos na RENAME (Relação Nacional de Medicamentos Essenciais), até a Portaria nº 2.981, de 26/11/2009, que reformula o conceito de “medicamentos de dispensação excepcional” para “componentes especializados da assistência farmacêutica” e garante acesso a medicamentos, no âmbito do SUS, cujas linhas de cuidado sejam definidas em Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas publicados pelo Ministério da Saúde. Grosso modo, atentaremos não apenas para o Judiciário, mas também para as atuações do Ministério da Saúde e da ANVISA na formulação de políticas de saúde direcionadas para o acesso aos componentes especializados da assistência farmacêutica.

Palavras-chave: Judicialização, Saúde, Medicamentos de alto custo.

## **JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE E QUESTÃO DA REGULAÇÃO DA INDÚSTRIA FARMACÊUTICA NO BRASIL.**

Janaína Lima Penalva da Silva e Rafael de Acypreste Monteiro Rocha

Este artigo trata da relação entre a judicialização da saúde e a regulação de patentes de medicamentos no Brasil. A tese a ser confirmada é de que parte do fenômeno da judicialização tem como causa a existência de um agente não regulado, qual seja, a indústria farmacêutica. Neste campo, busca-se avaliar o acordo TRIPS (sigla em inglês para Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio) de proteção patentária e seus reflexos na produção farmacêutica nacional e nos preços de medicamentos – componentes fundamentais na criação de políticas públicas –, tentando traçar um esboço diacrônico do período pré-TRIPS, em que não havia, no Brasil, proteção à propriedade intelectual para produtos químico-farmacêuticos e a

atual realidade de proteção patentária, em seus avanços e retrocessos. O estudo será guiado pela ideia de justiça e de desenvolvimento de Amartya Sen. Palavras-chave: Judicialização da saúde, Indústria farmacêutica e Acordo TRIPS.

## **ENTRE ENCONTROS E DESENCONTROS: DISCURSOS E PRÁTICAS EM TORNO DA SAÚDE DA MULHER**

**Jéssica Paloma da Silva e Janaína Barros de Vasconcelos**

O presente trabalho objetiva analisar e discutir os pressupostos teóricos e fundamentos sociais que influenciaram a decisão do Supremo Tribunal Federal no que diz respeito à antecipação terapêutica do parto do feto anencéfalo. Neste sentido, é necessário que se faça um estudo crítico das conquistas que esta decisão representou, atentando para uma investigação sobre a sua repercussão na estrutura da saúde pública, percebendo que as mudanças no discurso jurídico não estão necessariamente acompanhadas por alterações nas práticas dos profissionais de saúde. É cediço que a efetivação da saúde e, particularmente da saúde da mulher, envolve não apenas questões de ordem técnica, posto que estas enfrentam dilemas morais, religiosos e culturais. Dito isto, a objetividade e neutralidade que teoricamente fundamentam os discursos dos atores jurídicos e orientam a atuação dos agentes da saúde, quando confrontadas com a realidade, revelam o contexto no qual são (re)produzidas, muitas vezes carregado de violências institucionais e simbólicas. Sendo assim, a compreensão dos encontros e desencontros conceituais e epistemológicos entre saúde e direito no tocante à dignidade, sofrimento e vida, situados na experiência jurisdicional brasileira, possibilita o entendimento dos efeitos de suas aplicações e sinaliza para a violação de direitos dentro da própria legalidade.

Palavras-chave: Mulher, Anencefalia fetal, Saúde pública



## **ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS DE SALUD DE AMÉRICA LATINA: ENTRE EL VIEJO Y EL NUEVO MILENIO**

Jorge Ernesto Pérez Lugo

El objetivo de la ponencia es presentar un estudio de la estructura y funcionamiento de los Sistemas de Salud de algunos países de América Latina. En este sentido, la revisión documental permite observar experiencias positivas en cuanto a la descentralización político-administrativa y participación de la sociedad civil organizada en el sector salud, para mejorar la calidad de los servicios médico-asistenciales y alcanzar la equidad de los sistemas de salud pública en Latinoamérica. Como resultado del análisis comparativo realizado, se evidencia que tales sistemas han experimentado en la última década del milenio pasado y en la primera del actual, procesos de reforma dirigidos a elevar su gobernabilidad y lograr la eficacia, eficiencia y efectividad de su estructura y funcionamiento. Se concluye sin embargo, que se registran en la actualidad conflictos y obstáculos, principalmente políticos y económicos, que complejizan los procesos de transformación que tanto requieren los sistemas de salud de la región latinoamericana.

Palabras-clave: Sistemas de Salud, Gobernabilidad, América Latina

## **DEMANDAS COLETIVAS E PSEUDO-INDIVIDUAIS SOBRE SAÚDE NA AMÉRICA LATINA: UM PANORAMA A PARTIR DO BRASIL, DA ARGENTINA E DA COLÔMBIA**

Larissa Clare Pochmann da Silva

A América Latina não pode ser tratada como um conjunto de tendências homogêneas, na medida em que os países que formam a região possuem diferentes realidades sociais, econômicas e políticas. O direito à saúde foi positivado na Constituição da maioria dos países, mas encontra tratamentos diferentes em cada realidade social. Uniforme, porém, é a tendência neoconstitucionalista de apresentar ao Poder Judiciário local demandas coletivas ou pseudo-individuais sobre o direito à saúde, especialmente versando sobre fornecimento de medicamentos e pedidos de internação, que trazem relevantes impactos sociais. Objetiva-se analisar quais são as características e as repercussões das demandas judiciais sobre saúde na América Latina, a partir da perspectiva do Brasil, da Argentina e da Colômbia. Enquanto no Brasil o Poder Judiciário corriqueiramente substitui o administrador, interferindo nas decisões do gestor público sobre a alocação de recursos, na Argentina o Poder Judiciário interpela o Poder Executivo para que efetive o mandamento constitucional, sem interferir na gestão de como deverá ser efetivada a medida. Por outro lado, na Colômbia, o Tribunal Constitucional já decidiu que o Judiciário não deve interferir nos ditames médicos.

Palavras-Chave: Saúde, Poder Judiciário, Tendências

## **AVALIAÇÃO DA PRESTAÇÃO JURISDICIONAL COLETIVA E INDIVIDUAL A PARTIR DA JUDICIALIZAÇÃO DA SAÚDE**

Ligia Paula Pires Pinto Sica

Diante de dois dos objetivos do Simpósio, quais sejam (i) analisar o direito à saúde de maneira interdisciplinar e comparativa e (ii) estudar os limites e desafios da decisão judicial em saúde nos diversos países latino-americanos; optou-se por submeter ao crivo deste comissão do Simpósio um projeto de pesquisa ainda em andamento, o qual visa primordialmente a avaliar os

procedimentos utilizados perante o Poder Judiciário para efetivação do direito à saúde constitucionalmente previsto. Nesta pesquisa, serão ainda avaliados quais os atores envolvidos nesses processos, incluindo planos de saúde, de forma que a saúde judicializada a ser observada será a pública e a privada. O objeto primordial da pesquisa será observar e analisar se os instrumentos processuais utilizados na praxe forense são adequados aos pedidos e a tutela almejada, uma vez que o direito à saúde pode ser levado à juízo tanto como uma demanda individual como uma demanda coletiva. Nesse sentido, vale dizer que ainda que haja um claro descompasso entre o que o Poder Judiciário e os técnicos em saúde compreendem por direito à saúde, para pesquisa em andamento, interessa tão somente aquele judicializado.

Palavras-chave: Judicialização, Prestação jurisdicional, Saúde

## **O IMPACTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR EM DIREITOS HUMANOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DE PESSOAS INTERNADAS NUM MANICÔMIO**

Ludmila Cerqueira Correia e Raíssa Vieira Alves

A partir da aprovação da Lei nº 10.216/2001 e do advento da Política Nacional de Saúde Mental no Brasil são inegáveis os avanços no campo da saúde mental, com a criação de diversos serviços substitutivos, impulsionando novas formas de lidar com a loucura. Porém, o Hospital Psiquiátrico subsiste, com muitas pessoas internadas, as quais, por estarem cerceadas da sua liberdade, não têm acesso aos seus direitos ou aos instrumentos e mecanismos de garantia de direitos. Desde 2012, o Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba vem desenvolvendo o projeto de extensão “Cidadania e direitos humanos: educação jurídica popular no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira”, que tem como objetivo contribuir para a efetiva garantia dos direitos das pessoas em sofrimento mental. Nas primeiras etapas

do projeto, observou-se como o conhecimento sobre direitos humanos pelos internos e profissionais da instituição, através de oficinas de educação jurídica popular, potencializou a promoção do direito à saúde das pessoas ali internadas, o que revelou dados significativos a serem investigados. O presente trabalho discute o impacto da educação jurídica popular em direitos humanos para a garantia do direito à saúde das pessoas em sofrimento mental internadas no Complexo Psiquiátrico Juliano Moreira, na Paraíba.

Palavras-chave: Educação jurídica popular, Direitos humanos, Direito à saúde

## **PROBLEMÁTICA EN LA SALUD SEXUAL ADOLESCENTE Y EL RECONOCIMIENTO DE SU DERECHO A LA LIBERTAD SEXUAL**

Mariano González Fernández e Ana Victoria Suárez Farfán

La sentencia No.0008-2012 AI/TC<sup>111</sup>, emitida por el Tribunal Constitucional Peruano, significa el reconocimiento del derecho a la libertad sexual de los(as) adolescentes y el fortalecimiento de una movilización ciudadana que logró la declaración de inconstitucionalidad del numeral 3º del artículo 173º del Código Penal. Dicha norma formaba parte de un conjunto de barreras legales, como el artículo 4º y 30º de la Ley general de Salud, normas que además de aplicarse y/o vincularse de manera directa, implicaban denuncias por parte de los profesionales de la salud, apertura de procesos penales contra adolescentes y jóvenes; así como la limitación en el acceso a servicios de salud. Situación que en estos últimos años, ha representado un grave problema de salud pública. Esta sentencia progresista, es la herramienta clave para superar dichas barreras

<sup>111</sup> El 7 de enero de 2013, el Tribunal Constitucional declara inconstitucional el artículo 173-3 del Código Penal <http://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2013/00008-2012-AI.pdf>, reconociendo la vulneración del derecho al desarrollo de su personalidad (libertad sexual) y la titularidad del derecho a la salud, información e intimidad de los adolescentes mayores de catorce años.

legales e implementar políticas públicas vigentes en materia adolescente, en un ámbito social y legal sumamente conservador y restrictivo.

Palabras-clave: Salud, Sexualidad, Adolescentes

## **AÇÕES DE COOPERAÇÃO EM SAÚDE NA FRONTEIRA BRASIL/URUGUAI: UM ESTUDO SOBRE O COMITÊ BINACIONAL DE INTEGRAÇÃO EM SAÚDE SANTANA DO LIVRAMENTO-RIVERA**

Maurício Pinto da Silva

As fronteiras do Brasil com os demais países da América do Sul foram, nas últimas décadas, associadas a uma agenda negativa de intervenção pública, com o intuito quase exclusivo de garantir a segurança nacional. O marco jurídico-institucional que trata das áreas de fronteira do Brasil é: a Lei nº. 6.634 de 02 de maio de 1979 e o Decreto nº. 85.064, de 26 de agosto de 1980. É importante destacar que o Brasil possui uma linha de fronteira de 15.719km, limitando-se com dez (10) países da América do Sul, abrangendo onze (11) estados e quinhentos e oitenta e oito municípios (588). Nesse contexto, este estudo se propôs a analisar as iniciativas de cooperação entre Brasil e Uruguai, com vistas a compreender a dinâmica para a saúde na fronteira entre os dois países. Assim, foram observadas e analisadas as ações a partir da constituição de um Comitê Binacional de Integração em Saúde - Santana do Livramento, no Brasil e Rivera, Uruguai. Os estudos sobre a temática fronteiriça justificam-se na tentativa de modificar a cultura difundida no passado, na qual a fronteira era um “espaço-problema”, para uma nova concepção que privilegia a região como um espaço pleno de oportunidades para o desenvolvimento social e a valorização da cidadania.

Palavras-chave: Fronteira, Cooperação em saúde e Integração regional

## **O PROCESSO DECISÓRIO JUDICIAL E A ASSESSORIA TÉCNICA: A ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA E MÉDICOSANITÁRIA NA GARANTIA DO DIREITO À ASSISTÊNCIA TERAPÊUTICA NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE BRASILEIRO**

Miriam Ventura da Silva e Vera Lúcia Edais Pepe

As demandas judiciais individuais por assistência terapêutica têm trazido preocupações sanitárias, e representam um desafio para o sistema público de saúde brasileiro. A principal crítica à atuação judicial refere-se às ordens judiciais respaldadas exclusivamente na prescrição médica. A problemática tem exigido esforços interdisciplinares na busca de concordância prática das dimensões jurídica e medicosanitária do direito à saúde, estimulando-se a oferta de assessoria técnica aos magistrados. O estudo analisou a utilização dos elementos médico-sanitários na argumentação judicial, nos processos judiciais contra entes públicos, no período de setembro de 2009 a outubro de 2010, no Tribunal de Justiça Estadual do Rio de Janeiro, que disponibiliza assessoria técnica aos magistrados. Na amostra (347) foram identificados 128 Pareceres, 120 sobre medicamentos, que analisaram o diagnóstico declarado e a terapêutica requerida; informaram a regulamentação e os programas de saúde vigentes, e apontaram os “*medicamentos não presentes na lista pública*”(63) e “*com alternativa terapêutica disponível no SUS*” (53). Todas as decisões foram favoráveis aos requerentes respaldadas na prescrição médica inicial; algumas determinaram a entrega de genéricos e a inscrição obrigatória do requerente em programa público. Outros subsídios médico-sanitários, na maioria das vezes, não foram incorporados, e observou-se uma relativa incompreensão da linguagem sanitária por juristas e médicos.

Palavras-chave: Assistência terapêutica, Demandas judiciais em saúde, Assessoria médico-sanitária judicial

## **DIREITOS HUMANOS E O DESAFIO DA EFETIVA GARANTIA DO ACESSO À JUSTIÇA NOS HOSPITAIS PSIQUIÁTRICOS**

Murilo Franco Gomes e Olívia Maria de Almeida

Objetivando a plena efetivação dos Direitos Humanos, existem, entre outras características, a indisponibilidade dessas garantias fundamentais bem como a interdisciplinaridade entre elas. O entendimento de que a luta por essa efetivação não se encerra nas especificidades de cada Direito muito se relaciona com os pressupostos da Luta Antimanicomial, que compreende a necessidade de se debater questões para além do campo da saúde. Essa discussão passa, necessariamente, pela seara jurídica (ainda marcada pelo tecnicismo e dogmatismo positivistas) que, historicamente, configurou-se enquanto instrumento coercitivo complementar à Psiquiatria no que tange à prática de violações aos direitos de pessoas em sofrimento mental. Esses indivíduos, tradicionalmente marcados pela exclusão social e conseqüente cerceamento de liberdade, na medida em que são enclausurados em instituições totais, veem-se impedidos de acessar seus direitos, bem como os instrumentos de garantia dos mesmos. Esse trabalho se propõe à análise, a partir da vivência da Educação Jurídica Popular dentro do Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira de João Pessoa-PB, da articulação entre o Direito e Saúde, e as contribuições e repercussões que a busca pela efetivação do Acesso à Justiça trazem para o cuidado em saúde mental.

Palavras-chave: Direitos humanos, Saúde mental e Acesso à justiça.

## **A INSTITUIÇÃO DE PARÂMETROS DECISÓRIOS NAS DEMANDAS ENVOLVENDO O DIREITO À SAÚDE E SUA VINCULAÇÃO PELOS TRIBUNAIS BRASILEIROS**

Nubia Regina Ventura e Camilo Zufelato

O Direito à saúde no Brasil expressa uma natureza jurídica complexa, oriunda do direito proclamado nos instrumentos legais, do confronto com a realidade social e dos meios necessários para sua efetivação, tornando-se uma problemática que necessita de soluções inter-relacionadas entre todas as esferas envolvidas (questões técnicas, científicas, administrativas, políticas, econômicas e jurídicas). Desta forma, as dificuldades encontradas pelo Judiciário Brasileiro para dar uma resposta jurisdicional adequada às demandas que pleiteiam sua concretização tem sido incomensuráveis. Neste trabalho pretende-se analisar as experiências realizadas no Brasil, dentro da esfera judicial, da instituição de parâmetros decisórios que recomendam aos tribunais a adoção de medidas visando subsidiar melhor os magistrados e demais operadores do direito nas ações envolvendo o direito à saúde. Tendo como objeto específico a Recomendação do CNJ nº 31 de 30/03/2010, se estudará, por meio da análise massiva de precedentes judiciais das Cortes Superiores, se estes parâmetros sugeridos têm sido realmente utilizados. Assim, intenta-se ter um desenho amplo sobre os resultados e impactos práticos dessas iniciativas para o auxílio dos magistrados nesta seara.

Palavras-chave: Direito à saúde, Atuação jurisdicional, Recomendação do CNJ nº 31 de 30/03/2010

## **REDE IBEROAMERICANA DE DIREITO SANITÁRIO: UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO**

Roberta de Freitas e Maria Celia Delduque

O direito à saúde se desenvolveu em diferentes países da América Latina, com suas especificidades, mas com um substrato comum, que é o reconhecimento do direito de cada ser humano ao acesso aos bens e produtos de saúde necessários não somente para a assistência em caso de doença, mas também para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Nesse cenário, surge a



necessidade de se ampliar o debate sobre o direito à saúde no contexto da cooperação internacional, envolvendo além dos operadores do direito, os gestores e trabalhadores da saúde, como forma de consolidar os conhecimentos da saúde como um direito humano fundamental a ser garantido por políticas públicas em todas as suas dimensões: biológica, social, política, jurídica e econômica. Dessa forma, a Rede Iberoamericana de Direito Sanitário se apresenta como uma importante estratégia a fim de contribuir de forma coletiva e colaborativa entre os países e suas instituições na busca e concretização do Direito à Saúde.

Palavras-chave: Direito Sanitário Internacional, Redes de Cooperação Internacional em Saúde, Cooperação Internacional

## **CONTROLE JUDICIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEDICAMENTOS NO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA – NECESSIDADE DE CRITÉRIOS OBJETIVOS**

Rodrigo Vaslin Diniz

É notória a revolução copernicana pela qual passou o direito nos últimos anos, mormente no pós Constituição de 1988. Deu-se maior relevância e força normativa ao texto constitucional, tornando-se imperioso não só se interpretar o ordenamento jurídico à luz da Carta Magna, como também efetivar os direitos fundamentais ali esboçados. Sobremaneira por tal tendência, vislumbra-se, nas duas últimas décadas, o aumento do controle judicial de políticas públicas a fim de suprir a carência principalmente do Poder Executivo em concretizar seu mister, qual seja, efetivar direitos fundamentais. Nessa seara, debruçou-se a doutrina e jurisprudência sobre o direito à saúde, ambas tendentes a admitir o controle jurisdicional na matéria. Todavia, a intervenção do Poder Judiciário, mediante determinações sem critérios para que se forneçam gratuitamente medicamentos em uma variedade de hipóteses está de fato causando

irracionalidade no sistema de gastos públicos, pondo em risco a própria continuidade das políticas de saúde pública. Propor-se-á, portanto, alguns critérios que se possa justificar e legitimar a atuação judicial no campo da distribuição de medicamentos.

Palavras-Chave: Controle judicial de políticas públicas, Saúde, Critérios propostos.

## **INTEGRALIDADE DO CUIDADO COMO DIREITO HUMANO À SAÚDE: AFINAL DO QUE SE TRATA?**

**Roseni Pinheiro**

Este trabalho de natureza teórico-prático destina-se a refletir criticamente acerca da categoria integralidade do cuidado como direito humano a saúde, concebido como imperativo ético-político para construção da implementação de sistemas universais de saúde na América Latina. Em trabalhos anteriores que dedicamos a analisar as experiências de cuidado no sistema universal de saúde brasileiro, o Sistema Único de Saúde, identificamos alguns nexos constituintes dessa assertiva, que são: o respeito à alteridade com o usuário, o ajuizamento dos atores sobre suas ações e a responsabilidade coletiva como nexos constituintes da efetivação no cotidiano das instituições de saúde. Por isso, convocamos os pesquisadores e cientistas das áreas das ciências sociais e humanas em saúde a problematizar a integralidade do cuidado como direito humano a saúde como um dispositivo epistemológico potente, tanto como discurso como ação na afirmação do direito à saúde como um bem comum. Ver as publicações produzidas no âmbito do LAPPIS, que juntamente com seus parceiros institucionais, que ao longo de seus 10 anos de existência, tem reunido esforços para sistematização de conhecimentos e desenvolvimento de aportes conceituais e metodológicos inovadores para os estudos sobre integralidade em saúde. [WWW.lappis.org.br](http://WWW.lappis.org.br)

Palavras-chave: Direito à saúde, Integralidade, SUS

## **O DIREITO À SAÚDE NA ÓTICA DAS DECISÕES JUDICIAIS DAS CORTES CONSTITUCIONAIS DOS PAÍSES DO MERCOSUL**

Samantha Ribeiro Meyer-Pflug e Arthur Bezerra de Souza Junior

O objeto da presente pesquisa é a forma como as Cortes Constitucionais têm interpretado e aplicado o direito à saúde nos Países do MERCOSUL desde a sua criação em 1991 até 29/06/2012 data na qual foi proferida a decisão sobre a suspensão do Paraguai do MERCOSUL em aplicação do Protocolo de Ushuaia. O objetivo geral é traçar um comparativo entre o tratamento constitucional conferido ao direito à saúde nesses Países e as decisões das suas Cortes Supremas para concretiza-lo. O objetivo específico é identificar a jurisprudência constitucional em matéria de saúde, a eventual influência das decisões de uma Corte em outra e elaborar uma análise crítica acerca dos efeitos dessas decisões na efetividade do direito à saúde. O método de abordagem adotado no desenvolvimento da pesquisa é o indutivo, em uma perspectiva histórica, jurídica, crítica e comparativa. Utiliza-se a técnica de pesquisa bibliográfica e documental para delimitar o direito à saúde no ordenamento jurídico dos Países do MERCOSUL e decisões das Cortes para assegurar a implementação desse direito e sua efetividade. Verifica-se a relevância do papel das Cortes na efetivação do direito à saúde, sendo, em certos casos, responsável não só pela eficácia de políticas públicas, mas também pela imposição a outros Poderes da elaboração das mesmas.

Palavras-chave: Direito à saúde no MERCOSUL, Cortes Constitucionais, Decisões judiciais sobre saúde

## **(RE)SIGNIFICANDO A SAÚDE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR**

Tatyane Guimarães Oliveira e Daiane Dultra

No Brasil, diversos contextos de violações e descaso público influenciaram na defesa de uma política pública de saúde. Ao emergir em um contexto de extrema desigualdade social a aids surge trazendo diversos desafios, entrelaçados a questões de ordem moral e social. Tais desafios, extremamente dinâmicos, demandam respostas muito mais complexas que devem acompanhar as suas frequentes transformações. Nesse contexto, o enfrentamento político aos mais variados feixes de violências que circundavam os processos de discriminação ganha maior visibilidade. Um dos seus instrumentos foi, e ainda é, o Poder Judiciário. Não há que se falar em saúde se não houver a possibilidade de compreensão de seu sentido e de seus efeitos. Isso pode ser possibilitado por meio da educação popular, processo educativo que promove a valorização do saber e a reflexão para a mudança, implicando na exploração de novas fontes de conhecimento. Apesar das judicializações, não se pode negar que o Judiciário tem se destacado como um dos principais instrumentos de acesso à saúde em face do conhecimento pela sociedade acerca de seus direitos. As ações das assessorias jurídicas em aids tem ganhado destaque nos processos de (re)significação pela prática do direito à saúde por meio de ações em educação jurídica popular.

Palavras-Chave: Educação, Aids, Saúde Pública

## **EXERCÍCIO DE DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS POR ADOLESCENTES NO CONTEXTO BRASILEIRO: TUTELA E EFETIVIDADE DO DIREITO AO ABORTO E A VISITAS ÍNTIMAS**

Taysa Schiocchet e Anita Spies da Cunha.

A consolidação dos direitos sexuais e reprodutivos como parte indivisível dos Direitos Humanos não é compatível com o tratamento jurídico considerado protetivo que os adolescentes recebem. A recente proposta doutrinária da proteção integral e primazia do melhor interesse dos adolescentes permite que tais direitos sejam direcionados também ao público jovem. O presente trabalho analisa, a partir da (im)possibilidade dos mesmos exercerem seus direitos sexuais e reprodutivos, a normatização jurídica que envolve esses adolescentes, sobretudo no contexto sanitário brasileiro e no contexto da política de internação socioeducativa, especificamente o direito à interrupção da gestação nos casos previstos em lei, bem como o direito à visitas íntimas quando em cumprimento de medida socioeducativas.

Palavras-chave: Direitos sexuais e reprodutivos, Adolescentes, Brasil.

## **O DIREITO À SAÚDE NA VISÃO DO PODER JUDICIÁRIO BRASILEIRO: LIMITES DISTRIBUTIVOS DO DISCURSO JUDICANTE E SUAS REFLEXÕES MORAIS**

Thalita Moraes Lima

Os fundamentos políticos estatais e os temas socioeconômicos estão sob a égide do discurso judicante, mas isso não significa necessariamente um avanço na proteção dos direitos constitucionais. Logo, refletindo o direito vivo em atos, essa é uma investigação já concluída de como o discurso judicante brasileiro define, conceitual e moralmente, o direito à saúde, e em como ele constrói seus critérios distributivos. O problema abordado aqui não é sobre os dilemas do

direito fundamental e sua judicialização, e sim, qual a forma de proceder do Supremo Tribunal Federal em torno de uma questão social que não é mais localizada, mas um problema jurídico internacionalizado. A justificativa é que, diante do crescimento do número de ações judiciais que pleiteiam alguma ação ou serviço de saúde ao Estado, é relevante, para toda comunidade da América Latina, saber se o sistema judicial brasileiro trabalha o direito à saúde de forma transparente e conformadora de uma regra isonômica. O pressuposto é de que é possível haver critérios para o controle crítico das decisões, e que um mínimo de estabilidade é condição necessária à previsibilidade e calculabilidade jurídicas, e uma forma de não simplificar as relações entre norma, ética e política pública de saúde.

Palavras-chave: Supremo Tribunal Federal, Decisões judiciais, Direito e políticas públicas de saúde

## **O AGENTE COMUNITÁRIO DE SAÚDE DA UNIDADE DE SAÚDE DA FAMÍLIA DO BAÑADO SUR, ASSUNÇÃO - PARAGUAI**

Violeta Heisecke Cabrera e Ligia Giovanella

A política nacional de saúde do Paraguai (2008) insere o ACS nos serviços de atenção primária, pela implantação das USF nas localidades. O objetivo do estudo é analisar o perfil do ACS das USF do Bañado Sur, XVIII Região Sanitária. Arelado a este objetivo descreve-se a implantação da “*Estrategia promocional de la equidad en calidad de vida y salud*”, agosto 2008 até agosto 2010; a identificação do perfil e a caracterização da atuação dos Agentes. Realizou-se um estudo exploratório com inquérito a ACS, complementado por análise documental, revisão da literatura, entrevistas semi-estruturadas com gestores e responsáveis pelas USF, observação do processo de trabalho dos ACS. A pesquisa aconteceu na XVIII Região Sanitária, Assunção, Paraguai. Os ACS são funcionários públicos, maioria mulheres jovens e adultas, com

escolaridade acima do exigido, moradores do território social, com experiência comunitária. Seu perfil de atuação é mediador da comunidade, considerados facilitadores locais, treinados para capacitar pessoas. Facilitam usuários a se tornarem conscientes de seus direitos e a usar a mobilização social para melhor acesso aos serviços de saúde. Transformam-se num agente político, vinculado à organização da comunidade, à transformação das condições de vida, e a conformação de uma APS abrangente.

Palavras-chave: Agentes Comunitários de Saúde, Atenção Primária à Saúde, Saúde da Família

**Simpósio 6 - Nietzsche, Freud, Foucault e Deleuze na educação**

**“Resistir é criar”: a luta dos surdos para trilhar outros caminhos**

Violeta Porto Moraes<sup>112</sup>

“Ser ativo é resistir”.

(FERRARI; ALMEIDA; DINALI; 2010; p. 114).

No constante estado de estar à espreita, na busca de um encontro com algo que faça pensar. Esse pensamento como experiência de resistência a pensar o já pensado, uma experiência que provoca algo e faz com que nos transformamos. De acordo com Vilela (2010) “um modo de pensamento que se tenciona a si mesmo como um gesto de resistência. O pensamento filosófico constitui-se, assim, como uma *experiência* – uma experiência de resistência- e *uma experiência* é algo do qual saímos transformado (p.30)

Nessa busca, o meu olhar para o “Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda”, mais especificamente, a luta pelas Escolas Bilíngues para surdos, está atravessado pelo entendimento desse processo como a luta dos surdos por se narrarem de outras formas, como atores sociais dessa reivindicação. Tentando entender esses movimentos não como algo naturalizado, essencializado e sim como uma luta de culturas diferentes tentando impor seus significados. Processos de resistência, como uma marca positiva dentre as manifestações, um esforço para modelar outros caminhos e não um incessante embate permeado pelo binarismo ouvinte/surdo. Percebendo esse “resistir [...] como um [...] *acto* que – na sua *actualidade* – arrasta consigo a matriz da criação de si e da criação de novas formas possíveis do poder se constituir, de novas relações estratégicas de poder. E esse gesto é uma

<sup>112</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. viomoraes@ibest.com.br



(*potência política*) que nasce desde o interior das relações de poder como uma *potência de criação da vida.*” (FOUCAUT *apud* VILELA; 2010; p 32)

Percebo o movimento não mais como uma oposição e/ou negação a um modelo pré-estabelecido e trago o desejo de operar com o conceito da diferença em si, como a criação do novo, tentando romper, fugir, escapar da lógica “é isso ou aquilo”, como algo colocado a vazar numa estrutura, buscando potencializar as singularidades que vem se constituindo nesse vir a ser do movimento surdo.

A partir de aproximações com o campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em educação, olho para os discursos sobre os surdos e a surdez atravessados pela diferença como algo que não pode ser classificado, mas que acontece no jogo das relações entre os sujeitos. Nessa perspectiva, me filio aos Estudos Surdos para dar suporte a esses deslocamentos, sendo que, as minhas representações sobre o que é “diferente” e a maneira como vejo essas “diferenças” foram e continuam sendo desestabilizadas.

Com esse atravessamento dos Estudos Surdos, passo a entender a Educação de Surdos como uma questão cultural, e os surdos ocupando um lugar de sujeitos culturais. De acordo com Skliar:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – como o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (1998, p.29).

Tais estudos filiam-se ao campo dos Estudos Culturais, os quais possibilitam aos estudiosos das questões relacionadas à surdez, pensar a cultura surda, já que:

[...] Os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade,

discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER2003, p.23)

Trago então, uma das mais célebres perguntas **Nietzcheanas**: “que estão os outros fazendo de nós?”, ou, nas palavras de Veiga-Neto “que estão fazendo de nós mesmos?” (2003, p.6.), para a partir de então, tencionar questões que dizem respeito às resistências surdas na forma dos movimentos. Logo, “[...] as resistências possuem um importante potencial de criação, de recriação, de transformação” (FERRARI; ALMEIDA; DINALI; 2010; p.114).

Nesse sentido, “trata-se de um olhar pelo avesso, de uma tentativa de mostrar por outros ângulos como as coisas acontecem, como elas se tornam o que são”. (COSTA, 2009, p.17) buscando tencionar os espaços dos movimentos surdos como construções históricas e não como coisas naturais que estiveram desde sempre aí.

Analiso o movimento, potencializado pelos processos de resistência como criação do novo. nesse “resistir é criar um modo de respiração que rompe o espaço contínuo de um tempo linear”(VILELA *apud* , FERRARI; ALMEIDA; DINALI; 2010, p 115)

No campo da militância política os movimentos sociais se utilizam da fixação de identidades como uma estratégia de luta. Até que ponto essa necessidade de “reafirmar uma identidade” não está impossibilitando o sujeito surdo de vir a ser de outras formas, de se constituir de outros modos? O processo acaba se tornando um fim em si mesmo, dentro de um movimento que já tem uma identidade nomeada. Colocar sob suspeita a identidade. Não se trata de cair na armadilha de trocar uma identidade pela outra e sim de olhar para as múltiplas posições que esses sujeitos ocupam nos permanentes processos de diferenciação. Não tenho a pretensão de realizar um juízo de valor dos movimentos surdos dentro de uma escala entre o certo e o errado, e, nem falar em nome dos surdos, já que transito num campo teórico onde a busca pelas certezas não acontece, porém “isso certamente não implica "destruir" as

verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade”. (VEIGA-NETO, 2011, p.108.) Pretendo sim, perceber como essas lutas estão se constituindo atravessadas por um discurso das comunidades surdas que entendo ser o eixo que tenciona esses movimentos: “Nada de nós, sem nós”. Conforme Klein:

As comunidades surdas [...] se constituem através de um comprometimento com a língua de sinais, com a cultura surda e suas estratégias de compreender e se relacionar com os outros indivíduos surdos e com o mundo. Há um desejo defensivo na experiência da comunidade, onde o uso do “nós” é uma tática eficiente e desejada de defesa e de construção de identidades e de culturas. (2006, p.139)

Olho para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP 2008) entendendo-a como algo que tenta:

Responder, entre tantas outras urgências, à urgência de um lugar [...] que responda às necessidades e exigências de um sistema educativo, econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos [...] (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 93)

Tal política prescreve um modelo de escolas “inclusivas”, paradoxalmente, sem “ouvir” os principais interessados - os surdos, os quais, em sua grande maioria, são apenas inseridos nas salas de aulas em situação de desigualdade com colegas e professores ouvintes que não conhecem a Libras (língua brasileira de sinais). Partindo desse contexto, busco perceber esses movimentos de resistência surda em favor da educação e da cultura e as lutas por uma escola de qualidade, já que:

A oposição surda não é, portanto aos processos de inclusão, mas a tipos de entendimentos de inclusão. Os surdos resistem à inclusão, como o simples colocar no mesmo espaço físico, como o simples estar junto. Resistem

---

à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade. (LOPES; MENEZES, 2010, p.76)

Em matéria publicada na Revista da FENEIS nº 44 de Junho-Agosto de 2011, é explicitado que:

Nos dois dias de manifestações<sup>113</sup> em Brasília reivindicou-se o não fechamento dessas instituições e a inserção de emendas ao texto final do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que vai reger a educação brasileira nos próximos dez anos. As emendas buscam garantir investimentos na criação e ampliação dessas escolas, a maior participação dos movimentos sociais surdos no debate e, principalmente, o reconhecimento da cultura e da língua de sinais como patrimônio dos surdos brasileiros (GARCÊZ, 2011, p. 9)

Com esse artigo, tento fazer um deslocamento no olhar que vem se constituindo sob as lutas dos surdos como algo sempre ligado a negação de um modelo imposto pelos ouvintes. E trago, através do conceito de resistência como a criação de outras formas de se constituir, um outro olhar, nem melhor e nem pior, mas que enfatiza o lugar que os surdos buscam ocupar como atores sócias no processo educacional.

### Referências Bibliográficas

COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, maio-agosto, nº 23, 2003. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, p. 36-61.

---

<sup>113</sup> Mobilização ocorrida nos dias 19 e 20 de Maio do ano de 2011.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de; DINALI, Wesley. Teoria e Subjetividades Queer: poder, resistência e corpo 105-131. In: **FOUCAULT, DELEUZE e Educação** / Sônia Maria Clareto; Anderson Ferrari (orgs) – Juiz de Fora: Ed UFJF, 2010.

GARCÊZ, Regiane. Um ato político e cultural. In: **Revista da Feneis**. Jun-Agos: 2011. p.8-22.

KLEIN, Madalena. Diversidade e Igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos. In: LOPES, Maura; THOMA, Adriana (orgs.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LASTA, Letícia; HILLESHEIM, Betina. Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. . In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura; MENEZES, Eliana. Inclusão de alunos surdos na escola regular. In: LOPES, Maura; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia; MACHADO, Fernanda. (Orgs.) **Cadernos de Educação**. Pelotas: Ed. UFPel, 2010.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial**. Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: novembro 2011.

REZENDE, Patrícia; STROBEL, Karin. **Reivindicações da Comunidade Surda Brasileira**. Brasília: FENEIS, 2011.

SKLIAR, C. (Org.). **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, Culturas e Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ: ANPEd, n. 23, p. 36 –61, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 5-15.

---

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3° Ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILELA, Eugênia. Michel Foucault, uma filosofia analítica do poder. Marcas, sinais e traços do silêncio 13-32. *In: FOUCAULT, DELEUZE e Educação / Sônia Maria Clareto; Anderson Ferrari (orgs) – Juiz de Fora: Ed UFJF, 2010.*

## **REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES: O CUIDADO DE SI NO COTIDIANO ESCOLAR**

Thaiana Neuenfeld Philipsen (UFPEL)

Maurício Cravo dos Reis (UFPEL)

Este trabalho apresenta-se como um ensaio oriundo das discussões desenvolvidas no Seminário Avançado: Leituras de Michel Foucault: do cuidado de si e da educação, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação vinculada à Universidade Federal de Pelotas, realizado no 1º semestre de 2012. Nossa pretensão, com este texto, é ensaiar limites e possibilidades das representações constituídas por professores, no contexto escolar da educação básica, sobre o cuidado de si, inferindo que a prática do professor está atravessada por discursos, tanto das políticas educacionais (de formação inicial e continuada de professores) quanto dos contextos sociais e econômicos, produzindo suas subjetividades e, por vezes, limitando seu desenvolvimento às práticas de controle, às regras, leis e princípios de conduta.

Desse modo, apoiamo-nos em aspectos conceituais de Stephen Ball (2010), como a performatividade e o gerencialismo, por concordarmos com o autor ao referir-se à perda do sentido público do trabalho educativo e à perda de uma ética centrada no profissionalismo, pela substituição por uma ética centrada na performatividade e no gerencialismo. Isso se dá a partir de uma reforma curricular neoliberal, na qual se espera de educadores e educandos capacidades como a liderança, criatividade, produtividade, inovação, metas e resultados.

Para Ball (2010 p. 24) “a performatividade nos convida e nos incita a nos tornarmos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos para melhorarmos e a nos sentirmos culpados ou inadequados quando não o fizemos”. Esse discurso tem estado cada vez mais presente nas políticas educacionais e nos currículos escolares.

Partimos, também, dos estudos de Michel Foucault (2004) acerca do cuidado de si, em que o sujeito estabelece relações, consigo mesmo, de conhecer-se e de ocupar-se de si. Além disso, recorreremos ao pensamento desenvolvido por Besley (2006) a respeito da tecnologia do eu, que trata da produção do sujeito através das práticas sobre si, por meio da ética de autoformação e autodomínio.

Problematizar a ideia de Foucault acerca da ética do cuidado de si como prática da liberdade justifica-se, ao pensarmos o professor e as relações de poder estabelecidas na atuação cotidiana da sala de aula, as formações discursivas provenientes da sociedade e de seus contextos, bem como pelas políticas oficiais e pelo currículo. Defendemos, em vista disso, que o currículo não é hegemônico, porque cada professor faz sua leitura, adaptando-a a realidade do seu contexto. Também, as políticas são tecnologias e dispositivos de regulação do eu, sendo o cuidado de si um dos mecanismos de fuga em que o professor possui a “liberdade” de escolhas, pedagógicas e metodológicas, que serão desenvolvidas nas práticas cotidianas da sala de aula.

O professor significa suas ações, produz conhecimentos e representações sobre seu trabalho e sobre os saberes necessários à qualificação profissional. Entendemos, assim, o ocupar-se de si, de seus interesses e da ética como uma prática refletida de liberdade, como possibilidade para poder vir a cuidar do outro, nesse caso, o aluno que necessita qualificar-se, considerando-se as necessidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho e a formação como sujeito empreendedor de si, o que caracteriza as perspectivas idealizadas pela ótica neoliberal e reforçadas pelos currículos e discursos escolares.

Diante desse cenário, é possível fazer os seguintes questionamentos: o que pode vir a interferir no desenvolvimento e organização da prática pedagógica, em meio aos jogos de verdade sobre o ser professor? De quais experiências, de si, o professor se utiliza no cuidado de si e do outro na sua prática cotidiana? Vemos, como alternativas viáveis, as estratégias que os professores empregam para escapar ou reconfigurar os discursos, as



pedagogias menores, isto é, práticas e ferramentas pedagógicas na sala de aula, na qual se desenvolvem e se potencializam as singularidades, dos sujeitos, através de construções coletivas, visando às práticas de liberdade e o cuidado de si no espaço escolar.

### **O cuidado de si: as representações do professor no cotidiano da educação básica**

Desejamos olhar o sujeito a partir da relação que estabelece consigo mesmo (lugar comum da última fase de Foucault), pois, a questão do sujeito sempre foi central no pensamento do Filósofo, ou melhor, a relação entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência. Para Foucault, não existe um sujeito universal, soberano e por isso, em suas diferentes obras, ele se volta ao sujeito como produtor de saberes, estabelecido nas relações de poder e, do sujeito na relação consigo mesmo. Podemos afirmar, assim, que essas preocupações do sujeito estão interligadas, por que, quando Foucault chega ao problema da ética, da relação do sujeito consigo mesmo, investiga “os jogos de poder que produziram e produzem nossos saberes sobre a sexualidade”. (GALLO, 2006, p.179)

Desta forma, tomamos o cuidado de si como o modo de cada um relacionar-se consigo mesmo, um trabalho, uma atividade, um saber, um ocupar-se de si para vir a se constituir como sujeito autônomo e responsável por sua formação, referindo-se, ainda, ao cuidado de si como ética, como a prática refletida da liberdade. Cuidado de si como forma de educação, de produção autônoma e libertária da subjetividade (constituição dos indivíduos em sujeitos), e de um *éthos* (modo/jeito de ser), pelos quais os sujeitos são produzidos. O cuidar-se como uma técnica, um examinar-se a si mesmo, um retirar-se a si.

Com base em GALLO (2006), estudioso da obra de Foucault, evidenciamos que existem três períodos demarcados a respeito do cuidado de si: o socrático-platônico (século I e II da era cristã) em que há uma forte articulação entre o cuidar-se e o conhecer-se; posteriormente nos séculos IV e V,

também da era cristã, o cuidado de si marcado pela renúncia de si, obscurecendo o cuidar-se de si, no conhecer-se a si e num ocupar-se de si, devido às mudanças nos princípios morais (renúncia de si como forma de conhecer-se e ter a salvação cristã). E, no mundo moderno, o conhecer-se como forma de constituir-se como o princípio fundamental. No período socrático-platônico o cuidado de si era a preparação para cuidar dos outros, o cuidar-se era a base para cuidar dos outros, isto é, a ética estava submissa à política. Já no período helenístico o cuidado de si era uma forma de “arte de viver”, a ética acima da política, ou seja, o cuidar de si era mais importante do que o cuidar dos outros.

Centraremos, agora, o cuidado de si como constituição ética, identificando que é ao escrever sobre os jogos de produção do sujeito na relação consigo mesmo, que Foucault desenvolve uma ética. Ética do cuidado de si como estética da existência – pedagogia de si mesmo. Para Foucault, as questões éticas do cuidado de si envolvem uma mudança na forma como os indivíduos se relacionam consigo mesmo. A ética seria, dessa forma, nossa autoconstituição como sujeitos, “ética [como] um conjunto de atitudes, práticas e objetivos através dos quais guiamos nossa autoformação moral” (PIZZI, 2012, p.213) ou ainda, como a maneira de ser e de se conduzir (*éthos*), traduzida nos hábitos, maneiras de se portar, caminhar, responder calmamente aos acontecimentos.

Segundo Pizzi (2012), a ética possibilita ao professor mudanças nas representações de sua constituição enquanto sujeito, sua autorrealização e, por conseguinte, a autorrealização do coletivo, seus alunos. Foucault nos fala, igualmente, da ética do cuidado de si como a arte de governar, assegurada na relação com os outros, por que, para cuidar de si se faz necessário um guia, um conselheiro. (FOUCAULT, 2004 p.271) que a nosso ver, está associado à ideia de que para cuidar dos alunos, o professor precisar exercer o cuidado de si como prática da liberdade, como forma de se reinventar e se transformar de forma ética, de não submissão e/ou dominação.

Defendemos, portanto, que na formação de professores já deve ser exercido esta prática da liberdade, uma autoformação ética, refletida, reinventada no cuidado de si para vir a cuidar do outro, garantindo valores defendidos pela modernidade ou pós-modernidade, tais como, a autonomia, a democracia e o progresso social. Por fim, um cuidado de si pessoal em que “a ética constitui-se num diagnóstico do presente que possibilita uma estética da existência” (GALLO, 2006 p.179).

Buscamos aproximar, o cuidado de si e o de representação, por entendermos que as representações se constituem a partir dos discursos. Os sentidos e os significados são atribuídos e ressignificados por professores em suas práticas discursivas e culturais, isto é, no processo de constituição da realidade de que falam. Discurso e representação como prática de significação das ações nos diversos campos da vida social.

Dessa maneira, os professores, agentes sociais responsáveis pela educação e pelo cuidado do outro (seu aluno), desenvolvem representações da docência, do ser professor. Essas, por sua vez, são produzidas e circulam em diferentes contextos, como as universidades, a escola, o currículo, as políticas. Contudo, não são representações homogêneas, conforme nos indica Sommer (2010) quando escreve que,

a produção de significados sobre a docência se dá em cursos de formação de professores, em textos oficiais, na própria escola, enquanto lugar de produção de práticas discursivas e não discursivas sobre a docência, em associações sindicais de professores, em textos científicos e, talvez de forma crescente, na mídia. (2010, p.165)

A partir da produção das representações, descritas na obra de Sommer (2010), como significados oriundos de diversos lugares, observamos a necessidade de pensar a produção do sujeito professor, os sentidos e significados acerca da docência, do cuidado de si tanto na formação, quanto, e mais especificamente, na atuação com seus alunos na educação básica. Como

os professores entram nos jogos de verdade sobre o ser professor? Como pensam a produção da subjetividade a partir das tecnologias do eu, de um trabalho sobre si?

Por tecnologias do eu consideramos o modo pelo qual o indivíduo age sobre si mesmo, uma espécie de trabalho de si sobre si, seu corpo e sua alma, um conjunto de práticas que impõem hábitos virtuosos e autodisciplina, a produção de um sujeito autorrealizado, imponderado de si. Tecnologias do eu como modelos propostos para estabelecer e desenvolver relações com o eu, para a autorreflexão, autoconhecimento, autoexame, para decifrar o eu por conta própria, para a transformação que se busca atingir tendo a si mesmo como objeto. (BESLEY, 2006)

Ademais, Besley (2008) nos lembra que o sujeito está inserido em um contexto histórico-cultural e, também, que auto implica a constituição de identidades contingentes, passageiras, por isso, “as escolhas que fazemos sob certas condições criam o que nos tornamos”. (BESLEY, 2006, p.77) Cabe aqui, finalizar com um incerto da obra de Foucault a respeito das tecnologias do eu, por entendê-las como dispositivos de produção e constituição dos sujeitos:

são operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, conduta e maneira de ser que as pessoas fazem por conta própria ou com a ajuda de outros para transformarem-se a fim de atingir um estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault apud Besley 2006, p.68)

Por último, nos parece que a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento das técnicas da arte de viver, tecnologias do eu, tendo a escrita como uma técnica de cuidar de si, de moldar a própria vida. “As atividades de escrita de si mesmo permitem, a um só tempo, atividades de um cuidado de si e um cuidado do outro.” (GALLO, 2006, P.185)

## **Os dispositivos de regulação sobre a prática do professor: políticas, currículo e seus desdobramentos**

Entendemos que uma das formas de o Estado participar, propor e regular os processos educacionais é por intermédio das políticas direcionadas a essa área. De maneira geral, as políticas são elaboradas a partir de princípios constitucionais e, aplicadas como forma de intervenção para o desenvolvimento e progresso escolar. Nesse caso, a atuação docente é diretamente afetada por tais discursos, os quais circundam o ambiente escolar, indicando aos professores as opções metodológicas, a maneira de resolver problemas comportamentais, propondo facilitadores para a aprendizagem, e apontando modelos de avaliação, em outras palavras, direcionando e moldando o ofício docente. Sendo assim, consideramos importante expor o conceito de regulação proposto por Comaille e Joubert (1998), referente ao processo pelo qual se procura assegurar a ordem vigente ou restabelecer o equilíbrio social, servindo para denominar um conjunto de ações voltadas para a manutenção do equilíbrio do sistema social.

Em conformidade a regulação está o processo de governamentalidade, em que o Estado busca programar as formas de agir, sentir e pensar dos indivíduos, bem como o modo como se situam diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem determinados por processos e políticas de subjetivação, induzindo a concorrência entre os indivíduos (professores e alunos; professores e professores; professores e outros agentes da educação). Tudo isso se dá com o intuito de que haja uma representação na sociedade mercadológica, a do 'homem consumidor'. (BESLEY, 2006).

A ótica neoliberal de performatividade e gerencialismo incide sobre os professores quando da responsabilidade de investirem em si mesmos, bem como ao culpabilizá-los por possíveis fracassos que possam vir a ocorrer nas práticas docentes cotidianas, como por exemplo, o desempenho insatisfatório de seus alunos em testes (municipais, estaduais ou nacionais) práticas essas nas quais o educador, na maioria das vezes sem perceber, está inserido, e desse

modo, inserido na lógica de disciplinamento e regulação das instituições pedagógicas.

Logo, de forma mascarada e sutil, o Estado almeja regular a prática dos professores ao estimulá-los e encorajá-los a inovar, criar, alcançar metas de aprovação, investir em formação continuada, correspondendo às expectativas exigidas pelo sistema capitalista vigente, constituindo e legitimando regras e princípios como verdades sobre o ser professor competente, reforçadas pelas políticas e currículos, o que a nosso ver gera sobrecarga e responsabilização ao trabalho docente, que até pouco tempo caracterizava-se pelos processos de ensino e aprendizagem.

Além do que, para a educação, a base da formação de um sujeito empreendedor tem se pautado em um modo de ser e estar no mundo, um estilo de vida a ser por ele adotado e constantemente exercitado. Isso significa, na versão contemporânea, um indivíduo ‘microempresa’, que busca produzir e acumular capital humano, conhecimento e informações para o crescimento ‘pessoal’, mas, sobretudo econômico. Ademais, significa “a própria vida, a vida de cada um, que se torna um negócio a ser gerido, administrado, como se faz na gestão de qualquer empresa”. (GADELHA, 2010 p.130).

Como efeito do empreendedorismo os sujeitos são “convidados” a arcarem sozinhos com os sucessos e insucessos de sua atuação, bem como, serem submissos (ao Estado, aos pacotes educacionais) e a competir permanentemente entre si, despolitizando-os de suas liberdades de escolha. Isso é o que tem sido reforçado como discurso legítimo no âmbito escolar.

Embora estes dispositivos estejam, cada vez mais, presentes nas políticas e nos currículos escolares, o professor, por meio de práticas docentes, especialmente no espaço da sala de aula, tem a possibilidade de reconfigurar esse contexto, ao escolher conhecimentos, metodologias, valores, e constituir práticas de identificação (referentes ao grupo) e de subjetivação (referentes ao eu individual), entendidas neste ensaio, como educação menor, na qual se estimula a liberdade, o ser livre a partir da liberdade do outro, bem como os

processos de reciprocidade do professor com o aluno no ato da prática educativa. Para Gallo(2010),

é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético, a estetização da existência, que reside à possibilidade de resistência e criação.

Por fim, Foucault nos ensina que as práticas, atividades e rotinas da sala de aula, podem vir a ser uma pedagogia menor, em que o professor escapa ao disciplinamento e regulação de seus alunos, estabelecendo com esses, práticas de liberdade, de troca e auxílio para que venham a cuidar de si, de suas experiências, constituindo-se como sujeitos éticos. Uma prática ascética, de autoformação, em que o sujeito é estimulado a desenvolver-se e transformar-se a si mesmo.

## **Conclusão**

Diante deste ensaio entendemos que o cuidado de si, no atual momento vivido pelo professorado da educação básica, com extensa jornada de trabalho (submetido em busca de melhor remuneração financeira), de responsabilização cada vez mais acentuada, tanto pela qualidade da educação quanto pelo aprendizado e resultado avaliativo dos alunos em testes (padronizados), tem dificultado as brechas, os espaços para o professor parar para refletir acerca do ato educativo, esgotando desse modo, a possibilidade do cuidado de si a renúncia de si. Portanto, cuidado de si deve ser visto como a prática do conhecer-se a si, um autoconhecimento para a autoformação, e não considerado como conduta pessoal egoísta e individualista, o que não nos parece ser o objetivo da formação do cuidado de si como ética, a prática refletida da liberdade.

O objetivo de trabalhar com as questões éticas, na formação de professores e nas práticas escolares, é, sobretudo, pensado a partir da vida cotidiana, da atuação na escola básica, como uma teoria que deve guiar a ação docente, rejeitando a ideia de reforço ao individualismo e à competição. Guiar as ações dos professores por meio da ética da docência, estimulando práticas de subjetivação e reflexão por intermédio do posicionamento crítico. Este é o caminho para relações éticas para com os alunos.

Portanto, concluímos na pretensão de levar outros a pensar sobre o cuidado de si e a atuação docente. Será a sala de aula, com suas práticas, denominadas aqui como pedagogia menor, um meio de exercer a ética, como prática refletida da liberdade, possibilitando ao professor um ressignificar das representações a respeito do cuidado de si, 'fugindo', desta forma, da conduta moral e das lógicas produtivistas (eficácia, cientificidade e racionalidade)? Como o professor poderá conduzir-se a um *éthos*, ou ao processo de subjetivação, que insista na prática em que cada um eduque a si mesmo, e desse, modo, exercendo uma reciprocidade ética com os outros? Caberia ao professor, em seu contexto de ensino, pôr em prática empreendimentos sobre os alunos, como gosto pela leitura, o respeito pelos demais colegas, a criticidade e a autonomia? Por fim, em meio ao contexto contingente e de identidades e subjetividades instáveis e sem fixidez, lançamos os questionamentos, para que mais ensaios venham a ser desenvolvidos acerca da relação do cuidado de si e da educação.

## Referências

- BALL, Stephen. *In: PEREIRA, Maria Zuleide (org) [et al.]. Diferenças nas políticas de currículo. Vozes/redes políticas em um currículo neoliberal global.* João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010 P. 21 a 45
- BESLEY, Tina. *In: PETERS, Michael. A; BESLEY, Tina (org); Fabian Kessl; Tradução Vinícius Figueira Duarte. Porque Foucault? : novas diretrizes para a pesquisa educacional.* Foucault, o falar a verdade e as tecnologias do eu: as práticas confessionais do eu e das escolas. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 65 a 80
- COMMAILLE, Jaques; JOUBERT, Bruno. *In: COMMAILLE, Jaques; JOBERT, Bruno (orgs). La régulation politique: l'émergence d'un nouveau régime de*



*connaissance?* Les métamorphoses de la régulation politique. Paris: LGDJ, 1998  
P.11 a 34

FOULCAULT, Michel. A Hermenêutica do Sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Ditos e escritos V Ética, sexualidade, política. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004 p. 264 a 287

GADELHA, Sílvio. In: KOHAN, Walter Omar. *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P.123 a 138

GALLO, Sílvio. In: KOHAN, José Gondra Walter. *Foucault 80 anos*. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.177 a 189

PIZZI, Laura Cristina Vieira. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira (org.)[et al.]. *Trabalho Docente: tensões e perspectivas*. Maceió: EDUFAL, 2012. P.205 a 217

SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí. Formação de professores e consumo: um debate necessário. Educação Unisinos, v. 14, 2010, P. 215 a 221

## **Esboço de uma filosofia da educação em Nietzsche**

Rosana Silva de Moura - UFSC

Rodrigo Mafalda - UFSC

Toda reflexão de Nietzsche sobre educação tem como finalidade principal denunciar o fato de o saber ter-se tornado um capital improdutivo com o qual nada se tem a fazer e protestar contra a formação histórica imposta à juventude na Alemanha de Bismarck. (Dias, 2009, p. 50)

Neste ensaio pretendemos recolocar algumas questões da filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900) que nos levem a pensar repercussões para a Área da Filosofia da Educação, tendo em vista a divisa que os escritos sobre os estabelecimentos de ensino do autor nos apresentam para o exercício da interpretação e da formação humana. Para isto temos em conta a vigorosa crítica cultural explicitamente levantada por Nietzsche nas conferências proferidas em 1872 (Sobrinho, 2003).

A filosofia da educação, enquanto parte integrante do currículo do Curso de Pedagogia tem por objetivo principal fazer pensar filosoficamente, ou seja, de modo radical, a complexidade da dimensão formativa do professor. Este modo radical, comumente atribuído ao pensar filosófico, aplicado ao campo da educação apresenta, segundo nossa perspectiva, no mínimo três pontos fundamentais (e por isso está vinculado, justamente, ao que se denomina a área de *fundamentos da educação*), a saber: a radicalidade do conceito do qual se está falando quando se investiga o que é possível em termos de formação (inclui-se aí o uso de uma filologia do conceito, por ex., ao modo nietzschiano, ou seja, circunstanciando, situando a historicidade de sua semântica)<sup>114</sup>; a atualização da formação no sentido de problematizá-la em face de

---

<sup>114</sup> A título de ilustração, quando analisamos a construção histórica da racionalidade ocidental a partir da matriz grega, o fazemos desde o ponto de fundação do *lógos* socrático, seus desdobramentos e implicações para uma explicação ou compreensão de ações humanas (Gadamer, 1998).

desdobramentos como aquele de um tensionamento entre formação cultural e formação escolar e, por fim, o entendimento de que a filosofia da educação enquanto disciplina tem seus limites, em função do problema do currículo. Entretanto sabemos o quanto ela também pode significar e produzir modos de subjetivação outros para além de um currículo formal, marcando a formação intelectual do aluno de pedagogia. Nesse caso, vale dizer, acreditamos no quanto se torna importante o uso do texto clássico para pensar questões que problematizam a ideia de formação humana, tal como o fazemos aqui. Assim sendo, o texto clássico teria a função de produzir um exercício de abstração, inerente à atividade intelectual que a filosofia persegue por meio da relação entre o livre pensar e a teoria como um momento de “abstrair de si para escutar outrem [...] abstrair de si, atentar no que existe [...]”, conforme Gadamer (2001, p. 40) nos inspira (ou seja, se uma das funções da filosofia é a de exercitar a abstração do pensamento como modo de transcender ao imediato, nos parece que a leitura e interpretação do texto clássico contribuiria para isto). Além disso, talvez, então, pudéssemos incluir aqui também um quarto item, se apresentando com a importância que a história da filosofia ainda nos lega enquanto operação necessária para constituir a formação intelectual do aluno (e, de certo modo, reavivar permanentemente a formação do mestre, considerando a densidade que a história nos dá, se colocamos a filosofia em um solo terreno), pois

[...] se alguém como historiador que filosofa, quiser contribuir para a reflexão terá de recuar até as origens da cultura, quer dizer, até os dados elementares, como são as palavras e a linguagem. A palavra e a linguagem estão visivelmente no início da história humana e da história da humanidade. (Gadamer, 2001, p. 11)

Em função dos pontos destacados aqui pensamos que a filosofia da educação pode reverberar para além do problema do limite do formato da disciplina, tal como Flickinger (1998) nos alerta, fazendo pensar o quanto

elementos da constelação posta no clássico ainda se atualizam, nos oferecendo o extravasamento necessário para doarmos, por meio de nossa interpretação, sentidos de vida. No conjunto destas questões, é que se coloca sua contemporaneidade. Nessa perspectiva, o estudo ensaístico que desenvolvemos aqui tem a ver com uma proposta hermenêutica de interpretação do texto nietzschiano para pensar a formação humana.

Friedrich Nietzsche foi filósofo esteta e extemporâneo a sua época. De modo amplo, podemos dizer que o conjunto de sua obra encerra uma crítica à cultura, à moral e a Verdade que se entrelaçam produzindo uma história de mentiras a partir das quais o indivíduo se autoconserva (Nietzsche, 1983a), permanecendo na mesmidade por meio de ilusões que se esqueceram do que são (id., p. 48). Ele traça um ferrenho embate de ideias com a filosofia daqueles tempos nos quais a ascese era tanto da ciência quanto da moralidade cristã, razão pela qual seu espírito inquieto se lança a pensar tempo e homens de um outro devir. Para o nosso filósofo, então, o problema central da filosofia e da história reside no afastamento do homem dos conteúdos da vida e da vontade de potência em nome de uma vontade de sistema, apoiada em argumentos. Ele nos lembra:

Armamos para nós um mundo, em que podemos viver, ao admitirmos corpos, linhas, superfícies, causas e efeitos, movimento e repouso, forma e conteúdo: sem esses artigos de fé ninguém toleraria agora viver! Mas com isso ainda não são nada de demonstrado. A vida não é argumento; entre as condições da vida poderia estar o erro. (Nietzsche, 1983b, p. 202)

Estamos entendendo que este diagnóstico repercute uma filosofia da educação. Em outras palavras, como esta crítica poliniza o horizonte da filosofia da educação? Um modo de decifrarmos o pensamento de Nietzsche, buscando contribuições à filosofia da educação, se encontra na interpretação e

cruzamento de dois escritos seus: as cinco conferências sobre o problema dos estabelecimentos de ensino e um pequeno, mas, não menor, sobre as transmutações do espírito, compondo a obra **Assim falou Zaratustra, um livro para todos e para ninguém**.

Segundo Nietzsche, o problema dos estabelecimentos de ensino, ocupados com uma formação comprometida com os interesses do Estado<sup>115</sup> repercute no entrave da formação para o espírito livre na qual o indivíduo não estaria subsumido aos interesses daquele. Na primeira conferência Nietzsche já está nos chamando atenção do que se erguerá ao longo do texto: uma tipologia que enredaria ora uma ênfase numa formação jornalística ora uma ênfase na erudição, ambas comprometendo a reflexão por parte dos envolvidos na formação. Trata-se de um fenômeno que o filósofo traduz como ‘pseudocultura’. Aí reside a denúncia de um limite existente no modelo da *Bildung*, ainda tímida em relação à formação de um espírito livre, o qual demandaria arte e filosofia. O problema é que a educação moderna para ele é sinônimo de domesticação<sup>116</sup> e o ideal deste tipo de educação é formar o jovem para ser ou erudito, ou comerciante ou funcionário do Estado, e apenas isso. O objetivo nestes três casos é transformar o jovem em uma criatura dócil e frágil, indolente (passiva) e obediente aos valores morais em curso. Neste sentido moderno de educação versus domesticação, cultura e educação, são sinônimos de domesticação coletiva. No entanto, uma tradição cultural vital e clássica, vê na cultura e na educação os sinônimos de adestramento seletivo e formação de si (Dias, 1991). Esta crítica ao modelo posto na modernidade contemporânea de Nietzsche também pode ser encontrada como um dos Discursos de Zaratustra que o autor

<sup>115</sup> Quando, de modo geral, “O progresso das escolas e das universidades dava a dimensão do nacionalismo, na mesma medida em que as escolas e especialmente as universidades se tornavam seus defensores [...]” (Hobsbawm, 1982, p. 154). Neste caso, as figuras de Hegel e Humboldt se encontravam à frente da defesa de tais interesses (Britto, 2011) que buscavam equacionar a questão da educação através de uma expansão que efetivamente, segundo Nietzsche, levaria à redução da formação do espírito livre.

<sup>116</sup> Conforme Rosa Dias (1991), Nietzsche apresenta a distinção entre adestrar/cultivar (*Züchtung*) e domesticar (*Zähmung*), se contrapondo inclusive a ideia em voga de *Zivilization* (Elias, 2011).

chamou “Das três metamorfoses”<sup>117</sup> do espírito que se desbobra de dever moral em devir criança, e só então torna-se aquilo que é, um “discípulo do filósofo Dioniso” (Nietzsche, 1983c, p. 365) ou, em outras palavras, aquele que se permite experimentar a vida na sua exuberância, em constante dizer “sim” à ela, para além do ritmo sistemático que as instituições nos impõem e, muitas vezes, constroem o espírito (Nietzsche, 1983c, p. 366). Segundo Rosa Dias, comentando a interpretação de Klossowski sobre Nietzsche,

Contra muitos séculos de uma tradição que silenciou os afetos como promotores de sentido de todas as coisas, Nietzsche propõe a exacerbação das emoções, das paixões e dos afetos, da lógica do corpo e da linguagem da carne [...] Contra Spinoza, que nos convida a não rir, a não chorar, nem a execrar, mas antes compreender, concebe o ato intelectual como resultado de um estado de humor, de suas variações de intensidade e de fluxo. Desse modo, o pensamento para Nietzsche não é um sistema fechado que obedece aos dualismos do bem e do mal, do verdadeiro e do falso, mas uma formidável máquina que recebe e emite signos a partir das potências que acolhe, das forças que se exercem no corpo, como lugar dos impulsos, como produto mesmo dos impulsos e do “Si Mesmo” (*Selbst*), que reside no interior do corpo, exprime-se através do corpo e age como um ator que representa um papel ou muitos, e está condenado a obedecer às

<sup>117</sup> De recente (2010) obra completa e traduzida por Mário da Silva. Como é sabido, há, também, por exemplo, publicações das Obras incompletas de Nietzsche no Brasil, da coleção Os pensadores (por exemplo, a de 1983), cuja tradução de “Das três transmutações” é de Rubens Rodrigues Torres Filho.

repetições desde sempre.” (Dias, 2004, p. 39. Grifo da autora)

Dizer sim à vida, implicando seu instante de criação; dar vida; criá-la. Vida, mais, muito mais, do que o petrificado sistema. A ideia primordial então seria provocar metamorfoses no círculo da mesmidade, porquanto o dizer sim à vida pede o instante criança no espírito, tomado pela curiosidade que o devir sugere e que a filosofia da educação procura dar escuta e fazer pensar.

Como isto poderia ser possível no âmbito da filosofia da educação escolar? Esta parece ser a questão que desvela limites e alcances da área em face da realidade mesma. Se não é possível levar a termo uma idealidade transformativa na educação escolar parece-nos que, em face desta impossibilidade não deveríamos nos furtar a uma “postura refletida [...] que injetasse uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional” (Flickinger, 1998, p. 16) que, talvez, venha desdobrar sentidos outros no círculo fechado, impulsionando sua abertura em relação à formação humana no universo escolar e sob responsabilidade do professor. Ainda segundo Flickinger,

Ao falar de um comportamento refletido, quero refutar a compreensão da Filosofia da Educação enquanto área diferenciada dentro do leque temático da Educação. Muito pelo contrário, trata-se, ao meu ver, de uma postura que deveria penetrar todos os níveis do procedimento educativo imprimindo a cada um a qualidade do agir consciente. A Filosofia assumiria, neste caso, a função de providenciar as ferramentas intelectuais capazes de quebrar o domínio de uma racionalidade meramente instrumental. (Flickinger, 1998, p. 16)

Afinal, de que forma Nietzsche poderia marcar a formação intelectual, de professores e alunos em geral e, de modo específico, alunos de pedagogia?

Será que um currículo diferenciado, ou uma filosofia da educação com a presença de Nietzsche bastaria?

Sabemos que Nietzsche espelhou em seus escritos sobre a educação o filósofo Arthur Schopenhauer (1788-1860) a quem considerava seu mestre. Schopenhauer foi extraordinariamente importante para sua formação e sua filosofia a partir da ideia de afirmação da vontade. Mesmo assim, a filosofia de Nietzsche aponta uma declarada oposição ao mestre, isto é, à filosofia do mestre, prova de sua própria formação espiritual livre. Schopenhauer é um filósofo da negação da vontade; Nietzsche, da afirmação da vontade. Dois mundos, duas abordagens. Frente a estes pensadores observamos aterrorizados modelos paradoxais, culturas rivais e escandalosamente *dependentes entre si*, se considerarmos o quão responsáveis podem ser pela produtividade histórica de seu próprio avesso elas seriam, quando expostas numa forma tensionada. Tensão necessariamente clássica e filosófica.

Nesse sentido, a apreensão da categoria da vontade na filosofia schopenhauereana é fundamental para pensar um conceito de formação em Nietzsche. Suspensão, contemplação da objetividade é a característica da “genialidade” requerida nos meios formativos para Schopenhauer. Deste modo ele atribui à arte a mesma significação que atribui à santidade ascética e a filosofia pessimista, isto é, a libertação da ilusão que constitui o mundo da representação, a manifestação de sua essência profunda que é o desejo e, enfim, a libertação da servidão do querer-viver graças à contemplação, ou do alcançar o sublime. Este tipo de contemplação é um prazer calmante aponta Nietzsche, e é na trilha do estado de alma religioso que nosso filósofo se refere à estética de Schopenhauer e a ela se opõe.<sup>118</sup> Assim sendo, quando falamos de estímulo e arte, também falamos da aprendizagem: do aprender a *ver*, aprender a *pensar*, aprender a *falar e escrever, tanto quanto aprender a viver*

<sup>118</sup> Na perspectiva de Schopenhauer, a tragédia é a forma e o modelo absurdo da vida movida pela afirmação da vontade. Para Nietzsche a tragédia tem outra representatividade: é uma forma radical de exposição à vida (Brum, 1998. p. 105).



enquanto elementos integrantes do conceito de *Bildung* que, para Nietzsche, todavia, estariam fragilizados. A educação seria uma experiência do aprender a *tornar-se o que se é*: uma potência dionisíaca criativa (Nietzsche, 1983c). A arte ou a educação desinteressadas (ou ainda, como calmante e remédio) é uma arte fraca, aos olhos da filosofia trágica de Nietzsche. É reativa, uma arte moralizante em essência, niilista e decadente, representada como uma inversão dos valores. O empobrecimento da energia vital comanda esse gênero de arte, transmutando-se em fundamento metafísico da educação.

Ao contrário, Nietzsche vê na arte o grande estimulante da vida. A arte é essencialmente aprovação, divinização da existência. Ela é provocativa de um desarranjo do sistêmico que engessa a vida. No sentido atribuído por Nietzsche não há arte pessimista: há um dizer sim à vida, um “eu quis assim”. Ou seja, este filósofo abusa da ideia de uma vontade de potência como primeira fonte de todo fenômeno. Sobretudo, a arte e a educação devem embelezar a vida, dissuadindo e reinterpretando toda a feiúra. O homem que cria obras de arte o faz porque sente em si uma superabundância dessas virtudes de embelezamento e de reinterpretação.

Concluindo, podemos dizer que a formação dada enquanto educação no estabelecimento de ensino deveria ser um exercício de deslocamento e releitura do lugar do artista, daquele que transfigura sem cessar coisas, posições, pontos de vista e situações. A alegria de existir são as condições para a atividade artística e a uma “alegria educadora”, responsável por sua própria formação. A crítica de Nietzsche sobre o andamento do processo educacional nos estabelecimentos de ensino incide fortemente na formação do professor que em outras palavras pode *agenciar* a relação entre filosofia e arte na formação do estudante. Esta é uma possibilidade que nos leva a pensar numa outra constituição da Razão; nos leva a pensar elementos outros que a denunciam.

## Referências

BRITTO, F. *A máquina da cultura: pedagogia e política entre Wilhelm von Humboldt e Nietzsche*. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 302-310, set./dez. 2011.

BRUM, J. **O Pessimismo e suas vontades: Schopenhauer e Nietzsche**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DIAS, R. **Amizade Estelar: Schopenhauer, Wagner e Nietzsche**. Rio de Janeiro: Imago, 2009.

\_\_\_\_\_. *A euforia de Nietzsche em Turim*. In: Revista **O que nos faz pensar**, n. 18, setembro de 2004. Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio. Disponível em <http://www.pgfil.uerj.br/publi/dias/turim.pdf>

\_\_\_\_\_. **Nietzsche Educador**. Coleção: Ação no magistério. São Paulo: Ed. Scipione. 1991.

ELIAS, Norbert. *Da sociogênese dos conceitos de “civilização” e “cultura”*. In: \_\_\_\_\_. **O Processo civilizador. Volume I: uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungmann. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 21-61.

FLICKINGER, H-G. *Para que filosofia da educação?* 11 Teses. In: **PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 15 - 22, jan./jun. 1998.

GADAMER, H-G. *O problema da consciência histórica*. In: Pierre Fruchon (Org.). **O problema da consciência histórica**. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Elogio da teoria**. Tradução João Tiago Proença. Lisboa: Edições 70, 2001.

HOBSBAWM, Eric. *O nacionalismo*. In: **A era das revoluções: 1789-1848**. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 151-164.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. In: **Obras incompletas. Friedrich Nietzsche**. Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3 ed. São Paulo abril Cultural, 1983b. p. 187-223.

\_\_\_\_\_. **Assim falou Zaratustra**. Tradução Mário da Silva. 18ª. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Ecce Homo. Como tornar-se o que se é.* In: In: **Obras incompletas. Friedrich Nietzsche.** Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3 ed. São Paulo abril Cultural, 1983c. p. 363-376.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino.* In: **Escritos sobre educação.** Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.
- \_\_\_\_\_. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral.* In: **Obras incompletas. Friedrich Nietzsche.** Tradução e notas Rubens Rodrigues Torres Filho. 3 ed. São Paulo abril Cultural, 1983a. p. 43-52.
- SOBRINHO, N. *A pedagogia de Nietzsche.* In: \_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-39.

## **A escola/classe multisseriada como *máquina de guerra*: emergência de um currículo-rizoma**

Claudia Glavam Duarte – Doutora em Educação – UFSC

[claudiaglavam@hotmail.com](mailto:claudiaglavam@hotmail.com)

Leonidas Roberto Taschetto – Doutor em Educação – UFSC

[leontaschetto@yahoo.com.br](mailto:leontaschetto@yahoo.com.br)

O censo escolar brasileiro de 2008 revela que o número de escolas/classes multisseriadas<sup>119</sup> corresponde a 56,45% do total das escolas do campo, atendendo cerca de 1,3 milhão de alunos (Projeto Base Escola Ativa 2010). Apesar no número expressivo dessa modalidade de organização escolar no Brasil, há invisibilidade no que diz respeito a pesquisas sobre essa realidade, especialmente no que se refere à organização curricular. Por isso mesmo algumas iniciativas governamentais<sup>120</sup> têm procurado minimizar essa “invisibilidade” e esse “desinteresse” pela educação escolar no meio rural.

Essa suposta “invisibilidade” das escolas/classes multisseriadas decorre, dentre outros fatores, da representação social que a coloca em um gradiente de inferioridade em relação às escolas urbanas seriadas, sendo com frequência vista como “escolinha”, ou na crítica de Pereira (2010): “a escolinha que é possível ter” (p. 104). A força que o caráter diminutivo, através da linguagem verbal, atribui a essa escola entrelaça-se e reforça a ideia da suposta precarização do ensino vigente nessas escolas.

---

<sup>119</sup> Escolas que possuem classes que atendem várias séries de forma concomitante. Geralmente, atendem a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>120</sup> Exemplo de uma iniciativa governamental é o Programa Escola Ativa, criado para auxiliar o trabalho educativo em classes multisseriadas, atualmente substituído pelo Programa Escola da Terra, que se propõe a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. De acordo com o projeto base de 2010, o objetivo geral desse programa consiste em: “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo” (Idem, p.36).

Na contramão dessas representações sociais sobre as escolas do campo, muitos são os argumentos para impedir o seu fechamento. O Artigo 3º da resolução nº2, de 28 de abril de 2008, afirma que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental “serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.” Outro argumento em defesa da não nucleação vincula-se à ideia de que essas escolas cumprem com a importante função de reforçar as culturas, os modos de vida, os saberes e as identidades locais. A escola é, nesta perspectiva, amalgamada às tramas que constituem e legitimam os *modus operandi* das comunidades. Ao assumir essa função, a escola evita aquilo que Boa Ventura de Souza Santos (2002) denominou de *epistemicídio*, ou seja, o extermínio de diferentes epistemologias, racionalidades, formas de ver e estar no mundo. Outro motivo para o seu não fechamento é que a representatividade do Estado está corporificada nessas comunidades por intermédio da escola, pois lá se organizam os sujeitos para discutirem diferentes questões.

Outro forte argumento para o seu não fechamento vincula-se à ideia de que a multisseriação poderia se constituir em uma experiência pedagógica inovadora no sentido que destitui a série como fundamento para as ações pedagógicas, nos tirando, assim, de uma zona de conforto historicamente construída e naturalizada. O fato de termos em uma mesma sala de aula alunos de diferentes séries acabaria por movimentar/tensionar e quem sabe “libertar” o pensamento de pesquisadores para que novos agenciamentos possam ser pensados em relação ao campo do currículo e da organização escolar. Neste sentido, somos contrários às tradicionais práticas realizadas em muitas escolas multisseriadas que ainda se pautam pela lógica da seriação, ou seja, na simples ideia de junção de várias séries em uma única turma, onde o professor insiste e se esforça para estabelecer paredes imaginárias para que consiga desenvolver seu trabalho pedagógico seriado.

### **Breve digressão histórica sobre o campo do currículo**

O currículo surge como um campo específico de estudo somente no início do século XX, nos Estados Unidos, onde duas vertentes principais acabam se instituindo: uma delas representada pelas ideias de John Dewey e outra tendo como protagonista John Franklin Bobbitt.

A proposta deweyana parte da concepção de um currículo “centrado na criança”, orientado pelo princípio da democracia, portanto com sua existência justificada porque se pauta, fundamentalmente, pelos interesses e experiências dos educandos. Essa concepção de Dewey acaba promovendo uma discussão que problematiza as lógicas que sustentam o par educação tradicional versus educação progressiva (Dewey, 1976). Segundo ele, ocorria, na maioria das vezes, uma oposição aligeirada e sem qualificação entre ambas que se alicerçava nas seguintes características: a escola e o currículo tradicional tinham como função transmitir conteúdos e habilidades que foram construídos no passado e que estavam disponibilizados nos manuais didáticos. Sua principal justificativa para tal ação correspondia à preparação do aluno para o futuro. Nessa empreitada, cabia ao aluno uma postura de receptividade: sujeição e obediência; e aos professores, a função de transmissores, “agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposições das normas de conduta” (Dewey, 1976, p. 5).

Para Duarte (2009), as críticas dirigidas a esse modelo de educação, segundo Dewey, assentavam-se na larga distância entre o que era ensinado, as capacidades dos alunos e a “realidade”/interesse dos mesmos. Tal distância acabava por obstruir qualquer participação ativa desses e tinha como efeito uma prática docente alicerçada na imposição de um conhecimento estático, produto acabado. Assim, é possível inferir que as reflexões de Dewey acabariam por problematizar e, em efeito, ressignificar o entendimento de currículo.

De outro lado, a proposta alicerçada nas ideias de Bobbitt pretende a construção científica de um currículo em sintonia com a lógica do mercado. A escola, nesta perspectiva, é um ambiente que deve criar as condições que favoreçam a integração do aluno a esse modelo de sociedade, portanto o

currículo é entendido como um dispositivo técnico implicado nessa constituição. Assim, o currículo deve contemplar, de maneira precisa, os objetivos, os procedimentos e os métodos para que tal empreitada se efetive, pois ele se configura numa questão meramente organizacional, administrativa, técnica, burocrática.

Cabe lembrar que nesse duelo de concepções de escola e de formação humana travado entre Dewey e Bobbitt acaba vencendo a proposição defendida por Bobbitt, ou seja, a de que a escola deve se pautar pelos princípios da eficiência ditados pela economia de mercado da época.

Fortemente influenciada pela Guerra Fria, uma segunda investida teórica ocorre no final da década de 1950, onde o currículo passa a ser escrutinado, “desvelado”, analisado pelo que se designou, de forma ampla, como teorias críticas (marxistas e neomarxistas),<sup>121</sup> deixando de ser pensando como um dispositivo meramente técnico e cientificamente neutro, destituído de uma intencionalidade para ser “concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’” (Silva, 2001, p. 10).

Para além das discussões que apontam uma concepção de currículo como uma área meramente técnica ou mesmo para as discussões propostas pela teorização crítica que entendem este artefato como um dispositivo totalmente implicado em relações de ideologia, poder e cultura, emergem as teorias pós-críticas. Substitui-se, por exemplo, o conceito de ideologia pelo conceito de discurso. As ideias de conscientização, emancipação, liberdade são problematizadas a partir de conceitos como significação, subjetividade, cultura, saber-poder, dentre outros. Será a partir das teorizações do campo pós-crítico que será possível a emergência de um currículo escolar que possa funcionar desde a lógica do rizoma, que será a seguir tematizado.

<sup>121</sup> Pode ser identificado um conjunto bastante amplo e diversificado de perspectivas teóricas associadas às teorias críticas, em maior ou menor grau, ao que é nomeado de *paradigma educacional crítico*.

### **Deleuze e Guattari: lógica da seriação versus lógica rizomática**

É a partir dos conceitos de *rizoma*, *ciência de Estado* (ou ciência maior), *ciência menor* que gostaríamos de pensar as potencialidades das escolas/classes multisseriadas como configurações capazes de provocar fissuras na ideia de uma educação alicerçada no modelo da seriação escolar. Neste sentido, propomos uma correspondência entre os conceitos de *ciência de Estado* e *currículo-árvore*, de um lado, e os conceitos de *ciência menor* e *currículo-rizoma*, de outro lado. Para tanto, discutiremos tais conceitos para, num momento posterior, pensarmos as implicações pedagógicas de uma escola/classe multisseriada desde a lógica da não-seriação.

Segundo Deleuze e Guattari, a *ciência de Estado* (ou *ciência maior*) marca posições e estabelece seu território a partir de proposições oriundas do método científico, onde, para conhecer, é preciso isolar o objeto, fragmentando-o, atingindo suas partículas últimas para melhor estudá-lo e compreendê-lo, parte-se, portanto, de um modelo cartesiano de decomposição. Tal modelo de ciência organiza, classifica, designa os elementos que vão do menor ao maior, do periférico ao centro, do mais simples ao mais complexo, construindo teorias com graus de hierarquias, divisões e subdivisões, ramificações, pois precisa “dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias”<sup>122</sup> (Deleuze & Guattari, 1980, p. 11) [Tradução nossa]. Neste sentido, as *ciências de Estado* constituem-se em modelos totalitários, absolutos e carregados de verdade na medida em que negam outras formas de conhecimento e de racionalidade que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Para a *ciência de Estado*, o currículo deve ser organizado de modo arbóreo, a partir de lógica cartesiana, distribuindo todos os seus elementos do conjunto em modulações, graus de complexidade. A imagem da árvore é utilizada por Deleuze e Guattari para descrever a forma de organização do pensamento que hierarquiza, classifica e estratifica. Nesta

<sup>122</sup> “(...) disposer d’une forte unité principale, celle du pivot qui supporte les racines secondaire”



perspectiva, o *currículo-árvore* pressupõe certa linearidade e trabalha de forma ordenada, classificando o conhecimento e colocando-o em uma ordem, estando aí presente a noção de seriação: para cada série escolar, um grupo de conhecimento; para cada conjunto de conhecimentos, uma série escolar.

Foucault (1987), ao analisar a organização militar, estabelecer aproximações com a organização escolar. Para ele, o modo de organização tanto militar quanto escolar inicia, a partir do século XVIII, com os processos de divisão/decomposição: divisão dos tempos, espaços, de horas práticas e teóricas, conhecimentos simples e complexos. A ordem embutida nessa lógica é a de classificar o máximo possível, estabelecer séries de séries. Através de uma minuciosa classificação seria possível otimizar o tempo a fim de tornar o corpo mais dócil e produtivo:

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. (Foucault, 1987, p. 144)

A organização escolar pautada na lógica da seriação parte desse mesmo princípio, sobretudo porque os alunos são distribuídos em séries a fim de se evitar, como diz Foucault, as “pluralidades confusas [e] anular os efeitos das repartições indecisas” para que se concretize a utopia panóptica e, portanto, disciplinar, de se colocar “cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo” (Idem, p.131) “[...] de maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria” (Ibidem, p.144).

A *ciência de Estado* está intimamente ligada com aquilo que Gallo (2003) chama de *educação maior*, baseada nos “planos decenais e nas políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas

cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (p. 78). Assim, é possível inferir que a *educação maior* está fundamentada nos princípios de uma *ciência de Estado* que, conforme dito anteriormente, classifica, organiza, hierarquiza a fim de se constituir em uma máquina de controle que tem por objetivo a produção de indivíduos em série.

Por outro lado, temos o conceito de *ciência menor* (ou *ciência nômade*) que demandaria outro tipo de currículo bem diferente. Deleuze e Guattari referem que a *ciência menor* tem um desenvolvimento excêntrico, totalmente diferente das *ciências de Estado*. As *ciências menores* não têm qualquer pretensão de totalidade, infinitude, vida eterna; sua natureza lhe permite conviver serenamente com a contradição, incompletude, finitude, ambivalência ou “inverdades”; tem vocação solidária, dispensando a necessidade de se atribuir uma autoria para o conhecimento por ela produzido; este é nômade, desterritorializado, ou seja, pertence a um “espaço sem fronteira, não cercado”, que pode transitar nos mais diferentes territórios sem impor sua natureza (Deleuze & Guattari, 1997, p. 51).

A *educação menor* pode ser articulada com o conceito de *ciência menor* ou de *ciência nômade*, porque “uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão” (Gallo, 2003, p. 78). A *educação menor*, neste sentido, provoca desterritorializações, faz escapar qualquer tentativa de demarcação, de fixação, de enraizamento de absolutismos, de normas ou de ordens pré-determinadas. A *educação menor* não está interessada em buscar a unidade originária, pois, de forma contrária, ela busca “destituir o fundamento, anular fim e começo” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 37).

As características dessa nova configuração se distinguem radicalmente da imagem da árvore como representação do mundo e do pensamento. As ideias de fundamento, de eixo central, de estrutura, serão abandonadas. No

rizoma não encontramos uma raiz central, um eixo de sustentação. O fim e o começo são anulados. A força está no meio, no *intermezzo*. Contudo,

[...] o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze & Guattari, 1995, p. 37).

Nessa perspectiva é possível pensar a existência de um *currículo-rizoma*, não sendo possível estabelecer níveis hierárquicos muito precisos. As *linhas de fuga* serão múltiplas e, por isso mesmo, serão múltiplas as conexões transversas, as entradas e saídas. Em contraposição ao modelo de *currículo-árvore*, o *currículo-rizoma* quebra com o princípio da linearidade, pois possui múltiplas entradas, funciona por platôs, abrindo-se ao devir: “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas [...] Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (Deleuze & Guattari, 1995, pp. 17-18).

A escola/classe multisseriada pode se configurar em um espaço de resistência/diferença porque teria a potência de subverter a tradicional lógica da seriação, minando o princípio da hierarquia que insiste em classificar os saberes escolares, os modos de avaliação, as práticas docentes e, por fim, os próprios sujeitos. Seu caráter subversivo carrega em si a potência de minar, de romper com a norma, de constituir-se em uma *máquina de guerra*<sup>123</sup> que poderia “contaminar”, desestabilizar, produzir fissuras na *educação maior* e, por conseguinte, desautorizar a lógica por ela estabelecida.

<sup>123</sup> É preciso que se distinga a máquina do aparelho, ou mais especificamente, a *máquina de guerra* do *aparelho de guerra*. Este último assume uma forma de interioridade que nos habituamos a tomar por modelo e referência. Apesar de gozar de uma pretensa autossuficiência, o aparelho vampiriza as potências nômades, porém sempre visando a domesticá-la, disciplinarizá-la, estratificá-la. O aparelho se organiza em forma de estrutura, de totalização, completude, já a máquina, segundo Guattari (1992, p. 49), “é atormentada por um desejo de abolição. Sua emergência é acompanhada pela pane, pela catástrofe, pela morte que a ameaçam.” O objetivo do aparelho é transformar a máquina em estrutura.

O simples fato dessa escola/classe se constituir em um cenário que abriga no mesmo espaço sujeitos que não estão classificados pela lógica da seriação tornaria possível a constituição de um terreno fértil para se gestar um *currículo-rizoma*, já que este opera com um conhecimento que não tem compromissos com fundamentos, unidades, progressão, desenvolvimento. Dessa forma, não há a intenção de se instituir um espaço de sala de aula que construa/reforce modelos identitários, projetos únicos, grupos homogêneos, mas um espaço sem começo ou fim, entrada ou saída. Percebemos, assim, que esta forma de organização escolar pode contribuir para que se desestabilize a lógica da *educação maior*. No entanto, será preciso cartografar, cavocar ainda mais a toca do rato e o buraco do cão para que essa forma de organização da sala de aula se constitua como espaço de resistência (Gallo, 2003).

### Referências

- Brasil (2010). *Projeto Base Escola Ativa 2010*. Brasília.
- Brasil, & Conselho Nacional de Educação (2008). *Resolução* (Art. 3, N.2, Abril).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1). Rio de Janeiro: 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 5). Rio de Janeiro: 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie*. Paris: Minuit.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional.
- Duarte, C. G. (2009). *A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar*. Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guattari, F. (1992). *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: 34.

Pereira, A. C. S. (2010). Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In M. I Antunes-Rocha, M. I & S. M. Hage (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (4a ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, T. T. (2001). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

## Ressonâncias da teoria freudiana no projeto moderno civilizatório

Fernanda Martins Pinto – Esp. Psicologia Jurídica – Instituto São José  
[fermpinto@gmail.com](mailto:fermpinto@gmail.com)

Leonidas Roberto Taschetto – Doutor Educação – UFSC  
[leontaschetto@yahoo.com.br](mailto:leontaschetto@yahoo.com.br)

“/sso soa esplêndido! Uma raça de homens renunciou a todas as ilusões e assim se tornou capaz de fazer tolerável sua existência na Terra.” (Freud, 1976, p. 65. Grifo nosso)

Sigmund Freud abalou as estruturas do pensamento ocidental no início do século XX com a descoberta da presença da figura do *estranho*, o *Inconsciente*, que se apresenta na linguagem denunciando a fragilidade do que parecia a consciência e a Razão humana. Dentro de um contexto mais amplo, a psicanálise nasce no antigo império Austro-Húngaro, tendo como ponto de partida a publicação, em 1900, do livro *A interpretação dos sonhos*. Com suas descobertas, Freud atestará que o humano não poderá mais ser explicado por uma lógica racional clara e autoevidente, como queria e até então sonhava a ciência, pois há na linguagem algo impossível de ser dito, algo de não transparente que escapa à compreensão e à lógica da razão: o não-dito que emerge a partir de outros modos e referenciais. O sujeito para Freud é o sujeito do inconsciente, com sua lógica existencial própria, bem diferente do cogito reclamado por Descartes que basta o sujeito pensar para ser. Nas palavras de Guattari (2002):

O sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como o proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem enganchar em nada dos

Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes” (p.17).

O conceito freudiano de inconsciente altera o entendimento e o lugar da consciência na constituição do indivíduo e, por conseguinte, a tradição da filosofia denominada “da consciência” ou “do sujeito” precisará relativizar seu próprio poder e alcance, pois o psiquismo é estruturado por pelo menos três diferentes registros e que estabelecem relações interdependentes: o inconsciente, o pré-consciente e a consciência. Nessa teia doravante presente na interpretação do humano incluir-se-ão “[...] os sonhos, os lapsos, os atos falhos, as piadas e os sintomas” (Birman, 2003, p. 39), denunciando a outra face da linguagem, não mais conduzida exclusivamente pelo reinado pretensamente soberano da consciência; vontades, desejos e afetos têm aparição aí e desintegram a soberania de uma Razão formal. A dimensão sensível do humano se evidencia sobremaneira. De modo sintético, o que se pode dizer é que

[...] no seu percurso o discurso freudiano colocou paulatinamente em questão os três registros teóricos nos quais o cogito se fundava: a consciência, o eu e a representação. Esta desconstrução foi não apenas progressiva, mas foi evidenciando também limiares crescentes de complexidade [...] Porém, foi esta direção desconstrutiva assumida pelo discurso freudiano, no qual se atingiu os três pilares fundadores da filosofia do sujeito. (Birman, 2003, p. 60)

Nos textos *Psicologia das massas e análise do eu* (1921), *Mal estar na civilização* (1930), *Totem e tabu e o futuro de uma ilusão* (1927), *Moisés e o monoteísmo* (1939) ficam evidentes a tentativa de Freud ultrapassar o estudo meramente isolado do psiquismo ao conceituar a constituição do indivíduo, textos esses chamados por ele de “Psicologia dos Povos”. Em certo aspecto, pode-se dizer que o texto *Totem e tabu* é uma obra emblemática, pois seu lançamento coincide com o momento conturbado de surgimento da Primeira Guerra Mundial, vindo a eclodir em 1914 e que perdurou até 1918. Foi um

período muito difícil tanto para Freud como para a psicanálise. Nesses textos ele não dissimula seu pessimismo em relação à civilização e ao seu futuro. E não por acaso será seu pessimismo que o colocará na contramão de qualquer tentativa facilitadora de imprimir um status de salvação para o humano.

Pode-se dizer que esses textos fazem parte de uma espécie de antropologia ordinária, trazendo a discussão sobre o papel da civilização, e os seus sofrimentos (neurose), e o futuro de uma ilusão. O *Futuro de uma ilusão* trata especialmente da experiência humana com o desamparo, sua incapacidade de lidar de modo totalmente racional e como isto contribui para o estabelecimento das crenças religiosas, sendo possível perceber uma retomada um pouco mais tênue da conflitiva pai-filho, ao qual fora mais bem trabalhado em *Totem e tabu*, e de como a religião foi legitimada e pode ser vista como uma neurose, dita universal, por operar da mesma forma no psiquismo, que se verifica o desenvolvimento infantil na construção do sujeito. Em *O futuro de uma ilusão*, Freud trata principalmente da experiência do desamparo e como o mesmo contribui para o estabelecimento das crenças religiosas. Em virtude do desamparo, a “natureza psicológica” (op. cit., p. 46) dos homens produz doutrinas religiosas que são ilusões que dispensam verificações (p. 44). Desse modo, as ilusões derivam “[...] de desejos humanos.” (idem). Nesse texto há uma identificação do desenvolvimento infantil com as fases de desenvolvimento da civilização, considerando-se o processo intelectual como o resultado de uma acomodação ao conhecimento proporcionado ao longo do tempo.

Nos textos *Mal-estar na civilização* e *Futuro de uma ilusão*, compostos de dez capítulos, nos possibilitam observar alguns efeitos dessa descoberta de Freud na análise da civilização que destituiu em grande medida o etnocentrismo, no qual a Europa naquela época estava mergulhada. Juntamente com Copérnico e Darwin, Freud questionou o lugar de superioridade, centralidade e soberania do humano. Copérnico, no séc. XVI, com a questão “não somos o



centro da criação” e Darwin, no séc. XIX, afirma que “somos parentes dos macacos e não dos deuses”. Neste sentido, Copérnico e Darwin apontam para o fim do etnocentrismo, que, segundo Kehl (2008), pode ser lido como “[...] o fim de uma era onde a perfeição divina explicava a ordem do mundo” (p. 42), ou seja, “como os deuses estão desmistificados, o homem mistifica sua própria condição” (p. 42), deixando ao homem moderno, entre outras coisas, suas questões de fórum íntimo, que nesse momento tem a ver com os conflitos familiares, conflitos geracionais e o surgimento da personalidade como forma de definir a posição normativa desses sujeitos.

No capítulo três do *Futuro de uma ilusão*, Freud destaca o desamparo e a função que ocuparão o pai e os deuses na busca de um alívio para o sofrimento:

[...] o desamparo do homem, porém, permanece e, junto com ele, seu anseio pelo pai e pelos deuses. Estes mantêm sua tríplice missão: exorcizar os terrores da natureza, reconciliar os homens com a crueldade do Destino, particularmente a que é demonstrada na morte, e compensá-los pelos sofrimentos e privações que uma vida civilizada em comum nos impôs. (Freud, 1976, p. 29).

É no *Mal estar na civilização* (1930) que Freud trabalha melhor a ideia de que a vida social produz um mal estar nos humanos, devido ao antagonismo existente entre as exigências da pulsão e as privações decorrentes da vida civilizada em comum. Então, a vida em comum – que seria o bem comum – exigirá um sacrifício do indivíduo em renunciar sua satisfação pulsional (a vida sexual do homem e sua agressividade são inibidas).

É neste mesmo texto que Freud também faz menção à existência de tendências destrutivas no ser humano, ou seja, o fato de o homem nutrir comportamentos antissociais e anticulturais incompatíveis com a vida comunitária. O estabelecimento da civilização como bem comum e como modo de convivência em sociedade requer enfrentamentos constantes entre o homem isolado com sua liberdade e suas pulsões destrutivas e a convivência e o poder

da comunidade e a segurança que ela se propõe. Esta interpretação freudiana é retomada pela filosofia de Bauman (2009) ao colocar que, ao perder um pouco de sua liberdade, o homem ganha uma parcela de segurança, e que o tensionamento entre essas duas forças geram sofrimento. No capítulo VIII de *Futuro de uma ilusão*, Freud refere que a religião – europeia cristã – contribui muito para domar os instintos sociais ao longo do tempo, porém ele ressalta que a progressiva diminuição do poder religioso, dentre outras causas, deve-se ao aumento do espírito científico nos estratos mais elevados da sociedade.

Neste sentido, sua análise da civilização evidencia uma nova questão de estudo que é a sensação do *desamparo* e a *responsabilização pelo seu destino*, como uma experiência subjetiva dos sujeitos modernos, e como as crenças religiosas se posicionam frente a estas questões. É bem conhecida a expressão de Freud (1917) de que “não somos senhores em nossa própria casa”. No capítulo dez, ele parece delinear o sujeito da psicanálise, descrevendo que “o homem é uma criatura de inteligência débil, governada por seus desejos instintuais” (Freud, 1976, p. 63). Por certo, o desvelamento de tais sentimentos aponta para um homem, desde sempre exposto e fragilizado, ao qual cria recursos psicológicos para aliviar seus medos, como a religião.

À luz do signo conflitivo e cindido da civilização que nos apresenta Freud, constata-se que neurose é sinônimo de sofrimento humano, sobretudo porque nosso ingresso como indivíduos no mundo civilizado requer que abduquemos de uma parcela significativa de nossa liberdade em troca de uma parcela importante de segurança. Isto por si só implica reconhecer as forças ambivalentes presentes nesse jogo, forças essas que, de certa forma, são constituintes do humano, pois se espera que haja resistência, luta e um processo constante de negociação entre a manutenção da liberdade individual e incondicional e a garantia de segurança num mundo civilizado, entretanto um mundo cerceador. Em *Mal estar na civilização*, Freud entende a civilização como “[...] a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas

vidas de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (Freud, 1976, p. 122). Frente ao sofrimento gerado por nossa entrada na civilização, encontramos o que ele denominou neurose: o resultado da luta (conflito), entre o interesse de autopreservação e as exigências da libido, luta pela qual o ego (Cs) saiu vitorioso com graves sofrimentos e renúncias.

Passado mais de um século da publicação de *A Interpretação dos Sonhos*, caberia perguntar sobre as ressonâncias da Psicanálise na Educação. Se respondermos positivamente à pergunta, caberia também indagar sobre os impactos da teoria freudiana nas teorias e nas práticas pedagógicas, se a Psicanálise contribuiu efetivamente para provocar mudanças ou ressignificações no processo ensino-aprendizagem, se o campo educacional foi ou não afetado pela revolucionária visão de Freud. E ainda outra pergunta poderia ser feita: seria a Psicanálise ainda nos dias de hoje importante para o campo educacional?

Antes de qualquer tentativa de equacionarmos estas questões, é preciso que tenhamos em mente o fato de Freud não ter sido um pedagogo, nem tampouco um estudioso das teorias pedagógicas. Tampouco podemos considerá-lo alguém que tenha problematizado o currículo escolar, ou mesmo abordado de modo sistemático a relação aluno-professor. Enfim Freud não se preocupou com questões do campo educacional *stricto sensu*. As questões relacionadas especificamente ao campo do currículo despontam somente na década de 20 do século passado, momento em que o currículo escolar passa a ser escrutinado pela primeira vez, se constituindo em objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos por intermédio de Franklin Bobbitt e John Dewey, momento este que coincide com o processo de industrialização e com os movimentos imigratórios que acabaram impactando fortemente no processo de massificação da escolarização (Silva, 2011).

Feitas estas considerações preliminares – aliás, impossíveis de se obter respostas precisas e consensuais – penso ser importante, para melhor situarmos o tema, retomar a afirmativa de Freud sobre a impossibilidade de se levar a termo ações como educar, governar e curar. Mesmo a Psicanálise criada por ele como uma terapêutica, um tratamento, uma analítica, uma técnica do inconsciente, não ficará totalmente imune do vírus de seu excesso de realidade, não ficará livre do contágio de seu pessimismo, ao atestar a incurabilidade para os males humanos, sobretudo para o seu desamparo e responsabilização. Reconhecer a impossibilidade da existência de uma ciência positiva da educação é se não a mais importante contribuição de Freud ao campo da educação, talvez a sua percepção mais niilista do cenário pedagógico.

É preciso lembrar que o século XX foi fortemente marcado pela afirmação e consolidação das ideias positivistas, onde o ideal de um evolucionismo harmonioso entre ciência, política e religião figurou como pano de fundo também no campo educacional. Não se pode negar que Freud é um homem desse período histórico e que em sua obra também se percebem algumas influências desse positivismo, porém seu pessimismo não lhe permitiu uma comunhão pacífica e incondicional como muitos de seus contemporâneos. A visão pouco otimista que ele atribui ao sucesso da relação ensino-aprendizagem e todos os aspectos aí implicados o colocará na contramão da história de seu tempo. Não seria de todo exagerado dizer que ele, a seu modo, faz uma leitura a contrapelo do ambiente escolar, da relação aluno-professor, das condições de (im)possibilidade de aprendizagem no cenário pedagógico, mesmo não tendo sido a educação seu foco de interesse.

Para melhor compreendermos a afirmativa freudiana da impossibilidade de se levar a termo ações como educar, governar e curar, as noções de transferência e identificação são de fundamental importância. O ambiente pedagógico escolar figuraria como um cenário em que são reeditadas experiências e vivências afetivas originárias – hostis e/ou afetuosas – próprias da primeira infância. Não se trata de uma reedição no sentido de uma

reprodução *ipsis litteris*, mas de uma atualização que ocorre no tempo presente. Também é preciso entender que, para o escolar, o professor não é alguém que somente ensina, mas alguém que é colocado como uma espécie de representante inconsciente das figuras parentais. A gênese da vida mental do adulto encontra-se na infância, em todas as experiências vividas e fantasiadas e que posteriormente serão parcialmente reprimidas, esquecidas, sublimadas. Isso possibilitará a Freud deduzir que “a criança é o pai do homem”. Nesta perspectiva, parafraseando Freud, poderíamos dizer que “o aluno é o pai do professor”. É por isso mesmo que a transformação da autoridade formal em autoridade real depende diretamente de um campo transferencial que funcione de modo favorável à relação aluno-professor, sobretudo porque as crianças projetam na relação com seus professores suas primeiras imagens infantis.

## Referências

- Bauman, Z. (2009). *A arte da vida* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Birman, J. (2003). *Freud e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freud, S. (1976). *Mal estar na civilização* (J. O. A. Abreu, Trad.). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas XXI*. Rio de Janeiro: Imago Editora. PP. 75-171.
- Freud, S. (1976). *O futuro de uma ilusão* (J. O. A. Abreu, Trad.). In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago. PP. 15-71.
- Freud, S. (2012). *A interpretação dos sonhos* (R. Zwick, Trad.). Porto Alegre: L&PM.
- Guattari, F. (2002). *As três ecologias* (13a ed.). (M. C. F. Bittencourt, Trad.). Campinas: Papirus.
- Kehl, M. R. (2008). *Deslocamentos do feminino* (2a ed.). Rio de Janeiro: Imago.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

## Foucault e a disciplina dos corpos na escola

Kelin Valeirão<sup>124</sup>

**Resumo:** O presente trabalho trata da escola, grande máquina de vigilância da modernidade, produto de um longo processo histórico que a coloca como o lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. É o local onde, através do ato de educar, os sujeitos são tirados de seu estado de selvageria. Num primeiro momento, analisa-se a escola enquanto instituição disciplinar, principalmente quando surgem, nos séculos XVII e XVIII, as chamadas disciplinas, cujo objetivo era tornar a criança um corpo dócil e útil ao corpo social, e a forma como estas vêm sendo utilizadas no campo da Educação. Num segundo momento, trata-se da transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle. Por fim, defende que a solidez moderna está dando lugar à liquidez pós-moderna. A sociedade disciplinar, que buscava a estabilidade através da disciplina e da docilidade dos corpos, está dando lugar à liquidez pós-moderna, de modo que a escola está cada vez menos preocupada com a produção de corpos dóceis e mais ocupada com a fabricação de corpos flexíveis, corpos que saibam jogar o jogo do livre-mercado.

**Palavras-chave:** disciplina, corpo, escola

### Introdução

A escola, máquina de governamentalidade, constitui-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a sustenta. As teorias psicológicas, fortemente presentes na escola, administram e governam a alma das crianças de uma forma

---

<sup>124</sup> Graduada em Filosofia, especialista em Filosofia Moral e Política, mestre em Educação e aluna do doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPel com estágio de doutoramento no Departamento de Filosofia da Universidade de Lisboa/Portugal sob a orientação do prof. Dr. Nuno Nabais. Atualmente é professora do Departamento de Filosofia da UFPel. Endereço eletrônico: kpaliosa@hotmail.com.

aparentemente livre, mas que não a separa das mais profundas relações de poder. Ademais, a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito “livre para escolher”, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência.

A construção da subjetividade operada na e pela instituição escola é um aspecto evidente porque a nossa identidade se constitui a partir dos processos culturais. Como sabemos, a partir do século XVII, a escola constituiu-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades, ao passo que hoje boa parte da subjetividade operada na e pela escola ou se deslocou para o espaço social mais amplo ou, mesmo ainda ocorrendo no espaço escolar, deixou de contar com aquele tipo de poder e aquelas práticas (ou tecnologias) para a fabricação de sujeitos. Cabe salientar que são estas práticas concebidas ao mesmo tempo como modo de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito. Entre elas, as que envolvem relações de poder, principalmente, do poder disciplinar, são as cruciais para compreender como nos tornamos sujeitos.

Ao analisar a instituição escola numa perspectiva foucaultiana, é importante salientar a diferenciação entre o exercício de violência e o das relações de poder; e também ater-se a quais modalidades sejam qualitativas e não quantitativas; uma relação de poder se diferencia do exercício de violência por usar de saberes, enquanto a segunda usa de agressão física, econômica, entre outras. As instituições escolares enquanto práticas pedagógicas são da ordem da disciplina, do poder disciplinar, funcionando como já apontava Rajchman (1987), como técnicas que constituem uma estratégia para dividir as pessoas em grupos disciplinados, individualizados, controláveis. Assim, a escola age como dispositivo para dizer o que pode ser dito, feito ou pensado. Segundo Foucault (1995), resulta também das disposições disciplinares o sujeito ser dividido no seu interior e em relação aos outros. Nesta perspectiva, o processo de disciplinarização transmitido pelas escolas objetiva assegurar a ordenação das multiplicidades humanas.

Foucault, no seu estudo genealógico, propõe a articulação entre o poder e o saber, onde as disciplinas estão ligadas aos regimes de verdade, ou seja, as disciplinas não apenas engendram determinadas maneiras de perceber o mundo e de atuar sobre ele, mas, sobretudo, separam o que é considerado verdadeiro daquilo que não o é. O efeito do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afeto, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo, tornando-o corpo dócil e útil para o corpo social. Logo, o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica.

## A modernidade e a invenção da escola

Segundo Comenius, criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII, “a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (COMÊNIO, 1957, p.125). A visão de educação trazida pela escola moderna – ensinar tudo a todos – entende que todo o ser humano é capaz de ser educado, por isso a considera obrigatória. A perspectiva comeniana de educação não aceita que alguém não passe pelo processo de escolarização, uma vez que entende o ser humano como educável por natureza. Pensando na educabilidade humana, faz-se necessário instituir nessa escola pedagogias corretivas que dêem conta daqueles “ineptos” que não se enquadram no padrão de normalização ela impõe.

Locke, filósofo precursor do empirismo<sup>125</sup>, viveu boa parte da sua vida durante o século XVII, quando houve grandes mudanças na mentalidade e nas relações sociais, principalmente na Inglaterra. Em 1693, é publicada a obra educacional *Some Thoughts concerning Education – Alguns pensamentos acerca da Educação* – na qual a questão da disciplina é mais especificamente desenvolvida justamente para instruir a formação de boas maneiras para que enquanto perdurar o período de transição da sociedade feudal à burguesia a educação atue como um alicerce de sustentação do novo momento instaurador. Locke (2001) afirma ter certeza de que o homem que é capaz de ter em casa um tutor pode oferecer ao filho uma conduta mais polida e com maior proficiência do que qualquer escola. Cabe salientar que Locke não considera os educadores incapazes de instruir os filhos, mas, sim, acredita que as crianças necessitem de atenção constante e individual o que, segundo o filósofo, se torna inviável devido ao grande número de discentes na escola.

Kant, pensador moderno do final do século XVIII, já afirmava que “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 2002, p.16) e acrescenta “[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado [...]” (KANT, 2002, p.13). Com essa fala, o filósofo deixa claro o objetivo da escola moderna: a disciplina<sup>126</sup>. Ao associar a escola à disciplina, Kant marca, de forma importante, o papel que o tempo e o espaço ocupam nesse processo. Aqui, não pretendo concordar com o

<sup>125</sup> Movimento filosófico que afirma que as pessoas nascem sem saber absolutamente nada e que aprendem pela experiência, pela tentativa e erro. É importante ressaltar que o empirismo surge para defender a ideia da experiência como fonte fundamental do conhecimento, mas o empirismo não repudia a razão.

<sup>126</sup> Na escola moderna, a disciplina é marcada através do tempo e do espaço, que são conceitos imbricados e servem como mecanismos que buscam controlar a vida dos indivíduos. Tempo e espaço se engendram determinando posições, legitimando saberes e produzindo os sujeitos modernos.



filósofo ou dele divergir, mas apontar que talvez ele tenha sido o primeiro a abordar a escola moderna envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis.

A escola, em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem e aprendam esse tempo que serve como medida comum para todos, determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram nesse tempo. Responsabilizar os sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar pela sua aprendizagem caracteriza-se como uma perversa estratégia da escola moderna para determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar.

Foucault constata que a articulação entre poder-saber nos séculos XVII e XVIII permite um controle minucioso sobre os corpos dos indivíduos com o intuito de produzir corpos dóceis e úteis para o corpo social. Nesta perspectiva, a escola passa a ser um ambiente de submissão, dominação e controle, ou seja, uma estratégia para documentar individualidades. É sabido que anteriormente a esse período, já existiam diversos processos disciplinares; porém, nessa fase específica, as disciplinas atuaram como verdadeiras estratégias de dominação:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1987, p.119).

Forma-se toda uma anatomia política sobre o corpo, uma análise minuciosa que estuda as formas, as estruturas e as relações desse corpo-objeto que atua como um mecanismo de poder; porém, esta não ocorre de maneira inesperada. Há muito tempo que esta anatomia do corpo encontra-se em funcionamento nas mais diversas instituições disciplinares como, por exemplo, nas escolas militares, nos conventos, nos asilos etc. No entanto:

Não se trata de fazer aqui a história das diversas instituições disciplinares, no que podem ter cada uma de singular. Mas de localizar apenas numa série de exemplos algumas das técnicas essenciais que, de uma a outra, se generalizaram mais facilmente. Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de

investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder” (FOUCAULT, 1987, p.120).

Ao investigar minuciosamente os regulamentos das instituições disciplinares, Foucault atenta para o controle das minúcias que levará a um conjunto de informações e relações de poder e de saber, donde, sem dúvida, constituiu-se o homem moderno. A escola faz parte de uma rede produtiva que age sobre o corpo social, não somente enquanto poder repressivo, mas principalmente como um dispositivo de produção de subjetividade que diz respeito ao contexto disciplinar que ocorre tanto na sala de aula como para além dela, afetando o processo de constituição do próprio sujeito:

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares (FOUCAULT, 1982a, p.148-149).

Para melhor compreensão do que vem a ser o poder disciplinar é crucial fazer uma alusão ao *panopticon*, de Jeremy Bentham, editado no final do século XVIII que propõe um tipo de disciplinarização através de um consenso na construção arquitetônica das instituições disciplinares. Segundo Foucault, bastaria colocar um vigia na torre e em cada cela trancar um indivíduo (um aluno, um delinqüente, um louco...) para que o *panopticon* pudesse substituir as masmorras.

O princípio é: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro (FOUCAULT, 1982b, p. 210).

Bentham, com sua estrutura arquitetônica, resolve não somente a questão física das instituições como a escola, mas acaba de criar uma tecnologia da vigilância, onde os indivíduos são mantidos sob um olhar permanente. Fazendo uma analogia com a instituição escolar, significa registrar, observar e anotar tudo sobre a vida escolar dos educandos, através de mecanismos específicos, como, por exemplo, avaliações individuais. Desta forma, não é preciso obrigar o aluno a ser aplicado, pois ele sabe que está sendo vigiado. A disciplina, então, surge como uma estratégia para distribuir os indivíduos no espaço, mas, para isso, é crucial ater-se a algumas técnicas, como a clausura, o quadriculamento, as localizações funcionais, a fila etc.

Foucault, ao se referir à disciplinarização através da estrutura arquitetônica, dirá que “cada aluno devia dispor de uma cela envidraçada onde ele podia ser visto durante a noite sem ter nenhum contato com seus colegas, nem mesmo com os empregados” (FOUCAULT, 1982b, p. 210). Porém, somente a clausura não era suficiente para os aparelhos ou instituições disciplinares; o quadriculamento surge, então, da busca de poder vigiar o comportamento de cada indivíduo, saindo da análise coletiva, pluralista. O importante era documentar individualidades. Nesta perspectiva, era preciso que cada indivíduo ficasse em seu lugar e que em cada lugar ficasse um indivíduo, evitando as divisões em grupo

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidade ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 1987, p.123).

Não obstante, era necessário não somente vigiar e conter as comunicações perigosas. A escola, enquanto aparelho disciplinador precisava constituir-se num espaço útil, pois o capitalismo só poderia ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Portanto, fez-se necessário uma vigilância individual e geral, atenuando para o lugar onde cada indivíduo ocupa: “a disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 1987, p.125).

No século XVIII, as ordenações por fileiras começam a dividir o corpo discente de forma a organizar a escola em arranjos, surgindo as filas para entrar

na sala, sair da sala, filas no corredor, no pátio, por séries, por idade etc. É este conjunto de alinhamentos, onde os alunos ora ocupam uma fila, ora outra, que marca as hierarquias do saber e do poder na instituição escola. Seguindo essa lógica, a escola faz parte de uma rede produtiva que age sobre o corpo social, não somente enquanto poder repressivo, mas principalmente como um dispositivo de produção de subjetividade que diz respeito ao contexto disciplinar que ocorre tanto na sala de aula como para além dela, afetando o processo de constituição do próprio sujeito.

A Modernidade instituiu uma nova prática que não é a violência, até porque uma ação violenta exige uma guarda constante, de modo que aquele que é persuadido passa a exercer uma ação sobre si mesmo; para isso, é preciso que o sujeito se vigie, mas antes alguém precisa vigiá-lo: a escola. Aqui, podemos associar a escola moderna a uma forma específica de conduzir a conduta das crianças, a escola enquanto uma instituição a serviço da sociedade atua como uma maquinaria encarregada de disciplinar os corpos infantis. Nesta lógica, a escola atua como uma potente maquinaria na busca constante do enquadramento dos sujeitos. Com a normatização do tempo, a escola começa a exigir que todos internalizem esse tempo que serve como medida comum para todos. Esta perversa estratégia para responsabilizar os sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar acaba por determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar.

### **Sociedade disciplinar x Sociedade de controle**

Uma das diferenciações entre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle recai na mutação do capitalismo. Nessa lógica, o dinheiro constitui-se numa estratégia que exprime a distinção entre ambas as sociedades, uma vez que a sociedade disciplinar faz referência à “moeda cunhada a ouro” (servindo como medida padrão) enquanto a sociedade de controle “remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda”. Assim, “o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (DELEUZE, 1996, p. 222-223). E Deleuze propõe distinguir as sociedades pelos tipos específicos de máquinas utilizadas, pois, segundo o autor, elas expressam as formas sociais onde surgem, assim como sua utilidade.

Nas sociedades de controle, há uma multiplicação da “oferta de mundos”. Isso fica perceptível através dos meios de consumo, de informação, de lazer, etc. Esta oferta de mundos é constituída “pelos agenciamentos de enunciação, pelos regimes de signos em que a expressão recebe o nome de publicidade e em que a expressão constitui uma solicitação, um comando”.

Estes comandos são “formas de avaliação, de julgamento, repertório de crenças trazido para o mundo, a respeito de si mesmo e dos outros” (LAZZARATO, 2006, p.100), tratando-se de mundos vazios de singularidades.

Levando esta discussão para o cenário educacional, talvez pelo justo motivo de as sociedades de controle serem nulas em singularidades, temos a sensação de que, sendo tudo possível, não há mais nada a ser feito; e esta desagradável sensação de impotência acaba abarcando as diferentes instituições da sociedade, dentre elas a escola, causando uma sensação de crise<sup>127</sup> entre o esperado e o alcançado.

Podemos inferir que a escola atua como uma instituição disciplinadora a serviço da sociedade, num plano individual (sujeito) e num plano coletivo (ordem social) e esta sensação de crise cotidiana se relaciona com o descompasso entre a escola e a sociedade atual, uma vez que o mundo globalizado anda num ritmo acelerado enquanto a escola continua a mesma. A escola é a mesma, os conteúdos são os mesmos, o que muda é que, em diferentes momentos históricos, há diferentes formas de governo das crianças numa instituição que permanece a mesma. Assim, mais do que nunca, esta chamada “crise da educação” também está associada à necessidade de reconfiguração da escola para atender a demandas que se multiplicam rapidamente e de forma diferenciada.

Cabe ainda salientar que, esta crise das instituições constituídas na Modernidade, ou seja, este deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle está associado às modificações do capitalismo. De forma bastante geral, podemos apontar três experiências de governo que se efetivaram na primeira metade do século XX: o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem Estar. Essas três experiências “representavam uma inflação dos aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da Economia” (VEIGA-NETO, 2000, p. 194). A partir da constatação de que se está governando demais, o liberalismo se desdobra em dois: o liberalismo alemão e o liberalismo norte-americano.

Em suma, o que pretendemos salientar aqui é que as transformações do liberalismo ao neoliberalismo incluem a desvinculação da economia de mercado das políticas de *laissez-faire*. Isso acontece no momento em que os neoliberais expõem a teoria da competição pura. Assim, o Neoliberalismo vai-se situar sob o signo de uma intervenção permanente, desnaturalizando as relações sociais e econômicas. Para Veiga-Neto (2000, p. 197), “o consumidor não é mais visto como, originalmente, um *Homo oeconomicus*, mas é visto como um *Homo*

<sup>127</sup> A crise é relacional, pode ser entendida como algo negativo e também como algo positivo. A etimologia grega da palavra assim como a forma latina não denota um sentido negativo mas, sim, uma tomada de decisão que busca separar o verdadeiro do falso. Assim, a crise, como momento crítico, proporciona a possibilidade de reflexão no sentido de tentar mudar os acontecimentos e evoca, inclusive, uma certa positividade.

*manipulabilis*”, ou seja, ele não tem mais um *a priori* econômico, comportando-se de diferentes formas no mundo. Nessa lógica neoliberal, o Estado apresenta uma nova governamentalidade, uma nova maneira de conduzir a conduta das pessoas, assumindo a postura de uma grande empresa econômica onde há uma maximização da liberdade individual. Desta forma, podemos inferir que “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p.199-200).

Entendido isso, percebemos que a sociedade neoliberal resgata e (re)integra os velhos dispositivos disciplinares, implicando uma lógica de guerra, mesmo que em tempos de paz, uma vez que “não estamos sendo mais confrontados por restos de sociedades tradicionais que deveriam continuar sendo modernizadas, mas por verdadeiros ciborgues que articulam o que há de mais antigo e arcaico com o que existe de mais moderno” (LAZZARATO, 2006, p.105).

Ao nos referenciar-mos a uma bricolagem de informações, pensamos no processo de globalização<sup>128</sup> em que há muitas ofertas de mundo e a nossa “liberdade de escolha” dentre as possibilidades que foram instituídas e concebidas por outrem. Assim, esta nova tecnologia de governo, presente na sociedade atual, faz com que a escola, enquanto máquina de governamentalidade, esteja cada vez mais preocupada em formar sujeitos autônomos, sujeitos que saibam conduzir a si mesmos. Em suma, a escola atua como uma maquinaria encarregada de preparar competências que orientem os futuros sujeitos-clientes a atuarem num mundo marcado pelo mercado e pela competição. E este mundo globalizado é entendido como “nova desordem mundial”, uma vez que “ninguém parece estar no controle agora” (BAUMAN, 1999, p. 66). Todavia, com isso não queremos afirmar que a escola esteja livre dos mecanismos de controle; ao contrário, a instituição cada vez mais se deslocando de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle. Ao que parece, este controle permanente “funciona como um agenciamento coletivo cujos resultados, num futuro próximo, podem ser sombrios” (VEIGA-NETO, 2000, p. 209).

Quanto à questão da remanescência do conservadorismo, ao que tudo indica, a escola busca manter a disciplina, num plano individual (disciplinar os corpos para viver em sociedade) e num plano coletivo (manter a ordem social). Assim, em diferentes momentos históricos, a escola, enquanto instituição a serviço da sociedade, tenta manter a disciplina de diferentes formas. Se na sociedade moderna vemos a escola em busca de estados de docilidade

<sup>128</sup> Não pretendemos nos ocupar com a definição do termo “globalização”, mas pensar nas mudanças da escola atual não somente na sua organização e funcionamento, mas também na forma como ela age e pensa, trazendo uma lógica de governo bastante distinta da utilizada pela escola moderna. No que tange a análise do termo *vide* Bauman (1999b).

duradoura, hoje ela se coloca não mais centrada na docilidade do corpo mas, sim, na sua flexibilidade.

Ao propor um olhar investigador acerca da microfísica dos corpos na escola, podemos perceber que a solidez moderna está dando lugar à liquidez pós-moderna. A sociedade disciplinar, que buscava a estabilidade através da disciplina, da docilidade dos corpos, está dando lugar à uma sociedade fluida, de modo que a escola está cada vez menos preocupada com a fabricação de corpos dóceis e cada vez mais ocupada com a fabricação de corpos flexíveis, corpos que saibam jogar o jogo do livre-mercado.

### Referências Bibliográficas:

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1999a.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2001.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, M. Poder-Corpo. In: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982a, p. 145-152.

FOUCAULT, M. O Olho do Poder. In: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982b, p. 209-227.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

LAZZARATO, Mauricio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOCKE, J. Alguns Pensamentos acerca da Educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, (n.13, ago./dez. 1999 até n. 23, jul./dez. 2004).

---

RAJCHMAN, J. **Foucault: A liberdade da Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2000.

VEIGA-NETO, A; MORAES, A. L. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. In: **Resumos do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: UFSC, 2008, p. 343-354.



## **A conscientização e aprendizado da morte: processo da Formação Humana para a vida – Gustavo Tanus Martins**

### **Introdução**

Instigado pelo tema central do GRAFIA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação e Arte), *formação humana*, comecei a questionar qual a formação que eu gostaria de fazer parte como professor. Auxiliado pelos debates e discussões da graduação em Pedagogia, buscava entender qual seria a forma de produzir conhecimento que se aproximasse de um sentido possível de formação humana. Questionado pela vida me permiti descobrir que em determinados momentos a morte pode tornar-se tema auxiliar de sala de aula para a professora vida.

Seria a morte uma maneira de produzir sentido na formação humana? Ou, em certa medida, torna-se mais fácil discutirmos apenas sobre a vida, como se a morte fosse apenas uma insignificante passageira nessa viagem? Algo que não forma parte da vida e por isso não lhe diria respeito?

Sabemos das dificuldades existentes no campo educacional e como é complexo trabalhar tudo o que já é imposto<sup>129</sup>, ao mesmo tempo, parece que todos os processos chegam ao instante final, a morte, tanto figurativa, quanto literalmente. Partindo-se desse pressuposto, em que tudo tem um fim na vida, aparentemente faz sentido a discussão, análise e reflexões relacionadas a morte, mesmo que em alguns momentos isso pareça ser um assunto incerto, assustador e até sem razão de ser.

Quando se pensa sobre a vida, ao imaginar nossos sonhos, desejos, vontades, tentando descobrir os mistérios que a envolvem, consegue-se definir a uma, e apenas uma certeza: em algum momento morreremos. Nesse momento em que reflete-se sobre a vida, falar de morte, por bem ou por mal, é a certeza

---

<sup>129</sup> Referimo-nos aqui aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), os quais, de certa forma, geram uma imposição nos conteúdos trabalhados na escola.

que temos, e torna-se o instante em que não necessita-se de descobertas, pois ela é certa. Esquece-se das diversas mortes que temos ao longo da vida, em um momento de distração perde-se a oportunidade de amadurecer e compreender que as finitudes dos ciclos fazem parte do nosso dia a dia.

Estamos envolvidos pela morte, pois querendo ou não, gostando ou não, disposto a falar sobre o assunto ou não, a morte acontece todos os dias, aos poucos, até chegar por completo. Isso não significa que seja algo simples de ser enfrentado, caso contrário não teriam sido criados os cinco estágios da morte pela psicanalista Elisabeth Kubler-Ross: negação, cólera, negociação, depressão e finalmente aceitação, este último, talvez, um dos pontos mais difíceis de ser trabalhado. Elisabeth Kubler-Ross, ano (1993). A questão principal surge nesse meio: em que medida a morte pode nos auxiliar na formação humana para a vida?

Tem-se como objetivo nesse artigo explorar, ainda que de forma inicial, as possibilidades de debate deste tema e, principalmente, a importância de discutir-se sobre a morte, para que seja possível, senão uma formação mais alargada, uma formação mais consciente sobre/para a vida.

### **Formação Humana**

Compreende-se que estamos em processo de formação humana constantemente. De acordo com Martins e Hellmann *apud* Wedekin *et al* (2008) a educação é base de qualquer formação pessoal, para que possamos aprender coisas novas, para entender como as coisas funcionam e até mesmo para nossa saúde. Assim, em todos os momentos, estamos educando e sendo educados. A todo instante forma-se e em muitos momentos existe uma intervenção na formação de outras pessoas, uma simbiose entre educar, vivenciar, criar, experimentar, procurando trabalhar a relação entre teoria e prática.

Não é possível transformar o currículo sem que os trabalhadores e trabalhadoras em educação (agente de mudança) incorporem, em suas

práticas pedagógicas, diferentes formas de ensinar crianças e jovens que não possuem os códigos culturais e linguísticos das classes sociais mais bem providas de capital econômico (Dantas, 2010, p. 44).

Esse trabalho formativo, dentro da escola, ainda reflete uma concepção com base na racionalidade cartesiana – apesar de todo o tempo passado e das discussões traçadas sobre as possíveis limitações do cartesianismo. Deixa-se de lado a reflexão e trabalham-se, as discussões dicotômicas baseiam-se em certo e errado, melhor e pior, fácil e difícil, “bom” e “mau”, mas e se o contrário fosse verdade? E se no “bom” houvesse um perigo, uma regressão, um narcótico como diria Nietzsche (2001), deixaríamos isso de lado? Parece não haver autonomia suficiente das escolas para avaliar o que seria adequado dentro de seu próprio contexto. Assim, a educação torna-se focada na busca do “certo”, distanciando-se da necessidade da experiência, sendo que:

À experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém, também, o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiri está o periri, o periculum, o perigo (Larrosa, 2004, p. 67).

Existe uma realidade atual, em que é necessário levar em conta o contexto de vida de cada criança, tornando-se complexo a imposição de uma realidade que busca uma verdade única. Nesse sentido, o pensar e o refletir sobre a vida complexa dada a partir da multiplicidade de perspectivas existentes na realidade, parecem ser fundamentais. Torna-se importante a ideia de “ensaiar”, para buscar possibilidades, análises, criar opiniões e possibilidades. Esse foi o caminho seguido por Michel de Montaigne, ainda no século XVI.

O filósofo francês Michel de Montaigne, preocupou-se em discutir diversos temas, entre eles, costumes, dogmas de sua época, amizade, tristeza, covardia, vida, morte, educação. Em um de seus ensaios ressalta que educar não é apenas acumular ideias: não se deve formar “burros carregadores de livros”, para que possam encher suas bolsas de ciência. Estes estudos devem

ser utilizados de forma positiva e não apenas serem guardados em casa, Montaigne (1996).

O mesmo autor ainda reforçará que somente se tem proveito nos estudos quando nos tornamos melhores e mais sensatos. E ainda ressalta que o bom preceptor necessita pedir contas, não apenas das palavras de sua lição, mas sim do sentimento e da substância, e dessa forma julgar sobre o benefício que tiver feito, não pelo testemunho de sua memória, e sim pelo de sua vida. Seguindo essa mesma vertente, quebrando paradigmas e padrões anteriores, alguns anos após Montaigne, mais precisamente no século XIX, o alemão Friedrich Wilhelm Nietzsche, também reforça a necessidade de questionar, de colocar em dúvida, de ver de formas diferentes para que possamos chegar ao conhecimento, ou próximo dele:

[...] e *quanto mais* afetos permitimos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso “conceito” dela, nossa “objetividade”. Mas eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos todos sem exceção, supondo que conseguíssemos: como? – não seria *castrar* o intelecto? (Nietzsche, 2001, p. 183).

Não preocupado com a ideia do conhecimento racional, exato, absoluto, Nietzsche, pensa em uma ideia de educação harmônica, a qual corpo, mente, espírito, fariam parte de um mesmo humano e de uma mesma discussão. Apesar desse seu ponto de vista, o autor relata:

O propósito das instituições de ensino [...] é justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar ‘corrente’ formar os indivíduos... para que eles possam extrair a maior quantidade possível de felicidade e lucro (Nietzsche, 2003, p. 62).

Compreende-se que essas discussões tanto montaigneana, quanto as nietzschiana, não estão focadas apenas em uma educação tecnicista, para o mercado de trabalho, ou uma educação baseada em imposições de ideias, a qual o professor saberia tudo e o aluno estaria apenas para receber

informações. Aliás, essas categorias pertencem a críticas realizadas pelos filósofos. Apesar de estarem em tempos distintos, tem a concepção de que deve existir uma formação humana para a vida. Os conteúdos estariam além dos livros, sendo necessário um processo de construção do conhecimento, baseado em questionamentos, discussões e reflexões de um saber, não voltados para a economia ou o Estado, mas para o próprio ser humano.

### **Florescer da Morte**

Partindo das ideias dos dois filósofos – em busca de uma formação humana – quebrando paradigmas de uma educação dicotômica, bom e mau, certo e errado, buscando-se discutir qual a necessidade de educar, cabe avaliar um pouco mais sobre a importância de discutirmos um tema pouco trabalhado dentro das salas de aula, trata-se da morte.

Nietzsche (2010) dirá que, para modelar o futuro da humanidade, deve-se lutar contra defensores de velhos valores eternos. Dessa forma, discutir e filosofar sobre a morte seria um passo interessante, uma vez que os debates incluiriam, inevitavelmente, a discussão sobre a própria vida. Talvez a humanidade e a formação humana necessitem analisar outros ângulos da história, favorecendo novas compreensões.

Montaigne (1996) dirá que o próprio filosofar é “aprender a morrer”. Para compreender um pouco melhor essa ideia, vale ressaltar que “o estudo e a contemplação tiram a alma para fora de nós, separam-na do corpo, o que, em suma, se assemelha à morte e constitui como que um aprendizado em vista dela.” (Montaigne, 1996, p. 96). Essa, portanto, seria a forma mais clara de liberdade, porém esse não é um caminho tão simples; como ressaltaria Nietzsche (2002) é preciso aprender a morrer.

Starobinski (1992) aponta alguns caminhos para o que seria a ideia de aprender a morrer. “[...] aprender a morrer é reunir, é fazer conciliar o saber e a prática, tomar posse da verdade impessoal em um movimento de apropriação que faz dela a minha verdade.” Qual seria essa estreita ligação com a filosofia?

“[...] fazer convergir em um único ponto todos os objetivos da filosofia” (Starobinski, 1992, p. 77). O autor ainda completa dizendo que, durante a vida, estamos em constante fuga, em um recomeço sem ordens, e a morte seria o traço que barra essa fuga. Assim, seria a morte nossa única garantia de liberdade.

Qual seria o papel da educação para auxiliar no processo de compreensão da morte? Ou ainda, de que forma compreender, ou ao menos tentar compreender a morte, auxiliando na formação humana? Pode-se até mesmo temer ou sofrer com a ideia do fim de uma vida, mas isso não torna o tema menos instigante. Não há outra representação do “ser”, a não ser o fato de “viver”. – Como o que está morto poderia “ser”? (Nietzsche, 2010, p. 265).

Assim sendo, não se aprende apenas com a vida, ou com a sabedoria, mas sim com os opostos. Não existe certo e errado, apenas dois pontos diferentes. “Saber amar-se e honrar-se na própria sabedoria e até mesmo na própria loucura; ser um pouco tolo, um pouco deus; não ser nem cavaleiro de triste semblante nem coruja; nem uma serpente” (Nietzsche, 2010, P. 16). Torna-se viável, através dessa fala de Nietzsche entender que a morte pode ser fonte de auto formação e aprendizagem. Ela seria uma forma de amadurecimento, uma vez que, tornará a vida mais forte. “Montaigne antecipa seus funerais – não para exhibir luxo negro de uma pompa fúnebre, mas para fixar as mais fortes imagens da vida que foge.” (Starobinski, 1992, p. 42).

Ao nascermos começamos a morrer. Isso é um fato: ao respirarmos, o oxigênio favorece a oxidação de nossas células e, portanto, aos poucos, o próprio ar que nos auxilia à vida irá ser o início de nosso fim. Assim, “[...] a morte está já presente em nós desde o nosso nascimento. Morremos a cada instante, sem nos darmos conta disso: o instante final será semelhante a todos os outros de que não pensamos em nos lamentar.” (Starobinski, 1992, p. 78).

Ao saber da finitude da vida é que temos a possibilidade de valorizar aquilo que é vivido. A negação da morte apenas aumenta o sofrimento, sua aproximação pode causar desespero. “Pois quem ensinasse os homens a

morrer, os ensinaria a viver” (Montaigne, 1996, p. 100). Momento crucial para a discussão sobre morte como processo assertivo para assimilação da própria vida: para termos proveito nos estudos precisamos nos tornar mais sensatos e melhores. Como diria o próprio autor: o que seria compreender a finitude, senão nossa sensatez? E ainda, o que seria a sensatez, senão o processo de crescimento em busca da formação humana?

Ainda existe possibilidade de traçar um paralelo entre a ideia da criação e da arte com a morte:

Para superar um acidente ontológico como a arte, de nada vale evitar ou escolher caminhos paralelos uma vez que nasce, tem que deixá-lo crescer, levá-lo até um ponto limite onde o único passo possível seja a morte. Mas uma morte é um desenvolvimento pleno e não uma desaparecimento prematura. (Sánchez, 2002, pp. 65/66, tradução nossa).

Assim, como relata Sanchez sobre a morte da arte como um desenvolvimento, ao invés de um desaparecimento prematuro, talvez esse possa ser um bom começo para desmistificar o medo próprio do ser humano, em se falar sobre morte. Por que não vê-la como um momento de desenvolvimento maior, ao invés do fim de um ciclo ou do fim em si mesmo? Por que não trazê-la para o interior da discussão sobre formação humana se esta fala da vida, logo, de sua finitude?

Para que esse processo de formação humana fique mais claro, Starobinski (1992) relata que o momento da morte é a primeira vez que o ser alcançará a si mesmo, as qualidades serão ressaltadas, as falhas descobertas. Sabe-se tudo que foi falso e verdadeiro, diferencia-se a covardia da coragem. Surge, portanto, um momento de autoconhecimento, um suspiro final de vida, um contínuo processo de formação. “A hora da morte aclara e fixa irrevogavelmente o sentido – até então indeciso – de todo o nosso passado.” (Starobinski, 1992, p.76).

### **Considerações da Formação Humana para a vida**

Discutir sobre a morte perpassa a ideia descrita por Nietzsche (2000) em *Crepúsculo dos Ídolos*, como sendo questão de aprender a ver, pensar, falar e escrever. Para o verdadeiro ver não se deve precipitar: deve existir calma para compreender o que é visto. Esse deve ser o primeiro aprendizado do espírito, a paciência, não julgar a primeira vista, deixar os impulsos de lado e avaliar melhor o contexto. Apesar de parecer algo assustador em um primeiro momento, deve-se olhar por outro ângulo, distanciar-se do que é vivido e refletir com outros olhos.

O segundo momento é de aprender a pensar. Faz parte do distanciamento, a nova reflexão, a imaginação. Possibilitar uma nova análise para outro parecer, ouvir, até mesmo o silêncio, aquilo que não está posto nem dito, algo que é complementar e pode ser fundamental. Afinal, como seria o mundo se ninguém morresse? Em certa medida precisa-se aprender a pensar com as “nuances” para que a morte seja algo possível de ser tratado, mais simples de ser discutido.

Finalmente escrever e falar, sendo a síntese de toda a construção anterior, a interlocução entre o pensar, ouvir e ver. A ação não deve simplesmente existir pela própria ação, todo o processo deve ser elaborado, principalmente ao falar de um tema delicado. A fruição deve ser natural, porém, não apenas prática: deve existir uma necessidade teórica. Existem nuances a serem alcançadas, mas a leveza é fundamental. Não se deve desprezar aquilo que não conhecemos, não se deve desprezar possíveis nuances para a morte;

É ousadia perigosa e de possíveis consequências sérias, fora mesmo do que tem de temerário e absurdo, desprezar o que não compreendemos. Que após terdes acertado, com vosso julgamento impecável, os limites entre o verdadeiro e o falso, sobrevenham, como é inevitável, fatos inegáveis, ultrapassando ainda mais em sobrenatural os que recusais, e eis-vos obrigado a vos desmentirdes. (Montaigne, 1996, p. 176).



As qualidades de uma formação humana para a vida são inerentes àquilo que decidimos aprender a ver, pensar, falar e escrever, e principalmente, a forma com que realizamos essas tarefas, a coragem de discutir sem medo de errar, ao compreender a efemeridade da vida, pode-se contemplá-la, talvez, de forma mais completa, pois tudo isso é tão breve, tudo isso é tão curto, é tudo tão rápido.

De repente os maiores ensinamentos podem estar no ponto onde acreditamos que não exista ensinamento algum, no local onde parece que tudo acaba. E o que seria a formação humana senão o conjunto de tudo aquilo que vivemos durante a vida? Os sentimentos, sensações, emoções e até mesmo a intuição, estão presentes nos seres humanos e o que seria a morte além da interrelação desses e de outros fatores? Afinal “o mundo do sofrimento é necessário” (Nietzsche, 1997 p. 34).

Educar também está relacionado com esse lado trágico. “É na visão trágica do mundo que se encontram confundida a vida e a morte, a ascensão e a decadência de tudo quanto é finito” (Nietzsche, 1997, p. V). A razão não deve ser auxiliar na separação entre forças complementares, entre Dionísio (deus da exuberância, do caos) e Apolo (deus da ordem, da harmonia), entre vida e morte.

A morte foge da racionalidade, não existe um processo organizado para ela. Desenvolve-se o caos, a surpresa, o momento inesperado, mas mesmo estando na modernidade não conseguimos nos adaptar, tamanha a “surpresa”, quando nos deparamos com ela: “quero que o pensamento a ser comunicado domine e penetre a imaginação de quem ouve, a ponto de que não mais se lembre das palavras.” (MONTAIGNE, 1996, p.169). A morte em seu processo natural continua a apavorar, principalmente por ser pouco falada e discutida. Qual é a forma que estamos sentindo a vida hoje? E qual é a forma que iremos ensinar as crianças a sentirem a vida? Utilizaremos de médicos, filósofos, padres, educadores, para camuflar as realidades da vida às crianças? Ou iremos mostrar a realidade, deixar saber das belezas da vida e mostrar que

existe a morte? Ainda poderemos mostrar que entre a vida e morte existe amor (vidAMORte).

### Referências:

- Dantas, J. (2010). *Espaço social e formação docente: a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (2001-2009)*. Percursos. Florianópolis. v. 11, n.1, jan./jul. p. 43-63.
- Hellman, F., Wedekin, L., Dellagiustina, M., Maranhão, A. L., Silva, F. M., da. Martins, G., T. Goulart, R., (Org.). (2008) *Naturoplogia aplicada: reflexões sobre saúde integral*. Tubarão: Ed. Unisul.
- Kubler-Ross, E.( 1993). *On death and dying*. New York. Collie.: Macmillan.
- Larrosa, J. (2004). *Nietzsche e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Montaigne, M. de. (1996). *Os Ensaios: livro I*. (Sérgio Milliet. Trad.). Ed. Nova Cultura.
- Nietzsche, F. (199-). *A origem da tragédia*. São Paulo. Moraes.
- Nietzsche, F. (2000). *Crepusculo dos ídolos: ou, Como filosofar com o martelo*. Rio de Janeiro. Relume Dumara.
- Nietzsche, F. (2001). *Genealogia da Moral: uma polêmica*. (Paulo César de Souza, Trad). São Paulo. Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2002). *Assim falou Zaratustra*. Sao Paulo. Martin Claret.
- Nietzsche, F. (2003). *Escritos sobre Educação*. (Noéli Correia de Melo Sobrinho, Trad.).São Paulo. Loyola.
- Nietzsche, F. (2010). *Vontade de Potência*. Parte I. (Antonio Carlos Braga, Ciro Mioranza, Trad.). São Paulo. Escala.

---

Sánchez, P. A. C. (2002). *La inevitabilidad del arte*. Sobre la necesidad de una ética de la muerte. Tabularivm.

Starobinski, J. (1992). *Montaigne em movimento*. (Maria Lúcia Machado Trad.) São Paulo. Companhia das Letras.

## **CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

Carlos Rogério dos Santos Carvalho – IFSul - Brasil <sup>130</sup>

Marla Cristina da Silva Sopeña – IFSul - Brasil <sup>131</sup>

### 1. Introdução

No pensamento da Filosofia da Diferença, o conceito de currículo tem multiplicidade de facetas, vem se modificando dentro da história da educação e tira o foco do pensamento e do conceito de identidade, onde a base é a reunião e a identificação do que é comum dentro das diferenças apresentadas e o agrupamento padronizado. Num pensamento rizomático, dentro dessa filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1995), currículo é a abstração do funcionamento da máquina curricular, é uma máquina de subjetivação, está sempre em movimento, é um instanciamento do plano de imanência, onde ocorrem agenciamentos, se criam os personagens conceituais e as relações se atravessam no espaço-tempo sala de aula. Nesse currículo rizomático, contrariamente ao currículo arbóreo, surgem relações diversas, muitas vezes extrapolando os limites das chamadas linhas de delimitação e padronização do programa, também denominadas de zona de modulação ou zona do aceitável, criando linhas de fuga que também influenciam muito no processo de ensino-aprendizagem. O currículo não é neutro, é sempre ideológico.

Na contemporaneidade, a teorização do “pensamento da diferença” ou “pensamento pós-estruturalista”, trouxe uma nova maneira de pensar o mundo e as relações, abrindo os conceitos postos considerados concretos e verdadeiros, tratando verdade e realidade como criação e invenção, enfatizando que não

---

<sup>130</sup> Advogado, Mestrando em Educação e Tecnologia – IFSul; Especialista em Direito Ambiental – UFPel – Brasil.

<sup>131</sup> Professora Coordenadora Adjunta UAB/IFSul; Mestranda em Educação e Tecnologia – IFSul – Brasil Especialista em Educação Continuada e a Distância - UNB – Brasília DF – Brasil.

existe “a” verdade ou “a” realidade e sim “as” verdades, “as” realidades e assim por diante. Essa teoria afasta o senso comum, a mesmice, a identidade e traz a importância da multiplicidade, da diferença.

O currículo, inevitavelmente, abarca a subjetivação e a individuação, onde o foco deveria ser essa subjetivação e o sujeito seria uma invenção, possibilitando pensar *currículo* e *sujeito* de maneira aglutinativa e não como elementos isolados. Todo o currículo tem uma matriz de concepção ou escala de valores, na qual está padronizado um “modo de ser/agir/viver/pensar” e onde os indivíduos se balizam social e culturalmente para viver dentro dos padrões aceitáveis pela sociedade em que está inserido. No sentido político, social, econômico, ético, religioso, organizacional, ao Estado interessa sempre essa padronização, essa balização, porque os grupos sociais, tendo indivíduos iguais e que seguem os mesmos modos de comportamento, são mais facilmente controláveis e manipuláveis. Quando o indivíduo não “fecha” com essa matriz de concepção ou escala de valores, é considerado “diferente”, tendo que ter um tratamento também diferenciado, interferindo negativamente nos “planos” dos grupos dominantes.

## 2. O currículo tradicional e o currículo ideológico

A teoria tradicional do currículo hegemonicamente instaurada vem, de muito tempo, sendo o campo onde está sedimentada a *verdade*, o *sujeito* e a *moral*, facilitando, assim, a “entrada” de ideias de essencialidades, moralidades, boas intenções e sentimentos que priorizam ações em prol da melhoria e o desenvolvimento do viver da humanidade. Independente da visão dessa teoria curricular que predomina ser versão positivista ou versão metafísica, ela é “engessada” em sua estruturalidade, se vinculando à conhecimentos fixos e imutáveis, sendo considerado representação ou reflexo de concepções lógicas e jurídicas anteriores a esses conhecimentos.

Silva (2006) diz que o currículo deixou de ser um campo meramente técnico voltado às questões de procedimentos, métodos, técnicas. O currículo se guia questões sociológicas, epistemológicas, políticas, históricas, culturais.

Na sua criação, ainda tem importância o questionamento do “*como?*”. Porém, essa criação passa a ter sentido quando são consideradas as questões do “por que” das formas de organizar o currículo como processo educativo escolar e seu conhecimento. Por isso, podemos considerar o currículo educacional como um elemento produzido social e culturalmente, sendo implicado em relações de poder, produzindo identidades individuais e sociais particulares.

Como uma poderosa ferramenta política, os governantes viram no currículo uma possibilidade de interferência conforme suas necessidades políticas no contexto do poder. A escola foi vista como um instrumento com capacidade para inculcar, nas novas gerações, ideias, pensamentos e conhecimentos que se adaptassem plenamente às mudanças que estavam acontecendo nos âmbitos econômicos, sociais e culturais, na sua sociedade. O currículo seria uma ferramenta de controle social que teria efeito no curto, médio e longo prazo, dentro da ideologia que o poder governamental pretendia implementar.

Silva e Moreira (2006) afirmam que a ideologia, dentro do processo curricular, tem sido um dos principais conceitos que orientam a escolarização e o currículo propriamente dito. Por ela, a classe dominante conseguiria transmitir seus ensinamentos direcionados sobre a sociedade e o mundo e garantiria a repetição ou reprodução da estrutura social já posta e de interesse dos governos que estão no poder. Os ensinamentos e as ideias seriam inculcados nas crianças, desde as séries iniciais até as formações superiores

A manutenção do poder dos grupos dominantes tem estreita ligação com a ideologia por eles imposta aos dominados, através de vários instrumentos, dentre eles, o currículo. A questão sobre a veracidade, falsidade ou realidade dessa ideologia não é o importante e sim o que essa ideologia apresenta de vantagens aos governos que a impõe.

Conforme Silva (2006), a ideologia se aproveita de elementos preexistentes na cultura e na sociedade pertencentes ao domínio do senso comum e não vem totalmente de cima, de certas ideias originais; a ideologia é

feita de pedaços, de fragmentos, de peças de diferentes naturezas, de diferentes espécies de conhecimentos. Ela não é um “tecido uniforme”, homogêneo e coerente de ideias. Não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida. No aspecto da educação, a ideologia é vista como sendo o conhecimento transmitido de maneira clara por meio dos livros didáticos e pelas aulas dadas pelos professores. É o conhecimento transformado em currículo escolar que produz identidades individuais e sociais nas instituições educacionais. O currículo não é mais apenas a organização formal do conhecimento escolar, que repassa os ensinamentos dogmatizados e previamente delimitados por conteúdos em uma grade de disciplinas. Os autores citados que propagam a Filosofia da Diferença pensam em um currículo bem mais amplo, baseados em uma fundamentada contingência histórica, social, cultural e política.

### 3. Genealogia dos Modos de Subjetivação

Conceito de Michel Foucault (1984) e trabalha os processos que ele denomina de “cuidado de si”, “práticas de si” e “políticas de si”, técnicas de si”, onde será constituído o sujeito e são referências das formas de atividades sobre si mesmo. Essas técnicas e práticas envolvem a maneira de agir, pensar e regular as suas próprias condutas diante das normatizações sociais de comportamento admissível e socialmente padronizado, fazendo com que o sujeito ou indivíduo se conheça e se elabore, para chegar a um almejado modo de ser, criando e fixando os seus objetivos e meios para atingi-los. Não é o sujeito que inventa essas “práticas de si”, mas a sua própria cultura lhe impõe essas regulações.

Foucault (1984), na obra “História da Sexualidade 2 – o uso dos prazeres” vai abordar as questões da *moral e práticas de si*, detalhando conceitos, procedimentos, comportamentos e outras formas de expressões desse conjunto de valores. Faz referências aos diversos aspectos conceituais, sociais e culturais da moral:

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados em uma doutrina coerente e em um ensinamento explícito. Mas, acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos e escapatórias. (FOUCAULT; 1984, p.33)

As regulações e padronizações impostas pela cultura e sociedade do sujeito são criadas com base em certos valores e critérios que identificam o que é bom e o que é mau, o que é certo e o que é errado, o que é aceitável e não aceitável. A composição dessa escala padrão de princípios e valores socialmente constituídos dá origem a moral. Ela é imposta a todos, não tem começo nem fim, é ordinária, é da ordem da contingência. A moral busca seus valores no cotidiano, na história, no acidental, no contingente, na ordem social, na cultura. O valor é da ordem da permanência e da naturalização. Ele é instituído e imposto pela cultura e pela sociedade onde os sujeitos estão inseridos. A genealogia entende que o valor, como conhecimento, é da ordem da invenção e busca as condições gerais dessa invenção que originou os valores vigentes, bem como sua historicidade e razões de arbitrariedade. Mesmo contrapondo o moralismo, a *genealogia* não nega os *valores* e sim os adequa em sua devida posição e situação, sem desprezar sua importância no contexto.

Na sua obra “*Nietzsche e a Filosofia*”, Gilles Deleuze (1976) afirma que Nietzsche forma o novo conceito de genealogia, à luz da Filosofia, dizendo que o filósofo é o genealogista e não um juiz de tribunal, da ideia kantista e nem um mecânico, como enfatizava a corrente utilitarista, abolindo os princípios da universalidade e semelhança dos valores e, em substituição, adota o sentimento de diferença ou de distância



Genealogia quer dizer, ao mesmo tempo, valor da origem e origem dos valores. Genealogia se opõe ao caráter absoluto dos valores tanto quanto seu caráter relativo ou utilitário. Genealogia significa o elemento diferencial dos valores do qual decorre o valor destes. Genealogia quer dizer origem ou nascimento, mas também diferença ou distância na origem. (DELEUZE; 1976, p.4)

#### 4. O Eterno Retorno

Dentro da teoria da Filosofia da Diferença, um conceito que se faz presente é o Eterno Retorno<sup>132</sup> (Nietzsche, 2001), onde enfatiza a relevância das interações nas discussões de temas e a continuidade dessas interações pelas intersecções de opiniões e ideias. Esse conceito se concentra nos agenciamentos que acontecem entre os indivíduos e suas diferentes opiniões. É a diferenciação, a individuação, a repetição. Só retorna aquilo que produz diferença. As discussões ocorrem e ideias são destacadas surgindo outras opiniões que promovem o surgimento de outras envolvendo, inclusive, criações de novos conceitos e perspectivas de novos olhares sobre os temas de estudos dados pelos professores. Na educação a distância, a multiplicidade de participações e olhares com foco nas temáticas propostas podem gerar pensamentos, sentidos e percepções diferentes e essas diferenças geram novos aprendizados, dentro de uma forma espiralada, onde o *continuum* é o que determina esse movimento de entradas, saídas e retornos de outras óticas perspectivistas.

#### 5. Considerações Finais

Sobre o currículo implementado na EaD, na contemporaneidade, considera-se a possibilidade de que ainda existe muito do currículo tradicional sedimentado nas estruturas educativas, ou seja, as disciplinas ainda são organizadas e pré-determinadas com temáticas muitas vezes com indução de discussões, assuntos com conceituações já postas, concretas e sólidas, com

<sup>132</sup> A Gaia Ciência (NIETZSCHE; 1882, aforismo 56, trad. Paulo Cesar Souza, 2001).

ideologias hegemônicas e homogêneas. Ainda lembra muito da modalidade do currículo anterior que objetivava padronizar a formação dos estudantes, tendo uma espécie de matriz onde os balizava e formava cidadãos para se adequarem a um padrão de vida que a sociedade havia ditado como correto e almejável.

Autores como Nietzsche, Deleuze, Guattari e Foucault que expressavam suas ideias consideradas avançadas para os seus tempos, ainda hoje influenciam sobre entender, compreender e envolver as diferentes visões e perspectivas sobre o mundo, sobre os indivíduos e seu entorno. A educação, especialmente a educação a distância, vem recebendo grande influência desses pensamentos ligados à Filosofia da Diferença, possibilitando que, dentre outros aspectos, as relações de ensino-aprendizagem não se limitem apenas no sentido da verticalidade do professor para o aluno, como sempre o foi tradicionalmente. Principalmente com o advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação e da internet, a EaD cresceu numa grande proporção nos últimos anos.

Nesse ambiente fértil, de relações latentes, de possibilidades vertentes e de grandes potencialidades, a Filosofia da Diferença estimula os atores da educação a distância para que criem novas perspectivas de aprendizado, onde a comunicação e a interação se dá professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, tutor-professor, professor-tutor, aluno-tutor, tutor-aluno, envolvendo relações horizontalizadas, com discussões amplas sobre as temáticas propostas, sendo essas temáticas passíveis de flexibilizações de conteúdos, dentro de uma razoabilidade e coerência com a linha pedagógica dos cursos.

Considera-se que a Filosofia da Diferença possa estimular novos pensamentos e novos olhares sobre o mundo e o que o envolve, influenciando nas diversas áreas sociais, econômicas, culturais e, especialmente, nas áreas educativas. Essa maneira de pensar, não deseja romper totalmente com o que está posto, mas ter outras possibilidades, outros prismas, para que a formação educacional crie cidadãos menos bitolados e menos padronizados, com mais autonomia de pensamento e criação de suas próprias ideias, para a construção

de uma sociedade que abrace as diferenças e as entenda como partes de um todo, onde esse todo também é parte de algo maior.

Referências Bibliográficas:

Deleuze, G., Guattari, F., (1995). *Mil Platôs Vol.1*. Trad. Neto, A.G., Costa, C.P. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G., (1976). *Nietzsche e a Filosofia*. Trad. Dias, R.J. e Dias, E.F. R. de Janeiro: Rio.

Foucault, M., (1984). *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Nietzsche, F., (2001). *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César Souza. S. Paulo: Cia das Letras.

Nietzsche, F., (1992). *Além do bem e do mal*. São Paulo: Cia. das Letras.

Silva, T.T., (1999). *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T.T., Moreira, A.F.B. (2006). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

## **Nietzsche e Foucault: da vontade de potência ao poder como ato**

Belkis Souza Bandeira<sup>133</sup>

Kelin Valeirão<sup>134</sup>

**Resumo:** Este estudo nasce da inquietação: como surge o conceito de poder no pensamento foucaultiano? Partindo do pressuposto de que Michel Foucault (1926-1984) bebeu na fonte nietzschiana, apresentaremos brevemente algumas das influências filosóficas sofridas por Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900), em especial a de Arthur Schopenhauer (1788-1860) e a de Paul Rée (1849-1901) e, posteriormente, ater-mo-nos aos conceitos, a saber: vontade de potência, em Nietzsche, e poder no pensamento de Foucault. Neste exercício de articulação entre vontade de potência e poder, acreditamos que as relações são sempre arriscadas, pois o poder não tem uma face visível, identificável, colocada de forma a ser possível localizá-lo e combatê-lo; isso revela um desconforto constante, uma posição insustentável; e qual o sentido que se está dando ao poder, uma vez que para Foucault ele não se constitui em algo que distorce, reprime e mistifica mas, sim, que produz e cria identidades e subjetividades.

**Palavras-chave:** Nietzsche, Foucault, vontade de potência, poder

### **Introdução**

Nietzsche foi bastante influenciada por Schopenhauer. O pensamento deste último nasce da crítica à filosofia kantiana. Para Schopenhauer, toda a ética de Kant está em ser e dever-ser; contudo, Schopenhauer exclui o dever-ser, ficando somente o ser. Nesta perspectiva, o filósofo da moral deve-se ater

---

<sup>133</sup> Doutoranda em Filosofia e História da Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Endereço eletrônico [belkisbandeira@gmail.com](mailto:belkisbandeira@gmail.com)

<sup>134</sup> Profª do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas e doutoranda em Filosofia e História da Educação na mesma universidade. Endereço eletrônico [kpalirosa@hotmail.com](mailto:kpalirosa@hotmail.com)

ao que o homem é, e não ao que deveria ser. Com isso, Schopenhauer desconsidera o “progresso moral”, a tarefa da educação e da cultura.

Diferente de Kant, que defende que os homens têm vários deveres, Schopenhauer acredita que há dois deveres sobre nós mesmos: o dever do direito – são impossíveis por causa do princípio auto-evidente – e o dever do amor – a moral já encontra pronto o seu trabalho e chega tarde demais. Ao separar o dever da vontade, não se pode obrigar alguém a agir de acordo com a lei moral, ironizando Kant e sua pretensão de querer fundar o mandamento anti-suicídio da razão pura.

Schopenhauer, enquanto um pessimista assumido, desenvolveu a teoria de que a vida não tinha nenhum sentido racional e que todos nós somos apenas expressões da vontade, uma vontade de vida instintiva e cósmica, que está entranhada na natureza e em nós. Já Nietzsche irá atribuir à vontade uma outra dimensão, considerando a vontade como uma força positiva sobre o homem, uma energia que mobiliza e faz o homem ultrapassar os obstáculos e vencer os desafios que se lhe antepõem. A vontade de potência<sup>135</sup> em Nietzsche é também o conjunto de impulsos cósmicos, dos quais a vontade humana é uma decorrência. Daí reduzir quase tudo na existência à luta pela vontade de poder.

Nietzsche vê o conceito de vontade de potência diretamente ligado à transvaloração dos valores cristãos. Na Idade Média, o “bom” cristão deveria se confessar e dizer a verdade durante séculos o cristianismo buscou a verdade através da confissão. A ciência busca a verdade das coisas na vontade de verdade cristã, porém esta verdade se volta contra a moral cristã. A própria consciência cristã acaba se voltando contra ela. Aqui, o filósofo apresenta a tese de que a moral cristã se autodestrói. Para ele, só há o mundo do vir-a-ser,

<sup>135</sup> O conceito foi interpretado das mais diversas formas. Acredita-se que isso seja decorrente principalmente do fato de este estar entre os fragmentos póstumos publicados em 1970 na íntegra. Aqui, utilizo o conceito “vontade de potência” enquanto sinônimo de “vontade de poder” não levando em consideração a etimologia da palavra: *Wille zur Macht*

mundo da vontade de potência. Vê a ruína da moral cristã como necessária, sendo a que diagnostica esta crise pela qual passa o homem europeu.

Ainda no que tange ao conceito de vontade de potência, é considerado um dos mais importantes, permeando as mais altas e baixas esferas da existência, apresenta-se como conceito cosmológico, histórico, psicológico e fisiológico. A vontade de potência não é somente a essência mas, sim, uma necessidade. A apreensão do conceito exige seguir de perto o pensamento do filósofo, recolhendo os fragmentos como quem toma um imbricado quebra-cabeça.

Ao estudar o pensamento foucaultiano, parece que, num determinado momento, há um refinamento no tocante à questão do poder que pode ser considerado como um progressivo aperfeiçoamento teórico a partir dos domínios empíricos trabalhados. Ao mapear os desdobramentos de seu trabalho, há diversas categorias utilizadas para identificar e entender a dinâmica do funcionamento do poder: poder soberano, poder disciplinar, biopoder, governamentalidade, entre outras. Elas são diferentes tecnologias de poder postas em funcionamento.

Foucault chega a inferir que o aspecto mais próprio do poder é a relação específica de governo. Trata-se de ações sobre as condutas, sobre as possibilidades de ação dos outros. E se uma especificidade do poder é a ação sobre as ações, cabe colocar que isso nos leva a deduzir que as relações de poder não são da ordem do consentimento, enquanto renúncia da liberdade, pois, para as relações de poder existirem, há um pré-requisito: a liberdade.

### **Foucault e a influência nietzschiana**

Duas interpretações do pensamento nietzschiano acabaram impondo-se: a de Martin Heidegger e a de Michel Foucault. Para Marton, por um lado, “Heidegger, com seu fino e preciso trabalho filológico, julgou que a empresa

nietzschiana consistia em levar a metafísica até as últimas conseqüências” e, por outro, “Foucault, com a amplitude e audácia de sua visão, entendeu que ela residia em inaugurar novas técnicas de interpretação”. E infere: “um atenuou a reflexão do filósofo para pôr em relevo a sua própria; o outro dela se apropriou enquanto caixa de ferramentas” (Marton, 2000, p.171).

No que tange à interpretação de Foucault, valorizou as obras de Nietzsche, em especial a *Genealogia da Moral: uma polêmica* por trazer a relação histórica com os castigos. Em sua “microfísica do poder”, com a visão de que a sociedade é um conflito permanente entre poderes, que transcendem a simples luta política partidária e ideológica – englobando as políticas clínicas, da saúde pública, dos sanatórios e das prisões, apropria-se dos conceitos nietzschianos como ferramentas analíticas.

Foucault, seguindo Nietzsche, acredita que o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um possui de atuar sobre a ação do outro, ou seja, a vontade de governá-lo. Além disso, cabe salientar que o poder é ação, que só tem existência e pode ser definido enquanto exercido. O conceito deve ser entendido como relação: ação sobre ações, não há “o poder”.

Mesmo não tendo a pretensão de criar uma teoria do poder no primeiro volume de História da Sexualidade – *A vontade de Saber* – apresenta cinco proposições sobre o conceito, a saber: A primeira, o poder é ato – “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarda ou se deixa escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (Foucault, 1988, p.89-90).

A segunda, as relações de poder são imanentes – “são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem [...] não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (Foucault, 1988, p.90).

A terceira, “o poder vem de baixo [...] não há uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” (Foucault, 1988, p.90). A quarta, as relações de poder são intencionais, “não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (Foucault, 1988, p. 90) e, finalmente, a quinta: se “há poder há resistência”. E acrescenta:

[...] não existe, com relação ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1988, p.91).

É importante considerar, ainda, que Foucault volta-se quase que em todas as suas obras para a constituição do sujeito contemporâneo, e o poder é um tema recorrente, por ser exatamente um elemento constitutivo deste ser do homem, não podendo ser abstraído. Neste sentido, estudar o conceito de poder em Foucault é estudar o homem. Homem e poder são como que faces de uma mesma moeda, já que o homem se constitui a partir das relações de poder que existem em sua sociedade e da qual ele faz parte inexoravelmente.

Entendido como algo produtivo, pelo fato de produzir saberes, a relação poder-saber se estabelece pela necessidade de conhecer para governar. Para Foucault (1982, p.183), “o poder deve ser analisado como algo que circula”, ou melhor, “o poder funciona e se exerce em rede”. Por ser relacional, não é possível determinar aquele que tem e aquele que não tem poder, pois todos ocupam a posição de exercer poder e de sofrer suas ações, uns com mais intensidade do que outros. Assim como o poder não se concentra em um único lugar, também pode ser exercido de diferentes formas.



O poder está em todos os lugares, perpassando os sujeitos até as instituições e vice-versa. Não se pode localizar o poder nisto ou naquilo, pois ele é ação. Nada escapa ao poder! Todavia, remetendo ao filósofo francês, “o poder está em toda a parte; não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares (Foucault, 1988, p.89). Fixar o poder em algo é impossível, pois dele só se pode ter ou descrever naquilo que ele não é mais. Ele não é uma coisa, mas uma “multiplicidade de correlações de força” (Foucault, 1988, p.88), que a ninguém pertence, mas que a todos é dado viver, sentir e com ele agir, modificando o presente, recriando-o.

Aqui, ao se pensar na operacionalização do conceito de poder, talvez seja bastante produtivo trabalhar a noção de sociedade de soberania e sociedade de normalização explicitadas na aula de 17 de março de 1976. Esta aula encontra-se no final da obra *Em defesa da sociedade* e é bastante esclarecedora, pois estas duas noções acionam distintas formas de poder, a saber: soberano, disciplinar e controle.

Na sociedade de soberania, um dos atributos fundamentais é o direito de vida e morte. O soberano pode “fazer morrer e deixar viver” o súdito. Assim, vida e morte aparecem não como fenômenos naturais, mas se localizam no campo do poder político. Em suma, “o súdito não é, de pleno direito, nem vivo nem morto. Ele é, do ponto de vista da vida e da morte, neutro [...] tem direito de estar vivo ou tem direito, eventualmente, de estar morto” (Foucault, 1999, p.286), dependendo da vontade soberana.

Isso implica um disparate teórico, um desequilíbrio prático, uma vez que “o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar” (Foucault, 1999, p. 286). Desta forma, é pelo efeito de o soberano poder matar que ele exerce seu direito sobre a vida. A este direito oriundo do soberano, Foucault vai chamar “direito de espada”. É o direito de “fazer morrer ou deixar viver”.

No século XIX, o direito político empenhou-se em aprimorar esse direito exercido pela sociedade de soberania. Neste momento histórico, o poder é menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, para aumentar a vida e controlar as suas eventualidades. Nesta lógica, a morte, que era o ponto mais brilhante na sociedade de soberania, passa a ser o que há de mais privado. O poder não tem domínio sobre a morte (agora o que interessa é a mortalidade). Ele não conhece a morte, deixando-a de lado.

Para Foucault, no final do século XVIII, são introduzidas duas tecnologias de poder “com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas” (Foucault, 1999, p.297). A primeira, uma técnica disciplinar que tem como centro o corpo e a segunda, uma tecnologia que é centrada na vida, visando ao equilíbrio global, uma espécie de homeóstase<sup>136</sup>. Ainda no que tange às especificidades das duas tecnologias, nas palavras do autor:

[...] uma tecnologia de treinamento oposta a, ou distinta de, uma tecnologia de previdência; uma tecnologia disciplinar que se distingue de uma tecnologia previdenciária ou reguladora; uma tecnologia que é mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas, num caso, trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto. (Foucault, 1999, p.297)

A velha mecânica de poder, operante na sociedade de soberania, não produz o efeito necessário, no nível do detalhe e da população, com a explosão demográfica e a industrialização. Para acomodação do detalhe, deram-se dois arranjos distintos, um já no século XVII e início do século XVIII e o segundo no final do século XVIII, a saber: a “acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância e treinamento – isso foi a disciplina” e a “[...] acomodação,

<sup>136</sup> A palavra é entendida como “a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (Foucault, 1999, p.297).

sobre os fenômenos globais, sobre os fenômenos de população, com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas” (Foucault, 1999, p.298).

A primeira acomodação foi mais simples e econômica. Já a segunda, apresentou mais dificuldade, pois implicou órgãos complexos de coordenação e centralização. Nesta lógica, temos duas séries: “a série corpo – organismo – disciplina – instituições; e a série população – processos biológicos – mecanismos regulamentadores – Estado” (Foucault, 1999, p.298).

Foucault atenta para o fato de que as duas acomodações não são opostas, embora elas não estejam no mesmo nível. Isso possibilita que os mecanismos disciplinares de poder e os mecanismos regulamentadores de poder, ou vice-versa, se articulem um com o outro:

Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (Foucault, 1999, p.302).

Ao longo de sua filosofia, Foucault afirma a autoridade de Nietzsche na sua compreensão de mundo, chegando a declarar: “todo o meu devir filosófico foi determinado por minha leitura de Heidegger. Mas reconheço que Nietzsche preponderou...” (Foucault *apud* Eribon, 1990, p.45). Além disso, neste trabalho podem ser observadas as semelhanças no âmbito “produtivo” do poder.

### **Algumas considerações**

Tanto Nietzsche quanto Foucault tratam do poder como um sistema de forças em intensas relações. Todavia, atentamos aqui para que o leitor não tire conclusões precipitadas, uma vez que, embora Foucault tenha sido atravessado pelo pensamento nietzschiano em sua perspectiva metodológica, tanto o

conceito de vontade de potência quanto o conceito de poder apresentam peculiaridades e não podem, em hipótese alguma, serem considerados sinônimos. Entretanto, concordamos, sim, que estes apresentam convergências, indicando discursos bastante próximos.

Para Nietzsche, toda vontade é uma vontade de potência que é a determinação da qual depende toda e qualquer forma individual de querer. Além disso, a vontade de potência está além do domínio da vida humana, abarcando a vida<sup>137</sup> e os demais âmbitos relevantes enquanto impulsionadora de multiplicidade de forças no mundo. E, neste mundo, possuindo seus aspectos orgânicos e inorgânicos, a vida não aparece como representante de todas as forças implicadas na sua sustentação.

Foucault, ao que se entende, parece trazer o conceito de poder não como algo natural e instintivo, mas, sim, como algo material e intrínseco às relações entre os seres humanos. As relações de poder surgem das próprias relações sociais, logo, só existe enquanto é exercido, poder como ato. Talvez, uma das possíveis diferenciações entre o conceito de vontade de potência, em Nietzsche, e poder, em Foucault, derive justamente do fato de o segundo dar-se em meio a relações sociais, ou seja, relações familiares, econômicas, políticas, entre outras. Já o primeiro conceito vai além da vida humana, inclusive, como já foi explicitado, vai além da vida em geral.

No pensamento do filósofo francês, o conceito de poder traz a ideia de uma relação estratégica e racional. Uma ação medida e calculada, efeito da ação de um sujeito, sendo que o próprio sujeito é um resultado das relações de poder. Daí o motivo pelo qual se entende poder e sujeito como faces da mesma moeda.

<sup>137</sup> Condições de qualidades e propriedades que garantem que os organismos se mantêm em contínua atividade, desde o nascimento até a morte.

## Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.
- ARALDI, Clademir Luís. *Nihilismo, Criação, Aniquilamento: Nietzsche e a filosofia dos extremos*. São Paulo: Discurso Editorial: Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2004.
- CANEVACCI, Massimo. *Dialética do indivíduo – o indivíduo na natureza, história e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault, 1926-1984*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade, vol I – A Vontade de Saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: Ensaio sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: UNIJUÍ, 2000.
- MARTON, Scarlett. *Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. *A Doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. São Paulo: ANNABLUME, 1997.
- NIETZSCHE, F. W. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, F. W. *Os Pensadores*. vol. I, São Paulo: Nova Cultural, 1973.

## **Pedagogias inclusivas:**

### **subjetivando os professores nos seus processos de formação**

Angela Nediane dos Santos – UFPel

Doutoranda em Educação

[gejaespecial@yahoo.com.br](mailto:gejaespecial@yahoo.com.br)

Neste trabalho pretendo analisar as estratégias utilizadas pelas pedagogias da inclusão para subjetivar os professores, especificamente, no processo de formação dos docentes brasileiros. Para tanto, utilizo como ferramentas de análise conceitos tais como subjetivação, cuidado, moral e ética, a partir da ótica de Michel Foucault, especialmente de seus últimos escritos. Outros autores também são convidados a dialogar neste artigo, tais como Maria Manuela Garcia (2009), Vera Portocarrero (2011), entre outros.

O texto está subdividido em três partes. A primeira trata das estratégias lançadas pelas pedagogias da inclusão a partir da lógica da governamentalidade que pretende atingir a todos e a cada um, abordando questões relacionadas às atuais políticas e discursos que vem constituindo o dispositivo da inclusão no Brasil. A segunda parte traz uma análise do “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social”, uma espécie de manual distribuído pelo Ministério da Educação. Entendo que os exercícios propostos por este programa subjetivam os professores que estão sendo formados para a inclusão, a partir de uma moral instituída. Por último, realizo uma problematização no sentido de pensar a possibilidade do exercício do cuidado de si nas práticas inclusivas, não como um dever moral, mas a partir da obra de Foucault que entende o cuidado a partir dos significados atribuídos pelos gregos.

## **Pedagogias da inclusão: estratégias articuladas ao dispositivo de governamentalidade**

Faremos aqui um recorte para analisar os efeitos de subjetivação na formação de professores nas/para as pedagogias da inclusão. Subjetivação pode ser entendida como a “[...] maneira em que o ser humano se transforma em sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408), a partir das relações sociais mais amplas, da sua adequação ou não às regras da sociedade em que vive, mas também, da relação consigo. Assim, as pedagogias entendidas como tecnologias humanas “[...] implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios.” (GARCIA, 2009, p. 228). Implicam na relação do sujeito consigo mesmo. Implicam em práticas de subjetivação.

Neste trabalho, nos questionamos sobre quais são os efeitos de subjetivação que as pedagogias da inclusão têm na formação dos professores? Na tentativa de responder a esta indagação, consideramos válido contextualizar as condições de possibilidade para a emergência dessas pedagogias. Uma dessas condições são as políticas de inclusão, as quais podem ser entendidas

como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder). (LOPES, 2011, p. 9)

Olhando por esta perspectiva, percebemos que tal política não é tão atual assim quanto parece. O que talvez possa ser atual é a forma como as pedagogias estão sendo nomeadas: pedagogias da inclusão. Atual é também o modo como tais pedagogias estão circulando nos discursos oficiais, tornando-se políticas governamentais. Conforme argumentam Lockmann e Klein (2009), a política nacional de inclusão escolar é um dispositivo de governo, entendido como

[...] um conjunto de discursos (pedagógicos, médicos, psicológicos, econômicos, entre outros) que se articulam através de enunciados científicos e justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições [...] (p. 110)

Em meio a todo esse processo está o professor, que segundo os discursos que circulam sobre a inclusão, deve estar preparado para atender a todos e a cada um de modo igualitário. É o professor o grande responsável pela inclusão de todos na escola. Mas como ele vem se constituindo a partir desses discursos que o colocam no centro das responsabilidades pela inclusão? Como vem se organizando os programas de formação de professores para atuarem nas pedagogias da inclusão e/ou da diversidade? Como essas pedagogias estão operando na subjetivação dos professores que estão sendo formados a partir das políticas de inclusão?

### **Preceitos morais da inclusão: subjetivando professores**

Com a finalidade de compreender como as pedagogias da inclusão estão operando na subjetivação dos professores formados para a inclusão, e como o discurso da ética atravessa tais discursos, tomaremos um documento do Ministério da Educação como base para análise. Trata-se do “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social”, elaborado pela FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP e publicado/distribuído pela Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação, em 2007. A escolha por esse documento se deu pelo modo como aborda as questões éticas na formação de professores para a inclusão; além de ser um instrumento oficial na formação dos professores para as pedagogias da inclusão no Brasil.

De acordo com Machado (2011, p. 57),



[...] a formação docente para a inclusão vem se tornando uma necessidade imperiosa no nosso país. Com a educação inclusiva assumindo a centralidade, também a formação de professores toma lugar de destaque. Mais do que isso, ocupa um *status* de “Kit salva-vidas” para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional.

É preciso formar professores que estejam aptos a incluir, minimizando os riscos da exclusão. Por isso proliferam apostilas, cartilhas, livros, entre outros, produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação – muitas vezes em parcerias com grupos de professores de Universidades brasileiras – a fim de preparar os professores para a inclusão.

Nestes “kit salva-vidas” elaborados para formar professores que atuem nas pedagogias da inclusão, também é possível perceber um apelo ético/moral, que estimula os professores a comportarem-se ética e moralmente em favor da inclusão. Nesses documentos a inclusão está sendo capturada pelos discursos da ética. A inclusão agora já não é só uma obrigação legal, mas também um dever moral. Incluir tornou-se um dever ético/moral. E os professores aparecem nos discursos, como os agentes deste dever:

*[...] é papel dos(as) educadores(as) comprometidos(as) com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz atuar na construção de um novo paradigma educacional, inclusivo. (ARAÚJO, 2007, p. 9)*<sup>138</sup>

O “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social”, elaborado pela equipe coordenada por Ulisses Araújo (2007), traz trechos dos livros “*Inclusão Escolar. O que é? Por que? Como fazer*” e “*Humor e Alegria na Educação*”, ambos de autoria de Maria

<sup>138</sup> Os excertos retirados do documento “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social” (ARAÚJO, 2007) para a análise neste trabalho serão apresentados na fonte Arial, tamanho 10 e itálico, a fim de diferenciá-los do corpo do texto.

Teresa Égler Mantoan<sup>139</sup>, publicados respectivamente pela Editora Moderna, de São Paulo, em 2003 e pela Editora Summus, em 2006. Os trechos extraídos dos livros consistem em atividades propostas em forma de teste, que segundo Araújo (2007, p. 19) “[...] ajuda os membros do Fórum a identificar seu poder de inclusão.” O teste é formado por perguntas de múltipla escolha, com o gabarito ao final. Cada pergunta apresenta três (3) possíveis alternativas de respostas, conforme exemplo abaixo:

*1. A professora Sueli procura incluir um aluno com deficiência mental em sua turma de 1ª série. Tudo caminha bem em relação à socialização desse educando, mas diante dos demais colegas o atraso intelectual do aluno é bastante significativo.*

*Nesse caso, como você resolveria a situação?*

*(A) Encaminharia o aluno para o atendimento educacional especializado oferecido pela escola?*

*(B) Solicitaria a presença de um professor auxiliar ou itinerante para acompanhar o aluno em sala de aula?*

*(C) Esperaria um tempo para verificar se o aluno tem condições de se adaptar ao ritmo da classe ou precisaria de uma escola ou classe especial?*

No teste todas as perguntas estão relacionadas às posturas dos professores frente à presença de alunos com as mais diversas deficiências, tais como alunos cegos, surdos, hiperativos, com dificuldades de aprendizagem, entre outros. Ou seja, leva-nos a entender que o professor deve ser capaz de incluir a todos, independentemente da diferença que esse aluno possua. É um professor que deve estar sempre atento à sua postura moral, para não incorrer em atitudes que excluam esses alunos da escola.

<sup>139</sup> “Pedagoga, com doutorado em educação, Maria Tereza Eglér Mantoan é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp). Sua dedicação, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, está voltada ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Tem 17 livros publicados.” Essas são informações publicadas no Portal do Professor, do Ministério da Educação. (fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=32>)

Ao final das perguntas de múltipla escolha, aparece a seguinte frase: *“Conte os pontos e confira o seu poder de inclusão, ou melhor, a sua imunidade ao vírus da exclusão.”* (ARAÚJO, 2007, p. 23). Essa frase certamente não tem relação apenas ao cumprimento de uma lei, e sim, a uma obrigação moral do professor perante a sociedade. Em seguida aparece o gabarito que pode ser conferido pelo professor. Como cada resposta corresponde à determinada quantidade de pontos, ao final, o professor receberá uma resposta ao teste do poder da inclusão, que faz uma avaliação sobre o seu nível ético/moral:

*De 27 a 23 pontos*

*Imune à exclusão!*

*Você está apto(a) a enfrentar e vencer o vírus da exclusão, pois já entendeu o que significa uma escola que acolhe as diferenças, sem discriminações de qualquer tipo. Compreendeu também que a inclusão exige que os professores atualizem suas práticas pedagógicas para que possam oferecer um ensino de melhor qualidade para todos os alunos. Parabéns! Não se esqueça, porém, de que o atendimento educacional especializado deve ser assegurado a todos os alunos com deficiência, como uma garantia da inclusão.* (ARAÚJO, 2007, p. 23)

Este professor está de acordo com os preceitos morais estabelecidos pelo programa de formação para as pedagogias da inclusão. Ele “sabe” que deve estar sempre atualizando as suas práticas pedagógicas e atento às suas posturas morais/éticas.

Já os professores que tiveram uma pontuação menor, são alertados e, inclusive, indicados a fazerem uma espécie de recuperação:

*De 22 pontos a 16 pontos*

*No limite. Você precisa se cuidar!*

*Atenção, pois você está vivendo uma situação de fragilidade em sua saúde educacional. Cuidado! É preciso que você tome uma decisão e invista na sua capacidade de se defender do vírus da exclusão. Quem fica indeciso entre enfrentar o novo, no caso, a inclusão de todas as crianças*

*nas escolas comuns, e incluir apenas alguns, ou seja, os alunos que conseguem acompanhar a maioria, está vivendo um momento difícil e perigoso. Você está comprometendo a sua capacidade de ensinar e a possibilidade dos alunos de aprender com alegria!*

*De 15 a 9 pontos*

*Altamente contaminado.*

*Tome todas as providências para se curar dos males que o vírus da exclusão lhe causou. Há muitas maneiras de se cuidar, mas a que recomendamos é um tratamento de choque, porque o estrago é grande! Você precisa, urgentemente, se tratar, mudando de ares educacionais, tomando injeções de ânimo para adotar novas maneiras de atuar como professor(a). Outra medicação recomendada é uma alimentação sadia, muito estudo, troca de idéias, experimentações, ousadia para mudar o seu cardápio pedagógico.*

*Tente colocar em prática o que tem dado certo com outros que se livraram desse vírus tão voraz e readquira o seu poder de profissional competente. Boa recuperação!*

*(ARAÚJO, 2007, p. 23 e 24)*

Percebe-se, nesse teste que é uma tarefa moral do professor incluir, e somente dele. São tomadas como “*fragilidades*”, “*males*” ou “*vírus*” a serem curadas as atitudes que não estão de acordo com os preceitos éticos da inclusão. Isso se evidencia nas palavras de ordem tais como “*Cuidado!*”, “*Tome todas as providências*”, “*Você precisa, urgentemente, se tratar*”, “*recomendamos é um tratamento de choque*”, entre outras, as quais focam-se exclusivamente no professor e nas relações dele consigo mesmo. É ele que precisa cuidar de si. Incluir é uma tarefa moral que o professor, e somente ele, deve fazer para que a sociedade se torne justa e igualitária. Para isso ele deve, fazendo uma interpretação do que Araújo (2007) e sua equipe recomendam, estudar muito, alimentar-se bem, trocar ideias e experiências e ainda mudar sua prática pedagógica. Ou, dito de outro modo, o professor inclusivo deve cuidar de si, tomando todas as providências indicadas. Porém, não apenas cuidar de si, mas

dos outros também, pois ele deve cuidar também dos seus alunos, da sua escola e da sua sociedade.

Percebe-se assim, que “[...] o cuidado é imanente à Pedagogia: o ensinar e o aprender envolve o cuidado dos outros e de si.” (GARCIA, 2009, p. 228). Trata-se de uma tarefa moral. E para o professor inclusivo, a esta tarefa moral é acrescida a responsabilidade de cuidar daqueles outros, dos alunos diferentes, que apresentam alguma anormalidade, os quais devem ser incluídos e normalizados.

Até aqui, não especificamos o que entendemos por ética e por moral. Por vezes utilizamos os termos separadamente, por outras, os colocamos como sinônimos. No entanto, tais termos não tem o mesmo significado. Como estamos nos baseando, neste trabalho, em Foucault para entender tais termos, cabe ressaltar que para o autor ética e moral não são a mesma coisa.

Resumidamente, na perspectiva foucaultiana, moral pode se referir ao código moral - “[...] um conjunto de valores e de regras de ação que são propostos aos indivíduos e aos grupos por intermédio de diferentes aparelhos prescritivos, como a família, as instituições educativas, as igrejas, os sistemas de leis, de prescrições do código moral.” (PORTOCARRERO, 2011, p. 425) - ou à moralidade dos comportamentos, que se refere aos “[...] comportamentos morais dos indivíduos à medida que se adaptam ou não às regras e aos valores que lhes são propostos.” (CASTRO, 2009, p. 155).

Já a ética, para Foucault, “[...] refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral.” (CASTRO, 2009, p. 156). Tal termo faz referência, segundo o autor, “[...] à relação consigo mesmo, é uma prática, um *éthos*, um modo de ser.” (Ibid). Foucault(1984) explicita claramente o que entende por ética:

em suma, para ser dita ‘moral’ uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, uma lei ou um valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma

relação ao código a que se refere; mas ela implica também certa relação a si; essa relação não é simplesmente ‘consciência de si’, mas constituição de si enquanto ‘sujeito moral’, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. (p. 37)

Percebe-se no documento que estamos analisando, que os aspectos morais, de um código ou preceito, estão bastante evidentes. Trata-se de um teste que, para além de avaliar como o professor está agindo para incluir todos na escola, também moraliza e tem efeitos nos processos de subjetivação deste professor, ou, efeitos éticos na constituição de si.

A partir do exposto, entendemos que os programas e, de um modo mais amplo, os currículos envolvidos nos modos de subjetivação instituídos pelas pedagogias e pelas políticas educacionais oficiais estão atuando na constituição moral e ética do sujeito. Moral por instituir um preceito que determina o que é incluir e o que é excluir, o que é bom e o que não é. Moral também porque constitui discursivamente quem tem o “*poder da inclusão*”, nas palavras de Araújo (2007). Mas ao mesmo tempo ético, pois atua na subjetivação desses professores, que podem aderir às regras morais e assumi-las em suas práticas, ou que podem rejeitá-las, sob a pena de serem eles próprios excluídos. O professor torna-se réu e juiz de si próprio neste jogo que constitui a inclusão.

Ao fazermos estas afirmações não estamos, de modo algum, dizendo que incluir é bom ou ruim. Pelo contrário, não estamos fazendo juízo de valor da inclusão ou deste programa de formação de professores. Mas tentando problematizar os modos como a inclusão e os programas de formação de professores vêm se constituído e também subjetivando os professores que atuam nas pedagogias da inclusão.

## **Cuidado de si: possibilidades de metamorfosear-se nas práticas dos professores?**

Ao final desse breve texto que não dá conta de explorar todos os modos de subjetivação produzidos na formação de professores da inclusão, nos questionamos se na prática dos professores, no dia-a-dia da sala de aula, será possível existir alguma dimensão do cuidado de si. Estamos entendendo aqui, cuidado de si no sentido empregado por Foucault. Significado resgatado das civilizações gregas, nas quais o cuidado de si era um preceito de vida. Trata-se de uma forma de vida em que o sujeito não depende diretamente das regras sociais do lugar onde vive, mas que a partir dela constrói seu próprio modo de pensar e de viver.

A partir disso, não seria possível pensar em professores que, em suas práticas, desenvolvem espaços e atividades em que o cuidado de si, semelhante aos gregos, se exerce. Não haverá momentos em que será possível viver a vida como obra ética e estética?

### **Referências:**

ARAÚJO, Ulisses [et al]. **Programa Ética e Cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v;

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009;

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2:** O uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984;

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.136, p. 225-242, jan/abr. 2009;

LOPES, Maura Corcini. Prefácio – Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs). **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011;

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena. Estratégias discursivas no governmento da diferença surda em práticas de inclusão escolar. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Currículo e avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009;

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011;

PORTOCARRERO, Vera. Os limites da vida: da biopolítica aos cuidados de si. In: JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque; VEIGA-NETO, Alfredo; FILHO, Alípio de Souza (orgs). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011;



**Simpósio 7 - [Populismos Latinoamericanos y la Construcción de Poder a Escala Local](#)**

**(\*) Não foi realizado.**

**Simpósio 8 - La Educación Técnica en América Latina y el Caribe**

(\*) La mesa 25 se fusionó con la 8 pasando a llamarse 25.

**Simpósio 9 - [El Estado Nacional y el Mundo Subalterno en Latinoamérica](#)**

Coordinadores

Marcelo Javier Neira Navarro

[mneira@ulagos.cl](mailto:mneira@ulagos.cl)

Universidad de Los Lagos

Catalina Roberto Dussan

[catalinaroberto@hotmail.com](mailto:catalinaroberto@hotmail.com)

Centro de Investigación y Postgrado, Universidad de Cuenca, Ecuador

**(\*) Não recebemos os trabalhos.**

**Simpósio 10 – Criminalidad Organizada en América Latina.  
Manifestaciones particulares de una problemática transnacional**

Coordinadores

Dr. Cristian Garay Vera, Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile

([garay.ce@gmail.com](mailto:garay.ce@gmail.com) )

Dr. Mariano César Bartolomé, Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Argentina

([marianobartolome@yahoo.com.ar](mailto:marianobartolome@yahoo.com.ar) )

**(\*) Não recebemos os trabalhos.**

**Simpósio 11 – Reservas de civilização planetária e a proposta de Edgar Morin para um pensamento do sul**

**PEREGRINAÇÃO E CUIDADO EM ANTONIO CONSELHEIRO:  
REFERÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO SUL**

Prof. Esp. Alexandre de Medeiros Tavares

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN E-mail:

Belo.monte.de.lia@gmail.com

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Jr Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN E-mail: walterjrnatal@hotmail.com

**RESUMO**

A peregrinação e o cuidado como um modo de ser e de viver, um estar sempre em um entre-lugar, onde se instaura a experiência temporal humana como uma pedagogia do cuidado de si e do outro, enquanto dimensão existencial e libertária de um corpo que busca a descolonialidade do ser. Partindo dessa noção o trabalho reflete acerca do educar enquanto peregrinação ou um modo nômade de cuidado vivenciado por Antonio Conselheiro nos sertões nordestinos de 1865 a 1893. Tomaremos como fonte “Os Sertões”; “A guerra do Fim do Mundo” e “Antonio Conselheiro: um Místico Brasileiro”. O peregrinar e o cuidado em Conselheiro aponta para um educar que concebe a relação de cuidado consigo e com os outros, tendo em vista o movimento, nômade, da vida humana, para além de uma territorialidade do poder e de suas estratégias de sujeição e controle. Essa perspectiva vem a se constituir em uma referência para uma educação do sul.

Palavras-chave: Cuidado. Peregrinação. Educação. ... DEPOIS SEGUIREI PARA ONDE ME CHAMAM OS MAL-AVENTURADOS

Como aquele que peregrina pode ter um lugar, um destino de chegar? Que lugar é o lugar do peregrino? Um lugar do desejo, do irrealizado? Antonio Conselheiro, Santo Antonio dos Mares, Santo Antonio Conselheiro, O Bom Jesus Conselheiro, aquele que teve tanto nomes caminhou por muitos lugares, pois caminhar era seu modo de ser,

recolhendo pedras e indo aonde os seus mal-aventurados o conduzia. Esse modo de ser, o peregrinar, constituía seu educar: uma educação pelo caminhar, pelas veredas, pelas pedras que recolhia, pelo cuidado com os que o conduziam.

Trataremos assim, do seu caminhar, do seu peregrinar-sendo pelo lugar-mundo dos sertões, que se estendia por toda uma geografia imaginária das pedras que no caminho havia, subvertendo desse modo, a noção de território inaugurada com a modernidade, no século XVI, pelo Estado-Nação, que se caracteriza pela demarcação e pela propriedade privada da terra, o disciplinamento dos homens que nela viviam e a identidade desse território e desses homens, forjada a partir de um projeto de civilidade e progresso, que se constituía em uma ordem mundial, a Colonialidade/Modernidade/Racionalidade (QUIJANO, 1992).

O território configurava-se para essa ordem, como uma organização do espaço entendido a partir do binômio espaço-poder, definido pela posse da terra e pelo ordenamento dos objetos que comporiam esse espaço-poder, tendo em vista um modo de ser e de viver dentro dele, esse modelo tinha como expressão, a cidade moderna, um espaço ordenado e planejado seguindo um ideário de higiene biológica e social, que refletia a matriz racionalista, que seguindo MIGÑOLO (2001), DUSSEL (1994) e outros, tem seu marco histórico inicial no projeto colonial da América, variando em matizes até o período tratado nesse trabalho.

O espaço-poder ao determinar-se como um modo de ser e de viver, demarca uma fronteira entre o espaço-de-dentro-de-si, onde se dá as relações entre os mesmos, tendo em vista sempre a polis, como sua forma mais acabada; e um espaço-de-fora-de-si, onde se dá a contradição, a diferença, isto é, a dimensão do outro. Nessa fronteira, a partir do discurso de quem a demarca, instaura-se uma ideia de homem, de política e de poder.

Os sertões do peregrino caracterizam um outro espaço para além do território, o espaço da vastidão de dentro dobrado sobre o espaço da vastidão de fora, onde o estar- dentro e o estar-fora é apenas espaço dos pés percorrendo caminhos de si, constituídos pelo cuidado do outro. Nesse sentido os sertões do peregrino é lugar de encontro com o outro-homem, o mal-aventurado, inflexão de si arremessada ao mundo, como caminho de busca de uma divindade, que se anuncia em uma escatologia reinventada a partir da reinterpretação da religião do colonizador; em uma nova hermenêutica que subverte a autoridade do arquivo/colonizador, reinventando o mundo. A operação hermenêutica do peregrino que “compreendia melhor a vida pelo o incompreendido” (CUNHA, 1982), desconstruía a consciência positivista do litoral das elites mestiças da época,

instaurando uma subversão tanto a essa elite atea do litoral quanto às camadas tradicionalistas do clero romano.

A ideia de um lugar para onde o peregrino lança seu olhar, como indica as narrativas tratadas aqui, como por exemplo, o paraíso terrestre, configura-se como uma forma de normaliza-lo, encaixando-o dentro de um modelo de

“fanatismo atávico” ou de um sebastianismo nostálgico, traço redutor e derrisório de uma ancestralidade de raiz eurocêntrica, dupla forma de rebaixamento, tanto no sentido de um passado de atraso, quanto no sentido de seu vínculo com uma raiz profundamente popular que deu origem a esse ideário, revelando assim, o caráter ideológico do discurso que engendrou essa relação.

Pensar o nomadismo do Conselheiro constitui um caminho de pensamento que se pretende um descolonizar-se, isto é, perguntar-se sobre a natureza do caminho sem as mediações do lugar de chegar, aqui entendido como território (do saber?), tendo em vista, uma ação de descolonizar o espaço do existir, ou melhor, do existindo. A pergunta não constitui uma dúvida metódica, mas um implicar-se no caminho, no recolhimento das pedras (HOORNAERT, 1997) e no cuidado consigo mesmo e com os mal-aventurados, essa implicação constitui a ação descolonizadora empreendida por Conselheiro, no sentido de uma negação aos modelos civilizatórios implementados pelas matrizes ocidentais, nas suas diversas formas de expressão, a saber, no momento da invasão das Américas pelas potências europeia no século XVI, ou no momento da colonização do Brasil, por parte das elites mestiças locais europeizadas, portadoras de um ideário republicano urdido por um paradigma ocidental.

Não se pretende uma espécie de rebatimento retórico ou epistemológico, nunca soube precisar bem a diferença entre eles, mas uma opinião, um lugar de mim acerca do peregrino, uma arrumação sobre o que li ouvi, vi, senti e todas as reveberações desse existindo peregrinando.

Mas como me conduzir pelo que não tem lugar de chegar? Qual o sentido do caminho se parto do sentimento de que o caminho é múltiplo e não tem sentido algum? Como pensar sobre o caminho estando nele implicado?

Entender o peregrino como um outro que sou eu, na medida em que me constituo, habitando um espaço comum entre esse eu e esse outro, a saber o espaço dos sertões, o espaço de depois do que é fora, mas que se rebate dentro, em uma topologia de mim e dele, isto é, uma topologia do nós, configurando-se aqui, na experiência concreta desse texto que se queria, inicialmente, uma tentativa de interpretação das

andanças do Conselheiro, mas que se configura como um registro de meu próprio peregrinar.

## CALÇANDO ALPERCATAS E SEGUINDO OS RASTROS

Calçando alpercatas e seguindo os rastros, essa imagem-ideia surge quase como uma visada epifânica das narrativas de Antonio dos Mares, em uma espécie de mapeamento de seu modo de peregrinar-endo, tendo em vista os rastros apagados por narrativas, que ora o apresentam como gnóstico bronco

(CUNHA, 2004), ora como um possesso libertário (VARGAS LLOSA, 1982; GRAHAM, 2002). Como mapear rastros apagados?

A ideia de um homem que peregrinou sem deixar rastros, ou de um homem que se apresentava na presentidade de seu peregrinar-sendo, a presença existenciária de sua peregrinação, isto é um sendo peregrinando, sem justificativas, sem mediações. O peregrinar-ser mostra-se assim, na simplicidade não-histórica de sua significação, a nudez de seu rosto (LÉVINAS, 1993).

O homem era alto e tão magro que parecia sempre de perfil. Sua pele era escura, seus ossos proeminentes e seus olhos ardiavam com fogo perpétuo. Calçava sandálias de pastor e a túnica de azulão que lhe caía sobre o corpo lembrava o hábito desses missionários que, de quando em quando, visitavam os povoados do sertão batizando multidões de crianças e casando os amancebados. Era impossível saber sua idade, sua procedência, sua história, mas algo havia em seu aspecto tranquilo, em seus costumes frugais, em sua imperturbável seriedade que, mesmo antes de dar conselhos, atraía as pessoas. (VARGAS LLOSA, p. 19; 1982).

Esse aspecto do peregrino revela a imagem de alguém que carregava consigo seu caminho e seu caminhar era tudo que havia, não como um objetivo de sua jornada, um lugar de chegar, pois esse só seria em um sem-porvir do fim do mundo; mas em um descentramento do ser, enquanto uma metafísica das oposições ser/não ser, permanência/movimento, a proposição do seu peregrinar-sendo instaura uma nova narrativa, que exige uma nova hermenêutica.

### MINHA OCUPAÇÃO É APANHAR PEDRAS PELAS ESTRADAS...

O que seria um método de investigar ou interpretar esse peregrinar que instaura em si uma problematização da natureza do próprio método, enquanto busca de um destino, um objeto de meu estudo, entendido como algo exterior a mim, sujeito dessa investigação? Assim qual a noção de método que possibilita estudar e interpretar o peregrinar-ser, implicando-me enquanto um ser que busca descolonizar-se na própria ação de caminhar?

Talvez um caminho possível fosse instaurar-me enquanto esse peregrinar-ser que rastreia o caminho-cuidado do Conselheiro.

Esse rastrear pedras e caminhos, meu e dele busca desconstruir as narrativas que revelam a necessidade de encaixá-lo em um determinado tipo-personagem de matriz ocidental, um sebastianista fora de lugar ou um fanático atávico, em Euclides da Cunha, ou um libertário possesso, nas duas outras narrativas consideradas nesse trabalho, tais narrativas se caracterizam por serem narrativas da guerra, assim a ideia do Outro como um elemento exterior e até



mesmo antagônico ao Mesmo, instaura-se como uma narrativa do extermínio do Outro.

Porém o problema que se apresenta é a instauração de uma nova narrativa pelo peregrinar-sendo, que se pretende encontro e cuidado, encontro com aqueles que mesmo sem voz chamam e cuidado como princípio gerador de um contar-catar pedras e mal-aventurados. O peregrino ao instaurar essa nova narrativa, instaura uma nova hermenêutica, uma nova linguagem e um novo homem cujo alicerce é a peregrinação como processo de descolonização do sendo pelo cuidado de si e do outro.

Esse processo nos exige um esforço de construir na desconstrução, no desaprender de si, enfim na descolonialidade desse peregrinar-sendo, um novo educar, tal caminho de mim e do peregrino pode se constituir em uma referência para a educação do sul, pensada como um lugar de gestação e de encontro.

REFERÊNCIAS CUNHA, Euclides da. Os Sertões. São Paulo, SP: Editora Martin Claret, 2004.

DUSSEL, Enrique. 1492 El encubrimiento del Otro: hacia El origen del mito de La modernidad. Plural editores. La Paz, Bolivia, 1994.

GRAHAM, Robert C. Um místico brasileiro: vida e milagres de Antonio Conselheiro. Tradução Gênese Andrade e Marcela A. C. Silvestre. São Paulo, SP: Sá editora/ Editora da UNESP, 2002.

HOORNAERT, Eduardo. Os anjos de Canudos: uma revisão histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 3a edição. 1997.

LÉVINAS, Emmanuel. Humanismo do outro homem. Tradução Pergentino S. Pivatto e outros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MIGÑOLO, Walter. La Colonialidad: La cara oculta de La modernidad. Cosmópolis: el trasfondo de la Modernidad. Barcelona: Península, 2001.

QUIJANO, Anibal. Coloniality and Modernity/Rationality, Cultural Studies, vol. 21, num. 2-3 (2007), pp. 155-167.

VARGAS-LLOSA, Mario. A guerra do fim do mundo. tradução Remy Gorga. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

## **POR UMA GEOPOÉTICA DO SUL: A EXPERIÊNCIA DE ANTONIN ARTAUD NO MÉXICO**

Alexsandro Galeno Araújo Dantas  
Programa de Pós-Graduação e Graduação em Ciências Sociais.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.  
E-mail: alexgaleno@terra.com.br

### **RESUMO**

A partir da sugestão de Edgar Morin de que uma nova agenda política para o planeta deve contemplar a experiência poética e a condição exílica do sujeito, sugerimos a singularidade da experiência de Antonin Artaud no México como exemplo histórico e poético que poderia contribuir para um Pensamento do Sul. Nessa viagem, em 1936, Artaud realizou conferências na Universidade do México, escreveu artigos na imprensa local, experimentou o sonho de busca das origens perdidas da civilização junto aos índios Tarahumaras. Deu vazão àquilo que denominava, na poética nervaliana, de uma geografia experimentada. O exemplo de Artaud mostra que ser exílico parece ser a condição fundamental para gerar micro e macro mudanças ou, ainda, para a emergência da inscrição de uma língua menor em uma língua maior (Deleuze e Guattari). A reflexão que buscamos, portanto, insere-se aqui: a defesa de um Pensamento do Sul poderia ser a inscrição de estrangeiridades culturais e federativas que contribuiria para o surgimento de uma Nova Internacional do Pensamento?

Palavras chave: Antonin Artaud. Geopoética do Sul. Estrangeiridade.

A partir da sugestão de Edgar Morin de que uma nova agenda política para o planeta deve contemplar a experiência poética e a condição exílica do sujeito, sugerimos a singularidade da experiência de Antonin Artaud no México como exemplo histórico e poético que poderia contribuir para um Pensamento do Sul. Nessa viagem, em 1936, Artaud realizou conferências na Universidade do México, escreveu artigos na imprensa local, experimentou o sonho de busca das origens perdidas da civilização junto aos

índios Tarahumaras. Deu vazão àquilo que denominava, na poética nervaliana, de uma geografia experimentada.

... ao fundo da Sierra Tarahumara, vi o rito dos reis de Atlântida como é descrito por Platão nas páginas do Critias. Platão fala de um rito estranho a que os reis da Atlântida se entregavam nas circunstâncias desesperadas da sua raça. Apesar de um tanto mítica a existência da Atlântida, Platão descreve os Atlantes como raça origem e mágica. Os Tarahumaras, que são para mim os descendentes diretos dos Atlantes, continuam a voltar-se ao culto dos ritos

mágicos. Que as pessoas pensem o que quiserem das associações que faço. De qualquer forma, como Platão nunca foi ao México nem os índios Tarahumaras alguma vez o viram, somos obrigados a admitir que a ideia deste rito sagrado é colhida numa mesma fonte fabulosa e pré-histórica. E ora aqui temos o que pretendi sugerir. (ARTAUD, 1992, p. 76).

À maneira de Heliogábalo, que se insurgiu contra os dominadores romanos com seus próprios desenraizamentos, Artaud ao deslocar-se de Paris, buscou no território dos Tarahumaras, sentimentos de estranhamentos e enraizamentos capazes de superar a dualidade feroz entre culturas diferentes. Insurgiu-se contra as dominações expedicionárias da razão ocidental, que tratam as culturas como algo sempre diferente, inferior, desigual, localizado e distante.

Assinala Edgard de Assis Carvalho, ao se referir aos tipos de ‘viajantes modernos’ : “a viagem artaudiana permitirá seu reencontro com as verdades soberanas ‘mediante as quais a consciência humana recupera a percepção do infinito, em lugar de perdê-la’. Nesse infinito, apagam-se as diferenças entre o eu e o outro, o louco e o são, porque ambos representam ampliações do ego, uma forma transpessoal de consciência, formatada na e pela experiência ritual que permitirá que se veja o outro lado das coisas. ‘Era como se uma força terrível houvesse concedido a graça de te ver restituído ao que existe do outro lado.’” (CARVALHO, 1997, p. 146).

Carvalho baseia-se na obra Nós e os Outros de Todorov, que tipifica tais viajantes. O autor faz uma tipificação dos viajantes modernos: o assimilador, o aproveitador, o turista, o impressionista, o assimilado, o exótico, o exilado, o alegórico, o desiludido e o filósofo. Ele classifica Artaud, como um alegórico, isto é, aquele que fala de um povo, mas para debater, discutir, denunciar uma outra coisa que diz mais respeito ao seu ponto de vista ou a sua própria cultura: “(...) Artaud colocou os mexicanos a serviço de sua própria visão.” p. 459. Ou para lembrarmos as palavras do

próprio Artaud, quando diz que foi ao México, diz ele: “He venido a México en busca de políticos, no de artistas.” (ARTAUD, 1992, p. 173).

Da viagem ao México destacou, em seus relatos, as experiências com o peiote, embora a situação de dominação historicamente dos Tarahumaras tenha sido igualmente avaliada:

... No momento em que cheguei à montanha encontrei os Tarahumaras num verdadeiro desespero por causa da destruição que os soldados do México tinham recentemente feito de um campo de peyote. A este respeito tive uma longa conversa com o diretor da escola que me hospedava. Conversa animada, penosa, repugnante às vezes. O mestiço director da escola indígena dos Tarahumaras andava bem mais preocupado com o seu próprio sexo que todas

as noites servia para possuir a professora, mestiça como ele, do que cultura ou religião. (ARTAUD, 2000, p. 17/18).

Esse relato artaudiano reveste-se de uma relevância antropolítica extremamente atual para analisarmos a situação indígena no planeta e ou dos estranhos estrangeiros. Artaud, como Rimbaud, ensina-nos também a possibilidade de criarmos nossas lateralidades para a vida nesse intenso fluxo contínuo da pressa e do eterno retorno do mesmo. Seu legado talvez possibilite chaves de entendimento para repensarmos a cultura contemporânea. Uma cultura que pode ser baseada também em nomadismos, como sugere Zygmunt Bauman, a partir da ação de turistas e vagabundos, capazes de instaurar princípios éticos cooperativos entre as culturas.

Descrever suas experiências, referindo-nos apenas aos fatos ocorridos e não relacioná-los com as possibilidades inovadoras que podem suscitar, seria algo impensável e inadmissível. Suas experiências com a estrangeiridade fornecem referências para serem analisadas por cientistas sociais, antropólogos principalmente, ainda as voltas com um relativismo empobrecedor. Ao nosso ver, seria indispensável fazermos uma genealogia das experiências de personagens que compuseram os cenários de nossa história como errantes do infinito. Não temos dúvidas, que das experiências artaudianas poderiam advir sugestões temáticas diversas: estudos sobre a revolta na história, os dramas de si e do outro, as ideias de um pensamento selvagem germinador de florações naturais sobre a cultura, como assim se referiu Lévi-Strauss ao personagem Louis Lambert de Balzac.

São temas que demonstram o acontecimento universal singular sobre o qual se referiu Sartre à Flaubert. Ou Émile Zola quando se referiu à importância do romance Madame Bovary para a história. “(...) é um documento humano de uma verdade universal, uma página arrancada da história de nossa sociedade.” Artaud, como um ser universal singular, também oferece-nos a possibilidade de explorarmos sua vida e obra como algo essencial para uma possível antropologia geral, a partir de personagens e acontecimentos agitados na história. Imaginamos que foi assim quando mergulhou na vida de Heliogábalo, na tentativa de compreensão cultural dos índios Tarahumaras, na busca mística da Irlanda, na descrição das ilhas do fim do mundo de Galápagos. Escavações e refundações imaginárias nos acontecimentos da história e, simultaneamente, sobre vida e obra de personagens. Monique Borie sintetizou seu horizonte imaginário como um obsessivo diálogo com os mitos e os princípios perdidos da cultura.

O retorno às origens era, portanto, segundo Artaud, o único caminho. O Antropólogo nos tem ajudado a seguir o ‘poeta do teatro’ em seu itinerário. Um itinerário que se dirige exclusivamente para um fim: reencontrar as origens perdidas, atingir o coração de uma outra maneira de pensar o mundo e de

organizar a experiência. O teatro não é ele mesmo a própria entrada. É mais uma arte que seria necessária redefinir as regras, mas também, o guardião possível de uma outra cultura.

Como desejou Sloterdijk, é urgente a construção de uma antropologia filosófica, em que os indivíduos fossem o arquivo e os arquivadores das suas memórias. Nesse arquivo genealógico da errância infinita já mencionada, além de Artaud, poderíamos nos referir a outros que poderiam se pôr ao palco da cultura a partir da força simbólica que conseguiram imprimir na memória das civilizações. Os que definitivamente mudaram a história do pensamento e não deixaram de povoar os cérebros contemporâneos com suas ideias. Personagens que se colocam no meio dos acontecimentos da vida como estranhos estrangeiros e que vislumbram o devir.

Zaratustra de Nietzsche que selou definitivamente o fim da cisão entre filosofia, literatura e ciência, como também, demonstrou com radicalidade como se comporta o andarilho diante dos outros homens com sua brevidade espaço-temporal. Aquele que, sem dúvida, melhor pode responder a pergunta filosófica inquietante de Hanna Arendt: 'Onde estamos, quando pensamos?' O filósofo-personagem que cria o seu duplo ou o

estrangeiro que habita sempre de passagem os territórios mundanos. Diógenes, O Cínico, que na Grécia Antiga vagava pelas ruas, exibindo comportamentos que chocavam os habitantes da época. De acordo com Michel Foucault, ele inaugurou e exerceu com radicalidade uma dietética, onde corpo, excrementos, idéias, desejos e a polis não se separavam.

Evidentemente que seria infinita a lista de personagens que poderíamos resgatar da memória literária, mítica e filosófica. Poderíamos citar Freud, quando retorna aos heróis de Sófocles, Shakespeare, Dostóievki, Goethe para justificarem suas idéias. E também Karl Marx que tinha Os Camponeses de Balzac como referência fundamental para a elaboração de sua teoria sobre a luta de classes. Similarmente a Freud, tinha Shakespeare e Goethe como máquinas literárias fornecedoras de metáforas capazes de explicar e representar suas teorias sobre a sociedade capitalista. Em Goethe, notamos a força simbólica de Mefistófeles como a demonização do dinheiro e a fantasmagoria prometeica do mundo das mercadorias. Nos Manuscritos Econômicos Filosóficos, poderemos perceber a importância da poética na obra de Marx.

Para além da experiência da estrangeiridade vertiginosa Artaud oferece-nos a experiência da revolta como antídoto absurdo à aparente frieza e à esterilidade racionais do mundo e como se referiu Camus: 'o eterno álibi do revoltado: o amor pela humanidade'. "Na nossa provação diária, a revolta desempenha o mesmo papel que o cogito na ordem do pensamento: ela é a primeira evidência. Mas essa evidência tira o indivíduo de sua solidão. Ela é um território comum

que fundamenta o primeiro valor dos homens. Eu me revolto, logo penso.”

O exemplo de Artaud mostra que ser exílico parece ser a condição fundamental para gerar micro e macro mudanças ou, ainda, para a emergência da inscrição de uma língua menor em uma língua maior (Deleuze e Guattari). A proposição que sugerimos a partir do que aludimos, portanto, é que a defesa de um Pensamento do Sul poderia ser a inscrição de estrangeiridades culturais e federativas que poderá contribuir para o surgimento de uma Nova Internacional para o Pensamento Complexo do Sul . Explico- mo. Como Artaud, vim para este encontro de Bogotá para fazer política e não só ciência. Sendo assim, gostaria de propor alguns pontos manifestos para esta nova Internacional: 1. A constituição da rede planetária do Sul. Uma organização internacional composta por membros de países diversos, responsáveis em formularem uma meta ponto de vista para a educação, a política a filosofia e a arte.

2. A criação da Universidade Unitas Multiplex para um Pensamento do Sul. Cursos livres ministrados por membros colaboradores da nova internacional para um pensamento do Sul para aqueles interessados em uma reforma do pensamento. Tais cursos poderiam ser dados por meios telemáticos, conforme os exemplos conhecidos a partir de EAD. A carne viva desta ideia, seria a existência dos grupos e indivíduos interessados na temática, presentes em diversos países.

3. Diálogos com governos que tem tido políticas publicas de incentivos ao deslocamento de pesquisadores e estudantes pelo planeta, como por exemplo, o programa Ciência Sem Fronteiras do Governo Brasileiro. 4. Encontro mundial por um Pensamento do Sul em 2015, que poderá ocorrer no México, dada pioneirismo deste país por criar experiências institucionais de complexidade. Isso não significa, que não poderá ocorrer em qualquer outro país, mesmo da Europa ou de outros continentes.

Para nós a complexidade não se reduz a um conceito ou a uma teoria. É uma estratégia de pensar que requer uma atitude política explícita e ativa diante dos graves problemas que vivemos. Requer um exercício de compreensão e resistência ética como forma de não sucumbirmos a uma prática de vitimizados, mesmo que, muitas vezes, tenhamos sido injustiçados pelo clerical pensamento do Homo Academicus: aquele que propaga a objetividade absoluta da ciência e a isola como ilha racional do conhecimento. Nem por isso reivindicamos o lugar de um Robinson Crusóe ao defendermos as Ciências da Complexidade. Ao contrário, a melancolia do isolamento, imposta pelo clérigo academicida, faz-nos experimentar e incorporar em nosso fazer científico a frase singela e radical do poeta John Donne: "nenhum homem é uma ilha". Por isso, concebemos Artaud como portador de uma geografia exílica. Andarilho que borra o tempo inteiro as fronteiras disciplinares e faz da migração conceitual um ethos científico.

---

Como Edgar Morin, devemos ser reformadores dos pensamentos científico e político. E como sísifos, fazemos da utopia uma condição humana possível no exercício de nossas práticas pedagógicas. Não temos certeza se adentraremos cidades esplêndidas como um dia sonhou Arthur Rimbaud em sua *Une Saison en Enfer* ou se seremos capazes de regenerar mitologias e rituais vividos por Artaud junto aos Tarahumaras, mas como ébrios navegantes não abriremos mão do desejo de alcançá-las com as nossas embriagadas utopias.

REFERÊNCIAS ARTAUD, A. Escritos de Antonin Artaud. Mexico y viaje al país de los

Tarahumaras. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. P. 76 e 80. ARTAUD, Antonin. México y viaje al país de los Tarahumaras. México: Fondo de

Cultura Económica, 1992. p. 173. ARTAUD, Antonin. Os Tarahumaras. Portugal: Relógio D'água, 2000.p 17-8.

CARVALHO, Edgard de Assis. Estrangeiras imagens IN: CASTRO, Gustavo et alli Ensaio de Complexidade. Porto Alegre: Sulina,1997.p146.

TODOROV, Tzvetan. Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine. Paris: SEUIL, 1989.

## **EXPERIENCIAS TRANSDISCIPLINARES, COMPLEJAS Y ECOFORMADORAS EN EL CEUARKOS, MÉXICO, PARA UN DIÁLOGO DE LOS SABERES CON LA VIDA**

Dra. Ana Cecilia Espinosa Martínez.

Doctora en Educación.

Centro de Estudios Universitarios ARKOS.

Correo: sdacademico@ceuarkos.com

### **RESUMEN**

La comunicación responde al planteamiento del Simposio: Reservas de Civilización Planetaria y la propuesta de Edgar Morin para un Pensamiento del Sur. Bogotá, Colombia, retomando como caso la experiencia de una Universidad del 'Sur', el CEUArkos, para implementar la complejidad y la transdisciplinariedad en la universidad así como algunas de las vivencias y aprendizajes logrados con dicha experiencia a partir de 5 grandes escenarios universitarios creados para una formación transdisciplinar y compleja. La contribución al Simposio está dada por la exposición de una experiencia real en una universidad y a nivel de la escala global en una institución concreta: el CEUArkos, que por espacio de 6 años ha venido explorando y experimentando con los miembros de su comunidad (docentes, estudiantes y directivos) las formas de orientar el paso de una formación universitaria disciplinaria a una transdisciplinaria en todos sus programas educativos.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, Complejidad, Eco-formación, Investigación- Acción.

### **INTRODUCCIÓN**

Con este texto buscamos compartir con los asistentes al Simposio, la experiencia que hemos construido del año 2006 a la fecha sobre educación superior, complejidad y transdisciplinariedad en el Centro de Estudios Universitarios Arkos de Puerto Vallarta, Jal. México, explicitando los procesos de auto-eco-reorganización vividos en esta

---

universidad a partir de una Investigación-Acción (I-A) (Espinosa, 2010) que nos llevó, de manera colectiva con diversos actores de la comunidad del CEUArkos (alumnos, profesores, administrativos), a la construcción de escenarios orientados a evolucionar nuestras prácticas universitarias (del aprendizaje, la enseñanza y la investigación – como parte de la docencia–) de una visión



disciplinaria y fragmentante de la formación hacia una perspectiva integradora y transdisciplinaria de la misma.

La experiencia se asienta epistemológica y teóricamente en las propuestas de la transdisciplinaria, la complejidad y la eco-formación y es producto de una problemática vivida por los actores universitarios del CEUArkos quienes advirtieron una fractura entre su práctica universitaria y la filosofía institucional con la que se sienten identificados –filosofía que postula una formación integral de la persona– Se trata, pues, de una experiencia teórico-práctica que asume las características de una I-A e incorpora la reflexión y la colaboración de los participantes en todo momento de su realización.

## PREGUNTAS INICIALES

Inspirados por la temática del simposio partimos de la pregunta: ¿Cómo enfrentar desde la educación las múltiples crisis de la mundialización?, crisis: económicas, ecológicas, simbólicas, a la vez de ruptura y de re-encuentros entre las culturas. Y a partir de ella otra cuestión: ¿Cómo construir Reservas de Civilización Planetaria para un Pensamiento del Sur en el sentido moriniano?

Consideramos que las crisis (o poli-crisis por usar las palabras de Morin, 2011) están todas ligadas a un modo de pensamiento reductor (Morin, 2005) que separa al sujeto de su medio y tiende a reducir la realidad a uno solo de sus niveles (Nicolescu, 2006) –particularmente material y mercantil en el mundo contemporáneo–. Sin duda, los daños de ruptura del equilibrio ecológico apelan a una acción urgente para reformar el pensamiento y la educación debe contribuir a dicha reforma.

Empero, a partir del siglo pasado, nos hallamos también ante un cambio de paradigma (cuyas nociones epistemológicas que tienen que ver con las ideas de complejidad, transdisciplinaria y procesos sistémicos de auto-eco-reorganización), que se asienta en una visión de la realidad como compleja, dinámica, abierta, gestada tanto por revolucionarios descubrimientos en diversas áreas del saber; como por la

presión en el ámbito científico por volver a encontrar una visión global que trascienda el ‘bang disciplinario’ y por los propios desafíos que plantean los complejos problemas del orbe en el contexto de la mundialización (como el hambre, la pobreza, la desigualdad, la interculturalidad, los daños al entorno natural, la posibilidad de auto-destrucción de la especie...), pues éstos han develado que el paradigma mecanicista es insuficiente para tratarlos.

Podemos, pues, decir que asistimos a una revolución paradigmática que plantea a su vez la necesidad de una revolución del pensamiento y del actuar en el mundo.

Sin duda, nos hallamos en el corazón de ese cambio de paradigma cuyas fuentes son múltiples, transdisciplinares y convergentes<sup>1</sup>. Los niveles del cambio de paradigma son también múltiples: teórico, práctico, ético, social...

En este contexto, la educación y los formadores nos vemos éticamente llamados a preparar la reforma del pensamiento y acompañar la transformación del paradigma cultural dominante a fin de contribuir a la construcción de Reservas de Civilización Planetaria. Pero, cómo hacerlo si como plantea Morin (2011) para reformar la educación falta un cambio de paradigma de pensamiento y para el cambio de paradigma del pensamiento hace falta un cambio de paradigma de la educación... ¿Cómo llevar a cabo ese cambio de paradigma desde la educación y en las prácticas de formación? ¿Cómo crear los escenarios que nos permitan acompañar esa reforma?

Para responder a esa pregunta es que quisiéramos plantear, desde nuestra propia experiencia, a partir de una Investigación-Acción-Formación-Transdisciplinar realizada en una universidad del Sur, el CEUArkos de Puerto Vallarta, Jalisco, México, los escenarios que construimos colectivamente con los actores universitarios para un paso paradigmático de la disciplinariedad hacia la transdisciplinariedad, abrevando y buscando hacer operacionales las nociones del pensamiento complejo (Morin) y la Transdisciplinariedad (Nicolescu) a fin de construir el cambio de paradigma en las prácticas de formación. 1. El Contexto de la pesquisa en el CEUArkos

El CEUArkos ubicado en Puerto Vallarta, Jalisco, México, nace en 1990 como la primera Institución de Educación Superior de la ciudad y su zona de influencia. Fue fundada por educadores con muchos años de experiencia en la formación de jóvenes y

<sup>1</sup> Entre ellas podemos nombrar las aportaciones de la física cuántica, el pensamiento eco-sistémico (Bateson, 1971), la noción de auto-organización (Varela) la Fenomenología y la hermenéutica (Husserl, Gadamer, Ricoeur); el pensamiento complejo (Morin, 2005), la transdisciplinariedad (Piaget 1979, Nicolescu, 1998) entre otros autores.

adultos en el ámbito de la educación pública, popular. Se trata de una institución de carácter privado, con reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública que oferta programas de licenciatura en las áreas de: Administración de Empresas Turísticas, Contaduría, Derecho, Ciencias de la Comunicación, y Mercadotecnia. De 300 a 400 estudiantes estudian allí, la mayoría son personas que trabajan. La planta docente cuenta con 50 profesores que se distinguen por ser, además, profesionales en ejercicio en las diversas áreas del conocimiento. La Universidad posee una filosofía relacionada con una perspectiva social y

desarrolla una práctica educativa humanista, evidenciada en su interés por una formación integral del individuo y su filosofía “Educar es formar hombres libres”. Animada por esa visión, la dirección del centro se interesó muy temprano por la aproximación transdisciplinaria.

## 2. Escenarios transdisciplinares y complejos para la formación universitaria

Cinco son los grandes escenarios construidos con los actores de la comunidad universitaria para orientar el paso paradigmático hacia la transdisciplinariedad, a saber: 2.1 Escenario 1: Talleres de Investigación-Acción-Formación Transdisciplinaria

La necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y la formación en el CEUArkos a escala institucional, nos llevó a considerar que era la concepción de las prácticas educativas y la forma en que éstas son llevadas a cabo lo que estaba en el centro (prácticas a las que subyace una visión de mundo y realidad), por lo que construir caminos sobre cómo operacionalizar la transdisciplinariedad y la complejidad debía darse a través de una indagación conjunta con los actores universitarios. Para ello, era básico iniciar con la propia formación de dichos actores. Es así que uno de los principales propósitos fue formar a los profesores y directivos en estas perspectivas, mejorando su cualificación pedagógica y profesional. Con ellos y con los estudiantes hemos buscado crear y experimentar, las prácticas y estrategias transdisciplinares para la formación universitaria. Esta tarea la realizamos a partir de talleres de I-A centrados en identificar y experimentar los procesos para una formación más integral a partir de la visión transdisciplinaria. Es allí que abordamos cómo traducir a pasos metodológicos la transdisciplinariedad y la complejidad para adaptarlos a las prácticas formativas del CEUArkos, intentando liberarlas de la fragmentación.

El objetivo es también encarnar las nuevas corrientes por los actores a partir de prácticas de I-A reflexivas donde cada uno contribuya a la concepción, construcción y evaluación de los caminos explorados (Nicolescu, 1998), pues una evolución tan importante como ir de una lógica disciplinaria a una transdisciplinaria en la universidad

no puede desarrollarse brusca y totalmente, sin la participación de los actores y bajo un esquema de sólo transmisión y no de acción-investigación, pues querer comprender las nuevas perspectivas sin experimentarlas es una contradicción epistemológica.

Los talleres se inspiran en las propuestas CIRET-UNESCO, los pilares de la transdisciplinariedad, los principios de la complejidad, los trabajos de Galvani (2007) y Pineau (2007), así como nuestra propia propuesta (Espinosa y Tamariz, 2001), nacida en una pesquisa anterior. Los talleres funge desde el año 2007,

están compuestos de directivos, profesores, y estudiantes voluntarios de las diferentes esferas del CEUArkos. - 3 Niveles de Realidad de la persona para la formación universitaria: Orientaciones pedagógicas. Los talleres están orientados a que los participantes desarrollen 3 tipos de aprendizaje ligados a 3 grandes dimensiones o niveles de realidad del sujeto (Galvani, 2007): Vinculado al Nivel Teórico-Epistémico, se busca aprender a pensar, mediante la investigación y a través de los 3 pilares de la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1998) y los 7 principios de la complejidad (Morin, 2005), intentando generar un pensamiento complejo; b) Relacionado al Nivel práctico se enfatiza aprender a dialogar, distinguir y religar las disciplinas, asumir sus límites y complementos; buscar su interacción a través del diálogo (abierto versus la discusión o la persuasión) y la exploración colectiva; c) Ligado al Nivel Ético o Existencial (Reintroducción de las dimensiones sensible y ética), se trabaja con la perspectiva de aprender a aprender sobre el conocimiento de sí mismo, de los propios prejuicios, condicionamientos sociales, históricos y personales de nuestras creencias y certezas, nuestra inspiración y vocación, afinidades, límites y posibilidades, pero también generar reflexiones sobre el conocimiento y el conocimiento del conocimiento. Estos 3 tipos de aprendizaje, interligados a su vez a 3 niveles realidad del actuar del sujeto, constituyen lo que podemos denominar los aprendizajes y formas de construcción del conocimiento transdisciplinar para la formación universitaria que exploramos en el Proyecto Arkos. -Procesos de los Talleres de I-A-Formación Transdisciplinar:

Los procesos que han facilitado el trabajo en los talleres son: a) Procesos de sensibilización y familiarización hacia la transdisciplinariedad y la complejidad debido a que casi ninguno de los integrantes está habituado a ellas. b) Procesos de identificación de las preguntas de interés de los participantes. c) Consolidación del grupo, mediante procesos de auto-formación y co-formación a partir de una problemática común que atañe a todos y es co-construida (Desroche, 1982). d) Procesos de diálogo intersubjetivo para la apertura y religación de los saberes y las personas. e)

Procesos de exploración, apropiación y profundización en los pilares transdisciplinares y principios complejos: para aproximarse a problemáticas vividas por los actores y ejercitarse en el manejo de las herramientas del pensamiento complejo, pues se volvieron conscientes de que no estaban habituados a pensar complejamente. f) Procesos de auto-reflexión y reflexión sobre la inter-experiencia. g) Procesos de producción colectiva de saber. Nos referimos a la creación de escenarios y cursos transdisciplinarios para todas las licenciaturas, validados por la Secretaría de Educación Pública, que representan el diezmo transdisciplinario planteado por Morin (2002, p. 89): “ceder un diezmo epistemológico o transdisciplinar que preservaría el 10% del tiempo de los

cursos para una enseñanza común dedicada al conocimiento de las determinaciones y presupuestos del conocimiento, la racionalidad, la científicidad, la objetividad, la interpretación, los problemas de la complejidad y la interdependencia entre las ciencias.” Cursos que en nuestro caso representan el 5% de la formación universitaria y que a partir del año 2006, se convirtieron en parte de la currícula de todos los programas de licenciatura de la universidad, lo cual fue esencial para dar a la formación transdisciplinar, dentro de la institución, un valor académico también de carácter formal.

## 2.2 Escenario 2: Mesas Redondas Transdisciplinarias

Estas mesas constituyen una oportunidad para la praxis transdisciplinar al devenir en una experiencia para el diálogo intersubjetivo y la religación de saberes dado que retoman como eje problemáticas que nos atañen como seres humanos, parte de una sociedad y un medio, que son dialogadas en grupos transdisciplinarios. Se trata de un espacio abierto y liberado para compartir, reflexionar y reflejar de manera lúdica los problemas sociales. Las mesas están dirigidas a toda la comunidad Arkos y son abiertas a la ciudadanía. Son un punto de encuentro para individuos, colectivos, organizaciones e instituciones que buscamos incidir en los problemas de nuestra comunidad y anhelamos fortalecer los lazos para la vida colectiva. Se trata también de abrir el diálogo al arte y los saberes no disciplinarios como los de la experiencia, de lo vivido fenomenológicamente, de la comprensión intersubjetiva e intercultural. (Galvani, 2009).

A partir de esta estrategia, hemos co-desarrollado también Ferias Transdisciplinarias que incluyen, además de las mesas de diálogo, talleres simultáneos que pretenden sensibilizar a los participantes sobre los problemas de orden planetario que enfrenta la humanidad, a través del arte y la cultura popular (talleres de poesía, canto, teatro, escultura, artesanía huichol, baile, cineforos, muestras fotográficas,

exposiciones de pintura). A la fecha hemos llevado a cabo 9 mesas redondas y 5 Ferias Transdisciplinarias inspiradas en los 7 saberes para la educación del futuro (Morin, 2001).

## 2.3 Escenario 3: Seminarios de Tesis Transdisciplinarios

Los seminarios se trabajan con grupos mixtos de estudiantes de las diferentes carreras y son acompañados por un equipo docente transdisciplinar (conformado por miembros de los talleres de I-A) que sustentado en la transdisciplinariedad, apoya a los estudiantes para ejercitarse en una nueva forma de pensamiento (complejo) para abordar el trabajo investigativo y producir sus tesis de licenciatura. La dinámica de trabajo está basada en la dialógica, la intersubjetividad y el cruzamiento de saberes. Es una visión que permite apreciar y respetar las aportaciones de todos, a partir de un diálogo entre los participantes (de diferentes disciplinas) para abordar problemáticas (sociales,

ambientales y humanas) en sus tesis que emergen de su relación con la comunidad y el medio en que están inscritos y para producir un saber individual y colectivo sobre las mismas que se gesta en la colaboración y la co-participación. Con esta experiencia transdisciplinaria, vemos a los universitarios aproximarse mediante el estudio, la reflexión y la investigación, a problemáticas que salen del dominio de los campos técnicos de las licenciaturas, que reconocen la riqueza y complejidad de la realidad. Las investigaciones se arraigan en las problemáticas sociales, ambientales cotidianas que conocen los estudiantes y que los tocan personalmente o familiarmente. No se trata ya, de problemas teóricos abstractos o especializados que levantan la lógica interna de la disciplina sino de problemas arraigados en la vida que demandan la vinculación y religación de los saberes disciplinares para abordar, elucidar, comprender y tratar las realidades complejas. La cualidad de la implicación y la utilización de pasos dialogados experimentados en el seminario transdisciplinar da un tono muy particular a estos trabajos de tesis. La dimensión medioambiental aparece con mucho más frecuencia y sobre todo, la encontramos en todas las disciplinas. 2.4 Escenario 4: Los Talleres Transdisciplinarios con alumnos de todas las licenciaturas

Derivado de los seminarios de tesis transdisciplinares se constituyeron los cursos denominados talleres transdisciplinares para estudiantes, con grupos mezclados de todas las licenciaturas, talleres que, a la vez que apuntalan a los seminarios para abordar problemáticas humanas, sociales, ambientales que afectan a la comunidad en que se inscriben los universitarios, comparten las mismas orientaciones pedagógicas que éstos,

pero que buscan la apropiación de los principios de la complejidad, la visión transdisciplinar y sus pilares de forma más lúdica, mediante el cruzamiento de los saberes de la experiencia, los saberes artísticos y los saberes populares (sin desatender los saberes teóricos) y que tienden a construir proyectos transdisciplinares colectivos de servicio a la comunidad guiados por la triada individuo□□sociedad□□naturaleza y los siete saberes necesarios para la educación morinianos.

## 2.5 Escenario 5: Ejercicios Transdisciplinarios en las aulas universitarias

Buscando despertar tempranamente una actitud transdisciplinar en las aulas a través de ejercicios vivenciales y crítico reflexivos sobre diversos campos de interés transdisciplinar y complejo, los participantes construyeron los Ejercicios Transdisciplinarios, que se apoyan en el uso de saberes populares (como el círculo de la palabra –Clastres, 1971), dinámicas de diálogo (Bohm, 2004) y saberes artísticos (como teatro, poesía, fotografía, literatura, música), pues fungen como sensibilizadores previos al abordaje de temáticas transdisciplinares que son reflexionadas en grupos pequeños. 3. Conclusiones 3.1 Un camino a la Auto-Eco-Re-Organización de la Universidad

Con esta investigación hemos aprendido que transdisciplinariedad y complejidad más que un escenario cómodo representan un escenario cuestionante para las personas en sus distintos niveles de realidad, pues llevan al rompimiento de paradigmas; cuestionan hábitos y costumbres enraizadas en nuestras formas de ser, actuar pensar, por lo que generan procesos acercamiento/distanciación a las nuevas corrientes. Se trata de entender que el camino a la transdisciplinariedad no está exento contradicciones, sigue no un proceso lineal sino discontinuo de incertidumbre □□ resistencia □□ tolerancia □□ apertura de los actores y sus prácticas. Empero, la transdisciplinariedad en la universidad es posible siempre que ésta y sus miembros se asuman como sistema abierto, como una comunidad de aprendizaje que renuncia a la certidumbre de haber alcanzado la verdad y asume la noción de regenerarse constantemente. Sin duda la búsqueda por operacionalizar la transdisciplinariedad y la complejidad en el CEU Arkos se convirtió en una experiencia de auto-eco-re-organización de la universidad toda vez que el proyecto se realizó a escala institucional; se edificó con la participación de representantes de todas las instancias universitarias y las estrategias construidas impactaron todas las licenciaturas, lo que implicó procesos auto-eco-re organizadores de las relaciones entre actores y sus prácticas. 3.2 Ecologización de los saberes universitarios: El diálogo de los saberes con la vida

Aunque hay un largo camino por andar y construir en el propósito de transitar hacia una formación transdisciplinaria en el CEU Arkos para colaborar en la conformación de reservas de civilización planetaria, con la creación de los escenarios citados nos toca advertir que disciplinas aparentemente extranjeras a la educación sobre el medio ambiente como el derecho, la contabilidad, la administración, la comunicación o la mercadotecnia son ecologizantes a partir de una postura transdisciplinaria que pone en diálogo el conocimiento académico con los saberes del medio social, los artísticos, populares, políticos e introduce la preocupación medioambiental como una dimensión ética en la producción de los saberes universitarios. La visión transdisciplinaria tiende así a ecologizar los saberes al establecer un diálogo entre éstos con la vida, emergido a resultados de la necesidad de comprender el tejido complejo de la realidad (humana, social, medioambiental). Porque la vida y la realidad son en sí transdisciplinarias y complejas. “Es decir, pone los saberes en diálogo con aquellos del medio ambiente, a la vez que introduce el medio ambiente como la preocupación mayor de los conocimientos y los aprendizajes producidos” (Galvani, 2008b, p.4). En otras palabras, el paso de un paradigma disciplinario (técnico reductor-simplificante) a un paradigma complejo y transdisciplinario implica un cuestionamiento crítico y autocrítico de las diferentes disciplinas sobre los desequilibrios ambientales y sociales.

## REFERENCIAS

Bohm, David. (2004) On dialogue. Routledge Editorial. Londres. 136pp. Clastres,

P. (1971) *La société contre l'état*. Ediciones de Minuit. Francia.

D'Ambrosio, Ubiratan (2007) Conocimiento y valores humanos. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, (35), 6-18. CEUArkos, Puerto Vallarta, Jal. México.

Desroche, Henri (1982) Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. *Communautés. Archives de Sciences sociales et de la Coopération et du Développement*, (59), 36-94.

Espinosa Martínez, Ana Cecilia y Claudia Tamariz (2001) Un modelo transdisciplinario de educación para la Universidad. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Valle de México. Querétaro. México. 506pp.

Espinosa Martínez, Ana Cecilia (2010) Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria, en conjunto con los

actores universitarios, en las licenciaturas del Centro de Estudios Universitarios Arkos de Puerto Vallarta. Universidad Estatal a Distancia, San Jose Costa Rica.

Espinosa Martínez, Ana Cecilia (Enero-Junio, 2011) Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa Transdisciplinaria, en conjunto con los actores universitarios, en las Licenciaturas del Centro de Estudios Universitarios Arkos (CEUArkos) De Puerto Vallarta, Jalisco, México. *Revista Electrónica Educare* Vol. XV, N° 1, [31-56], ISSN: 1409-42-58. Disponible en: [http://www.una.ac.cr/educare/index.php?option=com\\_content&view=article&id=554:es-trategias-metodologicas-para-operacionalizar-la-practica-educativa-transdisciplinaria-en-conjunto-con-los-actores-universitarios-en-las-licenciaturas-del-centro-de-estudios-universitarios-arkos-ceuarkos-de-puerto-vallarta-jalisco-mexico&catid=86](http://www.una.ac.cr/educare/index.php?option=com_content&view=article&id=554:es-trategias-metodologicas-para-operacionalizar-la-practica-educativa-transdisciplinaria-en-conjunto-con-los-actores-universitarios-en-las-licenciaturas-del-centro-de-estudios-universitarios-arkos-ceuarkos-de-puerto-vallarta-jalisco-mexico&catid=86)

Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. París: Seuil.

Galvani, Pascal (2007) *Methodology*. En: Fourth World University Research Group. *The merging of Knowledge. People in poverty and academics thinking together*. University Press of America. United States. p. 9-30.

Galvani, Pascal (2008b) Transdisciplinarietà y ecologización de los saberes. 1a parte. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, (40), 4-13. C.E.U.Arkos. México.

Galvani, Pascal (2009) La transdisciplinarietà y la complejidad. Una mirada que religa los saberes y la experiencia vivida. Conferencia dictada en el CEUArkos para los Seminarios de Tesis Transdisciplinarios. Puerto Vallarta, Jal. México.

Galvani, Pascal (2012) Auto-formación, eco-formación y transdisciplinarietà: El diálogo de los saberes con la vida. *Memorias del IV Congreso Internacional de Transdisciplinarietà, Complejidad y Eco-Formación*. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Pp. 93-121.

Morin, Edgar (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el*



pensamiento. Nueva Visión. Argentina. 143 pp.

Morin, Edgar (2005) Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. España. 167 pp.

Morin, Edgar (2010) Para un pensamiento del Sur. Sin editar. Brasil. 16 pp.

Morin, Edgar (2011) La vía para el futuro de la humanidad. Paidós Estado y sociedad. España. 297 pp. Nicolescu, Basarab (1998) La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo.

Manifiesto. C.I.R.E.T. Ediciones Du Rocher. Francia. 125 pp.

Nicolescu, Basarab (2006) Transdisciplinariedad: presente, pasado y futuro. 1a parte. Revista Visión Docente Con-Ciencia, (31), 15-31. C.E.U.Arkos. México.

Pineau, Gaston (2007) Knowledge: Freeing knowledge! Life, school and action. En: Fourth World University Research Group (Ed.) The merging of knowledge. People in poverty and academics thinking together. (pp. 215-306). E.U.A: University press of America.

Ricoeur, P. (1986). Du texte à l'action, essai d'herméneutique II. París: Seuil

Schön, Donald (2006) The reflective practitioner. How professionals think in action. Ashgate. England. 374 pp.

## **NOTAS PARA UNA PERSPECTIVA NO HUMANISTA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DIGITALES**

Antonino Condorelli  
Doctorando en Ciencias Sociales  
Profesor Substituto del Departamento de Comunicación Social  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.  
E-mail: condor\_76@hotmail.com

### **RESUMEN**

En este artículo sostengo que la comprensión de los fenómenos que emergen de las hibridaciones antropodigitales exige un cambio cognitivo en dirección a una percepción de lo humano y de sus inter-retroacciones con lo no humano alternativa a las dicotomías de matriz occidentalocéntrica entre natural y artificial, sujeto y objeto, activo y pasivo. Para contribuir con la construcción de ese desplazamiento paraláctico, planteo la posibilidad de repensar lo digital de un punto de vista radicalmente no occidentalocéntrico y, para ello, establezco un diálogo entre epistemologías no humanistas contemporáneas en busca de un punto de vista que articule orgánicamente sus aportes conceptuales. A partir de una sinergia entre la ontología de Karen Barad; el perspectivismo amerindio de Eduardo Viveiros de Castro (que, basándome en Giuseppe Cocco, pongo en relación con la filosofía del devenir de Gilles Deleuze); la antropología simétrica de Bruno Latour y la antropología cyborg de Donna Haraway, esbozo una perspectiva teórica que bautizo “onto-epistemología del devenir diferencial”. En esa perspectiva, los medios digitales de comunicación no son concebidos como herramientas, objetos inertes manipulados por sujetos racionales, sino como actores híbridos que co-definen el mundo en su devenir. Después de delinear sintéticamente los fundamentos epistemológicos de esa concepción, la utilizo como operador de inteligibilidad para la comprensión de algunos fenómenos que emergen de las interacciones entre hombre y tecnologías digitales de comunicación, específicamente la reproducción de dinámicas y procesos del mundo analógico, el surgimiento de movimientos basados en sociabilidades horizontales y la redefinición del concepto de identidad operada por el movimiento social digital brasileño “Soy Guaraní-Kaiowá”.

Palabras clave: Medios Digitales de Comunicación; Humano y No Humano; Onto- Epistemología del Devenir Diferencial; Epistemologías No Humanistas.

### **INTRODUCCIÓN**

Las tecnologías digitales de comunicación nos fuerzan todo el tiempo a redefinir nuestra manera de pensar y de percibir lo humano, lo no humano, lo “natural”, lo “social” y sus hibridaciones. Real y virtual, público y privado, individual y colectivo, biológico y tecnológico y otras dicotomías tatuadas en nuestro campo perceptivo- cognitivo; identidad, sujeto, objeto y otros conceptos que desde hace siglos dan forma a la manera como experimentamos el mundo se desmontan y remodelan incesantemente al involucrarnos en las redes sociales de internet, la computación en nubes, la construcción colaborativa de conocimiento, etc.

La comprensión de nuestras interacciones/hibridaciones con y en los medios digitales de comunicación exige impostergables cambios cognitivos en dirección a una percepción de lo humano y sus inter-retroacciones con lo no humano alternativa a las dicotomías occidentalocéntricas natural-artificial, sujeto-objeto, activo-pasivo. Lo que me propongo en este artículo es esbozar posibilidades que contribuyan a la construcción de una percepción del universo digital no arraigada en el paradigma occidentalocéntrico de organización de la experiencia, tejiendo un diálogo entre epistemologías no humanistas contemporáneas en busca de un punto de vista que articule de forma orgánica sus aportes conceptuales.

Hacia una onto-epistemología del devenir diferencial

Para contribuir a la construcción de ese desplazamiento paraláctico, parto de una inquietud que plantea múltiples posibilidades: ¿cómo pensar el mundo digital de un punto de vista no occidentalocéntrico<sup>2</sup>, eso es, que no dicotomice naturaleza y cultura,

<sup>2</sup> Con el término occidentalocéntrico entiendo cualquier visión del mundo construida a partir de lo que Edgar Morin llama “el gran paradigma de Occidente” (2001, p. 269), eso es, un conjunto de conceptos- clave y de operaciones lógicas fundamentales que desde hace siglos gobiernan, inconscientemente, la forma como los sujetos humanos en Occidente organizan y atribuyen sentido a la experiencia y la manera como conocen e interactúan con el mundo. Las principales características de ese paradigma, según Morin, son la lógica deductivo-identitaria de matriz aristotélica (basada en los principios de identidad, de no

humano y no humano, material e inmaterial, natural y artificial? Buscar una perspectiva no occidentalocéntrica – lo que no quiere decir, necesariamente, “no occidental”, sino no fundada en los conceptos-clave y en las operaciones lógicas definidoras de la inteligibilidad en el “gran paradigma de Occidente” (MORIN, 2001. p. 269) – de lo digital implica, necesariamente, considerar puntos de vista no humanistas<sup>3</sup> sobre el hombre, las tecnologías y sus interacciones. Empezaré

mis reflexiones, por lo tanto, problematizando esas últimas.

La idea de “interacción” entre humano y no humano implica el presupuesto axiomático – “interacción” es “acción entre” dos sujetos, dos objetos o entre un sujeto y un objeto – de la existencia previa de entidades independientes, con características inherentes. Abandonar esa perspectiva requiere buscar posibilidades de pensar la realidad que no presupongan la existencia previa de elementos separados, con propiedades intrínsecas, en recíproca interacción. Una fuente muy rica en ese sentido son las reflexiones de Karen Barad (2003). En la percepción de esa pensadora, no existen entidades con características inherentes que interactúan entre sí: la realidad es un proceso incesante de co-emergencia interdependiente de fenómenos, entendidos como relaciones que constituyen a sus componentes – ya sean biofísicos, psicosocioculturales, lingüístico-discursivos, etc. – definiendo, en esa intra-acción<sup>4</sup>, lo que percibe, lo que es percibido y la forma como la inteligibilidad de los elementos co- surgidos se produce.

Para Barad (2003), las intra-acciones “decretan la separabilidad por la agencia<sup>5</sup> – la condición local de la exterioridad interna a los fenómenos” (p. 815, destacados de la autora). Es esa exterioridad interna a los fenómenos – el co-surgimiento interdependiente de lo que percibe y de lo percibido, que se definen recíprocamente – que vuelve posible la inteligibilidad de la realidad emergida: “el conocimiento es un

contradicción y del tercero excluido), la disyunción (entre subjetividad y objetividad, ciencia y filosofía, pensamiento racional y analógico-simbólico, etc.) y la reducción (concebir a lo más complejo como suma de lo más simple).

<sup>3</sup> Entiendo por humanismo una percepción del hombre como una entidad acabada, inmutable, con características inherentes, que concibe a sí misma como racional y se auto-sitúa en la cumbre de la jerarquía de importancia de los seres. <sup>4</sup> El término, creado por Barad (2003), es más adecuado que interacción, pues esa última presupone la existencia de elementos independientes y con características propias que se relacionan entre sí. Intra- acción, en cambio, se refiere a la recíproca co-definición de los componentes de una relación que emergen juntos y, para existir, se apoyan unos en los otros y se (re)configuran unos a otros.

<sup>5</sup> Con el término agencia entiendo, con Barad (2003), una relación constitutiva de sus partes.

proceso en el que una parte del mundo vuelve a ella misma inteligible para otra parte” (Ibidem, p. 829).

Percibo enormes afinidades entre esa visión y la manera como Giuseppe Cocco (2009) articula el perspectivismo antropológico de Eduardo Viveiros de Castro con la filosofía del devenir de Gilles Deleuze. El primero se propone superar radicalmente las dimensiones occidentales y eurocéntricas que impregnan la antropología y, para eso, apuesta en la utilización de mitos amerindios no como operadores intra-antropológicos, sino como operadores trans-ontológicos. En la cosmología amerindia que Viveiros de Castro utiliza como operador de inteligibilidad de lo real, lo que interesa es “la relación como punto de partida para aprehender los términos” (COCCO, 2009, p. 199). Como para Barad (2003), la separabilidad de los fenómenos se opera en y por la agencia que los constituye. No es por casualidad que Cocco (2009) relaciona la antropología inmanentista con la filosofía deleuziana del devenir: “En el devenir, no hay relación sujeto-objeto, sino creación recíproca” (p. 203).

Esa perspectiva nos conecta a la antropología simétrica de Bruno Latour (2008), que nos permite concebir lo humano, lo no humano y las representaciones como híbridos, es decir, conjuntos indisociables de elementos materiales y simbólicos que se reconfiguran recíprocamente todo el tiempo dentro de múltiples redes de asociaciones. Los sujetos son co-definidos por los objetos y viceversa, lo humano es co-definido constantemente por lo no humano y viceversa y las representaciones son, ellas mismas, realidad, elementos constitutivos de su devenir. El ser humano es una expresión de la realidad intrínsecamente híbrida, definida e impregnada por elementos no humanos que reconfiguran incesantemente sus características y propiedades y que, por lo tanto, son actores protagonistas de su construcción.

Propongo bautizar la sinergia epistemológica que esboqué entre los planteamientos descritos sobre lo humano y lo no humano como “onto-epistemología<sup>6</sup> del devenir diferencial”, una expresión que me parece condensar sus principales características: la inseparabilidad y la recíproca co-definición de ser y conocer; la co-emergencia, co-creación y (re)configuración recíproca de los elementos constitutivos de

<sup>6</sup> Con onto-epistemología traduzco la expresión onto-epistem-ology forjada por Barad (2003), con que la pensadora indica el estudio de la construcción del conocimiento sobre el mundo en la producción del mundo, una concepción basada en la idea, que ya expuse, de que ser y conocer no son procesos separados, sino mutuamente implicados.

los fenómenos como relaciones fundadoras; y la “separabilidad por la agencia”

(Ibidem, 815).

La onto-epistemología del devenir diferencial nos permite repensar el hombre, la sociedad, la naturaleza, el conocimiento, las máquinas y los programas que determinan los modos de funcionamiento de las máquinas como, simultáneamente, co-emergencias intra-activas que se co-definen en sus incesantes agencias e híbridos que contienen y recombinan todo el tiempo a cada uno de los demás elementos. Una perspectiva que se conecta al concepto de cyborg, en la forma como Donna Haraway (2000) lo resignifica: no una fusión de orgánico y maquinico, sino un operador de inteligibilidad que nos obliga a redefinir fronteras, a rediseñar el mapa cognitivo de lo humano y de lo no humano trazado por el pensamiento humanista, permitiéndonos concebir y experimentar a ambos como recíprocas co-creaciones/definiciones. Parafraseando y ampliando a Bruno Latour (2008), diría que si lo humano surge del entrecruzamiento de bio-zoo- psico-noo-teo-socio-tecnomorfismos, lo tecnológico emerge de la recombinación de bio-zoo-psico-noo-teo-socio-antropomorfismos.

Pensar los medios digitales en la perspectiva que he esbozado implica percibirlos no como herramientas, eso es, instrumentos inertes “utilizados” por individuos autónomos que, por su intermedio, se interconectan, sino – utilizando la terminología de Latour (2008) – como actores que co-definen el mundo en su devenir.

Agencias digitales: la co-emergencia de múltiples mundos posibles

Como actores híbridos bio-zoo-psico-noo-teo-socio-tecno-antropológicos, los medios digitales no operan cortes epistemológicos en el devenir-mundo, como idealizan (o temen) las visiones humanistas “modernas” que, en su afán de “purificar” lo real de los híbridos (LATOURE, 2008), se revelan incapaces de concebir la politemporalidad inscrita en los dispositivos tecnológicos, lo que genera la percepción de “nuevos mundos”, utópicos o distópicos, supuestamente forjados de la nada por los aparatos digitales. Por el contrario, todo lo que definía a las estructuras geo-bio-psico-noo-tecno- socioculturales del mundo analógico impregna y participa en la configuración – permanentemente inacabada, pues ella misma devenir – del mundo digital. Procesos verticales de comunicación; jerarquías socio-económico-político-cognitivas; exclusiones e inclusiones arbitrarias, definidas por dinámicas de capital o de poder;

relaciones de dominación, vigilancia y control social (de arriba hacia abajo o horizontales); represión; censura (impuesta externamente o auto-impuesta); violencias; neurosis y obsesiones individuales y colectivas; discriminaciones; devastaciones ambientales (entre las cuales, por ejemplo, las consecuencias de la llamada basura tecnológica); explotación intensa del trabajo humano<sup>7</sup>, entre

otros aspectos, caracterizan, permean y contribuyen a (re)definir el mundo que emerge de las agencias de las que los medios digitales son actores intra-activos.

Sin embargo, en el devenir-mundo los antagonismos no se excluyen: se hibridan, co-definen, co-engloban y complementan. Por eso, las intra-acciones antropodigitales originan también dinámicas de transformación que no implican “ni la relación instrumental sujeto-objeto, ni el intercambio impersonal y posesivo del mercado, sino el intercambio – eso es, la circulación – de puntos de vista” (COCCO, 2009, p. 204-205). Las agencias – la producción múltiple, horizontal, heterogénea, creativa de nuevas configuraciones de realidad – que ellas producen encierran el potencial de construir nuevas sociedades-naturalezas participativas auto-eco-organizadas.

Fenómenos como los movimientos de indignados – cuyas sociabilidades horizontales, construcción colaborativa de conocimiento y dinámicas de intercambio de competencias y saberes parecen confirmar las características de la inteligencia colectiva preconizadas en la década de los Noventa por Pierre Lévy (1998) – y el hacktivismo de Anonymous – que hizo emerger la práctica del swarming: personas y grupos que coordinan espontáneamente sus acciones sin darse ni recibir órdenes (PADILLA, 2012) – representan distintas modalidades/posibilidades de manifestación/actualización de ese potencial.

Un fenómeno surgido en Brasil en 2012, la diseminación del slogan-concepto “Soy Guaraní-Kaiowá” por parte de cientos de miles de usuarios de la red social Facebook como forma espontánea de solidaridad a la población indígena Guaraní- Kaiowá del estado de Mato Grosso do Sul amenazada de exterminio – un movimiento que, en muchos casos, ha representado el primer contacto de miles de brasileños urbanos con el genocidio de ese pueblo (BRUM, 2012) – manifiesta otro aspecto relevante que emerge de la percepción del mundo digital como redes de hibridaciones bio-psico-noo-socio-tecno-culturales: el surgimiento de una nueva visión de lo humano

<sup>7</sup> Slavoj Žižek (2012) cita el caso de la empresa FoxConn, que monta iPads para Apple en fábricas de China: muchos de sus trabajadores acabaron suicidándose debido a condiciones de trabajo altamente degradantes.

– aunque sea vaga e indefinida – como una tela inacabada y en permanente (re)construcción de múltiples pertenencias (SERRÈS, 2005), no más como una configuración identitaria rígida, homogénea, cerrada y permanente. Declararse Guaraní- Kaiowá en una red social no implica una adhesión al modo de vivir y a la visión del mundo de ese pueblo, sobre los que los participantes del movimiento - en la mayoría de los casos - no poseían cualquier conocimiento: significa declararse y experienciarse como un conjunto de posibilidades en

permanente (re)definición, como una plataforma recombinadora/permutadora de pertenencias, un devenir-sujeto en el devenir-mundo.

A la luz de las ideas expuestas, creo que repensar los medios digitales en una perspectiva no-occidentalocéntrica – por lo tanto, inevitablemente no humanista – abra posibilidades hermenéuticas muy ricas para la exploración de las hibridaciones antropodigitales. En este trabajo, me he propuesto trazar pistas de reflexión que permitan relacionar fenómenos que emergen de esas hibridaciones con la perspectiva teórica en construcción de una onto-epistemología del devenir diferencial, como esbozo inicial para la elaboración de un punto de vista sobre ellas que sistematice, organice y articule distintos aportes epistemológicos no humanistas.

## REFERENCIAS

BARAD, Karen. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs - Journal of Women in Culture and Society*. University of Chicago Press, vol. 28, n. 3, p. 801-831, 2003.

BRUM, Eliane. Sobrenome: “Guarani Kaiowá”. Texto online. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/11/sobrenome-guarani-kaiowa.html>>. Acesso em: 30 dez. 2012.

COCCO, Giuseppe. *MundoBraz: o devir-Brasil do mundo e o devir-mundo do Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue. *Ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX*. HUNZRU, Hari; HARAWAY, Donna. *Antropologia do ciborgue. As vertigens do pós-humano*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e Trad.). 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 33-118.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 4 ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

MORIN, Edgar. *O método 4: as idéias – Habitat, vida, costumes, organização*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2001.

PADILLA, Margarita. *El kit de la lucha en Internet*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012.

SERRES, Michel. *O incandescente*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.



## **ANTONIN ARTAUD: CINEMA E POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO**

Fagner Torres de França (UFRN-Brasil).  
Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
E-mail: fagnertf@yahoo.com.br

### **RESUMO**

A partir da teoria do cinema do poeta, ator, escritor e dramaturgo francês Antonin Artaud (1896-1948), o presente texto pretende contribuir para a discussão suscitada por Edgar Morin (2011) acerca de um pensamento do sul. Minha proposta é que, por não tratar-se necessariamente de uma noção geográfica, as ideias de Norte e Sul podem ser pensadas como, no primeiro caso, uma Razão Tecnoburocrática e, no outro, uma Razão Éticosolidária. Ambas, penso, habitam todos os seres humanos em todas as culturas, sendo mais ou menos desenvolvidas conforme a época e o tipo de sociedade. Nesse sentido, acredito que Antonin Artaud (2006) desenvolve, em suas reflexões sobre a sétima arte, possibilidades de diálogo entre essas duas racionalidades, rompendo o dique que separa cultura científica e cultura poético-literária, prosa e poesia, mito e logos, razão e sensibilidade, exercitando a dialogia sapiens-demens em toda sua radicalidade. Artaud parte de uma desconstrução das linguagens (escrita, visual, afetiva etc.) nas quais somos capturados desde cedo, para introduzir as experiências de desterritorialização, estranhamento e estrangeiridade como linhas de fuga de um aprisionamento sensitivo e conceitual e, por conseguinte, do próprio sujeito. Assim, sua hipótese cinematográfica trabalha basicamente com imagens capazes de nos pôr em contato com a origem anterior a qualquer encadeamento de relações de sentido, proporcionando a construção de uma subjetividade em outras bases, que não exclua, sob o pretexto de somenos importância, porções essenciais da própria condição humana.

Palavras-chave: Edgar Morin. Antonin Artaud. Pensamento do Sul. Cinema.  
**INTRODUÇÃO**

Assim como o mundo tem sua geografia, também o homem interior tem sua geografia e esta é uma coisa material. A. Artaud.

O pensamento do sul é insubmisso. Mesmo sob os entulhos autoritários de colonizações e globalizações violentas, forjadas em dor, sangue e lágrimas, que destroçaram sonhos, dizimaram culturas, abateram pessoas e promoveram epistemicídios, invisibilidades sociais, destruindo saberes e fazeres, estabelecendo monoculturas da mente e monopólios analíticos, ele continua insubmisso. Não se rende.

Mas a moeda tem sempre duas faces. Por um lado, a teia de imagens montada para capturar o imaginário ocidental em uma armadilha de sentidos gera também o seu reverso: a necessidade da resistência que se contrapõe ao poder. Por outro, a própria razão ocidental, em grande parte técnica e instrumental, plantou a semente de sua inviabilidade, gerando uma crise civilizacional sem precedentes, pois tem no horizonte seu próprio desaparecimento.

Desta contradição surge a necessidade de buscar um pensamento que religa e se reposiciona contra o atual estado de coisas: a tecnicização da vida, a fragilização dos laços sociais, a coisificação do homem, a precarização do afetos, a financeirização do mundo. E sem uma reforma do pensamento fica comprometida também a reforma política. Portanto, faz-se necessário vencer a cultura da normalidade, romper as barras da jaula epistemológica que nos enclausura em visões de mundo decadentes. Um novo pacto ético deve ser baseado não apenas na razão, mas na sensibilidade, na abertura para o outro, no desenvolvimento de um olhar e uma escuta sensíveis, em uma ética da solidariedade.

Os saberes precisam dialogar entre si e com a vida. A realidade não é feita de caixinhas de significados. Tudo está em relação. Também não há um sujeito fora do mundo, descolado de seu objeto. Não há objetividade absoluta em uma realidade complexa e dinâmica. Contra o paradigma fragmentador clássico, é preciso buscar um outro paradigma civilizacional que rejunte, religue, reaja. A saída da barbárie talvez esteja na desconstrução do universalismo unipolar e das inferioridades simbólicas, na reparação das injustiças cognitivas e na construção de um sujeito transdisciplinar.

## SOBRE O PENSAMENTO DO SUL

É nesse esforço que se discute a proposta de Edgar Morin para um pensamento do sul, e esse o motivo pelo qual estamos todos aqui reunidos hoje, cidadãos de diferentes países, formações diversas, culturas distintas, engajados em um objetivo comum. Não se trata da ideia de um sul geográfico assim conceituado. O sul está por toda parte. Ou “suis”, como prefere Edgar Morin (2011). O sul é uma relação, não uma essencialização. É uma proposta ética, política e civilizatória.

Como destaca Maria da Conceição de Almeida, “O Sul, a ser concebido no

plural, Suis, diz respeito à reservas antropológicas da condição humana” (2012, pp. 105- 6), munidas de valores, práticas e estratégias de viver capazes de ir na contramão de uma globalização homogeneizante. Há Sul nos países do Norte, assim como há Norte nos países do Sul. Talvez haja mesmo um Norte e um Sul em cada um de nós. Esta é a questão central deste texto, que abordarei mais à frente.

O pensamento do sul não separa, discrimina, fragmenta, assassina, coloniza, subordina, hierarquiza, prende ou asfixia outras formas do pensar. Pelo contrário, busca dialogar a multiplicidade com a unidade, misturar as heranças culturais, sejam elas europeias, sul-americanas ou africanas. A racionalidade euro-ocidental carrega o seu inegável valor, a capacidade teórica, crítica, autocrítica e antidogmática. Mas por si só não basta. É preciso juntar a ela as reservas de afetos e criatividade, os múltiplos saberes, as diversas e ricas artes de fazer e viver de muitas sociedades cujo conhecimento sobre a natureza é relegado ao esquecimento, a menos quando detectados seus potenciais de exploração econômica.

Não há sociedade que não tenha desenvolvido dois tipos de linguagens para mediar sua relação com o mundo. Uma mais empírica, racional, técnica; outra mais simbólica, mítica, mágica (MORIN, 1998). O pensamento humano, como afirma Almeida (2012), é simultaneamente mito-lógico, abstrato-concreto, imaginário-real, prosa e poesia.

Houve um tempo, diz Edgar Morin em seu livro Amor, poesia, sabedoria (1998), no qual essas dimensões não eram separadas. Participavam igualmente do tecido da vida cotidiana, numa relação estreita. O trabalho, por exemplo, “era acompanhando por cantos e ritmos, e enquanto preparava-se a farinha nos pilões, cantava-se ou utilizava-se esses mesmos ritmos”. Foi a sociedade contemporânea ocidental que opôs, arbitrariamente, os dois polos cognitivos de um mesmo espírito, operando a disjunção entre prosa e poesia. Primeiro na Renascença, quando a poesia se torna mais profana.

Depois, no século XVII, quando da dissociação entre uma cultura dita técnica, científica e outra mais humanista, literária.

Embora também tenha havido duas revoltas da poesia contra a invasão do mundo pela prosaidade, tanto a do romantismo, no início do século XIX, quanto a do surrealismo, no início do século XX, o diagnóstico identificado por Morin (1998) nesta virada de século é de uma expansão da hiperprosa, “que se articula à expansão de um modo de vida monetarizado, cronometrado, parcelarizado, compartimentado, atomizado” (p. 40), comandada pelos especialistas da tecnoburocracia.

Diante desta condição, cria-se a necessidade urgente de uma hiperpoesia que

desenvolva o nosso “estado segundo” (MORIN, 1998), no sentido de contrabalançar o poder devastador da razão instrumental, estabelecendo um diálogo produtivo entre ciência e poesia. Ciência também é beleza, arte, poesia, estética. Confesso que, por vezes, confrontado com a possibilidade de duas teorias conflitantes sobre determinado tema, opto pela mais bela. Como diz o escritor Mia Couto, “nós herdamos uma ideia de ciência que vive de costas para a necessidade de trazer leveza e construir beleza” (2009, p. 51). E quando falo de plasticidade científica, me refiro à densidade humana impregnada em seus pressupostos.

#### A PROPOSTA DE ANTONIN ARTAUD

É nesse contexto que denomino de Norte a razão científica puramente economicista, tecnicista, instrumental, burocrática, higienizada, asséptica, que se pretende imune às ambiguidades do ser e da vida. Por exemplo, a crise financeira que desde 2008 vem arrasando a economia europeia (e por Europa não me refiro a uma abstração, mas a famílias despejadas de suas casas, altos índices de desemprego, sonhos arruinados mesmo a longo prazo, gerações de jovens sem perspectiva de futuro, redução de gastos com serviços públicos, diminuição do papel do Estado, planos imorais de austeridade econômica, precarização do trabalho, aumento vertiginoso dos casos de suicídio etc.), parte de uma ideologia que se pretende científica, chamada de economia neoliberalismo.

Por outro lado, denomino de Sul o tipo de razão que se abre à emoção, à filosofia, ao afeto, à vida, ao desejo, à poesia, à beleza, à escuta sensível da Natureza, do Outro, à potência revolucionária do amor, aos mistérios do cosmos e da própria

existência. O que chamamos hoje de sabedoria tem, segundo Morin (1998), estreitas relações com o desenvolvimento dos sentimentos humanos: “Se se define homo unicamente como sapiens, oculta-se dele a afetividade, disjuntando-a da razão inteligente” (p. 52).

Portanto, vejo em Antonin Artaud (1896-1948), poeta, escritor, ator e dramaturgo francês, alguém capaz de levar às últimas consequências, como um projeto mesmo de vida, a radicalidade do diálogo entre razão e sensibilidade, transformando-a numa proposta ético-política de existência. Assim como Morin, ele não fazia parte dos tipos de seres que tem uma carreira apartada da vida, uma teoria que não se alinha a prática: elas eram absolutamente indissociáveis. Penso, como Alex Galeno, “que será no exercício de uma dialógica sapiens-demens que se tornará possível a ideia artaudiana de possuir a vida” (2005, p. 21).

A proposta que enxergo em Artaud para um pensamento do sul está na

desarticulação radical das estruturas cognitivas ocidentais em benefício de outras bases para se pensar a vida e o mundo. Ou seja, se somos primeiramente colonizados pelo imaginário, que nos educa a partir de padrões e normas socialmente estabelecidos, dificultando a fuga do pensamento para além das estruturas, Artaud pensa numa arte que expande a linguagem (ou as linguagens) para um território de livre-associação, onde ganhariam outros significados, outros encaixes, outras organizações, liberando a mente e conectando-a aquilo que temos de mais primitivo, antes mesmo da colonização da mente, uma espécie de imaginário arquetípico pré-linguístico.

Mia Couto também se conecta a essa ideia, quando diz que “ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem” (2009, p. 26). Em uma carta ao amigo René Allendy, que havia lhe sugerido sessões de psicanálise, Artaud afirma: “fugirei de qualquer tentativa de encerrar minha consciência em preceitos ou fórmulas, numa organização verbal qualquer” (ARTAUD apud GALENO, 2005, p 68). O percurso artaudiano, segundo Alex Galeno, forma uma “geografia experimentada, simbolizada pela arte e por uma nova linguagem” (p. 19).

Para Artaud, trata-se de refundar sua própria cultura, para além das grades da razão ocidental. Sua tragédia é que esse movimento é atravessado por angústias, vazios e incertezas. É quase como um novo nascimento – ou um aborto. “Toda minha obra foi construída, e só poderia sê-lo, sobre o nada” (ARTAUD apud BLANCHOT, 1984), diz ele. Artaud escreve expondo-se ao vazio, tentando exprimi-lo e tirar dele uma

expressão. O cinema é um dos meios pelos quais Artaud tenta recriar uma linguagem com base principalmente em imagens, pois a palavra para ele seria, segundo interpretação de Derrida (1994), o cadáver da palavra psíquica, e sua arte tenta reencontrar a Palavra anterior às palavras.

O cinema reflete uma necessidade de sonhar, numa sociedade na qual não há mais espaço para o sonho. É através dos espetáculos que os conteúdos imaginários se manifestam. Como aponta Edgar Morin (1997), feita de modo estético, a troca entre o real e o imaginário é a mesma que entre o homem e o além, o homem e os espíritos. Uma condição constitutiva da existência humana, indiferente à classe social, cor de pele, religião. Pela arte, todo um setor de trocas entre o real e o imaginário se realiza na sociedade moderna, estabelecendo uma relação quase primária com o mundo.

Para Artaud, o crescimento puramente material das sociedades e o mito do progresso que levaria ao ápice civilizacional, na esteira de uma razão instrumental, criaram uma vida despojada de espírito, de modo que reprimimos nossos instintos primitivos e perdemos contato com os sentidos espirituais. Mas

o desenvolvimento das tecnologias do cinema na França, na década de 1920, foi a oportunidade que o poeta encontrou de sequestrar o meio e usá-lo para furar a pele da realidade civilizada em busca de suas origens, uma maneira de se conectar com o subconsciente humano e descobrir as verdades comuns que estão por trás da percepção consciente da realidade. (WATERS, 2011).

O cinema artaudiano é uma força transgressora, localizada nas fronteiras entre o material e o espiritual, entre o consciente e o subconsciente, ficção e realidade. Uma possibilidade de retorno a um momento inicial que antecede os símbolos e a gramática da linguagem formal, que nos aprisiona na arbitrariedade dos conceitos e sentidos. Sua escavação desce até um estado primordial onde imagem, pensamento, gesto, som, sentido e emoção ainda não se encontram presos em formas simbólicas e expressões linguísticas definitivas. Para Artaud, o cinema “não se separa da vida, mas encontra a situação primitiva das coisas” (2006, p. 161).

Sua teoria cinematográfica busca, por meio de um devir permanente e linhas de fuga incessantes, desconstruir a cadeia de significantes na qual somos enredados desde sempre. Para Artaud (2006, p. 159),

Não se trata de encontrar na linguagem visual um equivalente da linguagem escrita, da qual aquela só seria uma má tradução, mas

sim de divulgar a própria essência da linguagem e transportar a ação para um plano em que qualquer tradução se tornasse inútil e a ação agisse quase intuitivamente sobre o cérebro.

Penso que esta seja a diferença fundamental entre sua teoria do cinema e uma teoria psicanalítica dos sonhos. Nesta, os sonhos carregariam sua lógica subjacente, enquanto naquela trata-se de exibi-los em sua barbárie original e profunda.

Assim como seu teatro, pode-se dizer que o cinema de Artaud, no limite, é impossível. Mas talvez ele tenha pensado em possibilidades para o cinema que apenas o estado atual do desenvolvimento tecnológico pode oferecer. Vejo em Artaud um profeta do cinema. Suas formulações acerca da sétima arte propunham produções capazes de provocar massivamente probabilidades de deslocamento, assombro e questionamento, de modo e alcance tal que só agora poderiam, talvez, ser realizadas. Uma revolução na linguagem visual que permitiria à imagem agir diretamente na psique, “na massa cinzenta do cérebro”, atuando como um “veneno inofensivo e direto”, dispensando o espectador da iniciação a rebuscados conceitos éticos e estéticos (2006).

Como ele mesmo diz em relação ao A Concha e o Clérigo, seu único roteiro filmado, considerado precursor do surrealismo, “para compreender este filme

bastará [o espectador] olhar profundamente para si mesmo. Entregar-se a esse tipo de exame plástico, objetivo, atento apenas ao Eu interior, que até agora era domínio exclusivo dos ‘Iluminados’” (2006, p. 173). Trata-se de uma proposta ética e estética, mas também política, de atuação sobre o si e o mundo. Um renascimento da morte. Um reencontro com a origem.

## CONCLUSÃO

A ideia de sul, como aponta Morin (2011), não se reduz a uma simples dimensão geográfica. São reservas de complexidade das diversas culturas planetárias que podem e devem ser acionadas, individual e coletivamente (ALMEIDA, 2012), no sentido de criar novas perspectivas ético-políticas para um mundo em crise. Na atual configuração da racionalidade ocidental, prevalece a noção de homo-sapiens em detrimento da sua porção demens. É no intuito de fazer dialogar essas duas dimensões inseparáveis da condição humana que Artaud desloca-se geograficamente de Paris para o México onde

busca, no território dos Tarahumaras, experiências de estranhamento, estrangeiridade e desenraizamento, bem como a superação da dualidade entre diferentes culturas.

Habitam em nós, portanto, dois tipos de racionalidade. Nossa conclusão é que a razão expedicionária e colonizadora do Norte deve aliar-se (e não sobrepor-se) a uma razão solidária do Sul, num exercício que precisa ser iniciado a partir do próprio sujeito, enclausurado em sua origem-prisão, em sua subjetividade roubada. Por meio do seu cinema, Artaud procurou remontar às origens da experiência humana antes mesmo de sua colonização imaginária, resgatando o potencial do gesto, do corpo, da fala, do grito, da imagem, enfim, da vida em sua dimensão mais arcaica, no vazio de todos os possíveis. Recuperar sua teoria do cinema é uma forma de insurgir-se contra a dominação da razão técnica, econômica e cientificista do mundo ocidental, libertando a dimensão poética da existência da caverna fria, úmida e escura à qual foi relegada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição de. O pensamento do sul como reserva antropológica. In: Os sete saberes necessários para uma educação do presente. MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (orgs.) – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- ARTAUD, Antonin. Linguagem e vida. São Paulo: Perspectiva, 2006a.
- BLANCHOT, Maurice. O livro por vir. Lisboa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. Lisboa: Editorial caminho, 2009.
- DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- GALENO, Alex. Antonin Artaud: a revolta de um anjo terrível. – Porto Alegre:

Sulina, 2005.

LINS, Daniel. Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos. São Paulo: Lumme Editor, 2011.

MORIN, Edgar. Amor, poesia, sabedoria. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Cultura de massas no século XX: Neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. Para um pensamento do sul. In: Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

WATERS, Alexander. Discerning a surrealist cinema. Tese de doutorado. University of Birmingham, 2011.



## **A ESTÉTICA DA CRUELDADE: RESÍDUOS DE VIDA NOS DESENHOS DE ANTONIN ARTAUD**

Gerlúzia de Oliveira Azevedo Alves  
Doutoranda - PPGCS/UFRN  
Professora do IFRN - Câmpus Caicó  
E-mail: gerluzia.azevedo@ifrn.edu.br  
Dr. Alexsandro Galeno Araújo Dantas  
Professor do PPGCS/UFRN  
E-mail: alexgaleno@terra.com.br

### **RESUMO**

Visualizando uma ligação entre arte, vida, cultura e conhecimento, nos propomos pensar/construir um caminho onde podemos perceber a estética da crueldade, a partir dos desenhos e da pintura presentes na obra de Antonin Artaud. Neste sentido, a Arte como fragmento da cultura e, a cultura como macroregistro histórico da condição humana, portanto, como duplo da vida, nos possibilita olhar a sociedade através da Arte. Nessa construção, temos aporte teórico fundamentado no pensamento de Antonin Artaud, nas suas reflexões acerca da cultura, da arte, da vida e da crueldade. Muitos autores têm versado acerca do potencial artístico inerente a Antonin Artaud, diante de tantos escritos sobre ele, pretendemos ressaltar que não fora apenas nas áreas da literatura - poesia - e do teatro seu destaque como ser, como ser-no-mundo. Há uma presença marcante de Artaud também em todas as linguagens da arte, seja no teatro, na música, na dança ou nas artes plásticas. Nossos diálogos ocorrem com autores como: Jaques Derrida, Merleau-Ponty, Edgar Morin, Alex Galeno, Daniel Lins, entre outros que nos servem com o olhar na arte, na vida e na cultura assim como Artaud que é um pensador cujas obras transcendem áreas distintas do conhecimento. Há transversalidade em seu pensamento, isso é notório ao tratar da linguagem, da arte, da cultura, da vida e quando não admite separação entre civilização e cultura. Percebemos que a obra de Artaud foi guiada pelo desejo incessante de reencontrar um ponto de utilização mágica das coisas, recusando uma consciência estética fundada em simulacros, aparências face à realidade empírica das coisas. Ele coloca a questão da linguagem e da manipulação de signos em termos de forças mágicas e da relação mantida, através deles, com o cosmos e com o divino.

Palavras-chave: Crueldade. Cultura. Estética.

## ARTAUD E A ESTÉTICA DA CRUELDADE

Antonin Artaud nasceu em Marselha na França em 1896. Foi poeta, pintor, escritor, ator e dramaturgo. Sua vida marcou de modo decisivo várias áreas do conhecimento, como podemos ver sua presença marcante na literatura, no teatro, na pintura, na filosofia, na medicina e na antropologia.

Vemos que toda a obra de Artaud foi guiada pelo desejo incessante de reencontrar um ponto de utilização mágica das coisas, recusando uma consciência estética fundada em simulacros, aparências face à realidade empírica das coisas. Ele coloca a questão da linguagem e da manipulação de signos em termos de forças mágicas e da relação mantida, através deles, com o cosmos e com o divino.

Artaud busca uma linguagem através dos signos, de gestos e objetos que se expressem pelas formas objetivas e pelo uso das palavras como objetos sólidos. Devemos esperar que na obra de Artaud haja ocorrência de palavras que funcionem como os ideogramas e hieróglifos.

O ideograma é elemento de escrita pictórica que expressa não um som, mas uma ideia, ou figuras que representam coisas ou pensamentos. Artaud diz que a linguagem das palavras deve dar lugar à linguagem por signos, cujo aspecto objetivo é o que mais nos atinge de imediato.

Derrida (2009), afirma que a forma de expressão artaudiana não mais ocupará o lugar limitado de uma notação de palavras, mas cobrirá todo campo dessa nova linguagem: não apenas escrita fonética e transcrição da palavra mas escrita hieroglífica, escrita na qual os elementos fonéticos se coordenam a elementos visuais, picturais e plásticos. Esta forma de expressão artaudiana com essa nova linguagem está nítida na figura 01.



Figura 1 - Denise Colomb (decembre 1946) - Antonin Artaud Fonte: 50 dessins pour assassiner la magie. Antonin Artaud. Paris: Galimard, 2004

Em *Enlouquecer o Subjétil* Derrida cita uma afirmação de Artaud, na qual ele diz que com os seus desenhos escritos, ele chegou a algo especial. A obra de Artaud é composta por pintura, desenho e escritura por isso seus desenhos são encarados como pictogramas. Derrida (1998, p. 46-47) ainda afirma que:

Não de direito e com todo rigor, e é por isso que procurei torcer um pouco a palavra pictograma para designar essa obra na qual a pintura – a cor, mesmo que seja a cor preta – o desenho e a escritura não toleram nenhuma parede divisora, nem a das artes nem a dos gêneros, nem a dos suportes nem a das substâncias.

Nesta mesma obra de Derrida (p.35), encontramos uma passagem na qual está evidente que Artaud, num momento de sua vida, nunca mais escreveu sem desenhar. Aliás, ele “nunca escreve sobre seus desenhos e pinturas, mas antes diretamente neles. A relação é outra, é de imprecisão, de altercação, e sobretudo aquela que remete a um subjétil, ou seja, ao alcance de um suporte”.

Há uma presença marcante de Artaud também em todas as linguagens da arte, seja no teatro, na música, na dança ou nas artes visuais. É um pensador cujas obras transcendem áreas distintas do conhecimento. Existe certa transversalidade em seu pensamento, e isso é notório quando trata da linguagem, da arte, da cultura, da vida e mais especificamente quando não admite separação entre civilização e cultura. Artaud (2006, p. 02) diz que

é preciso insistir na ideia da cultura em ação e que se torna em nós como que um novo órgão, uma espécie de segundo espírito: e a civilização é cultura que se aplica e que rege até nossas ações mais sutis, o espírito presente nas coisas;

e é artificial a separação entre a civilização e a cultura, com o emprego de duas palavras para significar uma mesma e idêntica ação.

Quando trata dessa cisão entre civilização e cultura, Artaud deixa claro o “estranho paralelismo entre esse esboroamento generalizado da vida que está na base da desmoralização atual e a preocupação com uma cultura que nunca coincidiu com a vida

e que é feita para reger a vida” (op.cit. p. 01). Para o autor, há uma constatação de que o mundo tem fome, uma fome que traz uma não preocupação com a cultura e, de uma forma artificial, “se pretende dirigir para a cultura pensamentos voltados apenas para a fome” (idem p. 01). Para ele, o necessário seria defender “uma cultura cuja existência nunca salvou qualquer ser humano de ter fome e da preocupação de viver melhor, mas extrair daquilo que se chama cultura, ideias cuja força viva é idêntica à da fome” (op.cit. p. 01). Acrescenta ainda que é preciso viver e acreditar naquilo que nos faz viver “e em que alguma coisa nos faz viver” (idem. p.01).

As colocações feitas por Artaud, e comentadas acima, nos leva a pensar que a arte não é o duplo da vida no sentido de representar uma visão espelhada da vida, mas o duplo no sentido de pensar a vida em como ela deveria se manifestar. Para tanto, pensamos em uma cultura da crueldade pela arte, uma estética da crueldade e como Artaud coloca a crueldade como apetite de vida.

Quando usamos a expressão cultura da crueldade, queremos deixar claro que seja entendida a crueldade no sentido mais amplo da palavra, como no dizer de Artaud, uma expressão poética, enquanto apetite de vida, como autêntica cultura. “Uso a palavra crueldade no sentido de vida, rigor cósmico e necessidade implacável, no sentido gnóstico de turbilhão de vida que devora as trevas, no sentido da dor fora de cuja necessidade inelutável a vida não consegue se manter” (ARTAUD, 2006, p.119).

Sendo assim, a sutileza da arte está na sua amplitude, ou seja, em abarcar outras linguagens e estendendo-se para além do campo especializado buscando interface com a própria vida.

## O CONHECIMENTO ARTAUDIANO

O conhecimento é como um sistema aberto não cristalizado e, é preciso não tomar a palavra escrita como a palavra final. Desta forma, a obra de Artaud leva o conhecimento às massas, de uma maneira que torna o sujeito transformador da sua realidade onde esse conhecimento é condição e suporte para o mundo de representação.

Neste contexto de representações e de busca por várias significações, os

artistas criam, e suas criações se traduzem num duplo, mas um duplo no sentido de pensar a vida em como ela deveria se manifestar, como nos diz Artaud. E o artista, reforça Charles Baudelaire (2008, p. 58), “só é artista sob a condição de ser duplo e de não

ignorar nenhum fenômeno de sua dupla natureza”, assim, criando “uma magia sugestiva contendo ao mesmo tempo o objeto e o sujeito, o mundo exterior ao artista e o próprio artista” (op. cit. p.73).

Artaud diz que por mais que exijamos a magia, porém, no fundo temos medo de uma vida que se desenvolvesse inteiramente sob o signo da verdadeira magia e que é justo que de tempos em tempos se produzam cataclismos que nos incitem a retornar à natureza, isto é, a reencontrar a vida.

Estes cataclismas artaudianos podem ser listados nos registros que encontramos de suas intervenções públicas, como das vezes que foi convidado a participar de eventos "convencionais" em palestras, como O Teatro e a Peste (em 1933) e a sua apresentação no Vieux Colombier (em 1947) ou mesmo em suas viagens, ao México e a Irlanda, aventuras ímpares e indispensáveis para sua produção artística, e leia-se aqui, produção de sua vida mesmo.

Quebrar a quarta parede que nos envolve cotidianamente foi a primeira providência que ele tomou no teatro. Incitando o ser a encarar, envolver-se diretamente com o objeto artístico. Essa quebra podemos encontrar em todos os aspectos de sua existência. E é por essa vida que ele reivindica. Uma vida viva que sai do palco e transborda os traços e linhas do papel.

Nessa expressão perceptiva Artaud anuncia a metafísica da carne (Merleau-Ponty, 2004) onde a vida é movida pela expressão criativa e se realiza na experiência sensível, numa existência única entrelaçando o sujeito-autor e sua obra-criação, ocorrida após distanciamento para que em seguida haja a encarnação da obra-vida/vida-obra, ou seja, de uma vida viva. "Como significar os nervos? O traço de Artaud é seu ritmo nervoso, o ritmo das rupturas, do tédio, da dor, do desalento, dos choques (dos eletrochoques!); testemunha do seu corpo, documento de sua vida" (NOVA, 2002, p. 99).

Onde estamos hoje, se pararmos para olhar em volta, no meio disso tudo? No vai e vem cotidiano a vida se esvai e a arte ocupa, quando muito, um lugar pendurado na parede de uma sala. Não os desenhos de Artaud. Pendurar um de seus desenhos em uma parede seria ouvir um grito que anseia cruelmente pela vida. É disso que trata a estética da crueldade. Os sussurros transformados em traços, a palavra soprada (DERRIDA, 2004), os gestos transpostos de uma tela para o espaço.

Alex Galeno (2005, p.18) coloca Artaud como “um andarilho pelo mundo dos

‘gênios híbridos’...’, e acrescenta que ele “cunhou definitivamente sua revolta contra as noções cartesianas que separam e fragmentam cultura e vida”.

Concordamos com Galeno (2005, p. 20), quando diz que nas singularidades artaudianas “estão presentes evocações universais sobre acontecimentos da cultura e da sociedade” e que agindo no paradoxo e desejando o aparecimento do impossível, Artaud expôs os dramas de si e da cultura. Galeno, ainda, deixa claro seu pensamento quando diz que “será no exercício de uma dialógica sapiens-demens que se tornará possível retomar a ideia artaudiana de possuir a vida” (p. 21).

Nessa situação dialógica sapiens-demens, ou entre a “loucura e a sabedoria” Edgar Morin (2001, p. 27) diz que “não existe uma fronteira nítida...” e que “levar a razão a seus limites máximos conduz ao delírio”.

Esse delírio, enfatizado por Morin, a nosso ver, traz um artista que se revela como um manipulador de símbolos, que utiliza na construção de sua obra, elementos visuais capazes de tornar visível o invisível ou, como coloca Artaud (2007, p. 15), “uma fulminação do pensamento, uma perfuração do olhar... ‘um olhar que desnuda a alma’”. Identificamos expressões como as citadas anteriormente na figura 2, um auto-retrato de Artaud.

Figura 2 - Antonin Artaud em 11/05/1946 Fonte: Antonin Artaud: Dessins et portraits, Paule Thévenin & Jacques Derrida. Editions Gallimard, 1986.



Percebemos, claramente, essa forte relação entre arte e vida nos escritos e nos desenhos de Antonin Artaud. Para ele esse duplo se funde e não consegue separar a arte de sua própria vida, a unidade de seu espírito. Artaud, citado por Lins (1999) diz que “a tragédia em cena já não me basta. Quero transportá-la para a minha vida (...)”. E acrescenta que “onde as pessoas procuram criar obras de arte, eu pretendo mostrar o meu espírito. Não concebo uma obra de arte dissociada da vida”.

### TOCAR A VIDA ARTAUDIANAMENTE

Para Artaud (2006), romper a linguagem para tocar a vida é fazer ou refazer o teatro; e o importante é não acreditar que esse ato deva permanecer sagrado. Acrescenta ainda que é preciso acreditar num sentido da vida no qual o homem impavidamente torna-se o senhor daquilo que ainda não é, e o faz nascer. E que tudo o que não nasceu pode vir a nascer, contanto que não nos contentemos em permanecer simples órgãos de registro.

Percebemos que a linguagem da arte, é uma linguagem, como o próprio Artaud fala, feita para os sentidos e que deve antes de mais nada tratar de satisfazê-los. Artaud (2006, p. 37 ainda diz que

isso não impede de, em seguida, desenvolver todas as suas consequências intelectuais em todos os planos possíveis e em todas as direções. E isso permite a substituição da poesia da linguagem por uma poesia no espaço que se resolverá exatamente no domínio do que não pertence estritamente às palavras.

O entrelaçamento das artes plásticas com a poesia é de suma importância para entendermos o universo mágico da produção artaudiana que nos leva a pensar uma outra possibilidade de leitura e capacidade de produção, a das imagens ou, ainda, uma complementaridade imagem-texto-imagem. "Desenho sobre letras, letras sobre desenhos. Garatujas suspeitas; o mômô faz caretas com o crayon. Cena, espaço de representação. Mas Artaud não re-presenta um espetáculo, faz do desenho o drama, o acontecimento do traço" (NOVA, 2002, p.90).

Essa nova possibilidade faz da prática plástica um espaço no qual são possíveis materializações e visualidades da criação do autor. Imagem-texto, são tão indissociáveis

na obra de Artaud, como duas práticas que se contaminam reciprocamente - desenho e escritura que nos remetem à intensidade de uma ação do sujeito-autor-artista.



## REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. 50 dessins pour assassiner la magie. Paris: Galimard, 2004
- \_\_\_\_\_. O teatro e seu duplo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Van Gogh: o suicida da sociedade. Tradução de Ferreira Gullar. 2a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- CHARLES, Baudelaire. Escritos sobre arte. Org. e tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Hedra, 2008.
- DERRIDA, Jacques e THÉVENIN, Paule. Antonin Artaud: Dessins et portraits. Editions Gallimard, 1986.
- DERRIDA, Jacques; BERGSTEIN, Lena. Enlouquecer o Subjétil. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: UNESP, 1998.
- DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. Tradução Maria Beatriz Marques, Pedro Leite e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GALENO, Alex. Antonin Artaud: a revolta de um anjo terrível. Porto Alegre, Sulina, 2005.
- LINS, Daniel. Antonin Artaud: o artesão do corpo sem órgãos. Rio de Janeiro: Relume Dumarã, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- MORIN, Edgar. Amor, poesia e sabedoria. Tradução Edgard de Assis Carvalho. 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NOVA, Vera Casa. Antonin Artaud: o assassinato da magia. In: VAZ, Paulo Bernardo e NOVA, Vera Casa. Estação Imagem: Desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

## **RUAS, MÍDIAS, RUÍDOS E CORPOS: EXPRESSÕES DE SUBJETIVIDADES NA COMUNICAÇÃO URBANA EM NATAL**

Josimey Costa da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte Antropologia  
E-mail: josimeycosta@gmail.com

### **RESUMO**

As mídias da comunicação urbana produzem modos de ser. As linguagens e experiências midiáticas, constitutivas de paisagens simbólicas, são expressões culturais que afetam os habitantes em suas subjetividades, mas também os representam. O princípio da recursividade (Morin), a pregnância da esfera simbólica (Cassirer e Pross), os conceitos de mediapaisagem e bodyscape (Appadurai e Canevacci), respectivamente, são inspiração teórica desta proposta. Seu pressuposto é a existência e as interrelações de uma cidade local e arcaica juntamente com uma cidade universal e contemporânea amalgamadas por expressões subjetivas. Cidades e pessoas são de certa forma perceptíveis na comunicação urbana, no aparato midiático e nas expressões dos corpos que produzem e consomem os bens simbólicos da cidade. A investigação parte de Natal, capital no nordeste do Brasil, para tentar ver as cidades que existem dentro dela e que se apresentam à sensibilidade como uma forma simbólica particular. O comércio e o consumo apresentam-se como lugar de trocas vitais, de vivência simbólica sociabilizante. A rua é vista por meio de uma cartografia transdisciplinar, capaz de perceber a ecologia comunicacional que, com a hiperssensibilização de alguns sentidos e a anestesia de outros, cria uma noosfera específica, que por sua vez recria o sujeito.

Palavras chave: Cidade. Mídia. Subjetividades. PESQUISA

As mídias da comunicação urbana são causa e efeito de modos de ser, de comunicar e de agir dentro da cidade, compondo o tecido da realidade social com

imagens tanto produzidas por diversas subjetividades quanto expressivas de subjetividades diversas. As condições cognitivas e a aquisição de conhecimento dos habitantes de uma cidade atrelam-se a diferentes linguagens e experiências midiáticas, constitutivas de paisagens simbólicas que são definidas em função da cultura urbana, da mesma forma que surgem como definidoras dessa cultura particular. O princípio da recursividade, basilar na epistemologia complexa de

Edgar Morin, a pregnância da esfera simbólica segundo Ernst Cassirer e Harry Pross, os conceitos de mediapaisagem e bodyscape, inspirados nas formulações de Arjun Appadurai e Massimo Canevacci, respectivamente, suportam análises sobre a cidade e seus habitantes. A cidade, por seu turno, representa a acumulação desigual de tempos e sistemas diferentes, que fazem do lugar o resultado de ações multilaterais, conforme Milton Santos. O pressuposto da investigação é a existência e as interrelações de uma cidade local e arcaica juntamente com uma cidade universal e contemporânea perceptíveis na comunicação urbana, no aparato midiático e nas expressões dos corpos que produzem e consomem os bens simbólicos da cidade. Buscam-se o conhecimento ou a falta dele, as imagens da cidade e dos corpos dentro dessa perspectiva no cinema, out doors, letreiros, fachadas comerciais, cartazes, faixas e mídias alternativas da comunicação urbana, no vestuário, na moda e na expressão das emoções nos hábitos urbanos de consumo e fruição simbólicos.

A cidade de Natal é o porto de partida para a análise, que deve prosseguir com acréscimo de outras capitais litorâneas, de vocação turística e grande densidade simbólica (Fortaleza, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, Florianópolis, entre outras). Cada uma é símbolo de que tipo de cidade? Esta questão, neste primeiro momento, aplica-se sobre o que Natal simboliza, interrogando-se, para isso, quais são e o que representam os símbolos de Natal. A proposta é do olhar contemplativo que busca entender todas as cidades que existem dentro de Natal, e esta como uma cidade que se apresenta ao à sensibilidade e ao espírito, uma cidade simbólica. A observação deve contemplar os interstícios, os emblemas e os adensamentos simbólico-comunicacionais e, em cada um deles, os atratores do olhar.

Nessa perspectiva, o comércio e o seu consumo apresentam-se como lugar de trocas vitais não apenas do ponto de vista mercantil, mas principalmente da vivência simbólica de valor sociabilizante. Onde há comércio, há mídia; há troca de mercadorias e mensagens. Juntos, comércio e mídia configuram locais emblemáticos por seu potencial de comunicação resultante em um grande adensamento simbólico, ainda que o

caráter utilitário das trocas mercantis não seja denegado. O turismo exacerba o comércio e a simbolização midiática. O lugar assim visto reivindica uma cartografia transdisciplinar, capaz de promover um processo cognitivo que permita a rearticulação de visões de mundo numa nova direção, pois não se olha a paisagem e o ser de forma fragmentada; cada um só pode existir na realimentação do outro. A mídia em expansão e seu alto consumo auxiliam a construção da subjetividade na cidade; essa ecologia comunicacional, conforme Vicente Romano, com sua hiperssensibilização de alguns sentidos e anestesia de outros, cria uma noosfera específica, que por sua vez recria o sujeito.

Assume-se, reiteradamente, o pressuposto de que a comunicação midiática

produz imagens em profusão, que configuram paisagens no cenário da convivência urbana entre diversos indivíduos e segmentos sociais. Essas imagens se articulam umas às outras, formando um continuum comunicativo criador de um ambiente comunicacional. Muitas vezes, as imagens remetem a outras imagens, esvaziadas de um enraizamento cultural mais peculiar, tornando-se passíveis de manipulação devoradora de singularidades. Simultaneamente, as imagens se vinculam ao que há de mais arcaico e estruturante no ser individual e social, que é o imaginário. Que paisagens midiáticas são constituídas a partir das várias formas de comunicação midiática urbana? E que paisagens psíquicas, constituídas de imagens endógenas, são formadas a partir das imagens exógenas veiculadas pela mídia da comunicação social urbana?

Pensar a comunicação requer um embasamento sólido, mas também remete a reflexão para fora da própria teoria tradicional. É o caso de muitas contribuições fundamentais, que chegam da antropologia, da biologia e da metodologia humana a respeito da sociabilidade; ou mesmo aquelas que advêm da sociologia e que, certamente, não podem deixar de considerar a comunicação. Todas as sociedades, humanas ou não, são fundadas na comunicação; nos socializamos porque somos reconhecidos como seres iguais a outros, também considerados humanos, e estamos em permanente correlação com esses seres e seus produtos simbólicos. A etimologia da palavra indica que ela vem do latim *communicatio-onis*, e deriva da raiz *communis*, comum, pertencente a todos ou a muitos. Comunicar é o ato de tornar comum, fazer saber ou partilhar não só conteúdos objetivos, mas sentimentos, sensibilidades.

Na sociedade contemporânea de massa, a mediação tecnológica da comunicação social é grandemente enfatizada. Livros, jornais, filmes, revistas, novelas de televisão são formas de transmissão de informação, que resultam dos mecanismos e

procedimentos culturais de textualização. Os sistemas comunicativos têm sempre a função ordenadora dentro das sociedades porque, através deles, os símbolos regem as relações entre membros de um mesmo grupo por intermédio do estabelecimento de significados e valores compartilhados através das convenções e, portanto, ordenam, tecem redes de sociabilidade.

Estabelecer uma relação é criar um vínculo, construir um sentido, o que só se faz com o circuito completo: emissão, veículo, recepção, sem esquecer código, mensagem, contexto e ruído. Os textos culturais em seu conjunto constituem a cultura de uma sociedade e se relacionam num encadeamento de signos, ao qual se incorpora a temporalidade. Esses textos são construídos nas singularidades individuais tanto quanto no todo social. Por isso, a comunicação midiática é muito mais do que o aparato tecnológico; torna-se um espaço socioeconômico e cultural, uma dimensão da sociabilidade contemporânea, em

que as relações entre os indivíduos se pautam por uma sensibilidade profundamente alterada pela mediação técnica, por um espaço que é simultaneamente reduzido (distância eliminadas no processo de comunicação) e ampliado (raio de abrangência do contato midiático com outras culturas geograficamente distantes) e por um tempo que é expandido tecnicamente.

Na cidade, o espaço é ocupado pela mídia, que, por sua vez, também representa o espaço. Esse espaço urbano aparece como acumulação desigual de tempos, assim como o tecido simbólico também o é. Em ambos, em razão de um sistema anterior deixar resíduos, há uma superposição de sistemas diferentes. “... o espaço se caracteriza, entre outras coisas, pela diferença de idade entre os elementos que o formam (...) cada variável hoje presente na caracterização de um espaço aparece com uma data de instalação diferente, pelo simples dato de que não foi difundida ao mesmo tempo; (...) o lugar é, pois, o resultado de ações multilaterais que se realizam em tempos desiguais sobre cada um dos pontos da superfície terrestre .” (SANTOS, 2008, p.257-258).

Para estabelecer distinções e aproximações entre o novo e o antigo, o próprio e o estrangeiro, o midiático e o subjetivo, a sensibilidade e a cognição, parte-se de questões como: como é a cidade do ponto de vista de suas expressões culturais midiáticas? O que seus habitantes expressam em si que representa essa cidade? Que outras cidades há dentro de cada cidade? Como os seus habitantes são representados na mídia? Como esses habitantes se expressam? Como percepção, mídia e conhecimento se relacionam?

## METODOLOGIA

A investigação latino-americana sobre a comunicação social, em especial sobre a comunicação de massas, tem um marco importante entre 1975 e 1977, quando se iniciam as reflexões que tentam fugir do cientificismo funcionalista, bem como do dogmatismo marxista. Muitos cursos de Comunicação Social no Brasil ainda hoje reproduzem uma ótica estagnada e ensinam quase que exclusivamente as técnicas da emissão, numa postura funcionalista que atende acriticamente às imposições do mercado de trabalho. Essa abordagem da comunicação tende a reforçar a idéia de que os discursos da comunicação social são ditados inescapavelmente por interesses comerciais nos veículos de massas. A mídia se transforma em instrumento de alienação popular e de disseminação da ideologia das classes dominantes.

É imperativo considerar a entropia como parte dos processos da comunicação. A entropia é um fenômeno natural e inevitável de desgaste de qualquer sistema, cuja complexidade pode ser avaliada inclusive a partir de suas possibilidades entrópicas. Quanto mais complexo o sistema, maiores devem ser a sua ordem e a sua desordem internas. Esta é condição para um funcionamento eficaz, como ocorre com quaisquer organismos vivos. Os sistemas são complexos também

pela sua capacidade de reorganização, o que permite a sua permanência. Sistemas incapazes de se reordenar são extintos. É assim que ordem/desordem, entropia/negação da entropia existem umas em função das outras. Os sistemas informacionais ou comunicacionais são sistemas complexos; envolvem diversos elementos em correlação constante e sua existência e desenvolvimento estão em dependência direta da sua capacidade de reformulação contínua.

As reorganizações, do ponto de vista das teorias da comunicação, produziram enfoques mais recentes e mais originais, dentro dos quais vários pensadores da América Latina se inserem, como Jesús Martín-Barbero e Néstor Canclini. Alguns desses focos salientam que formas artesanais de produção circulam como mercadorias dentro da sociedade atual e que a tecnologia pode ser vista também como um mecanismo de apropriação que se incorpora no cotidiano pelo hábito. Tanto assim que na América Latina a diferença cultural não significa, como talvez na Europa e nos Estados Unidos, a dissidência contracultural ou o museu, mas a vigência, a densidade e a pluralidade das culturas populares, o espaço de um conflito profundo e uma dinâmica cultural

incontornável. A cultura de massa e a midiaticização significam não apenas anonimato e passividade, mas é reconhecida como a primeira a possibilitar a comunicação entre os diferentes estratos da sociedade, não sendo responsável por uma completa unidade cultural, a qual é concretamente improvável.

Martín-Barbero (1997) alerta para que o processo de massificação não está adstrito aos meios tecnológicos. Para o autor, as massas são o objetivo do sistema educativo, das formas de representação e participação política, das práticas religiosas, dos modelos de consumo e do uso social do espaço. Também distingue as imagens difundidas pelos meios, que são representações, do tempo passado pelo espectador ao se expor a e ao usar esses meios, o que constitui um comportamento. Essas acepções tentam compreender o que é produzido a partir dessas imagens pelo receptor humano, num acompanhamento do processo completo da comunicação. Na recepção, há uma fabricação escondida, uma produção de sentido e de representações disseminadas dentro do próprio dinamismo dos sistemas de produção e que, por isso, é muito pouco delimitável.

O cotidiano passa a ser uma matriz cultural a ser utilizada como operador da análise, pois é preciso pensar a experiência como alternativa talvez única para compreender a história da mediação técnica da comunicação e da cultura das massas. O cotidiano urbano é o locus de práticas que significam; o mercado é espaço de circulação de subjetividades perpassadas por profundas modificações perceptivas ou sensórias, resultado de uma multiplicidade de estímulos artificiais e de um ritmo alucinante de vida. A aceleração do tempo e a compressão do espaço não modificam só a realidade, mas principalmente a sua percepção.

Com Appadurai (2004), é possível pensar paisagens para além do ambiente físico, assim como é possível juntar mídia e migração, globalização e circulação infinita e permanente de imagens. As noções de identidade, localidade e imaginação estão alteradas na sociedade contemporânea; o movimento simultâneo de imagens e corpos criou identidades híbridas, com o que concorda Canclíni (2008), localidades em mutação e imaginários sem referentes territoriais rígidos.

Por fim, Morin (1998) e Canevacci (2004 e 2005) nos falam da impossibilidade de utilizar recursos metodológicos rígidos diante da complexidade dos fenômenos sociais contemporâneos. A realidade exigente demanda transdisciplinaridade teórico- metodológica.

## REFERÊNCIAS

- APPADURAI, Arjun. Dimensões culturais da globalização. Lisboa: Teorema, 2004.
- BETH, Hanno; PROSS, Harry. Introducción a la ciencia de la comunicación. Barcelona: Anthropos, 1990.
- CALVINO, Italo. As cidades invisíveis. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor G. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANEVACCI, Massimo. Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos metrópoles. Rio de Janeiro. Editora: DP&A. 2005.
- CANEVACCI, Massimo. A cidade polifônica – ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. São Paulo: Studio Nobel, 2004.
- CANEVACCI, Massimo. Fetichismos visuais – corpo erópticos e metrópole comunicacional. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem. Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel de. A Cultura no plural. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. Elementos para uma teoria dos meios de comunicação. São Paulo: Conrad Editora, 2003.
- FEYERABEND, Paul. A conquista da abundância: uma história da abstração versus a riqueza do ser. São Leopoldo/RS: Unisionos, 2006
- FILHO, Ciro Marcondes (org.). Dicionário de Comunicação. São Paulo: Paulus, 2009.
- LE BRETON, David. A sociologia do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- MORIN, Edgar. O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MORIN, Edgar. O método 4: as idéias, Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 1998.

---

PROSS, Harry. Estructura simbólica del poder. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1980.

ROMANO, Vicente. El tiempo y el espacio en la comunicación: la razón perversa. ESPAÑA: ARGITALETXE HIRU, 1998.

ROMANO, Vicente. Desarrollo y progreso - Por una ecología de la comunicación. Barcelona: Teide, 1993.

SANTOS, Milton. Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6 ed. São Paulo: Edusp, 2008

SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WULF, Christoph. Cosmo, corpo, cultura: enciclopédia antropológica. Milão: Bruno Mondadori, 2002.



## **POR UM HUMANISMO TRANSFIGURADO: ITINERÂNCIA E HOSPITALIDADE**

Josineide Silveira de Oliveira  
Pesquisadora do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/UFRN)  
Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e  
Universidade Potiguar (UnP)  
E-mail: josilveira@unp.br

### **RESUMO**

Propiciar condições para o aprendizado do desvencilhamento de ordenamentos hegemônicos que adestram espíritos e domesticam atos e pensamentos, constitui-se o destino dos mestres. Educar para a transfiguração de um novo humanismo que reacenda as vocações da itinerância e da hospitalidade requer um investimento em estratégias político-pedagógicas que privilegiem o diálogo entre a diversidade dos saberes a fim de construir conhecimento transdisciplinar capaz de responder às exigências do viver; o reconhecimento de fóruns educativos instalados além dos muros das instituições convencionais de educação, que possibilitam estabelecimento de contratos firmados em favor da cidadania planetária; e o acolhimento de lições proferidas por homens e mulheres cuja observância do cotidiano outorga-lhes sabedoria. Aos mestres cabe incentivar o despojamento de conceitos e pré-conceitos e, simultaneamente, acolitar pequenas fraternidades que abrem as portas da compreensão.

Palavras-chave: Humanismo. Formação. Itinerância. Hospitalidade.  
**INTRODUÇÃO**

Diz o educador indígena Daniel Munduruku que “educar é um ato heroico em qualquer cultura”. Isso significa dizer que, são os mestres que estimulam as aptidões cognitivas para o “pensar bem” e ensinam o “ofício do viver” para além da transmissão de instrução. Esse empreendimento é feito quando esses mestres exercitam a ultrapassagem do que já sabem para alcançar a complexidade do ato de educar. Em outras palavras, quando se desprendem do conhecimento estabelecido e enveredam por um estado de itinerância e hospitalidade; um estado de deslocamento constante e, ao

mesmo tempo, uma postura de acolhimento que supõe acompanhamento, espreita, planejamento estratégico, investimento de vida. Aos mestres cabe um

exercício de racionalidade que tenha como base razão e afeto.

A psicanalista brasileira Nise da Silveira ao dirigir-se ao filósofo Baruc Spinoza numa correspondência imaginária publicada como Cartas a Spinoza (1999) coloca-o como um grande mestre, pois atribui a esse filósofo a capacidade de falar aos homens pela via da racionalidade. Logo, o mestre é aquele que age com racionalidade.

Como falar aos homens? Seria preciso recorrer à linguagem racional. Assim você o fez, desdobrando pensamentos, desvelando paixões e a escuridão que elas impõem, ateando fogo sagrado ao desejo de liberdade e beatitude. (SILVEIRA, 1999, p. 55).

Pois bem, mestres dispõem-se a desdobrar pensamentos, desvelar paixões, menos para purificá-las e mais para compreender seus determinismos.

Um outro estudioso de Spinoza, André Comte-Sponville vai tratar de mais dois dos ensinamentos que cabem às atitudes do mestre do pensar bem. São eles: liberdade e beatitude. Liberdade como sendo a capacidade de fazer escolhas diante dos vários determinismos que nos cercam; entendimento das necessidades; forma de desdobramento dos pensamentos; resistência a um ordenamento hegemônico. Beatitude como sendo a ação adequada; uma recusa à esperança conformista.

No entanto, é bom lembrar que tanto para Spinoza, quanto para Nise da Silveira e Sponville, não existem imperativos categóricos que previnam contra a fúria do mar revolto do acaso, pois existe “um hiato entre a intenção e a ação”. É na ação que a intenção corre o risco de fracassar. (MORIN, 2005, p. 41).

Diante da imprevisibilidade dos acasos, não cabe ao mestre o preparo de receitas prontas, menos ainda, um programa seguro e estável. Ensinar a “pensar bem” significa habilitar a capacidade de estabelecer estratégias de ação, ou seja, ativar o desespero que significa responsabilidade no agir.

Nesta comunicação, busca-se contemplar atitudes de desespero a partir da figura de Exedito Sobral de Medeiros, um sacerdote da Igreja Católica que atuou como um

mestre que soube conduzir a ação da Igreja com itinerância e hospitalidade mediante um cenário marcado por determinismos de toda ordem. Se ser itinerante é não acomodar-se a lugares, ideias, nem sucumbir a ordenamentos hegemônicos, ter hospitalidade é saber fazer acolher, saber estabelecer alianças sem perder a identidade. Estes requisitos foram fundamentais às estratégias empregadas pelo sacerdote da Igreja Católica Monsenhor Exedito Sobral de Medeiros, no século XX, na região do Potengi, estado do Rio Grande do Norte,

Nordeste do Brasil. Uma região de extrema pobreza, refém do fenômeno climático da escassez de chuvas, conhecido como seca.

Expedito Sobral de Medeiros nasceu a 13 de dezembro de 1916, no município de São Rafael, estado do Rio Grande do Norte, Região Nordeste do Brasil. É oriundo de uma família cristã católica que cultivou desde cedo em Expedito os ideais e sacramento dessa religião. Cresceu em meio às intempéries do clima nordestino; desde muito cedo precisou realizar pequenas migrações, junto com sua família, para buscar melhores condições de vida.

Na paróquia de São Paulo do Potengi, o jovem sacerdote assume a missão também de mestre pautada no desespero spinozista que significa não esperar o tempo propício para agir, mas compreender as causas que determinam limites e transcende-los com responsabilidade.

Para atender ao volume e devoção do povo do lugar, a primeira atividade a que se dedicou o Padre Expedito foi à construção da nova Igreja. Sobre o projeto e construção, ele mesmo descreve: “A planta é de Monsenhor Pedro Rebouças Moura, mas corrigida e aumentada por Gentil Ferreira de Souza e alinhada pelo topógrafo João Santana [...] A primeira pedra foi colocada por mestre Antônio Lopes” (MEDEIROS, 1990, p. 20).

Uma vez pronta, a Igreja que poderia determinar o lugar da permanência, do estabelecimento e da sedentarização foi, na verdade, o topói de edificação da missão que adentraria sertão adentro para estar, como ele próprio dizia, “mais perto do povo”. Esse estar mais perto quer dizer, sofrer na carne as discrepâncias, desigualdades e desesperanças dos sertanejos, homens e mulheres que sofriam com a imprevisibilidade climática entre períodos de secas prolongadas e enchentes; pessoa de baixa ou nenhuma escolarização que dependiam diretamente dos favores ofertados pelos donos de terra,

cujo pagamento estava avaliado em votos em épocas eleitorais; seres humanos cuja dignidade estava abalada em suas raízes.

Questionado sobre que “povo” tão falado era esse, o próprio Monsenhor Expedito responde em sua autobiografia.

é o povo das feiras, o povo das procissões e romarias, o povo que enche nossas igrejas, o povo de Deus, o povo que é discriminado por ser pobre, negro ou índio, mas que é possuidor de um potencial espiritual invejável e percebe as coisas de Deus. [...] Sem excluir ninguém, é o povo que eu quero bem, o povo de mulher séria e de homem trabalhador, que se levanta no piar dos passarinhos e vai até o sol se por, para não faltar o pão de cada dia, sem tirar o pensamento no Pai verdadeiro. O povo cuja cultura aprecio e incentivo: violeiro, embolador de coco, boi de reis, João Redondo, onde o mais fraco sai vitorioso,

revelando o desejo incontido de mudar sua situação de miséria (MEDEIROS, 1990, p. 45).

Sábio de vocação encarnada, um humanista que agia com “temor e tremor”, levou a cabo suas atitudes e desejo que vieram a promover mudanças significativas na vida de muitos.

Esse mestre do “bem pensar” lança mão da estratégia do desespero tratando da educação política, lutando por melhores condições de vida e fazendo de sua igreja um lugar de hospitalidade.

### TRATAR DA EDUCAÇÃO POLÍTICA

A necessidade de que o povo aprendesse a refletir sobre a própria situação de vida e mais, que pudesse passar a atuar nas relações em sociedade, era mola impulsionadora de todas as ações de promoção da dignidade da pessoa humana que foram arquitetadas e desenvolvidas pelo Monsenhor Expedito Sobral. Ao compreender que o êxito em qualquer situação, e a perpetuação de qualquer bem-estar, só seria possível se o povo pudesse caminhar por si próprio, ele não poupou esforços. Dizia: “Esse povo devia ser educado para ser o sujeito e agente de seu desenvolvimento” (MEDEIROS, 1990, p. 41).

A campanha adotada pela Igreja no Rio Grande do Norte, cujo lema era “voto não se vende, consciência não se compra” (MEDEIROS, 1990, p. 39), foi o pontapé inicial para o início da preparação de uma série de materiais que refletiam uma preocupação pertinente.

Já havia anos que eu me convencera de que muita coisa que a gente ensinava não era compreendida por parte do povo, que tinha outra cultura. Um dia, Zé Preto me disse: “A gente compreende tudo o que o senhor ensina, porque o senhor fala a língua da gente. O senhor não ensina nada errado”. Eu descia até as raias do vulgar, contanto que ficasse claro (MEDEIROS, 1990, p. 41).

Traduzir em linguagem popular todos os documentos que provinham da diocese, da CNBB e até do Vaticano. As formas de anúncio e demonstração utilizavam-se de instrumentos pedagógicos igualmente pertinentes, como emboladas, versos e poemas; fazia-se, também, a inclusão de tecnologias então inovadoras na educação, como os projetores, o conhecido “cineminha do padre” (MEDEIROS, 1990, p. 41).

Iniciamos aqui em 72 a campanha de educação da consciência política, com uma cartilha, logo assumida pelo SAR, com o título “É tempo de política”. O lançamento da cartilha foi feito aqui, na Festa do Agricultor, que celebramos, anualmente. Convidamos juizes do Tribunal Regional Eleitoral para explicar a Lei Eleitoral a toda a população. Foi um dia memorável! Os agentes de pastoral

voltaram para suas comunidades, confiantes, pois se tratava de coisa séria e da parte dos homens da lei (MEDEIROS, 1990, p. 41-42).

“Foi assim que a Festa do Agricultor se tornou, todos os anos, um momento forte de educação do povo. O exemplo desse trabalho passou, de repente, para outras dioceses e, em poucos anos, estava em todo o Brasil” (MEDEIROS, 1990, p. 42). Como toda ação bem sucedida, as manifestações celebrativas de cunho rural começaram a ser parte integrante da vida das paróquias, obviamente adaptadas às suas realidades e singularidades pastorais.

### **LUTAR POR MELHORES CONDIÇÕES DE VIDA DO POVO**

Monsenhor Expedito menciona em sua autobiografia acontecimentos de negação da dignidade humana que lhe marcaram profundamente. Um deles aconteceu na seca do ano de 1953. O então Padre Eugênio Sales convidou cinco sacerdotes para realizar visita ao açude público “Pataxó”, localizado no município de São Rafael, onde nasceu Expedito Sobral.

Lá chegando pelas 10 horas, vimos um formigueiro humano de cassacos, carregando barro em caminhões e em costas de jumentos. Uma turma nos reconheceu, pois andávamos de batina, e correu ao nosso encontro, debaixo de um juazeiro. Um deles, parecendo ser o líder, foi nos dizendo: “Seu vigário, tire nós dessa escravidão, pelo amor de Deus!” (MEDEIROS, 1990, p. 26).

Essa declaração desesperada levou o Padre Expedito a uma reflexão sobre o problema, seguida de socialização junto ao clero. O que se tomou como providência foi ser iniciada, em caráter de urgência, uma “campanha da caridade”, por ele considerada “tímida”, mas que movimentou toda a diocese.

### **TRANSFORMAR A PARÓQUIA EM LUGAR DE HOSPITALIDADE**

Em um momento histórico em que as questões agrárias no Brasil enfrentavam graves indefinições, o Padre Expedito decidiu visitar pessoas que sentiam na pele o problema da má distribuição das terras. Ao conversar com Maria Correia, uma liderança que estava à frente na defesa da ocupação de terras para a subsistência de muitos, ele ofereceu ajuda e, rispidamente, ouviu a crítica: “Não precisamos do senhor, já temos quem nos defenda. Os padres estão do lado dos ricos. Sou católica e associada do Coração de Jesus, mas, me desculpe, não precisamos, não” (MEDEIROS, 1990, p. 31). O fato não o fez desanimar; pelo contrário, serviu como pulsão para questionamentos e busca de uma nova forma de ação evangelizadora e social, como Igreja. Mesmo dentro da função de sacerdote ele foi anunciando coisas que quebravam a ideologia de uma instituição que, historicamente, está comprometida com o poder e com os mais abastados.

Ao anunciar um tipo de Igreja renovada, que liga o evangelho aos problemas do mundo, Expedito Sobral de Medeiros abria novos caminhos. Por isso, é sintomático descrever o desfecho do problema com o qual ele se deparou na comunidade rural de posseiros, comandada por Maria Correia.

Certo dia, aquela líder me disse: ‘só não acredito na sua sinceridade porque o senhor quando vem pra cá, passa primeiro na casa do ‘homem’. Respondi que não era verdade, pois só conhecia aquele caminho para chegar ali. Ela me ensinou outro, péssimo. Precisava abrir 21 porteiros. Mesmo assim aceitei a proposta (MEDEIROS, 1990, p. 31).

A atuação do Monsenhor Expedito ensina que ser mestre é saber abrir porteiros mesmo diante de péssimas condições. É saber investir na formação de um sujeito livre e responsável mesmo quando este nega-se aos apelos da liberdade e da beatitude. Ser mestre é tratar constantemente da itinerância e da hospitalidade.

REFERÊNCIAS COMTE-Sponville, Andre. O tratado do desespero e da beatitude. Tradução:

Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997

MEDEIROS, Expedito Sobral de (Ed.). Pelos caminhos do Potengi. São Paulo do Potengi, 1990.

MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005. MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando. São Paulo: UK’a Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Josineide Silveira de. Da transcendência à imanência: o ensino religioso no Rio Grande do Norte. Natal: Flecha do Tempo Editorial; Offset Editora, 2013.

SILVEIRA, Nise da. Cartas a Spinoza. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1999.

SPINOSA, Benedictus de. A ética. Tradução: Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

## **PENSAMENTO DO SUL COMO RESERVA ANTROPOLÓGICA**

Maria da Conceição de Almeida  
Coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/UFRN)  
Universidade do Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
E-mail: calmeida17@hotmail.com

### **EM APOIO A PARA UM PENSAMENTO DO SUL**

Mesmo reconhecendo diagnósticos sombrios, prognósticos mobilizadores identificam fluxos de metamorfose na comunidade planetária. Sob o signo da esperança, alguns desses prognósticos advogam ser possível identificar, escolher e projetar forças de regeneração capazes de desviar o trajeto de uma catástrofe social regida pelos valores da exclusão, da velocidade, da substituição e do descartável. Reservas antropológicas estariam prontas para serem acionadas por indivíduos e grupos que tenham por horizonte uma sociedade mais justa, igualitária, cooperativa, una e diversa ao mesmo tempo. É nesse contexto que ganham sentido algumas das apostas atuais de Edgar Morin.

Marcadas pela simbiose que religa incerteza e otimismo, as ideias de Edgar Morin no texto “Para um pensamento do Sul” expressam a necessária resistência ao cenário da globalização que tem oscilado entre a norteamericanização e a ocidentalização das culturas. Destituídas do sentido unicamente territorial e geográfico, as noções de Norte e Sul passam a significar modos de pensar e viver que se organizam por princípios, valores e práticas diversas, distintas e complementares.

O Sul, a ser concebido no plural, Suis, diz respeito a reservas antropológicas da condição humana; capacidades criativas de regeneração da diversidade cultural; estilos e estratégias de viver mais próximas da dinâmica e do ritmo da natureza estendida; cultivo de valores capazes de questionar a homogeneização tecnoeconômica do planeta; potencializador de emergências, desordens e ruídos no interior de uma mundialização constituída por crises de várias ordens; operador cognitivo que poderia restaurar o singular, o concreto, a dialógica local-global; expressão de solidariedades, conjunção, honra, hospitalidade, responsabilidade, esperança no improvável e aspiração à

harmonia; recusa a um universal abstrato e aos mitos do desenvolvimento e do progresso sem limites.

Distantes das posições teórico-acadêmicas que se encarceram nas utopias irrealizáveis, no medo do desvio, ou no imobilismo alicerçado pelos sentimentos de vitimização e ressentimento, as reflexões de Edgar Morin subsidiam a necessidade de “integrar as contribuições benéficas do Norte”, suas conquistas democráticas, seus avanços emancipatórios. Trata-se, no entanto, de “recusar seus aspectos perversos e nocivos e, sobretudo, recusar sua hegemonia”. Os horizontes problematizados naquele texto dizem respeito a uma ecologia das ideias e das práticas socioculturais que favorecem as forças da criatividade, da diversidade noológica e de formas de viver tão necessárias a uma metamorfose da vida no planeta Terra – o que inclui, mas não se reduz, à vida humana.

Ao identificar o pensamento do Sul com o pensamento complexo, Morin demonstra, mais uma vez, ousadia, criatividade e expansão das matrizes epistemológicas por ele construídas e permanentemente reorganizadas. Se “o pensamento complexo é aquele que religa o que foi artificialmente separado”, estilos e métodos de pensar e viver dependentes e simbioticamente ligados ao meio poderão se constituir em reservas para redimensionar nossa comunidade de destino comum planetária.

Na mesma direção de uma reorganização e desdobramento de argumentos ao longo de sua obra, é possível reconhecer uma certa semente da ideia de pensamento do Sul em um fragmento do livro Sociologia, publicado pela primeira vez em 1984 na França. No capítulo “El método in vivo”, quando expõe e problematiza uma experiência de pesquisa e sua concepção de método científico, Morin critica as investigações diagnósticas que têm por base o padrão e a repetição dos acontecimentos. Para ele, aliada a uma perspectiva própria de Balzac (descrição enciclopédica), é imperativa uma perspectiva característica de Stendhal, capaz de anunciar também o “detalhe significativo”, o que é minoritário, mas “revelador” de tendência, desordem, possibilidade de futuro (Morin, 1995, p. 194, 195). Desse modo, um pensamento do Sul pode ser compreendido como um detalhe significativo, um revelador potencial de reorganização da sociedade humana.

A simpatia, o apoio e a adesão a um pensamento do Sul decorrem, de minha parte, de uma experiência de pesquisa e diálogo com comunidades de agricultores e pescadores desde os anos de 1970. Compreendendo ser necessário, mas não suficiente, uma reforma paradigmática e pragmática da cultura científica e da educação formal. O desafio do pensamento e método complexos tem me permitido problematizar a complementaridade entre conhecimento científico e saberes tradicionais. Essa reflexão, que inclui a concepção de intelectual da tradição, encontra-se no livro Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição (Almeida, 2010).

**EXPERIÊNCIAS INOVADORAS: UM CARDÁPIO ABERTO**



Mesmo uma observação panorâmica e superficial do mundo atual permite visualizar focos de criatividade e expressões de resistência à monocultura da mente, à colonização do imaginário, à ocidentalização do planeta, à civilização da beterraba e à macdonização do mundo, conforme expressões de Vandana Shiva, Serge Latouche, Edgar Morin, Claude Lévi-Strauss e Maurice Holt. Bem vistas as coisas, não estamos no marco zero. É possível ser otimista e identificar o que prefiguram casulos de um pensamento do Sul. Um cardápio aberto de proposições e experiências inovadoras já se encontra exposto e requer problematização, ampliação, crítica, reorganização, disseminação. Limito-me aqui a referir quatro experiências.

1. No que diz respeito à velocidade do tempo como um valor hegemônico, o movimento slow food (decorrente de uma piada do jornalista Carlo Petrini, em 1986, diante de uma loja do McDonald's em Roma) se expande por diversos domínios, congressos internacionais, universidades e escolas norte-americanas. Ao lado do padrão fast food temos hoje a revalorização da culinária tradicional, do cultivo de produtos 'orgânicos', das feiras livres com a oferta de produtos pelos próprios agricultores-produtores. Na Itália e em outros países europeus, 'cidades desaceleradas' estabelecem regras para reduzir o trânsito de automóveis, criam espaços verdes e mais intimistas de encontros e caminhadas. A redução da velocidade serve também de modelo educacional. A slow school é uma alternativa à escola conteudista e sobrecarregada de disciplinas que não se comunicam entre si. Nas palavras de Maurice Holt, a slow school "trata de filosofia, tradição, comunidade e escolhas morais". Em síntese, o movimento slow food tem por

meta valores como dignidade cultural e herança cultural e se opõe a "um modo de vida baseado unicamente na pressa e na conveniência". Tais experiências são apresentadas no livro Alfabetização ecológica (Fritjof Capra, David W. Orr, Maurice Holt e outros, 2006).

2. Quanto à permanência das populações em seus lugares de origem e a valorização dos saberes tradicionais, faço referência a três experiências que conheço mais de perto. A primeira, na cidade de Puerto Vallarta (México). Ali, o Centro de Estudios Universitario ARKOS direciona seus cursos para a formação de profissionais que se integrem às demandas dos serviços na própria cidade, o que em parte reduz a migração, reforça o compromisso do cidadão com seu lugar e alimenta o sentimento de ser vallartense. A inserção da ARKOS na comunidade local é visível e a população da cidade participa ativamente, em algumas ocasiões, nos debates da universidade em praça pública.

As outras duas referências se circunscrevem ao Brasil.

3. O Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual – INBRAPI, com sede em São Paulo e dirigido pelo educador indígena Daniel Munduruku, tem

incentivado homens e mulheres de culturas indígenas diversas a construir uma formação universitária que não suprima, mas valorize e amplie suas experiências culturais originárias. Também o projeto “Encontros com a Literatura Indígena” (ciclo de debates abertos ao público), as palestras em escolas e livros sobre mitos e histórias das culturas indígenas brasileiras dão conta de uma experiência em consolidação.

4. A última referência diz respeito a um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a coordenação do Grupo de Estudos da Complexidade – Grecom, intitulado Estaleiro de Saberes (2010). O nome Estaleiro de Saberes substitui o de “Oficinas Pedagógicas”, normalmente usado para cursos de atualização de professores. Como a atividade se desenvolve numa cidade do Rio Grande do Norte que vive em grande parte da pesca em lagoa, o nome do lugar de construção de barcos e canoas – estaleiro – serve de operador cognitivo que religa práticas sociais locais e construção de conhecimentos. O projeto tem por objetivos: a) incentivar o reconhecimento dos saberes locais de modo que eles possam se constituir como complementares aos saberes da cultura científica escolar; b) manter o diálogo e estreitar os laços afetivos com a população e os professores, para além do término das pesquisas

pontuais de doutorandos ligados ao Grecom que problematizam a temática dos saberes da tradição; c) dar a conhecer livros paradigmáticos que registram conhecimentos sistematizados pelos intelectuais da tradição na região com a parceria dos pesquisadores do Grecom (coleção Metamorfose, publicados pela Editora Flecha do Tempo, com seis volumes sobre ecossistema, previsão climática, histórias de “trancoso”, etc.); d) exercitar uma estratégia do pensamento complexo que extrapole o âmbito acadêmico e invista na dialógica entre cultura científica e saberes da tradição. Em seu quarto ano de execução, o projeto Estaleiro de Saberes tem agora o apoio da Secretaria Municipal de Educação e atende em média a duzentos professores em cada um dos encontros temáticos, cito: Saberes da Tradição, Ecologia e Ciências da Saúde; Saberes da Tradição, Música e Cosmologia; Paisagens Sonoras e Cultura da Criança; Cosmologia e Matemática da Tradição; Saberes da Tradição, Patrimônio, História Oral e Literatura. A matriz de referência para os Estaleiros associa dois livros de Edgar Morin (A cabeça bem-feita e Os sete saberes necessários a educação do futuro); um livro sobre cosmologia indígena (O Céu dos Tembé, editado pelo Planetário do Pará, UEPA); fragmentos de teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias, fruto das pesquisas na região; saberes sistematizados pelos intelectuais da tradição; sites e vídeos.

## QUESTÕES E ARGUMENTOS A SEREM TRATADOS

Desdobrando a problematização feita por Edgar Morin (2010), algumas meta-questões poderiam ser tratadas por um pensamento do Sul. Elas emergem do contexto histórico atual, expressam ao mesmo tempo uma natureza

paradigmática e pragmática, e podem ser assim anunciadas: Como promover um diálogo que garanta o intercâmbio e a religação entre as diversas culturas, visões de mundo e saberes? Como fazer para que se compreenda que a diversidade é o valor maior que nos constitui, a face criativa da universalidade humana? Como abrir espaços nos projetos governamentais, nas organizações da sociedade civil, nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas para exercitar uma ecologia das ideias? De quais atitudes podemos nos valer para nutrir uma prática existencial que alimente uma ecologia da ação capaz de cultivar (e não cultivar) a diversidade como princípio maior? Como consolidar espaços de resistências aos valores pautados pelo minimalismo, padronização e uniformidade? Como reduzir, ou mesmo dificultar, a prática mercadológica que insiste em transformar a diversidade

cultural em moedas exóticas e ofertas de saberes para todos os gostos? Como proceder a uma crítica do processo civilizatório sem nos deixar contaminar pelos sentimentos de revanche, vitimização ou de retorno ao passado? Como assumir para nós próprios (no lugar que cada um ocupa) os ideários de um pensamento do Sul sem nos instituímos como legítimos representantes das numerosas populações e da diversidade de saberes excluídos da rede de comunicação da tecnociência? Como fazer para identificar, escolher e potencializar as reservas criativas e regenerativas dos saberes da tradição?

Certamente não existem fórmulas nem modelos prontos capazes de promover o necessário diálogo entre saberes e uma troca mais respeitosa entre as culturas. Entretanto, uma ecologia das ideias, como sugere Edgar Morin (1998), é possível. Saber escutar o silêncio, ser parcimonioso nas palavras, aprender a viver com mais vagar, celebrar a vida com mais generosidade, fomentar os valores da partilha e da colaboração são, de certa forma, os apelos feitos por Ernesto Sabato no livro *A Resistência* (2008). Atento às reservas humanas capazes de mudar o rumo do mundo atual, Sabato, como Morin, identifica vestígios de valores e focos de esperança. “Nas brincadeiras das crianças às vezes percebo vestígios de rituais e valores que parecem perdidos para sempre, mas que tantas vezes reencontro em cidadezinhas remotas e inóspitas: a dignidade, o desinteresse, a grandeza diante da adversidade, as alegrias simples, a coragem física e a integridade moral” (SABATO, 2008, p. 34).

Essas considerações de Sabato encontram fundamento histórico e epistemológico em *O paradigma perdido: a natureza humana* (1991) de Edgar Morin, obra publicada pela primeira vez no início dos anos setenta do século passado. Naquele livro, a noção de “juvenilização” dá conta da criatividade, interrogação, contestação e metamorfose que alimentam a condição humana. Expressão biológica e culturalmente mais visível nos jovens e adolescentes, a juvenilização ultrapassa a limitação da idade e se constitui, para Morin, no fermento arcaico, permanente e fundante da transformação cultural e da

permanente reorganização da condição humana.

Se, conforme Morin, um pensamento do Sul “só pode ser complexo”, capaz de restaurar “o que existe de afetivo nas novas vidas” e despertar “capacidades criativas adormecidas”, esse pensamento só pode ser, também, um pensamento juvenilizador, isto é, movido pelas “capacidades regenerativas inéditas”, pelas forças desviantes, pela imaginação criativa. Dessa perspectiva, um pensamento do Sul é o fluxo de vida que

resiste à necrose da monocultura, do totalitarismo da tecnociência, da imposição da sociedade em rede, da padronização e do progresso acelerado e sem limites.

Um pensamento reacionário? De volta ao passado? Não! Trata-se mais propriamente de reaver o passado no que ele oferece de crítica, antídoto ou resistência a uma modernidade imposta e no interior da qual algumas culturas são apenas consumidoras. Para o biólogo e escritor moçambicano Mia Couto, “só nos interessa entrar numa modernidade de que sejamos também construtores”. O que advogo, diz Couto, “é um homem plural, munido de um idioma plural. Ao lado de uma língua que nos faça ser mundo, deve coexistir uma outra que nos faça sair do mundo. De um lado, um idioma que nos crie raiz e lugar. Do outro, um idioma que nos faça ser asa e viagem” (Couto, 2009, p. 26).

O projeto de um homem e uma civilização plurais requer também problematizar a compreensão do que sejam comunicação e conhecimento. “Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação. E nunca foi tão dramática a nossa solidão. Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco”, diz Mia Couto (op. cit. p. 16). De outra parte, a noção de analfabeto precisa ser questionada. Por vezes, lembra Edgar Morin, há mais conhecimento numa taverna popular do que num coquetel literário. Num sentido mais amplo, analfabeto é todo aquele indivíduo que não compreende o código e as informações de um domínio que lhe é estranho. Sobre isso fala Mia Couto, se referindo às suas viagens pela savana africana. “Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler os sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi o contato com os antepassados que nos concedem o sentido de eternidade. Nessas visitas à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e a afastar-me das minhas certezas” (idem, p. 17).

Nesse deslocamento da ocidentalização do mundo em direção a uma metamorfose da cultura haveremos também de desterritorializar a concepção de oralidade, esse universo secundarizado pela escrita. Para Couto, “a oralidade não é apenas um fato tipicamente africano, nem uma característica exclusiva daquilo que se chama erradamente de ‘povos indígenas’. A oralidade é um

território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia” (Couto, 2009, p.

25). Na mesma direção, a teóloga e etnomatemática portuguesa Teresa Vergani problematiza o “macrodiscurso ocidental” e uma concepção de cultura “vendida a preços de saldo nos hipermercados midiáticos mundiais”. Para Vergani, “as culturas, enquanto núcleos de resistência à estandardização, incomodam. É por isso que só podem ser marginais, inferiores, minoritárias, periféricas, cadastráveis. Respira-se de alívio quando, enfim, soltam o tão esperado suspiro: recolhem-se então, piedosamente, os seus vestígios inócuos nos sarcófagos de vidro dos museus” (VERGANI, 1995, p. 27).

Se repudiamos a dominação de alguns saberes sobre os outros; se compreendemos, como sugere Vandana Shiva (2001), que a ‘monocultura da mente’ reduz nossa complexidade e riqueza; se concebemos a diversidade como um valor inegociável, poderemos, sim, aquecer nossos corações com batidas mais sintonizadas com a cadência da vida. É possível compreender os modos de vida diferentes dos nossos e incorporar experiências diversas. A espécie humana é, em relação a todos os seres vivos, a que se apresenta da maneira mais inacabada, incompleta, sempre aberta a outras aprendizagens e disposta a reorganizações. A falta, o inacabamento, a curiosidade, a ousadia e a capacidade de sonhar acordado são os alimentos que fazem de nós eternas crianças inventivas e abertas ao novo. Nisso reside a possibilidade de construirmos um pensamento do Sul, como sugere Edgar Morin.

#### CRISÁLIDAS DO PENSAMENTO COMPLEXO: INCUBADORA DE IDEIAS

Mesmo sem euforia é possível ser otimista. Quase ao final do texto Para um pensamento do Sul, Edgar Morin se refere ao bricoleur, a aspiração à harmonia e a nossa habilidade em “salvamos cantinhos” que se constituem em reservas de afetos, criatividade, harmonia. Crisálidas de um pensamento do Sul deveriam se constituir e se multiplicar em diversas culturas, cidades, universidades e escolas. Seriam espaços criativos e antiparadigmáticos dedicados a discutir a diversidade de saberes e modos de viver. Como incubadora de ideias e experiências, esses espaços poderiam eleger como princípio maior a dialogia simplicidade-ousadia. Em alguns lugares, fariam parte da estrutura formal de organizações educativas. Em outros, seriam mantidos à margem da estrutura formal do ensino, mas assumidos e mantidos pela instituição (como unidades

suplementares, no caso das universidades). Algumas dessas crisálidas poderiam optar por ser itinerantes e serviriam de pontes de deslocamentos facilitadores do intercambio entre saberes diversos. Essas crisálidas itinerantes teriam como atividade principal cursos de extensão, formação e atualização de professores do ensino básico. Os cursos poderiam ser oferecidos duas vezes por ano, com duração de duas semanas cada. Um terço do curso seria

destinado à permanência dos participantes em comunidades rurais que oferecessem condições de experimentação de outros valores, saberes, paisagens e tempos diversos do padrão habitual dos professores. Esses cursos seriam organizados e desenvolvidos por pesquisadores acadêmicos e intelectuais da tradição conjuntamente.

Singulares em seus formatos, as crisálidas teriam em comum dois horizontes: a construção de um pensamento e cultura plurais, e estratégias de métodos que facilitem a emergência de um pensamento do Sul, complexo porque capaz de tecer junto saberes científicos e saberes da tradição. Quando vinculadas a espaços educacionais, as crisálidas poderiam manter setores de documentação que acondicionassem: a) produtos de pesquisa sobre saberes da tradição (teses, dissertações, monografias, projetos experimentais); b) material iconográfico (vídeos documentários, filmes, fotografias, registros videográficos de entrevistas com intelectuais da tradição, etc.); c) Laboratório de produção de textos (sistematização de saberes técnicos, míticos, especulativos; biografias que contextualizam vida e saberes da tradição, etc.).

Sejam chamadas Crisálidas do pensamento do Sul, Crisálidas do pensamento complexo, Crisálidas de saberes plurais ou Crisálidas de saberes da tradição, esses espaços de regeneração e metamorfose do pensamento teriam o reconhecimento institucional e o financiamento e apoio para seus projetos e atividades, mas não se vinculariam excessivamente à estrutura institucional e burocrática. A sensibilização e o convencimento institucional sobre a importância desses espaços poderiam torná-los mais flexíveis, dinâmicos e livres: lugares de respiração das instituições, reserva de criatividade, incubadoras de ideias, modelos reduzidos e maquetes de uma sociedade- mundo mais diversa, mestiça, múltipla, plural.

## REFERENCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição. Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. Lisboa: Editorial Caminho, 2009. (Outras Margens).
- HOLTON, Maurice. In: CAPRA, Fritjof e outros (Orgs. Michael K. Stone e Zenobia Barlow). Alfabetização ecológica. A educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MORIN, Edgar. O Método 4. As ideias – habitat, vida, costumes, organização. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- MORIN, Edgar. O paradigma perdido. A natureza humana. Tradução Hermano Neves. Lisboa: Publicação Europa-América, 1991.
- MORIN, Edgar. Sociologia. Tradução Jaime Tortela. Madri: Editorial Tecnos, 1995.
- MORIN, Edgar. Para um pensamento do Sul. Retradução Edgard de Assis

Carvalho. Versão inédita SESC Nacional, 2010.

UFRN/GRECOM. Estaleiro de saberes. Um ensino-educativo para o século 21. Natal, 2010 (folder).

SABATO, Ernesto. A resistência. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente. Perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Francisco Lucas da. A natureza me disse (Org. ALMEIDA, Maria da Conceição de; CENCIG, Paula Vanina). Natal: Flecha do Tempo, 2007. (Coleção Metamorfose 4).

VERGANI, Teresa. Excrementos do sol. A propósito de diversidades culturais. Lisboa: Pandora, 1995.

## O ROMANCE “IRACEMA” E AS DIMENSÕES POÉTICAS DA VIDA

Renata C. Sartori  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Email: resartori@ibest.com.br

Maria da Conceição de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).  
Email: calmeida17@hotmail.com

### RESUMO

Para fazer acontecer um pensamento do Sul, tal como propõe Edgar Morin, é crucial reaver e visitar os saberes raízes da América Latina que estão disseminados na literatura dos diversos países. Dessa forma, as narrativas literárias que provém do discurso oral e memorialístico tornam-se um dos acessos à busca do homem pela significação da sua existência no mundo e com o mundo. É a partir do Romantismo que começa a existir no Brasil uma literatura própria, radicada no solo nativo, no conteúdo e na forma, tendo José de Alencar como expoente máximo da revolução da nacionalização literária. O artigo apresenta algumas dessas raízes, forjadas nas tradições lendárias, a partir de uma releitura do romance indianista Iracema: a lenda do Ceará do brasileiro José de Alencar. Na concepção desta obra, reconhece-se que a lenda Iracema se constitui numa dessas constelações de conhecimentos próximos da natureza, dos saberes locais, da polifonia de formas de compreender o mundo natural e social.

Palavras-Chave: Literatura Brasileira. Iracema. Saberes Ancestrais. IRACEMA: PROSA E POESIA, NORTE E SUL

À luz do pensamento do Sul, algumas reflexões de Edgar Morin apontam para a não redução do complexo a um dos seus elementos, pois a redução fortalece um pensamento único herdado do passado do Ocidente que permite qualquer coisa em nome do progresso e da conquista do homem sobre a natureza.

Mas como podemos habitar o mundo de maneira poética e prosaicamente?

Bachelard em A poética do espaço retoma aos poetas para reaprender a habitar o mundo. O verso Habitar o mundo como poeta inspirado em Hölderlin foi



retomado como título de um dos ensaios de Heidegger.

A atividade poética é capaz de transformar o mundo, na opinião do poeta mexicano Octavio Paz, autor do livro *O Arco e a Lira* - considerado um livro-chave para a compreensão da experiência poética e da poesia de todas as épocas e matizes.

Capra (1996, p.35) enfatiza que “a primeira forte oposição ao paradigma cartesiano mecanicista veio do movimento romântico na arte, na literatura e na filosofia, no final do século XVIII e no século XIX.” Tanto os poetas e filósofos românticos alemães retornaram à tradição aristotélica concentrando-se na natureza da forma orgânica.

Uma das propostas para um pensamento do Sul é que este seja capaz de “armonizar las distintas formas de conocimiento, las artes y la cultura con el objetivo de constituirse em una estrategia civilizatoria integral que recupere la herencia de nuestros pueblos originarios y su ancestral sabiduría de vida” (AGUIRRE, 2011, p.30).

A literatura pertence a um dos campos assistemáticos do conhecimento, tendo esse poder, por meio da leitura das obras literárias escritas pela imaginação de grandes nomes de diferentes épocas, podemos refletir sobre a evolução de cada povo, de sua cultura, costumes, religiões, políticas, como um legado deixado para as gerações futuras, bem como, auscultar as mudanças que se operam no mundo, definindo ao homem comum, novos caminhos (TRAGTENBERG, 2001).

Alguns desses caminhos são ilustrados pelo professor e crítico literário francês, George Steiner, ao afirmar que em Shakespeare, Dostoiévski ou Homero, há mais entendimento da questão do homem do que em toda neurologia ou a estatística, assim como nenhuma descoberta da genética reduz ou supera o que Marcel Proust sabia sobre linhagem. Chartier (2001, p.94), à sua maneira, exemplifica com as comédias de Molière, as quais apresentam uma narrativa sobre a sociedade, podendo também ser identificadas como um discurso “pré-sociológico” – da mesma maneira que cita Dom Quixote como um possível discurso “pré-etnólogo”, “pré-antropológico”.

Segundo Batuman (2011, p.5), “há coisas sobre a condição humana que só podemos aprender por meio de um estudo sistemático da literatura.” Com ponderação Morin salienta que o estudo da condição humana não depende apenas do ponto de vista das ciências humanas, mas também das descrições literárias, bem como das ciências naturais (ciências da Terra, Cosmologia e a Ecologia). O autor enfatiza que é na

literatura que o ensino sobre a condição humana pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida; e ainda que na

complexidade se dá sempre uma bipolarização entre dois princípios que são antagônicos e complementares, exemplifica designando a vida como feita de prosa e poesia.

A prosa são as atividades práticas, técnicas, que têm por finalidade coisas utilitárias: sobreviver [...] Mas a poesia, é tudo o que concerne ao jogo, ao amor, à dança, à festa, à música [...] a admiração, a adoração, o êxtase [...] A poesia não é apenas um conceito de literatura; é um conceito de antropologia. (MORIN apud VEGA; STROH, 1999, p.185).

É a partir do gênero literário Romantismo que começa a existir no Brasil uma literatura própria, radicada no solo nativo, no conteúdo e na forma, tendo José de Alencar como expoente máximo da revolução da nacionalização literária Coutinho (2011) aponta que a humildade e a coragem são requisitos para compreensão que existe um Sul. “A humildade para renunciar as ‘certezas’ impostas pela hegemonia técnica, científica e econômica que se impões a partir do Norte, ao conjunto do planeta” e coragem para reconhecer no Sul, “nos ‘suis, uma vida inteligente, com suas virtudes, com a beleza da diversidade” (COUTINHO, 2011, p.67).

Para Adão (2011, p.23) não podemos desprezar as heranças culturais vindas do Norte, e “valendo-se das devidas contribuições, emerge a necessidade de um pensamento que problematize o mundo [...] Um pensamento que confronte o instinto devorador hegemônico”.

Apresentamos essas reflexões sobre o pensamento do Sul conciliadas ao fazer literário do escritor brasileiro José de Alencar, por meio do seu segundo romance indianista intitulado: Iracema: lenda do Ceará, um livro complexo: Norte e Sul, prosa e poesia, cujo escritor questiona com humildade no Prólogo do romance: “qual sorte será a do livro”?

Em resposta ao seu questionamento, o êxito do romance foi completo. A crítica do escritor brasileiro Machado de Assis foi traçada para vencer o tempo, publicada em janeiro de 1866, ela se tornaria quase inseparável de Iracema:

O livro do Sr. José de Alencar que é um poema em prosa não é destinado a contar lutas heroicas nem cabos de guerra; se há aí algum

episódio nesse sentido, se alguma vez troa nos valles do Ceará a pocema da guerra, nem por isso o livro deixa de ser exclusivamente votado à história tocante de uma virgem indiana, dos seus amores, o dos seus infortúnios [...] Escrito com sentimento e consciência, há de viver este livro, tem em si as forças que resistem ao tempo, e dão plena fiança do futuro [...]. Poema lhe chamamos a este, sem curar de saber se é antes uma lenda, se um romance: o futuro chamar-lhe-a obra prima. (ASSIS, 1866, p.2-3).

O número de edições do romance Iracema é bastante expressivo, nos cem anos que se seguiram ao lançamento de Iracema, “só no Brasil, contam-se 113 edições em português, além de uma em latim e uma em inglês, e de duas em braille, bem como três de adaptação para verso de cordel e uma para história em quadrinhos” (FRANCHETTI, p.10 e 12, 2010). Com a inserção do respectivo romance nas listas de livros de vestibular, esse número cresceu enormemente, sendo hoje difícil dar conta das edições todas que o romance já teve. Há também edições publicadas na Argentina - 1944, em Paris – 1929 e em Londres - 1886.

O escritor e folclorista Luís da Câmara Cascudo conta de pessoas do Nordeste que sabiam as páginas iniciais do referido romance, “sem engano de uma só palavra.” Também a escritora Raquel de Queiroz, considerada a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras e conterrânea de José de Alencar, afirma que no Ceará “Porangaba ainda é hoje a lagoa onde Iracema se banhava”, a praia aonde a índia morreu descreve como “a praia de Iracema [...] Ninguém fala nas praias do Ceará sem citar os verdes mares bravios, ninguém pensa na jandaia sem ser nas frondes da carnaúba é frase feita que está na boca de todos.” (CASCUDO; QUEIRÓS, apud PROENÇA, 1972, p.109).

Morin (2002) enfatiza o gênero literário do ‘romance’ como um importante instrumento de reflexão, como um pensamento profundo sobre a condição humana. Reconhece as contribuições de pensadores como Montaigne, Maquiavel, Diderot entre outros. Para Morin, romancistas como Dostoiévski e Proust figuram como seus filósofos, conforme anuncia em seu recente livro Meus filósofos.

O romance do século XIX e o cinema do século XX transportam-nos para dentro da História e pelos continentes, para dentro das guerras e da paz. E o milagre de um grande romance, como de um grande filme, é revelar a universalidade da condição humana. (MORIN, 2002, p.44)

Amores, infortúnios, crenças, lutas, fazem parte da poética e prosaica existência humana. Esses elementos revelam a universalidade da condição humana, conforme enfatiza Morin, e que permeiam a imaginação de Alencar, pois são incorporados e vivenciados pelos personagens do romance, tais como: a protagonista – a índia tabajara Iracema, o soldado português Martim, o pajé e pai de Iracema - Araquém, os chefes guerreiros Irapuã, Poti, Baturité, entre outros.

Assim como propõe o pensamento do Sul, foi pela coragem e ousadia que Alencar, sem desprezar os valores das heranças culturais dos escritores de Portugal, foi capaz de apresentar ao mundo literário, novas formas de escrita, originárias do ‘Sul’, a riqueza da diversidade do ‘Sul’, o tom da cor local, delineando a literatura nacional brasileira. Não é exagero afirmar que o romance

Iracema representa uma transgressão ao paradigma regido por padrões lusitanos, o qual se configurava na época como um cânone imutável imposto pela cultura do 'Norte'.

Sabe-se que Alencar leu clássicos da literatura e estudou os cronistas coloniais, bem como a língua indígena. Não hesitou em usar as palavras indígenas, tentando ser o mais fiel possível ao espírito da língua tupi, articulando as palavras com valores sonoros a partir de seu conteúdo metafórico e simbólico. O idioma tupi “foi o maior divulgador da literatura oral [...] até meados do século XVIII, o tupi era um idioma legitimamente nacional sem sua expressão brasileira, falada do norte ao sul.” (CASCUDO, 1978, p.83).

Alencar afirmava que somente a língua indígena poderia transmitir não só “o verdadeiro estilo, como as imagens poéticas do selvagem, os modos de pensamento, as tendências de seu espírito e até as menores particularidades de sua vida.” (ALENCAR, 1956, p.126). Conclui que era na língua indígena que deveria beber o verdadeiro poeta nacional.

O poeta e crítico literário, Haroldo de Campos, iguala a Carta ao Dr. Jaguaribe bem como o Pós-escrito, (ambos estão nas páginas finais do romance Iracema), ao Manifestos Modernistas de Oswald de Andrade. E Mário de Andrade descreve o pensamento do seu amigo Alencar como uma antevisão de um outro movimento que iria ocorrer anos mais tarde, ou seja, o movimento modernista ocorrido em 1922 denominado Semana de Arte Moderna.

Se alguma vez Alencar se proclama subversivo é quando assume a acusação, que lhe é movida pelo escritor e historiador português,

Pinheiro Chagas, de 'insurreição contra a gramática de nossa língua comum' [...] O autor de Iracema proclama a influência dos escritores na transformação do código da língua, recusando-se a ver na gramática um cânone imutável, padrão inalterável, a que o escritor se há de submeter rigorosamente.' (CAMPOS, 1990, p.68, grifos autoras).

Conforme exposto, podemos afirmar que, se valendo de um Sul que também é prosa e sobrevivência, está a contribuição de Alencar, voltada para a liberdade da literatura brasileira, ocorrida por meio da criação de uma nova expressão (a autoexpressão nacional), como exemplifica o poema em prosa Iracema - sobrevive até os dias atuais no imaginário popular brasileiro. O reconhecimento da cultura do solo nativo julgava Alencar, ser indispensável para a nacionalidade da literatura.

Ao escrever Iracema, o autor quis torná-la a expressão do seu nacionalismo literário, pois a Academia em São Paulo alimentava certa vontade de contribuir à criação de uma literatura nacional. Tanto Machado de Assis como Manuel C.

Proença reconhecem que Iracema ao lado de Atala completa “o par de romances indianistas de maior importância em todo o mundo [...] no indianismo, nada a superaria” (VIANA FILHO, 1979, p.132).

Diante do vasto leque de propostas aberto por Morin sobre o pensamento do Sul, entendemos que as grandes obras literárias revelam caminhos que nos ajuda a compreender o homem, valorizar sua cultura, desenvolver a imaginação, a criatividade, a sensibilidade, a compreensão de si, do outro e da natureza, propiciando releituras e resignificações do conhecimento, por possíveis vias de aproximação da realidade, uma vez que as artes, assim como a literatura, não tem obrigação de explicar nada, não é um discurso lógico e, nesse sentido, não explica nada por conceitos, ela nos traz questionamentos e a compreensão de certos aspectos do mundo, relativizando as fronteiras da prosa e poesia, do Norte e Sul.

## REFERÊNCIAS

- ADÃO, Antonietta C. A esperança vem do sul. Encontro Internacional para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin, 2011, Rio de Janeiro. Anais: Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011, p.23-24.
- AGUIRRE, Julio L. Pensamiento del Sur. Encontro Internacional para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin, 2011, Rio de Janeiro. Anais: Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011, p.26-30.
- ALENCAR, José de. Iracema: a lenda do Ceará. São Paulo: Saraiva, 1956.
- ASSIS, Joaquim M. Machado de. Semana literária. Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 3 jan. 1866, p.2-3.
- BATUMAN, Elif. Patologias críticas: Proust foi mesmo um neurocientista? Folha de S. Paulo, São Paulo, 30 jan. 2011. Ilustríssima, p.5.
- CAMPOS, Haroldo de. “Iracema”: uma arqueografia de vanguarda. Revista USP, São Paulo, p.67-74, mar./abr./mai. 1990.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Arimed, 2001.
- CASCUDO, Luis da Câmara. Literatura oral no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
- COUTINHO, Jairo. Contribuições “para um pensamento do sul”. Encontro Internacional para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin, 2011, Rio de Janeiro. Anais: Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. Rio

de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011, p.66-70.

FRANCHETTI, Paulo. Apresentação. In: ALENCAR, José de. Iracema. 3a ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010, p.9-83.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PROENÇA, Manuel C. José de Alencar na literatura brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

TRAGTENBERG, Maurício. A importância da literatura para o homem de cultura universitária, qualquer que seja sua especialização. Disponível em: <[http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag\\_literatura.htm](http://www.espacoacademico.com.br/007/07trag_literatura.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

VEGA, Alfredo Pena; STROH, Paula. Viver, compreender, amar: diálogo com Edgar Morin. In: VEGA, Alfredo Pena; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro de. (Orgs.). O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p.179-198.

VIANA FILHO, Luís. A vida de José de Alencar. 2. ed. São Paulo: José Olympio, 1979.

## O CINEMA ITINERANTE COMO RESERVA DE COMPLEXIDADE

Thiago Isaias Nóbrega de Lucena  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGCS/UFRN)  
Professor da Faculdade Dom Heitor Sales (FAHS)  
E-mail: thiagolucenacs@hotmail.com

Maria da Conceição de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM)  
E-mail: calmeida17@hotmail.com

### RESUMO

A comunicação pretende ser um desdobramento das ideias de Edgar Morin em Para um pensamento do Sul (2011) e das proposições de Maria da Conceição de Almeida em Pensamento do Sul como reserva antropológica (2012). Se constitui numa síntese da pesquisa de doutorado iniciada há um ano e tem como referência empírica o cinema itinerante em pequenas cidades do interior do nordeste do Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Como expressão do que Edgar Morin chama de Pensamento do Sul, o cinema no cenário histórico em foco reordenou criativamente imaginários arquetípicos, permitiu religar estratégias de pensamento distintas, mas não opostas (estratégia do pensamento do engenheiro e do bricoleur – Claude Lévi-Strauss), facilitou a emergência de sensibilidades recalcadas e arcaicas. A dialógica entre prosa e poesia, técnica e imaginação, certamente podem sintetizar o papel desempenhado pelos filmes na vida comunitária de tantas cidades por onde passou o cinema itinerante. Como se fosse para reatualizar a ambivalência da condição humana que é simultaneamente singular e universal, individual e coletiva, local e global, a arte cinematográfica se constituiu – como se constitui até hoje – num operador cognitivo fomentador das polifônicas identidades que constituem o sujeito, o indivíduo, o sapiens demens.

Palavras-chave: Cinema itinerante; Pensamento do Sul; Reserva de Complexidade.

## INTRODUÇÃO

Na construção da pesquisa de doutorado da qual esta comunicação é parte, buscamos no pensador francês Edgar Morin uma matriz referencial para pensar o cinema como conceito e como fenômeno, para então agregar a ideia de cinema itinerante como reserva de complexidade. Antes de incursionarmos na leitura das obras de Morin que se detêm de forma direta ou indireta ao cinema, fazemos referência ao livro *Meus demônios* (2000), espécie de autobiografia, na qual ele revela que o cinema, juntamente com a música e a literatura são suas principais “escolas de vida”, o “que nutria minha substância mais íntima” (p. 18). O construtor de um método como estratégia, tão caro às ciências da complexidade diz que foi a frequência assídua a sessões de cinema na suburbana Ménilmontant em Paris que desmobilizaram seu pensamento o levaram lapidar um estilo de conhecimento com carga de sensibilidade e beleza estética. Cinéfilo confesso, tempos depois Morin retoma teoricamente sua paixão e escreve *O espírito do tempo: neurose* (1962), *O espírito do tempo: necrose* (1976), *O cinema ou o homem imaginário* (1956) e *As estrelas: mito e sedução no cinema* (1989).

Nessas obras que tocam direta ou indiretamente no fenômeno cinematográfico, Morin vai construindo sua ideia sobre cinema como sendo a arte/máquina/espetáculo que nos “remete ao mesmo tempo para a modernidade do nosso século e para o arcaísmo dos nossos espíritos”. (MORIN, 1997, p. 16). Para ele, a sétima arte, aquela que consegue fazer o que seria metafórico e subjetivo ir às vias de fato, tornar-se imagem, corporifica-se nos semi-deuses, as estrelas (MORIN, 1989), faz o movimento de objetivação do abstrato que seria inapreensível na vida puramente biológica e prosaica. As obras cinematográficas atuam no duplo movimento de subjetivar a objetividade (antropomorfismo) e objetivar a subjetividade (cosmomorfismo). (MORIN, 1997). Assim sendo, acaba por fazer movimentar psiquicamente no espectador essa mesma dinâmica. O pensamento mágico é lançado por um movimento de projeções e de identificações: projetamo-nos (os mais diversos elementos de nossa subjetividade) nas coisas, ao mesmo tempo em que nos identificamos com elas, ou seja, enxergamos nelas elementos que correspondem aos de nossa própria subjetividade. E explica: a projeção é um movimento que acontece de dentro para fora (do interior ao exterior), enquanto a identificação é um movimento que se dá de fora para dentro (do exterior ao interior). (Idem).

O pensamento mágico/mítico/simbólico está na raiz de todas as culturas do antropos. Como condição diferenciada de sermos humanos, realizamos a duplicação da realidade, liberamos minimamente o nosso duplo quando sonhamos, seja dormindo ou acordados, quando mergulhamos em devaneios poéticos, quando damos vazão à criatividade encarnada numa obra de arte, quando nos vemos no espelho ou na sombra. Além dessas, diz Morin, a única



forma definitiva de nos destrancarmos das amarras que nos prendem à prosa do mundo e liberar de uma vez por todas o nosso “duplo”, o “alter- ego”, o “outro-eu”, é por meio da morte, por isso ela é motivo das mais variadas especulações do homo sapiens e tornou-se o grande mistério das múltiplas correntes religiosas mundiais desde os tempos mais remotos. É por meio da morte que acreditamos realizar a metamorfose de uma forma de vida em outra (MORIN, 1997).

O cinema é uma ferramenta que surgiu há não muito tempo e acabou por se tornar facilitadora e até potencializadora dessas aptidões naturais do humano. É o operador cognitivo capaz de nos fazer “chegar ao desconhecido através do desregramento de todos os sentidos”, conforme expressão do poeta Arthur Rimbaud (2009). Desregrar os sentidos não é, de modo algum, afastar-se do mundo em nome de um delírio incoerente, mas, contrariamente, significa manter-se em sintonia com o presente modificando-o, excedendo-o e transformando realidades. Morin percebe a real proximidade de inquietações entre morte e cinema porque, além de ambos ressuscitarem em nós o universo arcaico dos duplos, eles se dão no reino das sombras/luzes e nos incitam a dar vazão à obscuridade de nossos pensamentos, das ideias incertas, lacunares, imprecisas e marginais. No cinema, não apenas percebemos, mas nos deixamos embriagar poeticamente pela “face obscura de nós mesmos”, conforme expressão da psicanalista Elisabeth Roudinesco (2009).

No jogo de sombras e luzes do cinema, somos conduzidos biologicamente a dilatar nossa pupila. Somos convidados a olhar para trás, para dentro, a recuar. Ao esgarçarmos até o limite máximo nossa pupila para que esta seja capaz de enxergar na penumbra, vamos aprendendo a contextualizar e globalizar as situações postas na tela.

## DO CINEMATÓGRAFO AO CINEMA – MUTAÇÕES E ITINERÂNCIA

A criação da máquina que recebeu a alcunha de fundadora do cinema, o cinematógrafo, surge nos fins do século XIX com propósitos técnicos e científicos ou,

para usar as poéticas expressões do biólogo moçambicano Mia Couto (2010, p. 187), surge com o intuito de ser “raiz e lugar”, mas não demora muito tempo até passar a ser “asa e viagem”. Em outras palavras, o que se pretendia analítico, científico, acabou por retirar o homem da terra firme e dota-lo de asas próprias que o levaram a voos ousados e duradouros. (MORIN, 1997).

O cinema sendo ao mesmo tempo, indústria e arte, fenômeno social e fenômeno estético, técnica e entretenimento, tecnologia e criatividade, opera o deslocamento do sujeito de sua condição prosaica, trivial, ordinária (CERTEAU, 2003) e projeta-o para viver a poesia da vida, o espetacular, o fascinante, o

extraordinário (MORIN). Tudo isso porque o espetáculo tomou posse dessa invenção. “Tomar posse é o termo: o cinematógrafo poderia ter dado, também, realidade a um sem-número de possibilidades práticas”, mas foi a função de provocadora do sonho que sobressaiu-se. (MORIN, 1997, p. 25).

Na tentativa de dar vazão a esse processo que movimenta o que há de mais arcaico, fundante e original da condição humana que é sua aptidão de duplicar a realidade e dizer “era uma vez” à sua maneira (ALMEIDA, 2007), o homem foi tratando de objetivá-la de diferentes formas ao longo de sua caminhada na Terra. Rabiscos, desenhos, pinturas, depois fotografias, imagens sequenciadas. Todas elas têm seu significado, mas certamente nenhuma delas trazem tanta sensação de realidade como a “imagem em movimento” (DELEUZE, 1985) tornada possível pelo cinematógrafo inventado às portas do século XX pelos irmãos Auguste e Louis Lumière. Eles criaram um aparelho capaz de captar imagens sequenciadas e projetá-las em tamanho ampliado quase simultaneamente, conforme o historiador de cinema Philip Kemp (2011). O cinematógrafo sob o comando dos irmãos Lumière capturava imagens ordinárias como a saída de trabalhadores da fábrica de sua família, o movimento das ruas de sua cidade natal Lyon na França e também a famosa sequência conhecida como “A chega de um trem na estação” (Título original: L'arrivée d'un Train à La Ciotat, França, 1895).

O que fez girar o cinematógrafo e alimentar nas pessoas o desejo de projetar-se e identificar-se era o fascínio causado pela realidade projetada; a “presença da ausência” evocada nas fotos, agora movendo-se diante de olhos espantados (MORIN, 1997).

Os Lumière não exibiam os pequenos filmes sem roteiros ou efeitos em lugares fechados. Acompanhavam circos e parques de diversões que circulavam por toda a França. Numa dessas empreitadas itinerantes, o mágico ilusionista George de Meliès,

conhecido como o pai dos efeitos especiais fascina-se pela máquina de sonhos, mais mágica que qualquer truque que alguma vez ele tenha inventado e apresentado (KEMP, 2011).

Tomado pelo desejo de incitar o sonho, Meliès une as imagens sequenciadas aos arquétipos shakespearianos do teatro, da dança e dos truques de mágica. Surge o cinema magia que se consolida como arte, a sétima. Espalha-se pela Europa, chega à América do Norte e, posteriormente, torna-se também indústria, mas mantém como essência que o reatualiza no tempo, a condição de ser o lugar de tornar real e concreto os mais subjetivos e íntimos devaneios humanos.

O encanto do cinema não alimentou exclusivamente os públicos franceses e norte-americanos. Os dramas, romances, comédias e histórias de guerras se

espalharam como um rizoma pelo mundo inteiro. O cinema, mesmo tendo surgido no âmbito europeu e chegado ao Brasil pela porta do Rio de Janeiro (GALENO et al, 2008), não permaneceu encerrado nas metrópoles. A magia interiorizou-se e chegou aos mais longínquos lugares.

Na região nordeste do Brasil, o estado do Rio Grande do Norte não fugiu a essa regra. A então pequena cidade de Nova Jersey onde Cecília de A rosa púrpura do Cairo se realizava em frente à grande tela; o vilarejo no interior da Sicília onde Totó, personagem interpretado por Salvatore Cascio de Cinema Paradiso (Itália, 1988)<sup>8</sup> teve seu primeiro contato com a sétima arte, se multiplicaram mundo afora e chegaram também a cidadelas como a pequena Ouro Branco, à melhor maneira de Vitória de Santo Antão, cidade retratada na peça e no filme Lisbela e o prisioneiro (ARRAIS, Brasil, 2003).

## O CENÁRIO

A época era 1960. Ouro Branco-RN, localizada no sertão do Seridó, mais precisamente na microrregião seridó ocidental tinha cerca de 3.800 habitantes e há pouco mais de cinco anos, havia se emancipado do município de Jardim do Seridó. A cidade dispunha de um grupo escolar, um mercado público, uma igreja, um cemitério, um posto de saúde e algumas poucas casas distanciadas umas das outras. O serviço de

<sup>8</sup> Título original: Nuovo Cinema Paradiso. Gênero: Drama. Direção: Giuseppe Tornatore.

iluminação ainda era gerado por um motor e por esse motivo, tudo, ou pelo menos tudo aquilo que podia ser visto, deveria ser feito até às 23h. A principal e praticamente única forma de subsistência do lugar ainda era a cotonicultura, mais precisamente a cultura do algodão mocó que fazia frente à produção do algodão egípcio. A peste do bicudo ainda não havia dizimado as plantações do local que fixou o nome Ouro Branco justamente pela representatividade do algodão na região.

Por volta de 1965, o jovem José Izaias de Lucena Filho, conhecido popularmente por Zezeco retorna de uma viagem ao Rio de Janeiro com uma novidade: um aparelho de projeção de cinema. Até então, as pessoas daquela cidade que não possuía nenhum aparelho de TV, nunca haviam visto nada parecido. Dias depois o Cine Ouro Branco abre suas portas no prédio do Jardim de Infância. Com ele, abre-se a possibilidade daquelas pessoas marcadas sob o signo de uma vida campesina, projetar sonhos outros, cultuar estrelas e imaginar outros mundos possíveis. Posteriormente, as exposições passaram a

acontecer no prédio onde funcionava uma usina descopadeira de arroz<sup>9</sup>. Todos traziam de casa suas cadeiras e organizavam-se de frente para a grande tela.

Os filmes eram os mais variados. Desde os dramas mais clássicos como E o vento levou (Gone with the wind, EUA, 1939) e Casablanca (EUA, 1942), até os mais efervescentes westerns, ou faroestes, como eram popularmente conhecidos. O dólar furado e Três homens em conflito (Itália, 1965), entre outros. Projetavam-se também as comédias de Charlie Chaplin, O gordo e o magro e ainda desenhos animados de Hanna Barbera<sup>10</sup>, dentre muitos outros de gêneros variados. Nas primeiras incursões exploratórias desta pesquisa, conseguimos uma listagem manuscrita dos filmes exibidos por Zezeco, por meio de sua irmã, a historiadora Gorete Lucena que também nos forneceu fotos e pistas significativas para a construção da cartografia da pesquisa.

Os rolos com as películas eram locados em Recife-PE e junto com eles vinham os cartazes que somavam-se a outros meios de divulgação, como carros de som aliados à difusora da prefeitura municipal. Nos fins de 1969, Zezeco resolveu, agora com o apoio do sócio José Donato da Nóbrega, conhecido como Zezinho, sair em caravana pelas cidades circunvizinhas levando sua caixa de encantamento a outras pessoas e lugares como: São João do Sabugi, Santana do Seridó, Serra Negra, São José Seridó,

<sup>9</sup> Na linguagem atual, utiliza-se a expressão beneficiadora de arroz. Trata-se de uma máquina capaz de

retirar a palha que recobre o grão do arroz.

---

10

desenho animado criada pela dupla de cartunistas estadunidenses William Hanna e Joseph

Empresa de

Barbera

Cruzeta e Equador. Além disso, observando a ausência de tal mídia em outras cidades, alargaram o percurso de seu caminho até o estado da Paraíba, circunscrevendo as cidades de Várzea e São José do Sabugi. “A gente chegou a ir a Parelhas negociar, mas ficamos logo sabendo que por lá já tinha gente que passava filmes também”, diz Hildebrando Fonseca um dos integrantes do último

grupo que saia em itinerância com o projetor de cinema.

Zezinho e Zezeco, nômades modernos, incitadores de sonhos, mecenas da sétima arte, pareciam imitar a prática itinerante dos feirantes das lanternas mágicas chineses (MORIN, 1997) ou dos irmãos Lumière franceses, nas áridas terras do sertão potiguar. Desenvolveram formas de conviver em ambientes sociais, econômicos e culturais variados. A cada lugar deparavam-se com personagens inusitados. À medida que escreviam sua própria carta geográfica, possibilitavam a criação de novas outras cartas por parte daqueles que usufruíam de seu produto. Tornaram-se conhecidos pelo fato de levarem a máquina de entretenimento a lugares que viviam fora da dita civilização nortista. Os dois faziam como Leléu em Lisbela e o prisioneiro: eram vendedores de sonhos e ilusões de cidade-em-cidade. Revestiam-se da novidade e do mistério porque estavam sempre em movimento. Vagavam por itinerários diversos e articulavam nesses cenários artefatos de culturas distintas, porém complementares. Faziam na prática o que sugere Edgar Morin em Para um pensamento do sul (2011), buscavam unir o melhor do norte (a técnica, a organização) e o melhor do sul (a cordialidade, a sensibilidade) para passear por territórios inexplorados.

O contato das populações rurais com películas que contavam histórias de amor e tragédias como Romeu e Julieta, O dólar furado, entre outras, acabou tornando-se um sinalizador para práticas sociais importantes como a escolha dos nomes dos filhos, ou mesmo para repetir, nas querelas locais, atos de limites como homicídios e suicídios. Um inventário prévio já constituído é possível observar os respingos dessas identificações dos amantes da sétima arte nos nomes das pessoas. Scarlett O’Hara, Sophia e Marilyn, são nomes de batismo que misturam o real e o imaginário, ao mesmo tempo que eternizam a vida das estrelas de cinema.

Repor o estoque de criatividade e uma dinâmica mais plena do imaginário e de valores singulares dessas populações, contribui para compor um cardápio alargado e múltiplo do que venha a ser um pensamento do Sul.

## HISTÓRIAS DIGNAS DE ROTEIRO DE CINEMA

Confabula-se entre as diversas histórias surgidas a partir do cinema em Ouro Branco, enredos que poderiam ser enquadradas em roteiros cinematográficos. Do ultra-romantismo de William Shakespeare que influencia grandes sucessos de cinema até os dias atuais, às pulsões e liberdade de matar e acertar contas, presentes nos filmes de bang-bang. Sendo o imaginário parte constitutiva da realidade humana, concordamos com Morin (1997, p. 12) que “o cinema nos possui fisicamente”. Os dois registros a seguir, exemplificam o desdobramento, na vida real, de filmes que foram projetados na cidade de Ouro Branco. À primeira dessas situações reais, intitulamos “O amor em cólera” e a segunda

“Acerto de contas na encruzilhada”.

O amor em cólera

Na pequena delegacia da cidade de Ouro Branco, trabalhava o recruta policial forasteiro que enche de amor o coração da filha do fazendeiro. Vendo a impossibilidade de concretização do amor, os dois tomam uma decisão. Naquela noite a delegacia estava vazia e às escuras quando a mocinha entra munida de um líquido que iria selar de uma vez por todos a união dos dois na eternidade. Dentro de uma cela, lugar onde se aprisiona os detentos, mas com a porta aberta, talvez manifestando o desejo de liberação, jazem os corpos adormecidos pela vida carnal.

A película Romeu e Julieta serviu de matriz para o desfecho de um amor impossível.

Acerto de contas na encruzilhada

No local onde se entrecruzam as ruas Tenente Manoel Cirilo e 1o de maio aconteceu um acerto de contas mortal que cobriu a pequena Ouro Branco com uma nuvem negra de medo e sangue. Dois famigerados comerciantes, conhecidos por resolver seus problemas na bala tinham também em comum uma dívida gerada na compra de um bezerro. Marcaram hora e local. Ao meio dia estavam os dois frente a frente munidos de suas armas de fogo na mão. Como ambos não eram afeitos à negociação boca a boca, o silêncio ditou a comunicação. Tudo foi interrompido pelo estridente ruído de dois tiros simultâneos. Passaram-se as horas. Somente quando já escurecia, um corajoso jovem decide ir ao local. Encontra apenas um corpo estendido. Até hoje não se tem notícia do devedor.

Os faroestes, muito a gosto da população na época, se repetem nesse duelo da vida real.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Ciências da complexidade e educação: razão apaixonada e politização do pensamento. Natal: EDUFRRN, 2012. ALMEIDA, Maria da Conceição de. CENCIG, Paula Vanina (Orgs.). Francisco Lucas da Silva: a natureza me disse. Natal: Flecha do Tempo, 2007. CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano 2:

morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTO, Mia. E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. São Paulo:

Companhia das letras, 2010.

DELEUZE, Gilles. A imagem-movimento. Tradução Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. A imagem-tempo. Tradução: Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

GALENO, Alex et al. Brasil em tela: cinema e poéticas do social. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KEMP, Philip. Tudo sobre cinema. Tradução: Fabiano Moraes et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

LINS, Osman. Lisbela e o prisioneiro. São Paulo: Planeta, 2003. MORIN, Edgar. As estrelas: mito e sedução no cinema. Tradução: Luciano Trigo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

\_\_\_\_\_. Cultura de massas no século XX: neurose. Tradução: Maura Ribeiro Sardinha, 9a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Meus demônios. Tradução: Leneide Duarte e Clarisse Meireles. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. O cinema ou o homem imaginário. Tradução: António-Pedro Vasconcelos. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. Para um pensamento do Sul. Tradução Edgard de Assis Carvalho. Versão inédita SESC Nacional, 2010.

RIMBAUD, Arthur. Correspondência. Rio de Janeiro: Topbooks, 2009.

**Simpósio 12 – Infancia, Adolescencia y Juventud, Miradas Interdisciplinarias**

**Infancias en Latinoamérica: debates y representaciones en la primera mitad del siglo XX**

Eduardo Silveira Netto Nunes  
Unisantanna  
(edunettonunes@hotmail.com)

El proceso empezado con las independencias de una grande parte de los países latinoamericanos, en las primeras décadas del siglo XIX, generaron muchas novedades en el campo político, económico, social e cultural. Lo que antes era una Colonia, un Vice-reinado, una Capitanía, con la liberación fue convertido en un País, un Estado-nacional, una sociedad nacional en tesis dueña de sus destinos.

El facto de las independencias dislocó para las Américas y sus sociedades las atribuciones y responsabilidades para producir, conducir y gestionar el presente y los caminos para el futuro, el devenir. Casi todo el siglo XIX restante sirvió para los procesos, muchas veces conturbados y violentos, de conformación de las diferentes naciones latinoamericanas, sus fronteras, sus élites hegemónicas nacionales, sus institucionalidades (Estado Nacional, Gobierno, Justicia, Parlamento; el espacio a la Iglesia), sus memorias y “historias” (narrativas y genealogía nacional, los Institutos Históricos y Geográficos), sus territorios y naturalezas.

En fines del siglo XIX y principios del siglo XX, predominaba en América Latina hegemonías políticas compuestas por sectores oligárquicos. Las tendencias políticas tenían faces liberales y de modernización incipiente, en términos de la economía, de la organización y de la función del Estado, y de la sociedad. Eso quiere decir, el Estado-administrativo/burocrático no asumía aun sus “capacidades” y funciones más activas de reformador social por “incapacidad” de acción y de financiación; en frente a los conflictos sociales (huelgas, paros, desempleo, carestía, hambre) se contestaba con policía y represión; las políticas de formación de la nación en términos de las nuevas generaciones eran destinadas a la educación de unas pocas élites.

En medio a las condiciones problemáticas concretas de desarrollo y las proyecciones del futuro sectores reformistas fueron emergiendo en ese período. En general eran gentes letradas, ilustradas, de las capas medianas, además de sectores obreros y críticos sociales, que miraban los proyectos políticos, las gestiones de los conflictos y los problemas que sus sociedades pasaban, y no estaban conformes a las soluciones que las oligarquías hegemónicas proponían.



Estos nuevos sectores reformistas van ganando espacio y representatividad política y social a punto de “sacar” los regímenes oligárquicos al largo de las primeras décadas del siglo XX en los diferentes países de América Latina y conformar gobiernos que tenían como pauta de acción las reformas sociales (expansión de la educación, de los servicios de salud, de la asistencia o beneficencia pública, modernizaciones de prisiones, creación de seguros sociales), económicas (industrialización, substitución de las importaciones, leyes laborales, intervención estatal en la economía – empresas, regulación de precios, gestión de huelgas, planes de inversiones públicas) y del Estado (profesionalización de la burocracia, expansión de servicios públicos y la racionalización de ellos – educación, seguridad, salud, asistencia –, ordenación institucional – leyes, códigos, división de poderes).

El ambiente, ideas y propuestas de reformas fueron siendo generadas desde los años 1880, por lo menos, pero al largo de las primeras décadas del siglo XX empezaron a tener expresión más concreta en el ámbito social.

Las reformas o las ideas que las proponían no eran parte de una tendencia sola, por el contrario, la multiplicidad de los agentes transitaban por diferentes espectros: de feministas a conservadores, de socialistas a capitalistas; de anarquistas a liberales; de darwinistas sociales a positivistas; hasta mismo sectores de la Iglesia Católica – desde Pio XII – o católicos cristianos de América Latina pensaban en acciones reformistas de modo a posicionar el catolicismo delante la expansión del capitalismo, de los intentos de laicización vigentes en la época, y del propio papel que la iglesia debería jugar en las naciones latinoamericanas en proceso de modernización.

Si en el siglo XIX las élites lucharon primer por la independencias y después por la consolidó de una idea de identidad nacional – Estado, territorio, pueblo –, en fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, los reformistas proponían y intentaban actuar en la construcción de civilizaciones nacionales, modernas, ordenadas y productivas. En el interior de estos planeamientos la niñez, la infancia, la adolescencia y la juventud fueron apareciendo como los principales factores disponibles a los países latinoamericanos para concretar en el futuro el deseo de cambio generado en el presente. O sea, para un futuro auspicioso, la acción encima del presente era urgente.

La niñez, la infancia y la juventud de las naciones latinoamericanas pasaron recibir una atención de las élites intelectuales, científicas y políticas como nunca en la historia de la región. Anticipar el devenir quería decir planear acciones enérgicas direccionadas a estos sectores de la sociedad que aun estaban como una hoja de papel en “blanco” en cuanto a sus estructuras de personalidad y por lo tanto eran mirados como los más fáciles “objetos” pasibles de una conformación deseada al largo del tiempo hasta se tornaren adultos o grandes.

Muchas fueron las representaciones que fueron construidas hacia la niñez, la infancia y la juventud, ni todas hablaban de “todos” los niños, ni todas eran buenas, pero la grande mayoría de ellas tenían como un foco una esperanza que en el futuro las sociedades latinoamericanas podrían ser mejores, no

necesariamente más igualitarias, no obligatoriamente más democráticas, no fuertemente más justa, no menos elitista. En lo general, las representaciones concebían sociedades más ordenadas – a cada uno, a cada sector o clase social, lo suyo, lo propio de su estamento –, más controladas – sobretudo los pobres y sus familias –, más sometidas à la ciencia y al Estado – y sus respectivos conductores, científicos, intelectuales, políticos y burócratas –, más productivas y modernas.

Concebir las nuevas generaciones cómo las más capaces de sufrir la “colonización” nacional conducida por los adultos, y de que eso de facto debería ser un horizonte de la conducta reformadora de las élites ilustradas quedo plasmado en el discurso del cubano Rafael Martínez Ortiz, en la apertura del Quinto Congreso Panamericano del Niño ocurrido en Habana, Cuba, en 1927, cuando dijo que “Es el Niño el protoplasma de donde toman origen y de donde surgen los pueblos. En el desarrollo armónico, físico, intelectual y moral del Niño, descansa el edificio de las Nacionalidades y de las Razas. Todas las solicitudes, las previsiones, todos los esfuerzos de las generaciones adultas que actúan sobre la total superficie del planeta, deben encaminarse a la preparación educativa del Niño” (MARTÍNEZ ORTIZ, 1928, p.34).

Aunque se pueda conceder una “licencia” retórica al Doctor Martínez Ortiz en su discurso, puesto que en situaciones cómo apertura de Congresos son comunes las exageraciones, no cabe duda que la idea de él era enfatizar y puntualizar el papel estratégico proyectado a los niños en las transformaciones y avances que se deseaban producir en las naciones de Latinoamérica. El niño como protoplasma de la raza evocaba ideas eugénicas y raciales en la conformación de la identidad de las naciones, donde, en la época se concebía que cada a país-nación cabía una raza-nacional, una civilización-nacional. Eso quería decir que hacer inversión en la niñez para que esta tuviera un desarrollo “armónico, físico, intelectual y moral”, era invertir en una posible conformación auspiciosa de la raza/civilización nacional.

La niñez, por esa representación, sugiere ser un factor no más del dominio familiar, sin interés al Estado y la sociedad, por el contrario ella ahora es un factor estratégico del país. Cómo un recurso fundamental al futuro de la nación, los niños deben recibir la atención y la intervención en el interés del país mismo que eso fuera en contra de los padres.

El Devenir nacional urge un pacto y una enérgica acción de los adultos, pero no de todos, sólo de aquellos “sabios”, “conocedores” de los mejores caminos, “competentes” de la ciencia y “videntes” del futuro: los científicos, los intelectuales y los publicistas. En ese sentido, el mismo Martínez Ortiz, complementaba su discurso en el Congreso Panamericano de Niño, diciendo que “La Medicina, la Higiene, la Sociología, la Educación, la Psicología, y la Legislación, se conciertan en sus relaciones para ayudar a la formación del Hombre en el Niño”.

O sea el futuro nacional pasaba por una “transformación” del niño en adulto civilizado, pero el proceso de cambio “plasmático” carecía de la acción decidida

de los hombres “sabios”. El nuevo niño era ahora dependiente de los adultos educados y ilustrados. Para una nación moderna: una nueva madre – el conocimiento; un nuevo parto – la conformación científica de la vida cotidiana. Ahora no más hijos de padres, pero sí hijos de la ciencia-racional. Así se imaginaba el proyecto de la vida infantil y juvenil hasta la edad adulta.

Aun que mucho se hable de la emergencia de la dimensión privada, de la intimidad, de la vida privada, del dominio de la familia sobre los sujetos que la constituyan, o sea del dominio de la familia “burguesa” en concurrencia con la dimensión pública, lo que de facto tiene una importante expresión de verdad, es importante reconocer por otra parte que al lado de la emergencia de dimensión privada hay el desarrollo intensivo de dos entes conceptualmente abstractos: el Estado y la Ciencia que tienen tanta penetración en las cuestiones de la sociedad que incluso interfieren o intentan colonizar cómo se podría vivir la vida íntima y privada.

El Estado y la Ciencia muchas veces son mirados solo como conceptos abstractos, pero ellos se corporifican en la realidad social por medio de los agentes que actúan legitimados en su nombre y en las instituciones presentes en la vida cotidiana de la sociedad. En la modernidad estos dos campos de producción social ganan fuerza y múltiples formas de incidencia en dirección a la realidad. La infancia, los niños y niñas pasan a ser mirados con atención estratégica por aquellos que desean producir una nueva sociedad. En esos términos, si de facto hay la emergencia del “niño burgués”, hay al mismo tiempo el apareamiento del niño deseado por el Estado y por la Ciencia.

La Ciencia y el Estado, y por ende sus agentes que construyen el sentido social concreto de lo que significaban estos dos “entes” sociales, en verdad actúan en el sentido de modificar los modos de vida de todos los sectores sociales, burgueses o no, introduciendo nuevas prácticas de sanidad, auto-control, disciplina, formación moral, entre muchas otras, en lo cotidiano de las personas, de las familias y de los niños.

Esta convergencia de propósitos entre Estado y Ciencia en las reformas de las estructuras de los sujetos sociales se proyectaba al universo de la infancia y de los niños, los cuales ganaban un novedoso sentido y significado en los proyectos de las naciones en Latino-América en la primera mitad del siglo XX: en ellos estaba guardado, cómo una potencia, el porvenir venturoso y civilizado deseado por muchos sectores de las élites políticas y científicas.

Muchas son las explicaciones en la época que llaman al Estado y la Ciencia, o mejor, a sus agentes, la responsabilidad por conducir los caminos de las naciones en el camino de un buen futuro. Una de esas explicaciones fue hecha cuando de la instalación del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, en 1927, en Montevideo, Uruguay, Instituto ese que había sido creado por los representantes varios países Americanos en el Segundo Congreso Americano del Niño, en 1919, en la misma ciudad de Montevideo, y que objetivaba servir como un centro oficial de recepción y difusión de información y documentación de temas relacionados con la infancia

en la región, además de coordinar la ocurrencia de los Congreso Panamericano del Niño, y de estimular políticas sociales en el tema infantil para los países afiliados (NUNES, 2012). En la ocasión de la instalación del Instituto, el uruguayo Julio Bauzá, que en la ocasión representaba oficialmente al gobierno de Cuba, hizo un discurso en que enfatizaba la necesidad de una consciencia, investigación y acción de los científicos y políticos direccionada a los niños y niñas, dijo él: “Los estadistas modernos, que escudriñan el porvenir de los pueblos, no dejan nunca de estudiar a fondo los problemas de la natalidad, mortalidad infantil y situación social de los niños, para obtener así deducciones sobre el futuro desarrollo de un país. [...] el niño constituye la materia prima que ha de plasmar el progreso de la nacionalidad, y que un país en el que los niños son bien cuidados, bien alimentados y convenientemente educados, tiene aseguradas la riqueza y la felicidad de sus habitantes (Bauzá, 1927: 55).

La representación difundida por Bauzá en un primer momento mira a los niños como los sujetos de “tienen” algún problema que si no combatido puede molestar no solo al individuo niño sino al futuro de la nación. Delante de la gravedad y del riesgo que los niños pueden traer, es de buena idea transmútalos en dolientes o posiblemente molestos, así hay que inquirir, investigar la vida, el cotidiano, el biofísico de los niños con el fin de “encontrar”, al tiempo en que inventaba, los problemas que podrían afectar al proyecto de la grandeza nacional. En encontrando algún problema, el Estado y la Ciencia deberían actuar para solucionarlo en nombre de la nación. El niño era mirado como un soporte para los proyectos de cambios de la sociedad, los problemas de la sociedad eran puestos en la condición que serian resolubles en el futuro; los problemas de los niños estos si tenían la necesidad de una urgente acción en el presente, por eso que el tono de las falas ponían mucha intensidad en la actuación transformadora que debería ser direccionada a los niños: en estos sujetos estaba guardada la “paz”, la riqueza e la felicidad, el progreso del país.

Si bien es verdad que hay mucho de retórico en los enunciados, lo que quiere decir que la intensidad y urgencia de la necesidad de acciones transformadores hacia los niños, presente en los discursos de la época, ni siempre tuvieron como consecuencia amplios cambios en la vida concreta de la mayoría de los niños en el período. Del discurso que proponía amplias reformas hacia los niños (como la difusión intensiva de nuevas instituciones – escuelas, centros de salud, talleres de formación profesional, gabinetes de orientación y clasificación psicológica, guarderías, casas hogares, parques infantiles, reformatorios; nuevas habilidades a los niños y jóvenes – alfabetización, capacitación técnica, conocimientos enciclopédicos) hasta la realización efectiva de esos cambios, hubo una distancia muy grande, a punto de aun en nuestros días la cuestión de la universalización de la escuela básica ser un desafío a muchos países de América Latina.

De todos modos, la retórica producía y difundía nuevas representaciones y sensibilidades con respecto al papel del niño en la sociedad nacional y conducía

a muchas iniciativas direccionadas a estos sujetos por parte del Estado, de los científicos y de las personas en general.

Y si había una visión triunfalista con respecto a las posibilidades y funciones de los niños y de las niñas en el futuro de los países (“protoplasma” del progreso, riqueza y felicidad nacional), había otras miradas muy menos generosas direccionadas a estos sujetos y mismo a sus locales de origen o sus familias.

Las miradas más críticas de las condiciones existenciales de muchos niños se oponía a una primera representación construida de “un niño” genérico, “romántico”, el “protoplasma” de las naciones, lo que llama la atención para la condición múltiple de los niños, de sus experiencias, de sus historias, y mismo de las representaciones producidas a respeto del sujeto socio-histórico “niño”.

El “niño problema” o los problemas identificados en ciertos modos de si vivir la infancia o la niñez, fue ganando espacio y sentido discernible dentro de lo universo del cotidiano infantil.

El “niño problema” o con “problemas” fue siendo construido por científicos, intelectuales, agentes públicos y privados que trabajaban con la infancia pobre, especialmente, en oposición al “buen niño”. “Producir” simbólicamente quien era el objeto en el universo infantil a ser combatido facilitaba elegir cuáles herramientas, y con que intensidad ellas deberían ser utilizadas para “perfeccionar”, “corregir rumbos”, poner el camino correcto los niños problema del presente para un futuro auspicioso para la nación. Al mismo tiempo, a los “niños normales” muchas de esas herramientas no carecerían de ser utilizadas.

Pero, la definición del “niño problema” fue delineando que, especialmente, el niño pobre podría, por su realidad sociológica, ser fácilmente calificado en esa categoría y por ende recibir la atención y intervención enérgica – sacando de su familia, poniendo en casas hogares, transformando en pequeño trabajador-aprendiz, imponiendo disciplina tutelar por la policía o agentes sociales, internándolo en reformatorios, haciendo pasar frente al Juez de Menores – del Estado y de los científicos.

A partir de un levantamiento de muchos discursos presentados en los Congresos Panamericano del Niño, entre los años 1916 y 1948, en diferentes países de las Américas, producidos por médicos, juristas, políticos, trabajadores sociales, pedagogos, educadores, agentes de instituciones dedicadas a trabajar con niños, fue posible percibir las “causas” y “características” de los “niños-problema” (NUNES, 2011), algunas de las cuales indicamos a seguir.

Tres eran las grandes clasificaciones de los “problemas”. Uno los problemas materiales; dos los problemas “morales”; tres los problemas genético-biológicos.

Las cuestiones materiales que podrían calificar un niño como “problema” envolvían su condición de pobreza, la miseria, la incapacidad económica de sus padres, el abandono, orfandad, el trabajo de la madre fuera de casa, la inexistencia de un domicilio fijo, dificultades de los padres de ofrecer asistencia de salud, deficiencias en la nutrición, falta de condiciones higiénicas en la habitación, en las ropas.

Las cuestiones morales, en gran medida eran atribuidas a los padres que por sus conductas creaban las oportunidades a sus niños condiciones inadecuadas, pero miremos cuales eran ellas: desorganización de la familia por la miseria, ignorancia, inmoralidad o taras hereditarias; ausencia de honradez, probidad y virtud; la incapacidad intelectual, incultura, apatía; la perversión moral, ebriedad; el vicio, juego; la falta de autoridad de los padres; mendicidad, vagancia, presencia o trabajo en las calles.

Las cuestiones genética-biológicas fueron muy bien sintetizadas por lo mexicano Antonio Monzón en el Séptimo Congreso Panamericano del niño, en 1935, cuando apuntó los factores bio-genéticos como causas de “problemas” estructurales en el “ser” del niño- problema, dijo el que la “la personalidad de los ancestros” influyen en sus hijos en sus aspectos “somato-psíquicos” como la “constitución corporal, la raza, el biotipo, las condiciones fisiológicas, teratológicas, patológicas y constitución mental; los instintos, las tendencias, la inteligencia basal, las aptitudes, el subconsciente colectivo, etc.,” (MONZÓN, 1937, p.529).

O sea el “niño-problema” en la verdad era construido como una cantidad variable de conductas, condiciones sociales y de existencia, prácticas cotidianas, modos de vivir, que de facto creaba un horizonte muy grande para calificar-lo y como consecuencia transformar un niño pobre “normal” en “problema”.

Tener alguna o varias de las “cuestiones” morales, materiales y genético-biológicas, era una puerta para calificar el niño como degenerado, criminoso, callejero, vago, abandonado, flaco, hambriento, inmoral, o entonces en el “riesgo” de tornar-se un de estos calificativos. Y, cómo en una posición de salvación el Estado y los científicos presentaban-se como los mejores actores para diagnosticar y determinar el tratamiento los niños- problema para el futuro nacional. En el Noveno Congreso Panamericano del Niño, en 1948, Matilde Huici fue muy precisa en sintetizar un pequeño universo de las posibilidades de caracterizar el “niño-problema”, el riesgo proyectado a él, y por otro lado la “idea” romántica de un “niño ideal normal”, dijo ella que “a los menores abandonados, vagos, mendigos, delincuentes, víctimas de la prostitución, etc.; todos los que de un modo bien visible no llevan vida de niños, es decir, no reciben el cuidado y el afecto que el niño necesita para desarrollarse normalmente, [...] por el contrario se encuentran en peligro grave de convertirse en adultos anti-sociales”.

La asociación ahora presentaba “perfecta” el niño peligroso no era un “niño de verdad”, y sólo era un niño de verdad quien, al modelo idealizado del niño burgués recibiría el cuidado y afecto que solo las clases acomodadas tenían condición de proporcionar. Eso quiere decir que en el mundo social, las representaciones proyectadas sobre los niños hacia una profunda división de clase social: el niño genérico, romántico, capaz de proporcionar la riqueza y felicidad de la nación era el burgués o acomodado, este de sí viviría la “verdadera niñez”; el niño problemático, degenerado, anti-social, peligroso este no permitir el “progreso” y riqueza de la nación, por el contrario, ser niño de las clases populares era estar en riesgo de inviabilizar el futuro triunfante, era no

vivir la experiencia infantil, era sociológicamente representar un peligro al presente y al futuro (NUNES, 2012a).

En las representaciones difundidas en América Latina en la primera mitad del siglo XX es posible percibir muchas infancias y muchos niños, acá presentamos algunas como forma de llamar atención para el tema de la multiplicidad de la manera cómo los niños son representados, identificados, clasificados y “producidos” simbólicamente para el universo de los adultos.

Las representaciones de los niños fueron cambiando y ganando una dimensión “nacional” por élites científicas e intelectuales que estaban pensando y involucradas en crear proyectos de desarrollo de una sociedad nacional “civilizada” “desarrollada”, “productiva”. Una parte de las representaciones creaban un niño idealizado genérico, “regenerado”, “educado”, “civilizado” y que encarnaba el futuro deseable a la nación. El “niño futuro de la nación”, en esos términos, presentaba-se como un proyecto y como una simbología del papel y de la condición paradigmática de la infancia en el período.

El otro rostro de la niñez fue siendo construida como el “niño problema para la nación”. Este “niño” emergía no de la idealidad pero de la observación crítica y preocupada de la realidad sociológica de la infancia en los países de la región. El niño degenerado, criminoso, callejero, vago, abandonado, inmoral era presentado como el contra-ejemplo del “verdadero niño”. El niño pobre, su situación de vida y su familia eran percibidos como los sitios privilegiados de acción y intervención de los hombres científicos, ilustrados y agentes del Estado. Los sectores socialmente medianos e acomodados al clasificar el universo de la infancia entre la “infancia verdadera” – la burguesa –, y la “infancia que no era infancia” – la de las clases populares –, creo una cisión entre los niños buenos y los malos, entre las familias correctas y las inadecuadas, entre los niños ideales y los niño-problema. Esa cisión va legitimar una acción y intervención más fuerte y muchas veces arbitrarias en los niños y las familias pobres. El “modelo” y las representaciones de un niño ideal crea un referente que moviliza y justifica la acción sobre el niño-problema.

(1) Doutor em História Social, USP; Mestre História PUC-SP; Professor Universitário Unisantanna - São Paulo/Brasil

(2) Este artículo es un ensayo de aproximación al tema no tiene por lo tanto una discusión profundizada con la bibliografía temática, para eso sugerimos la lectura de Nunes (2011).

#### Referencias bibliográficas:

BAUZÁ, Julio. Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, inauguración. Discurso, Delegado Cuba, doctor don Julio Bauzá. Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, v.1, n.1, jul, p.53-56, 1927.

MARTÍNEZ ORTIZ, Rafael. Sesión inaugural, discurso del Dr. Rafael Martínez Ortiz, Secretario de Estado. In: CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO, 5,

diciembre de 1927, Habana. Actas y trabajos: sesión preliminar; plenarias; ponencias oficiales. Tomo I. La Habana: Montalvo y Cárdenas Impresores, 1928. p. 33-37.

MONZÓN, Antonio. Bases generales de propedéutica criminológica infantil. In: CONGRESO PANAMERICANO DEL NIÑO, 7, octubre de 1935, Ciudad de México. Memoria: Trabajos presentados Sección Legislación; Educación; Actos diversos relacionados con el Congreso. Tomo II. Ciudad de México: Talleres Gráficos de la Nación, 1937. p.527-536.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940). In: SOSENSKI, Susana; ALBARRAN, Elena Jackson (Org.). Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. Ciudad de México, D.F., México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012. p. 293-325.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. A vida infantil e sua intimidade pública: o trabalho social como novidade na atenção à infância na América Latina, 1928-1948. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v.19, n.2, abr.-jun. 2012, p.451-473. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>

NUNES, Eduardo Silveira Netto Nunes. A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948. 2011. Tese (Doutorado História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível <[http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26102011-005044/publico/2011\\_EduardoSilveiraNettoNunes\\_vCor.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26102011-005044/publico/2011_EduardoSilveiraNettoNunes_vCor.pdf)>



## Representações da Infância brasileira em publicações infantis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
olgabrites@uol.com.br

*Sesinho* está de volta.  
Olga Brites (1)

Quando refletimos sobre práticas de leituras, não podemos deixar de considerar as muitas leituras feitas da infância, em vários períodos da história do Brasil, realizadas por estudiosos do tema (2), ou ainda por intelectuais envolvidos com procedimentos em relação ao comportamento de crianças e adolescentes: psicólogos, médicos, pedagogos, advogados, juristas, profissionais da imprensa, de natureza bem diferenciada das leituras referidas acima, já que elas pressupõem intervenções muitas vezes imediatas nas experiências cotidianas de crianças e adolescentes

Há, portanto, diferentes olhares dirigidos à infância: desde aqueles que pensam em educá-las, normatizando suas ações, muitas vezes através de práticas repressivas, principalmente quando se trata da criança pobre, potencialmente encarada como perigosa, possível criminosa, até aqueles que, dialogando criticamente com estas perspectivas, condenam suas práticas e propõem pensá-las enquanto sujeitos com direitos à vida, escola, ao lazer, à família. Assinalamos aqui o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente 1990) como instrumento de crítica do Código de Menores de 1927, afinado com propostas autoritárias, e denúncia de atitudes repressivas, ele expressa a ação de vários sujeitos que vão na contramão de ações violentas que legitimam a prática excludente da criança com direito a vida.

Além do ECA, há produções de estudiosos no sentido de denunciar anos de uma história de sofrimento e confinamento em instituições como a FEBEM (Elaine), recuperando, através de prontuários do Serviço de Atendimento aos Menores, histórias que representam separações de famílias, perda das crianças na burocracia institucional, um caminho muitas vezes sem volta para aqueles que, nestes espaços, não têm direito à vida e a sua história.

Lembro ainda de uma filmografia onde a criança e os adolescentes são objetos de discussão e crítica, destaque nesta produção os filmes iranianos, com profunda sensibilidade para os problemas infantis, especialmente Filhos do Paraíso que discute procedimentos autoritários em relação às crianças, tanto na família como na escola. Ao mesmo tempo em que narram experiências infantis,

os diretores destes filmes estão identificados com elas, dando visibilidade à sensibilidade e às solidariedades desenvolvidas entre elas. O universo da pobreza é enfatizado e as experiências infantis são problematizadas, sem se renunciar ao afeto, a uma vida digna, à solidariedade com pais, irmãos e demais crianças.

Há alguns anos, um filme foi objeto de muita discussão e elogios por parte da crítica, esteve na pauta do dia de jornais e revistas ao apresentar infância, adolescência e violência: *Cidade de Deus*. Suas cenas chocantes mostram crianças que se matam e que foram educadas para a vida da criminalidade. Para alguns, esse é um caminho sem volta, tendo na morte o desfecho trágico daquela experiência. Para outros, a recuperação foi dada pelo mundo do trabalho e da perspectiva de sucesso profissional, é o caso do menino que se transforma em fotógrafo. É um filme bastante polêmico e que merece uma discussão entre historiadores da infância e demais intelectuais envolvidos com a temática. Há uma cena em que uma criança de cinco anos é ameaçada de morte por outra, esta cena foi enfaticamente comentada e explorada. É chocante pela crueldade, pela dor do menino que será executado. Apesar de ser um filme muito elogiado pelos recursos que a linguagem cinematográfica explorou, o diretor por vezes não conseguiu ultrapassar as fronteiras do bem e do mal no cenário da violência.

Há um apelo grande às imagens da infância quando se discute o horror da guerra entre EUA e Iraque. As cenas chocam pela miséria e pelo sofrimento a que as crianças são expostas, com membros do corpo amputados, essas crianças são exibidas com a finalidade de tornar mais enfáticas as críticas à guerra e o apelo à paz no mundo. Discutir essas diferentes leituras ajuda a compreender a presença histórica da criança em diferentes momentos e em diferentes experiências sociais.

A intenção aqui é estabelecer um estudo comparativo da revista *Sesinho* em sua primeira edição e sua nova edição, que está sendo publicada nestes anos 2000. Defendi minha dissertação de mestrado sobre a revista *Sesinho* (3), publicada pelo SESI de 1947 a 1960, e refleti sobre a constituição de imagens da infância ali veiculadas, considerando a revista ativa na formulação de projetos para a criança no que diz respeito a trabalho, saúde, e educação formal e informal de meninos e meninas. A revista dialogou intensamente com instituições como escola, igreja e família e esteve aliada a profissionais e intelectuais envolvidos com seus projetos: escritores, médicos, professores, industriais, Destaque-se que ela foi financiada pelo SESI (Serviço Social da Indústria), fator decisivo para

que o universo do mundo do trabalho fosse exaustivamente explorado por aquele periódico.

Em suas páginas, havia um cotidiano infantil aconselhando horas de estudo, de lazer e de hábitos saudáveis como escovar dentes, o banho diário, a alimentação e a valorização do esporte. A publicação era afinada ainda com princípios eugênicos, apoiada no intuito de formação do futuro homem saudável e trabalhador.

“Mente Sã em Corpo Sã” foi muitas vezes lembrado para legitimar aquele projeto de infância. Estas questões estavam presentes também quando a revista divulgava e noticiava concursos de robustez infantil espalhados pelo Brasil, sendo os candidatos julgados por autoridades públicas e religiosos.

A reedição da revista *Sesinho* nos anos 2000 manteve algumas questões e transformou muitas outras. Destaco como mudança significativa uma nova linguagem que acompanha o surgimento de novas tecnologias e equipamentos. Penso num tempo contemporâneo que forja novas práticas de leituras e incorpora cada vez mais crianças menores, o computador é uma realidade virtual que os pequenos usuários dominam e... ensinam aos mais velhos suas técnicas de manuseio! Com frequência, nós, adultos, pedimos socorro aos mais jovens para lidar com esta nova tecnologia, não foi difícil até pouco tempo ouvirmos dizer que as escolas pouco usam equipamentos deste tipo por falta de familiaridade dos professores com seu uso. A emergência destes novos equipamentos nas escolas e a socialização de seu uso para as camadas pobres da população revelam dimensões do poder que esses recursos representam, quem não usa internet está fora do mundo, ela encurta distâncias entre sujeitos e o e.mail é uma comunicação mais que “telegráfica” que atravessa fronteiras, a educação de crianças e jovens pressupõe discussões que estão frequentes nos lares, nas escolas, as horas que o filho permanece no computador, os *sites* que aciona, as páginas do bate papo, etc. Os adultos colocam a necessidade do controle desta atividade, digamos que há uma censura do que se vê através do computador, o mercado seleciona trabalhadores também a partir do domínio desta tecnologia, que por sinal foi transformada na indústria do consumo que sofisticada aparelhos, oferece novos programas. O aprendizado pressupõe acompanhar as transformações oferecidas, hoje se coloca a disputa entre livro e internet, entre professor e este novo recurso. Garantir acesso a estas tecnologias é mote de campanha política, veja-se em São Paulo os telecentros propostos pelo governo municipal petista.

*Sesinho*, em sua versão do século XXI, ganhou espaço na TV, no Canal Futura, existe em CD-ROM. Pretendo trabalhar mais esta dimensão, o que ainda não foi

possível para esta publicação, já que meu contato com esta nova edição é recente. Seu personagem símbolo, Sesinho, continua a orientar a publicação, no entanto o formato e o número de páginas foram substancialmente alterados. No atual formato de gibi, Sesinho também está mais identificado ao universo infantil. Ao contrário dos primeiros anos da publicação de 1947, quando estava muito próximo do universo adulto do homem trabalhador, ele hoje lembra personagens de histórias infantis contemporâneas. Havia na primeira publicação longos textos trabalhados em contos, reportagens. Hoje, a revista se apresenta também como produção que contém passatempos, curiosidades e quadrinhos, preservando aspectos das intenções do projeto anterior. Perdeu no entanto o caráter de educação formal tão enfatizada naquela primeira formatação, que apresentava aulas de Português, História, Geografia. Sua ligação com escola se volta mais especificamente para aquelas do SESI, se coloca hoje como publicação destinada a criança a partir dos quatro anos.

Em *Sesinho Multimídia Interativa*, o personagem se apresenta ao público indicando seu nome, veste roupas coloridas, verde e amarelo, lembrando ainda dimensões de patriotismo que tanto o caracterizaram em sua primeira edição. O S como símbolo estampado na camiseta, nas cores marrom e vermelho, combina com sapatos das mesmas cores. Sua posição, sentado de pernas cruzadas, evoca postura comum na infância. Há aí duas séries apresentadas: “Brasil 500 anos”, que evoca diferentes temas da História do Brasil, e a série “Ecologia”, que faz parte da educação ambiental presente no mundo de hoje.

Como recurso de sensibilização do público infantil para a História do Brasil, a série “Brasil 500 anos” anuncia “Brasileirinhos vão brincar com Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, D. Pedro I, Santos Dumont e tantos personagens lembrados tradicionalmente na nossa história”. Aqui, há uma estratégia de dar vida aos personagens identificados ao universo da infância como se eles também brincassem e a história, como já afirmamos anteriormente, neste artigo a criança é apresentada a partir da ação destes homens.

Há personagens fixos nestas histórias: Sesinho, uma menina e professor vestido de avental. Eles viajam pela História e passam pelas cenas do descobrimento do Brasil, representado pela chegada de Pedro Álvares Cabral, com as caravelas no mar, imagem de um papagaio, a natureza presente é lembrada por uma literatura de viajantes. Também cenas das cidades coloniais mineiras são apresentadas, da própria Independência e a presença dos negros. Trabalha, portanto, com marcos cronológicos consagrados por uma historiografia tradicional

Ainda se liga ao universo do trabalho, já que é financiada pelo SESI, mas não possui o mesmo investimento nesse universo observado nos anos 40.

A linguagem dos quadrinhos predomina, não há mais textos longos, como na primeira edição, onde a linguagem dos quadrinhos chegava a ser discutida como imprópria, muitas vezes, para as crianças, responsabilizada em alguns momentos pela conduta indesejada daquelas que liam esta natureza de publicação: vida de rua, vícios, más companhias em oposição a experiências que valorizam escola, família e trabalho, valores tão respeitados por aquela publicação, o romance *Vida De Rua*.

Outra mudança que considero significativa nesta nova edição é a presença de criança negra, incorporada ao universo das experiências infantis, convive com Sesinho em suas edições. Neste sentido, há uma renovação crítica, os negros ganharam, nos anos 2000, presença significativa nos meios de comunicação, na televisão, no cinema como personagens que saíram da exclusiva atividade de empregados domésticos, para viverem universos de classe média. Não podemos nos esquecer de movimentos negros que lutam para que os negros tenham reconhecidos o direito à História, à vida. *Xica da Silva* e o filme *Quilombos* marcaram a presença dos negros no cinema de forma arrojada, audaciosos, ambiciosos, donos de sua própria História, desafiando o universo dos brancos e condenando práticas excludentes em relação aos negros. A revista *Raça*, dirigida aos negros, apresenta símbolos de ascensão e novas possibilidades de ser do negro no Brasil, denunciando preconceitos e instrumentalizando seus leitores para que se orientem legalmente na denúncia jurídica de atitudes preconceituosas.

A estrutura narrativa dos quadrinhos apresenta o mesmo personagem símbolo que aconselha outras crianças, leva conhecimentos, mantém o procedimento daqueles que sabem no sentido de ensinarem aos que não sabem, sendo Sesinho um exemplo positivo como era na primeira edição.

Destaco nesta nova edição de *Sesinho* o seu número 3, que anuncia 2001 como o ano Internacional do Voluntariado, o personagem Sesinho aparece na contra capa. Palavras como comunidade, solidariedade e participação sugerem um momento histórico em que estas questões estão na pauta do dia e a creche é um tema importante para debater a questão do voluntariado. A história em quadrinhos coloca a possibilidade de fechamento da creche do bairro. A polêmica do fechamento da instituição passa pelo dia a dia do personagem, em casa e na escola. Sesinho será então o sujeito fundamental na defesa da creche.

Para servir de contraponto ao Sesinho, surge outro personagem, Bocão, que como o próprio nome indica, é menino guloso e representa o avesso de Sesinho: é individualista, não sente interesse em discutir a questão já que ele já passou da idade da creche. Bocão usa camiseta sem mangas, é uma criança mais gorda, tem um imenso dente da frente exposto, em contraposição com outros personagens mais magros, que usam camisetas com mangas. No entanto, há uma forma de tratá-lo de maneira mais leve, a proposta de auxílio enfatizada em *Sesinho* vence e o personagem acaba participando do dia a dia que encaminha resoluções concretas para que a creche não feche.

A história do Brasil é lembrada por ser Sete de Setembro a data da Independência. Há nesta edição uma teatralização dos acontecimentos da Independência. Para ver a peça, a comunidade deverá pagar um real ou doar alimentos não perecíveis que serão revertidos em benefício da creche. A peça reproduz certos estereótipos conhecidos em relação a personagens como o de D. João VI, representado na figura de Bocão, que gosta de comer frangos, dialogando assim com produções veiculadas por cinema e televisão. Lembro como exemplo o filme *Carlota Joaquina*. Mas D. João VI também é evocado por suas realizações como: a abertura dos portos, a instalação de fábricas que torna o Brasil menos dependente de Portugal. Esta abordagem repõe uma história do Brasil dominante principalmente nos meios de comunicação e eu diria que não combina com ações voltadas para a criação de creches onde os beneficiados viveram anos de exclusão. Ela também sugere que Bocão, apesar de individualista, pode vir a realizar obras de interesse coletivo.

O menino negro, incorporado ao novo mundo de *Sesinho*, representará Henrique Dias, que lutou contra a presença de holandeses no Brasil. Tiradentes aparece em cena narrando sua própria morte. D. Pedro I, vivido por Sesinho, aparece com destaque no dia do Fico e na proclamação da Independência, repondo assim imagem tradicional de sujeito ligado aos interesses do Brasil como Nação. A relação entre passado e presente mantém certos estereótipos quando identifica quem é o sujeito preferencial da ação, remetendo ao universo da ajuda, da abnegação. Não é por acaso que quem encerra a teatralização é o personagem de D. Pedro I, com espada erguida em punho esquerdo, tendo ao fundo um quadro que representa as cenas de Pedro Américo, cena que indica aquilo que uma história escrita evocou como sendo a Independência. Ver ainda a sintonia com projetos dominantes. O quadro representa a encenação da Independência.

A História, portanto, se concentra na ação do Estado e dos grandes personagens. São crianças ensinando às outras, na verdade assumindo uma

educação que foi transmitida por adultos e que se coloca como projeto vencedor em relação a outras experiências, situação que vai na contramão daquilo que a revista evoca quando os sujeitos preferenciais da ação transformadora são as crianças, sem romper com o universo do adulto que orienta, já que professora e mães têm um função primordial na atuação das crianças em benefício da creche.

Os empresários aparecem como sujeitos que devem adotar creches, impedindo seu fechamento, e o SESI se coloca assim como instituição identificada com causas fundamentais da vida do trabalhador, convoca para ações beneméritas. A mulher e o trabalho da mulher fora da casa não se colocam mais como questão polêmica comum ainda aos anos 30 e mesmo nas duas décadas seguintes., ele é valorizado, a creche é uma aliada do trabalho feminino. Como parte da luta pelo não fechamento da creche, várias doações são feitas pela comunidade. Faz parte disso a doação de um computador e Sesinho será o responsável por ensinar pessoas da creche a usarem o computador, demonstrando o domínio tecnológico da máquina e sua identificação com o novo tempo, numa evidência de um período em que crianças são estimuladas ao uso de novas tecnologias, auxiliando inclusive adultos que têm pouca familiaridade com estes novos recursos. Voluntariado e cidadania são aproximados, e a lição de Beija-Flor que apaga incêndio é lembrada no quadro “Falando Nisso”.

“Sesinho Multimídia Interativa” corresponde a estas novas expectativas do universo infantil, tornando mais concreto o diálogo do personagem com crianças desde 1998, que são alunas das escolas do SESI, se apresentando como jeito mais fácil de aprender. Dialoga e apresenta o mundo dos animais, duendes e palhaços, folclore, brincadeiras. Trabalha mais seriamente temas presentes no mundo novo (“a economia da água, a poluição do meio ambiente, a preservação da vida, a prevenção de acidentes, sempre com muita música, Karaokês, quebra-cabeças e jogo de memória”), colocando como material apropriado ao universo lúdico da infância. Esse material é utilizado por algumas escolas do SESI de São Paulo, na tentativa de observar a relação das crianças com estes materiais e o personagem Sesinho.

Observo assim que Sesinho permanece com valores afirmados como amor à Pátria, dedicação a família, novas aprendizagens, identificado hoje com uma nova historicidade brasileira e lugares históricos de mulheres e negros e a criança precocemente inserida na tecnologia computacional.

(1) Doutora em História; Professora do Departamento de História e do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC/SP, Brasil.

(2) Moura, 1982; Marcílio, 1998; Nunes, 2011 e 2006; Priore, 2000; Brites, 1999.

(3) Brites, 2004.

Livro Sesinho.

#### REFERENCIAS:

BRITES, Olga. Infância, Trabalho e Educação: A Revista Sesinho (1946/1960). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

BRITES, Olga. Imagens da infância: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930/1950. Tese (Doutorado em História). PUC-SP, São Paulo, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. História social da criança abandonada. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

NUNES, Eduardo Silveira Netto Nunes. A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948. 2011. Tese (Doutorado História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. Das ruas ao internato: experiências infantis: Abrigo de Menores do Estado de Santa Catarina em Florianópolis (1950-1972). Mestrado (História), PUC-SP, São Paulo, 2005.

PRIORE, Mary Del (org). História das crianças no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2000.

---



## **Literatura infantil e o ensino de História: discutindo possibilidades e narrando experiências**

Maria do Rosário da Cunha Peixoto  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
rosario.peixoto@hotmail.com

As reflexões aqui apresentadas se inscrevem numa preocupação maior de investigar articuladamente os campos da História, da Literatura e do Ensino. Num primeiro momento, pretendo abordar a complexa relação entre História e Literatura, problematizando possíveis significados da afirmação de que “literatura é História” e, a partir daí, tecer algumas considerações sobre a literatura infanto-juvenil brasileira. Em seguida pretendo pontuar algumas questões relativas ao ensino de história, defendendo a importância de pensar o ensino como pesquisa e, para finalizar, narrar algumas experiências pedagógicas relativas ao ensino de História nas quais o uso da literatura foi fundamental.

O estudo da literatura, seja ela destinada aos adultos ou às crianças, coloca algumas questões para a reflexão: a primeira delas é pensarmos a linguagem literária como constituinte da realidade, sem que haja entre ambas qualquer relação de anterioridade. A segunda é que, em se tratando de um campo atravessado pelas relações de poder, as convenções literárias são padrões de escrita estabelecidos historicamente, cujo processo de constituição envolve tensões em torno de concepções diferenciadas de história e de literatura. A literatura faz história no duplo sentido da palavra: como prática social e como escritura. Como diz Roland. Barthes, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa” (BARTHES, 1997, p.19). Tal afirmação compreende sentidos múltiplos:

- Um sentido possível é pensá-la como tendo uma história: ela se transforma, não consoante uma trajetória previamente traçada, mas conforme as pressões que sofre e que exerce, e as opções que a faz lidar com tais limites e pressões e, conseqüentemente, com as possibilidades que se lhe apresentam ou que ela cria.
- Outro sentido complementar ao primeiro é o de que a literatura lê e escreve o real, isto é, reflete sobre história e dela retira a substância da qual se alimenta e a matéria-prima que utiliza para criar seus mundos fictícios e, por isso mesmo, tão reais.

Com Williams, postulamos a ênfase no caráter constitutivo da literatura e a convicção de que ela se apresenta como importante campo de disputas. Ao se constituir como espaço de construção de hegemonia e contra hegemonia, ela abre para o historiador possibilidades de trazer à tona estruturas de sentimento: a percepção, pela literatura, da emergência de novas sensibilidades e de transformações ativas naquele presente, mas ainda não consolidadas (WILLIAMS, 1979). Indo na mesma direção indicada por Williams e Barthes, Beatriz Sarlo reforça essa capacidade que tem a literatura de captar o novo, o que na sua opinião lhe confere caráter subversivo:

“... a literatura é, pelo menos desde o século XIX, quase sempre incômoda e, por vezes, escandalosa. Acolhe a ambigüidade ali onde as sociedades querem bani-la; diz, por outro lado, coisas que as sociedades prefeririam não ouvir; com argúcia e futilidade, brinca de reorganizar os sistemas lógicos e os paralelismos referenciais; dilapida a linguagem porque a usa perversamente para fins que não são apenas prático-comunicativos; cerca as certezas coletivas e procura abrir brechas em suas defesas ...”

No Brasil, no contexto da ditadura civil militar, a literatura infanto-juvenil de resistência vem na contramão de uma escrita conservadora, há muito hegemônica. Assim, a nova escrita traz importantes mudanças nos temas e questões abordados, mas também na estrutura narrativa: construção de enredo, trama e personagens, na descrição da ação, ambientação da história, adoção de múltiplos focos narrativos, e a conseqüente renúncia à existência de um narrador onisciente. A partir de 1970, o mercado editorial se abre para uma grande quantidade de autores e obras inovadores.

A inserção dessa literatura no processo histórico de reavaliação crítica da história recente do país vivenciado pelas forças de resistência à ditadura se deu, entre outras coisas, pela incorporação de temas que na época mobilizavam a sociedade: a questão feminina, a família, a condição infantil, o divórcio, o trabalho, a pobreza, a negritude, o lazer, a morte e outros pontos. Mas este não é seu principal mérito e sim o de não transigir com sua natureza literária propriamente dita, mantendo a preocupação com a estética e na retomada de seu caráter lúdico, o que implicou abrir mão do pedagogismo maniqueísta que caracterizava os escritos destinados à infância, desde Olavo Bilac (2) e que até hoje disputa espaço com a literatura de resistência. Até os anos 70, do século XX, Monteiro Lobato (3) é a grande exceção.

Em decorrência de tudo isso, o novo fazer histórico pode ser pensado também como a busca de como trabalhar nas aulas de História com narrativas ficcionais, problematizando o modo como a literatura infantil articula presente-passado-futuro ao lidar com as situações de referência com as quais os alunos convivem cotidianamente, produzindo argumentações e explicações. Antes de narrar tais experiências, considero necessário tecer algumas considerações, ainda que breves, sobre a concepção de Ensino de História que lhes serviu de norte:

pensar o ensino como pesquisa é o fundamento da proposta pedagógica aqui desenvolvida.

O que significa pensar o ensino como pesquisa?

Antes de mais nada, pensar o ensino como pesquisa significa assumir que a pesquisa pode e deve ser desenvolvida por alunos em qualquer nível de escolaridade, o que implica em considerá-la o princípio organizador da atividade de ensino-aprendizagem. O ponto de partida, portanto, é a criação de uma nova relação professor/aluno que tenha como procedimentos básicos a reflexão sobre o lugar que ocupam nessa relação, e que os leve a pensar-se como sujeitos da aprendizagem, do conhecimento, da história.

Busca-se com isso construir um olhar político, a partir do qual professores e alunos possam refletir sobre o seu lugar no mundo: trata-se de uma concepção de ensino que consiste em partir do presente, isto é, da experiência social vivida, fazer perguntas sobre o passado, buscando evidências que tragam este passado; relacionar os resultados obtidos e transformá-los em novas questões e problemas que exigirão novas evidências e, dessa forma articular presente-passado-futuro. A partir da realidade cotidiana mais próxima dos alunos e dos seus conhecimentos já adquiridos, é possível produzir conhecimentos cada vez mais complexos a partindo de problemática e fontes e da leitura crítica do livro didático e de textos historiográficos, os alunos devem ultrapassar sua realidade concreta para atingir um referencial mais amplo no tempo e no espaço transpondo o diretamente conhecido e diversificando sua compreensão. Daí a importância de realizar a pesquisa documental articulada a um referencial teórico atento às várias possibilidades culturais, políticas e econômicas que se abrem ao exercício da dominação e resistência.

Indagar sobre as possíveis relações da literatura com o ensino de História levou-nos a destacar, entre as obras mais significativas, as que abordavam temas como a tirania, o exílio político, a democratização do país, a anistia e outros aspectos da História do Brasil, da África e da América Latina, oferecendo ao leitor mirim perspectivas analíticas conflitantes com o aprendido na escola. Significou politizar o debate historiográfico no sentido de pensar professor e alunos como sujeito ativos, como produtores de conhecimento e como cidadãos e, portanto fazendo história no duplo sentido do termo, como prática social e escritura.

Em linhas gerais esses foram os fundamentos teóricos que embasaram as experiências narradas a seguir. A partir do que foi dito até agora, pretendo encaminhar minha fala em duas direções:

- 1) Indicar possíveis usos da literatura infanto-juvenil no estudo de História, em sala de aula, tomando como exemplo oficinas sobre culturas africana e afro-brasileira.

2) Narrar uma proposta de pesquisa desenvolvida com professores de História de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental (alunos de dez a quatorze anos de idade).

Na primeira vertente dessa reflexão quero destacar a realização de oficinas de trabalho nas quais se discutiam possibilidades de utilização de obras infantis em sala de aula, como documentos históricos, não para realizar uma leitura realista do texto literário, mas uma reflexão de caráter histórico. Ao afirmar que os textos literários são documentos históricos, não pretendo postular uma visão realista ou positivista de documento ou de literatura, isto é, a de que ela possa retratar a realidade tal qual, mas dizer que a literatura nos permite captar aquilo que, no processo de construção de hegemonia burguesa, ficou no esquecimento: resistências e utopias não realizadas, pois conforme nos alerta Beatriz Sarlo:

*“Há textos literários (e não necessariamente realistas, aparentemente mais próximos de uma trama referencial) que continuarão sendo entendidos em sua trabalhosa e complexa relação com a História. É possível que nem todas as chaves para sua compreensão estejam ali, mas as indagações que abrem também precisam da história para buscar uma resposta. Deixam suas perguntas abertas, provocam por meio delas”* (SARLO, 2005. p.30).

A partir dessa perspectiva, desenvolvi, juntamente com o então doutorando Luiz Henrique Blume, o projeto **Literatura Infantil e culturas afro-brasileira e africana (A sala de aula e a Lei 10.639/04) (4)** que nos possibilitou unir nossas preocupações com a infância, com o ensino de História e com a literatura infantil e, ao mesmo tempo, contribuir para responder à demanda dos professores da rede pública por debates e sugestões de encaminhamentos práticos sobre a questão. Em 2010, uma lei federal tornou obrigatória a inclusão nas escolas de ensino fundamental e médio do ensino de História da África e das culturas africana e afro- brasileira.

Para estimular a reflexão sobre as culturas africana e afro-brasileira, realizamos workshops com alunos do curso de especialização em História, da PUC/SP, que também eram professores da rede municipal. Esse projeto tinha os seguintes objetivos: estimular a reflexão crítica sobre o estudo das relações étnico-raciais e de práticas e experiências de ensinar História de modo a permitir a visualização de novos caminhos e possibilidades que articulem conteúdos programáticos, formas de abordagem, escolhas de materiais didáticos e técnicas de ensino sobre o tema, para cada situação de ensino aprendizagem; socializar experiências dos profissionais da educação, valorizando a pesquisa sobre histórias e memórias da comunidade escolar e da cidade nesta área temática;

contribuir para a compreensão e questionamento, no presente, das desigualdades sociais e dos preconceitos que envolvem os diferentes grupos étnico-raciais em nossa sociedade; contribuir para o desenvolvimento da discussão crítica sobre o tema nas salas de aula da rede municipal. A partir dessa perspectiva, a leitura de literatura infantil articulada à reflexão teórica, tornou possível problematizar o naturalismo cientificista dominante no período, alargando os horizontes investigativos dos alunos na discussão de temas da História do Brasil, da África e da América Latina. Com esse propósito, utilizamos diversos textos de literatura infantil: *Ynari, a menina das cinco tranças*, de autor angolano de nome Ondjaki, *A África, meu pequeno Chaka... publicado em Paris*, da autora Marie Sellier e, por último, duas obras da brasileira Ana Maria Machado *O Mistério da Ilha Quilomba* e *Menina Bonita do Laço de Fita*. Assim, escritores de nacionalidades diferentes, mas que têm em comum uma concepção não etnocêntrica de História e o empenho de valorizar a pluralidade cultural e os diferentes modos de vida, abordaram as relações étnico-raciais, problematizando temas como memória, oralidade, tradição. O uso desses textos nas aulas de História permitiu aos professores e aos alunos o estabelecimento de um campo comum de interesses e referências na discussão didático-pedagógica dos temas relativos às culturas afro-brasileiras e africanas e, nesta linha de trabalho, problematizar histórias, memórias e tradições de suas próprias experiências.

A segunda vertente dessa reflexão pode ser sintetizada na experiência por mim desenvolvida juntamente com a professora Heloisa de Faria Cruz, professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação de História da PUC/SP, com cerca de 700 professores de História da rede estadual de São Paulo no decorrer de 1997 e 1998.

Tratava-se de um Programa de Educação Continuada cujo objetivo era o de discutir o ensino de História, propondo novas possibilidades e perspectivas. Com essa finalidade, consideramos importante superar a noção de reciclagem e buscar a elaboração de um projeto de formação de professores que assumisse a articulação entre Ensino e Pesquisa como princípio básico. Em outras palavras, a reflexão que quero propor aqui tem como princípio articulador o fato de considerar a pesquisa como princípio organizador de todas as atividades de ensino e não como um “recurso pedagógico” ou uma atividade a mais na sala de aula, mas **pensar o ensino como pesquisa**. Daí deriva, conforme indicado anteriormente, a proposta de pensar o ensino e a pesquisa de forma articulada.

Trata-se de um processo no qual professor e aluno, juntos, a partir de um eixo temático e de uma problemática central, realizam uma reflexão e produzem saber como sujeitos no duplo sentido: sujeito social e sujeito do conhecimento.

Com esse propósito, desenvolvemos um projeto de pesquisa, *Ser paulista e viver em São Paulo: a memória oficial e outras histórias e memórias*, suficientemente amplo para abrigar os diferentes projetos de alunos e professores e suficientemente delimitado para possibilitar um mínimo de organicidade e permitir o diálogo.

A História temática, ao contrário do que pensam os partidários de uma História linear,

não pulveriza a história: qualquer tema/objeto possibilita a compreensão da contraditória construção histórica na sua pluralidade de sujeitos e perspectivas. Ao propor a organização da pesquisa por eixos temáticos, o projeto vai buscar sua fundamentação “na perspectiva de que qualquer tema/objeto permite apreender a totalidade do social.” Desenvolver um projeto de ensino-pesquisa por eixos temáticos jogou por terra a tradicional e arraigada divisão da História por períodos sequenciais; possibilitou o questionar a cristalização de dados, fatos e idéias como verdades já estabelecidas. Nessa perspectiva, considerar todo conhecimento como historicamente produzido implicou na adoção de uma postura indagativa diante do conhecimento já produzido e na busca de construir uma compreensão dos processos históricos a partir da produção de conhecimento no qual o ponto de chegada não estava previsto. Desenvolver o Projeto *Ser paulista e viver em São Paulo: a memória oficial e outras histórias e memórias* significou inverter a tradicional relação passado/presente/ futuro tornando-a presente/passado/ presente/futuro e adotar na investigação histórica a perspectiva de presente: na construção do tema; no desenvolvimento da pesquisa; na articulação da vida do aluno com os temas estudados

O Projeto *Ser paulista e viver em São Paulo: a memória oficial e outras histórias e memórias*, desdobrou-se nos seguintes subtemas:

1) *Ser professor de História: ensinar, aprender, e produzir histórias e memórias;*

Nessa fase, discutiu-se com os professores os caminhos metodológicos e as implicações de pensar o ensino como pesquisa. Quais os papéis de alunos e professores no processo de ensino/aprendizagem? Que História ensinar, como e por que?

2) *Discutindo a memória e ensinando História: os lugares e processos sociais de produção da História e da Memória Social; A*

*construção/desconstrução da memória paulista: imagens, símbolos e personagens.*

Predominaram as discussões sobre História e Memória. Buscou-se:

a) refletir sobre as disputas, no presente, em torno do processo de construção de memórias, no qual forças diversas se batem no esforço de produzir visibilidade e esquecimento;

b) Indicar momentos importantes de produção da memória hegemônica: 1954 – comemorações do quarto centenário de São Paulo; e comemorações do aniversário de São Paulo em anos da ditadura civil militar. Esses momentos foram contrastados com as comemorações do tempo presente, isto é, 1997. Desconstrói-se a memória hegemônica ao desvendar o processo de sua constituição.

Muito importante foi a busca de fontes documentais: diferentes materiais comemorativos de aniversários da cidade: imprensa, charge, músicas;

3) *As muitas caras de São Paulo: outras histórias.* Nessa fase, a ênfase recaiu sobre as forças sociais dissidentes e a produção de seus instrumentos de luta, cujos registros por nós utilizados foram imagens (fotos, charges), imprensa sindical e de bairro, música popular.

Embora, empolgados com o projeto, os professores resistiram à ideia de desenvolvê-lo em suas salas de aula: de estimular os alunos a elaborarem subprojetos.

Na busca de vencer a resistência dos professores a desenvolver com seus alunos um projeto de ensino pesquisa o **uso da literatura infantil foi fundamental**: sensibilizar os professores para a importância de levar a prática da pesquisa para seus alunos. A superação desse medo se fez com a utilização da história infantil: *Do outro Lado Tem segredos* (Ana Maria Machado, 1981). Nesse livro, a autora nos conta a história de um menino negro, Benedito, conhecido como Bino, que vivia numa aldeia de pescadores. Em sua ingenuidade, perguntava o que havia do outro lado do mar: o mar derramava? Virava espuma? Misturava com o céu? Bino pergunta aos mais velhos (sua avó, seu Manoel Faustino, seu irmão Tião) o que havia do outro lado do mar. Assim fica sabendo de Luanda, de Angola, de navios negreiros, de reis e rainhas arrancados à força de suas terras e trazidos como escravos. À medida que a investigação avança as perguntas se multiplicam e as respostas – elementos de reflexão sobre as experiências de seus antepassados, sobre suas próprias

experiências e a de seus contemporâneos – se colocam como novas perguntas. Menino-pescador ao procurar saber o que há do outro lado do mar acaba chegando ao passado africano. Os personagens infantis Bino, Dilson e Maria vão conhecendo os movimentos de resistência e seus protagonistas (ganga Zumba e Zumbi dos Palmares) e por meio deles, vislumbrar diversas possibilidades de futuro, de modos alternativos de vida em sociedade. No incessante movimento de ir vir do presente ao passado e novamente ao presente, Bino vai construindo suas referências étnicas, culturais políticas (no sentido lato do termo) que lhe permitem situar-se no presente como negro e como filho de pescador, fazer suas escolhas (ser herdeiro político de zumbi) e vislumbrar diversas possibilidades de futuro e ir tecendo, com elas, os seus sonhos.

O processo de aprendizagem de Bino nos lembra a de um historiador: por essa razão o escolhemos para ser lido e discutido, primeiro, pelos professores e depois pelos alunos. Bino se assemelha a um historiador que a partir de suas inquietações no presente propõe questões ao passado e para respondê-las busca evidências que são por ele confrontadas, interrogadas, interpretadas e repostas como novos problemas a serem elucidados. E desse movimento emergem múltiplas e contraditórias experiências de diferentes sujeitos. Sujeitos que são vistos como capazes de manipular situações, desafiar o previsto e fugir a qualquer definição direta, a quaisquer determinismos em qualquer agora, em qualquer espaço e tempo.

A atividade, utilizando o livro *Do outro lado tem segredos* foi desenvolvida com os professores em três direções:

- a) A primeira no sentido de refletir sobre a relação literatura\ sociedade, ficção\ realidade;
- b) A segunda objetivava discutir a concepção de criança e de infância presentes na obra e a situação de aprendizagem vivenciada pelo personagem Bino, e, a partir daí, desencadear, entre os professores uma análise de sua própria prática pedagógica;
- c) Finalmente, uma terceira direção visava ao exercício de adaptação à sala de aula tendo como objetivo estimular na criança a atitude



indagativa, predispondo-a a realização da pesquisa e a problematização das relações passado - presente - futuro.

Metodologicamente, optou-se por propor aos professores a adoção dos seguintes procedimentos:

1. Ler o livro em sala de aula, organizando a discussão por capítulos;
2. No diálogo com os alunos, identificar experiências, expectativas, interesses, propor temas e questões a serem pesquisados (individualmente e/ou em grupos). Levar a criança a situar-se no presente e a perguntar-se: quem sou eu, de qual grupo faço parte? qual passado quero pesquisar?
3. Orientar os alunos na elaboração e execução de projetos de pesquisa criar as condições para serem realizadas.

A partir da reescritura, pelos alunos, de *Do Outro Lado Tem Segredos*, foram elaborados e desenvolvidos coletivamente por toda a classe ou por grupos de alunos, temas de pesquisa que articularam as experiências e perspectivas de vida dos alunos, suas leituras historiográficas e a busca de fontes documentais adequadas às suas problemáticas. Os produtos finais foram apresentados em diferentes linguagens: textos, fotos, desenhos, vídeos. Essa experiência trouxe resultados que ultrapassaram nossas melhores expectativas. Um grupo de alunos de 5ª série realizou uma pesquisa, cujo título era *Como vive uma criança pobre em São Paulo?* Para responder a essa indagação abordaram temas como Escola, trabalho infantil, prostituição infantil, preconceito, drogas e, por fim: esperança.

Notas

(1) Professora do Departamento de História e do Programa de Estudos Pós-Graduados em História da PUC/SP, Brasil.

(2) Olavo Bilac (1865-1918), importante poeta parnasiano, engajado no projeto educacional republicano, escreveu textos literários destinados à leitura na escola. Sua obra tem caráter nacionalista e segue a tendência dominante no período: o naturalismo cientificista.

(3) Monteiro Lobato (1882-1948), ao longo de décadas a saber, de 1918 a 1944, produziu extensa obra destinada às crianças. Com seu livro mais importante, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, publicado em 1920, Lobato inicia uma verdadeira revolução na Literatura infanto-juvenil brasileira. Seus personagens infantis Pedrinho e Narizinho vivem no Sítio do Pica-Pau Amarelo em companhia de D. Benta, sua avó e “tia” Anastácia, a empregada e de sua boneca de pano Emília. Em 1931, modifica suas obras infantis, escritas até

então, e as reúne sob o título de *Reinações de Narizinho*. Emília, a boneca falante, é seu personagem central: brejeira, curiosa, obstinada, irreverente, mandona e com aguçado espírito crítico é considerada o *alter-ego* do autor. Na casa de d. Benta vivem ainda um porco, o Marquês de Rabcó e o Marquês de Sabugosa, um boneco feito de um sabugo de milho. A cada nova aventura, o sítio ganha novos habitantes (figuras do folclore brasileiro, agregados, bruxas) e visitantes. Lobato inovou nos temas, no estilo, na linguagem, e, principalmente na relação com o público infantil.

(4) Lei federal que torna obrigatória a adoção nos cursos de Graduação em História da disciplina História e Cultura Africana e Afro-brasileira e nos currículos do ensino fundamental e médio esses temas devem atravessar todas as disciplinas.

## Referências Bibliográficas

- BARTHES, Roland. *A Aula*. São Paulo, Cultrix: 1997.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira – história & histórias*. São Paulo: Ática, 1987.
- MACHADO, Ana Maria. *Do Outro Lado tem Segredos*. Ilustrações de Gerson Conforto. 1979 (1ª edição), Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985 (8ª edição).
- *O Mistério da Ilha, Mandingas da Ilha Quilomba*, Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo, Melhoramentos, 1986
- ONDJAKI. *Ynari: a menina das cinco tranças*. Ilustrações de Joana Lira. São Paulo. Editora Companhia das Letrinhas, 2010.
- PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. *E as palavras têm segredos ... Literatura, utopia e Linguagem na escritura de Ana Maria Machado* in: MACIEL, Laura Antunes ET AL. *Outras Histórias: Memórias e Linguagens*. São Paulo, Olho D'água, 2006.
- *Transgressão têm cara de criança*
- SALIER, Marie. *A África, meu pequeno Chaka...* Ilustrações de Marion Lesage. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2006.
- SARLO, Beatriz, *Paisagens Imaginárias*, São Paulo, EDUSP, 2005.
- WILLIAMS. Raymond. *Campo e cidade: na História e na Literatura*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- *Marxismo e Literatura*, Rio de Janeiro, Jorje Zahar, 1979.

## **Las jóvenes “parchan” solas: imaginarios en la construcción de la relación mujeres y “pandillas”**

Carolina Rodríguez Lizarralde  
Pontificia Universidad Javeriana  
crodriguez213@gmail.com

Escribir esta ponencia me ha motivado algunos dilemas éticos. El primero tiene que ver con la decisión de acoger o no la categoría “pandilla juvenil” para hablar de lo que aquí me interesa, entendiendo las connotaciones negativas que ésta ha ido adquiriendo en una ciudad como Bogotá. Por otro lado, el recuerdo de mis experiencias con las chicas que he conocido durante mi trayectoria investigativa en el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), se convierte en angustia cuando me cuestiono la idea de llamarlas “pandilleras” sólo porque hacen parte de grupos de jóvenes en barrios de estrato 1 ó 2 que “parchan” en la calle y suelen ser considerados “pandillas” (3). Pero, ¿qué es lo que se ha entendido como pandilla?

Parece haber un consenso en el ámbito académico en la comprensión de las “pandillas” como agrupaciones de diez o más miembros que realizan acciones delictivas y tienden a generar conflictos en distintos barrios de la ciudad (Zorro, 2004): “La pandilla es entonces una agrupación de muchachos populares urbanos asentados en un territorio” (Perea, 2007). No obstante, aunque la discusión teórica parece saldada, existen diferentes criterios para la medición o cuantificación de los grupos que son considerados como “pandillas” y ello indudablemente influye en la manera como se hace visible la problemática en la agenda de política pública de seguridad y convivencia en la ciudad.

Las principales prácticas atribuidas a las “pandillas” en Bogotá son robos, atracos, asaltos, homicidios, violaciones, porte de armas y, en general, conflictos territoriales, además del consumo y la distribución de drogas o micro-tráfico. Así, desde mi perspectiva los estudios realizados hacen énfasis en tres categorías: ejercicio de la violencia para el control territorial, consumo de drogas y comisión de delitos. Esto lo muestra el último informe del Centro de Estudio y Análisis en Convivencia y Seguridad Ciudadana (CEACSC), en el cual las “pandillas” se representan como “grupos estructurados de jóvenes -en su mayoría hombres- que se constituyen en responsables de hurtos cometidos en los barrios para obtener el dinero que les permita adquirir y consumir todo tipo de estupefacientes, principalmente. De igual forma, se ven involucrados en riñas que buscan defender un territorio de la intervención de grupos similares, para lo cual hacen uso de armas blancas y armas de fuego, varias de ellas fabricadas de manera artesanal, ante la falta de dinero suficiente” (El Tiempo, Bogotá, una capital con 132 pandillas, 26 de octubre de 2012).

La edad se ha convertido en una categoría determinante para la pertenencia a una “pandilla”, pues “el 82% de los colombianos tienen menos de 25 años” (Perea, 2007: 7); en este marco, los estudios ubican que la edad de vinculación más común son los 12 años. Por otro lado, se plantea que los integrantes de las “pandillas” provienen mayoritariamente de las clases socioeconómicas más bajas: “el 63.8% (...) se ubican en barrios de estrato 2, el 28% en estrato 1, el 4.7% en estrato 3 y el 1.1% en estrato 4” (Citado en: Pesca, 2011, p. 67). Así pues el 91% de las “pandillas” se concentran en las clases populares (Pesca, 2011). Esta posición social suele asociarse con el tipo de familia que tienen las y los jóvenes que se vinculan a las “pandillas”, partiendo de la idea de que aquí prima una ruptura física o sentimental con el hogar; desde esta perspectiva, los estudios asumen un modelo de familia prototipo y mono-parental, planteando que padre o madre están ausentes de sus hogares durante la mayor parte del día o que conviven con una nueva pareja –padrastra o madrastra- con la cual el o la joven no tiene buenas relaciones, por lo cual decide salir de su casa y consumir drogas para mitigar la soledad. En el caso de las familias de las jóvenes que están en riesgo de pertenecer a una “pandilla”, los estudios suelen caracterizarlas como escenarios de abuso sexual, de abandono por parte de los padres y de embarazos no deseados, lo cual se convierte en la motivación principal para ingresar al grupo. De acuerdo con esta situación, se supone que las chicas buscan en las pandillas a la familia que no tienen, así como ser aceptadas y protegidas por los jóvenes “pandilleros”.

Teniendo en cuenta lo anterior, creo que vale la pena reflexionar sobre la *elaboración académica* de la categoría “pandilla”. Digo *elaboración académica* porque pocas veces he escuchado que jóvenes se reconozcan a sí mismos o así mismas como “pandilleros” o como “pandilleras”; al contrario, el uso de esta noción está más arraigada en las afirmaciones de vecinos, de la policía y de las instituciones distritales, desde donde adquiere, sin lugar a dudas, un gran peso en la definición y orientación de las políticas públicas relacionadas con una parte de la juventud bogotana. De igual manera, llama la atención el que tanto los medios como algunos estudios académicos utilicen indistintamente las categorías “parche”, “pandilla” y “banda” para hablar de ciertas prácticas barriales y territoriales generalmente asociadas a jóvenes; en este sentido, aunque teóricamente éstas categorías suelen definirse relacionadamente en forma lineal (primero está el parche, luego viene la pandilla y finalmente se conforma la banda), en la práctica es difícil establecer con claridad esta diferenciación, en la medida en que los jóvenes se mueven y construyen identidades que no son tan estáticas. Por tanto, la ambigüedad presente en los diferentes estudios produce estigmatización.

No quiero ser ingenua negando la presencia de grupos de delincuencia común, de micro-tráfico de drogas y de actores armados en los territorios de la ciudad. Lo que quiero es problematizar cierto uso de la nominación “pandilla” que al vincular de manera directa la permanencia en la calle con el consumo de drogas y con la delictividad urbana reproduce la criminalización de las y los jóvenes de

los barrios más pobres de la ciudad, quienes así resultan estigmatizados por sus vecinos, las instituciones, los medios y, en más de una ocasión, también por la academia. Lo que quiero es, en suma, recordar que el lenguaje produce subjetividades y que por ello ser cuidadosas con su uso es un llamado ético.

Son pocos los estudios que hablan de las mujeres vinculadas a las “pandillas”; en algunos éstas se mencionan pero sin profundizar en sus experiencias, mientras que en otros sólo se da cuenta de las relaciones afectivas entre hombres y mujeres sin hacer claridad sobre la vinculación de las segundas a las “pandillas”. Teniendo en cuenta esto, otro llamado de atención que propongo en mi intervención es que pensar en “pandillas” hoy requiere, necesariamente, pensar en clave de género y hacerlo desestabiliza aún más la categoría “pandilla”. El género como categoría crítica y relacional en la investigación social reconoce la presencia de dispositivos de poder dentro de un sistema dominante de relaciones género-poder; por ello, la mirada que aquí propongo permite *hacer visibles las distintas posiciones de sujeto que encarnan expresiones de masculinidad y de feminidad en un contexto relacional específico*: la “pandilla”. Para hacer posible este análisis parto de una revisión bibliográfica de los diferentes estudios sobre “pandillas juveniles” en Bogotá, los cuales me permiten lanzar la siguiente hipótesis:

**La vinculación de mujeres jóvenes a las “pandillas juveniles” se plantea de manera indirecta y en los estudios académicos no son consideradas en principio como “pandilleras” porque su ingreso al grupo está mediado por una relación amorosa con un verdadero “pandillero”; es a partir de su relación con un hombre vinculado a la “pandilla” cuando a las jóvenes se les permite conocer las dinámicas internas del grupo y participar de algunas actividades: robos, homicidios, porte de armas, conflictos y consumo de drogas.**

Para ir avanzando en el análisis, quisiera comentar que la mayoría de los estudios han sido elaborados por hombres y sus miradas (masculinas y patriarcales) han construido el concepto “pandilla”, invisibilizando el lugar de las mujeres en lo público, subvalorando su papel dentro de las prácticas y colectivos juveniles. Esta invisibilidad también se observa en las metodologías de investigación empleadas. Veamos cómo son presentadas las mujeres en algunos estudios sobre “pandillas juveniles” en la ciudad de Bogotá.

En primer lugar, se plantea que existe una escasa participación de las mujeres (que varía desde el 3% hasta el 17%) sustentada en afirmaciones como la siguiente: “El 93.4% de los pandilleros entrevistados son hombres. La vinculación de las mujeres no puede considerarse como creación de una posición de apoyo a ciertos pandilleros hombres, con los cuales por lo general tienen relaciones románticas, o a todo el grupo, acompañándolos únicamente en ciertas actividades. El 3.4% de ellas efectivamente hace parte de pandillas predominantemente masculinas, (...) y exhiben patrones de conducta que poco obedecen a la construcción social dominante de la feminidad” (Ramos, 2004). Estos estudios sólo reconocen las formas de actuar de los varones, se debe

admitir entonces que situar a las pandillas como una experiencia masculina, no es una cuestión netamente cuantitativa, sino coherente con los aparatos hegemónicos e ideológicos de dominación masculina.

En segundo lugar, la “mujer” se presenta como un “motivo de conflicto” entre los hombres, ocasionando enfrentamientos por sus “elecciones afectivas” tanto entre los miembros de una pandilla como entre dos pandillas (Ramos, 2004). Se afirma así “que uno de los peores momentos que puede vivir un parche es cuando una de sus mujeres es pretendida por otro joven de otro parche o simplemente de otro lugar. En ese momento se declara prácticamente la guerra que por lo general termina en tropes bastante fuertes e incluso con la muerte de uno de los jóvenes. Para ellos la fidelidad en las relaciones afectivas es una de las cosas que tienen más claras” (Ardila, 1996: 78).

En tercer lugar, los estudios también resaltan la importancia que tienen las “relaciones sentimentales” con chicas “sanas”, es decir, con mujeres que no hacen parte de la “pandilla” y que, en cambio, son *juiciosas*. Estas chicas son representadas por los investigadores como una ruta de salvación para los jóvenes “pandilleros”, ya que por ellas se alejan de los “malos pasos” (como la delincuencia y el consumo de drogas) bien sea porque quedan embarazadas o porque se independizan para convivir con “sus mujeres”. Por el contrario, en los estudios las chicas que sí hacen parte de la “pandilla” son consideradas como personas iguales a los “pandilleros”, es decir, como “mujeres malas” que en vez de ayudarles a salir de ese mundo los terminan hundiendo más pues ellas asisten a las *farras*, consumen a su lado y los acompañan a realizar las *vuelatas*. Por esta razón, “dentro de los parches se encuentran muchas chicas que son madres solteras. Sus compañeros de viajes no se responsabilizan, ellos insisten que solo lo hacen cuando están verdaderamente enamorados y de una chica bien, que sólo de esta manera pueden salir de la vida en la que andan. En estos casos lo primero que hacen es negar la paternidad o por lo menos ponerla en duda” (Ardila, 1996: 79). A su vez, en los estudios se reconoce la fortaleza de las “pandilleras” para asumir su embarazo y personalizarse de la situación, aunque en algunas ocasiones la maternidad es un motivo para abandonar la “pandilla”.

En cuarto lugar, los estudios resaltan que las mujeres que se vinculan a las “pandillas juveniles” creen en los *príncipes azules*, por ello sueñan con encontrarse con una persona que las saque del medio en el que han vivido, ellas no pierden la esperanza de ser amadas por un hombre que las valore y las ame como se lo merecen (Ardila, 1996). Se afirma que estas chicas “fantasean sobre su mundo afectivo” (Ardila, 1996: 81) y que suelen ennoviarse con los jóvenes de la “pandilla” creyendo en promesas y palabras bonitas, y otorgando cierto carácter romántico a momentos que no siempre lo son. De hecho, se señala que ellas siguen con sus relaciones de pareja incluso cuando los hombres están en centros de reclusión; además, admiten la violencia física y aceptan que ellos les prohíban salir de la casa, fumar, bailar y consumir drogas.

En último lugar, los estudios plantean que las mujeres que se vinculan a las “pandillas juveniles” lo hacen con el propósito de ganar respeto y sentirse protegidas, por ello suelen buscar como parejas a los hombres más poderosos, es decir, a quienes toman las decisiones al interior de los grupos juveniles. Así lo revela el siguiente relato: “a las hembras del parche nos llama la atención lo picante que es el man. Pero lo que más trama es que sea ajisoso porque uno dice ‘listo, me meto con este man y más me van a respetar’” (García, 1998: 91).

A partir de estos imaginarios sobre las mujeres que he ido encontrando en los textos académicos que hablan de “pandillas juveniles” en Bogotá, planteo que los discursos que se han ido construyendo y reproduciendo en la ciudad son androcéntricos (4) y, por lo tanto, sexistas. Esta mirada no se limita únicamente a los estudios sobre “pandillas”, pues también caracteriza gran parte de las indagaciones realizadas sobre las llamadas “culturas juveniles”, lo que ha soportado tanto como fortalecido diagnósticos sobre las problemáticas juveniles de los barrios pobres que determinan lo que implica “ser mujer” en esos contextos, así como los principales riesgos a los que las chicas están expuestas, entre ellos, la deserción escolar, el consumo de drogas, la delincuencia y los embarazos a temprana edad. En estas problemáticas se ha centrado la discusión sobre las adolescentes y jóvenes de estratos 1 y 2 en Bogotá durante la última década, marcando el desarrollo de las políticas en la ciudad, impidiendo plantear alternativas de atención a sus problemáticas específicas y fortaleciendo la estigmatización, la segregación y la criminalización.

Siguiendo el análisis de la categoría “pandilla” vale la pena preguntarse: ¿acaso las características que se supone definen a una “pandilla” no se corresponden con nuestra construcción cultural de *lo masculino*?, ¿no son, entonces, la agresividad, la violencia, el riesgo, lo contestatario y la fuerza aquello que toma cuerpo cuando se enuncia lo “pandillero”?, ¿no será que se asume que la presencia de las mujeres en las “pandillas” es reducida precisamente porque se considera que los anteriores no son atributos que las definan, menos aún cuando hablamos de “señoritas” entre los 13 y 18 años?, ¿cómo es siquiera pensable, entonces, que a las chicas se les ocurra hacerse “pandilleras” o involucrarse en noviazgos con “pandilleros”? De esta manera, la prevención que se da desde el Estado y que sostiene la academia está enfocada no sólo hacia las mujeres y sus cuerpos –cuando se habla de reducir el consumo de drogas o de planificar-, sino también hacia sus deseos –cuando se trata de decidir de quién enamorarse o de aprender a descubrir qué hombre es buen partido y cuáles no en un contexto social con pocas oportunidades-.

Además, cuando se defiende que todas las chicas de estratos socioeconómicos bajos que ingresan a las “pandillas juveniles” lo hacen debido a una relación sentimental con un joven “pandillero”, se está asumiendo que ellas sólo pueden ser heterosexuales, mujeres en busca de afecto por parte de un hombre, así como de protección al encontrarse en un nivel inferior a ellos. Estos discursos construyen un único tipo de “Mujer” ¿“pandillera”? y no contemplan la diversidad de mujeres que habitan los territorios de la ciudad. La mirada que existe por el



momento sobre las “pandillas” no permite encontrar a mujeres lesbianas, bisexuales e incluso personas que transitan de la feminidad a la masculinidad, casos de chicos *trans*. Por ahora, el escenario que se reconoce en los estudios se limita a relaciones que cumplen con parámetros heteronormativos. De igual manera, se debe empezar a problematizar el papel de la “familia nuclear” y el ejercicio de la maternidad que se representa en los estudios académicos sobre las “pandillas juveniles”.

Por otro lado, la mirada acá cuestionada asume que las mujeres no ocupamos el espacio público cuando desde la *polis* e históricamente se nos ha excluido de él, siendo lo privado el sitio que se nos ha otorgado “por naturaleza”. Por tanto, no es bien visto que las chicas que habitan los barrios marginados de la ciudad permanezcan en las calles, los parques y las esquinas –a la luz pública y *buscando lo que no se les ha perdido*- durante largos periodos de tiempo del día o de la noche y “parchando” con *viciosos y ladrones*. Esta situación es representada como una pretensión clara por equipararse con los hombres y por ello en pocos casos se le concibe como una actitud, de hecho, contestataria o rebelde; por el contrario, a “estas chicas” se les censura y cuestiona fuertemente, tal como lo expresa un joven al decir que la mujer “no debe hacer lo que uno hace en la calle” (Britto: 201).

De igual manera, como anotaba anteriormente, la participación de las chicas en una “pandilla” se limita únicamente a algunas actividades, es decir, no a todas las que realizan o pueden/deben realizar los hombres. Esto se relaciona con lo que he venido discutiendo hasta el momento: los estereotipos de género que se reproducen dentro del grupo juvenil. En varios estudios se reconoce que las mujeres desarrollan tareas específicas dentro de las “pandillas” como portar las armas y las drogas, “cantar las vueltas”, armar los moños o cometer robos pequeños, mientras que en el saber popular se distingue el beneficio de no ser requisadas por ningún policía hombre, lo que les permite encubrir a los jóvenes pandilleros. Ellas también son vistas como “carnada” útil para atrapar a las víctimas de actos delictivos a cargo de la agrupación (García, 1998).

Se parte entonces de imaginarios y representaciones sociales que determinan lo que pueden o no hacer un hombre y una mujer, y que regulan directamente la vinculación a un grupo juvenil identificado como “pandilla”; si bien las mujeres se integran al grupo, su feminidad no se corresponde con “lo pandillero” y por tanto sus acciones no deberían enmarcarse dentro de la masculinidad; ellas están en otro lugar (debido a su *esencia*), por ende tienen roles diferentes. Como bien lo propone Nelly Richard, no podemos desconocer que existen “marcas de identidad ‘masculina’ y ‘femenina’ que la cultura sobreimprime sobre los cuerpos ‘hombre’ y ‘mujer’, obligándolos al calce anatómico para justificar –sustancialmente- la fijeza de las marcas de identificación sexual” (Richard, 1996: 734-735). Así, las actividades al interior de un grupo identificado como “pandilla” están absolutamente codificadas como masculinas y femeninas, y, además, reproducen los mismos términos.

Durante mi intervención he cuestionado la categoría “pandilla”, al considerarla una categoría ambigua que afianza la estigmatización y la criminalización de lo juvenil en contextos sociales de pobreza, y que está centrada en experiencias masculinas que no se pueden asimilar a las de las mujeres, no sólo porque de ellas no se suele hablar en las investigaciones, sino también por la forma cómo se habla y lo que se dice cuando se les menciona. Para mí, estos imaginarios y representaciones sobre las chicas son peligrosos: las definen, les asignan una identidad de género, un tipo único de familia, una forma de ser, de pensar y de soñar como “mujer”, una sola posibilidad de orientación sexual y las mismas motivaciones para vincularse a las “pandillas” en los diferentes barrios de la ciudad.

En este escenario, considero que ser crítica con la noción de “pandilla” es una oportunidad para mirar de otra forma, para crear nuevos sentidos y también otros mundos para jóvenes que han sido segregadas y segregados en los territorios. Esto se torna aún más complejo cuando se pretende dar luces a la política social en la ciudad; la necesidad de ubicar esta problemática en la agenda de política pública no puede seguir hablando de “pandillas juveniles” y menos pretender establecer una política anti-pandillas. Es que el simple hecho de usar una mirada androcéntrica para “focalizar” a ciertas personas y determinar los requerimientos que les permiten acceder a los planes y programas distritales (que son vistos como beneficios) me genera temor.

Dado lo anterior, no es mi interés enfocarme en la identificación de problemáticas sociales que dan origen a las “pandillas” y, en ese marco, a las “mujeres pandilleras”. Lo que propongo es una metodología de interseccionalidad, es decir, una lectura cruzada de diferentes formas de discriminación que operan de manera simultánea (edad, género, sexo y clase social); esto me permitirá comprender desde un *conocimiento situado* cuáles son los entrecruzamientos que se presentan y cuáles podrían ser propuestas diferenciales y diferenciadoras que le aporten a la política de mujeres y equidad de género que existe actualmente en la ciudad. En este sentido, la pregunta de Linda McDowell me parece pertinente como cuestionamiento a mi trabajo: **“¿Qué es lo que convierte un conjunto particular de mujeres en una categoría apropiada para investigar?”**.

Este es el camino que estoy empezando a recorrer y que quería compartir con Ustedes en este escenario. Mi intuición me lleva, por ahora, a ubicarme fuera del marco, de las márgenes de los discursos hegemónicos sobre las “pandillas juveniles”. En palabras de Teresa De Lauretis, creo en hacer una construcción diferente del género que, sin salirse del sistema sexo-género, parta desde el espacio representado en los discursos hacia el espacio no representado pero implícito (no visto) que hay en ellos (De Lauretis, 1987). ¡Esta es mi apuesta política!

*Bogotá D.C. 3 de mayo de 2013.*

Notas:

- (1) Este trabajo hace parte del trabajo de investigación para optar por el grado de la Maestría en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana.
- (2) Politóloga, Especialista en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud-IDIPRON.
- (3) ¿Ellas se consideran a sí mismas como “pandilleras”? ¿Cómo las vemos nosotros y por qué las vemos así? Llamarlas “pandilleras” implica una construcción y asignación de identidad, ¿Cómo se ha hecho esto en la práctica?
- (4) El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer define el androcentrismo como “Una de las formas más generalizadas del sexismo (la creencia de que un sexo es superior al otro). Se da cuando un estudio, un análisis o investigación se enfoca desde la perspectiva masculina únicamente, presentando la experiencia masculina como central a la experiencia humana y por ende como la única relevante. Consiste en ver el mundo desde lo masculino tomando al varón de la especie como parámetro o modelo de lo humano”. Conceptos básicos de Género CEDAW.

### **Bibliografía**

- ARDILA, Amparo (1996). Pandillas juveniles una historia de amor y desamor. Secretaría de Educación y Fundación FES. Bogotá, Editorial Retina.
- BERGA, Anna (2006). Jóvenes ‘latinos’ y relaciones de género. En: Jóvenes ‘latinos’ en Barcelona. Espacio público y cultura urbana. Barcelona, Antropos.
- BUTLER, Judith (2002). Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires, Paidós.
- BRITTO RUIZ, Diana. Calle luna, calle sol: las mujeres y las bandas en relatos de hombres. Centro de Estudios de Género Mujer y Sociedad - Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- DE LAURETIS, Teresa (1987). "Tecnologías del género. Ensayos en teoría, la película, y la ficción". Bloomington: Prensa De la Universidad De Indiana.
- GARCÍA SUÁREZ, Carlos Iván (1998). ‘En algún lugar parcharemos’ Normas de interacción y valores de los parches de la localidad 11 de Santafé de Bogotá. Observatorio de Cultura Urbana, Bogotá.
- MCDOWELL, Linda (2004). Reflexiones sobre los dilemas de la investigación feminista. En: El concepto de “género” y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias. Escuela de Estudios de Género, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- PESCA, Alirio, Mariño, Ríos y Ortiz. (2011) ¿Las pandillas en Bogotá? Reflexiones en torno a su conceptualización e investigación. Bogotá. Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON).
- PEREA, Carlos Mario (2007). Definición y categorización de pandillas. Anexo II, Informe Colombia. Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Washington, junio de 2007.
- RAMOS, Leandro (2004). Características, dinámicas y condiciones de emergencia de las pandillas en Bogotá. Bogotá: Instituto Distrital para la

Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Alcaldía Mayor de Bogotá.

RICHARD, Nelly (1996). "Feminismo, experiencia y representación". Revista Iberoamericana. Vol. LXII, Nums. 176--- 177, Julio--- Diciembre 1996; 733-744. Revista de Crítica Cultural: Santiago de Chile.

TORRES CASTRO, Carmen Beatriz (2011). Pandillismo y violencia escolar femenina en el barrio y su proyección a la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá-Colombia.

ZORRO SANCHEZ, Carlos (2004). Pandillas en Bogotá: ¿por qué los jóvenes deciden integrarse a ellas? Bogotá: Centro Interdisciplinario de Estudios Regionales de la Universidad de los Andes (CIDER), Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud (IDIPRON), Alcaldía Mayor de Bogotá.

---

## **El menor delincuente y el “medio social”: una exploración del tratamiento jurídico en Colombia (1920-1968)**

Leyda Catalina Ariza Montañez  
Vladimir Alejandro Ariza Montañez  
Universidad Nacional de Colombia  
historiadelcuerpo@gmail.com  
cataariza@yahoo.com

### **Introducción**

Aunque desde antes de 1920 se puede identificar menciones en la normativa colombiana sobre el menor delincuente, solamente es hasta dicha década que, orientado por la introducción en el país de discursos derivados de la medicina, la psiquiatría, la sociología, la antropología y la criminología, aparece una normativa específica para tratar a los menores que cometían algún ilícito. Esto dio lugar al surgimiento de una serie de expertos y servidores (jueces de menores, médicos-psiquiatras, delegados patronales, trabajadores sociales), así como de nuevas formas de “gobierno” centrada en la *familia* (3), donde se problematizaron las funciones de los miembros en su interior, en particular la relación de padres e hijos.

Por otra parte, en estas normativas hay un intento por definir las acciones de menores infractores y su correspondiente resolución en el ámbito judicial. Nociones como “inimputabilidad”, “irresponsabilidad legal” e “irresponsabilidad moral” designaron no tanto el tipo de infracción sino más bien la “naturaleza” del ejecutor: los “menores” no se podrían considerar como “responsables” de sus acciones en tanto carecían o estaba en formación su capacidad de “discernimiento”. Observamos también que a través de la noción de “menor”, se comenzaron a intervenir otro tipo de sujetos: los denominados en “situación irregular” como los “vagos” y los jóvenes en “abandono físico y moral”, entre

otros. Se buscaba con ello brindar a estos “menores” una serie de condiciones de bienestar, de acuerdo a la sensibilidad de la época, pero también se partía del presupuesto que los menores en estado irregular serían los más tendientes a cometer delitos.

En este trabajo, a partir de las disposiciones legales establecidas en Colombia entre las décadas de 1920 y 1960 (4), se analizará cómo la noción de “irregularidad”, y su asociación con la delincuencia, dio origen a diversas estrategias de intervención, donde las cuestiones morales, psicológicas, médicas, los saberes sociales, la iglesia católica, y el derecho positivista configuraron una *cultura penitenciaria* (5) en torno a los menores, la cual se mantendrá hasta la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1968 cuando la protección de los menores pasará a competir a la rama administrativa y no a la jurisdiccional.

### **El juzgado de menores y el paternalismo.**

Gracias a la Ley 98 de 1920 se establece el Juzgado de Menores, el que tendrá una composición dual que va a caracterizar las normativas sobre los menores infractores en las próximas cuatro décadas: el juez y el médico.

Por una parte, los jueces de menores tenían facultades para investigar al menor, determinar medidas de intervención, así como establecer correctivos; funciones que contaban así con amplias atribuciones y facultades discrecionales. En razón a lo anterior, las condiciones para su nombramiento no solo eran similares a la de los jueces de circuito, se le exigía además “ser casado y padre de familia y gozar de buena reputación” (Ley 98 de 1920). Sobre esta condición de ser padres –y que se mantendría en posteriores normativas– el Juez Antonio León Rey señalaba:

Los no iniciados en estas disciplinas sorpréndense [sic] ante la exigencia de la paternidad o de la maternidad, sorpresa que desaparecería si consideraran cómo es muy diferente el criterio de apreciación de la conducta infantil por parte de un soltero o de un padre de familia. Este último ve siempre detrás de las

figuras melancólicas de los niños abandonados o delincuentes las siluetas de sus propios hijos que le sonríen y que riegan sobre los desgraciados, halos de bondad y de cariño. Es que el padre de familia sabe comprender debilidades y antojos, aconsejar y defender, y hasta leer en los ojos infantiles los ocultos pensamientos y el hondo sentir (1946: 44).

Se buscaba, entonces, antes que la mirada “juzgadora” que los jueces fueran “comprensivos” esto en razón a dos supuestas características de la delincuencia infantil: a) las faltas no se debían interpretar desde la noción jurídica de responsabilidad (Holguín-Galvis, 2010), pues no había “discernimiento” o “madurez moral” (León Rey, 1939:126), entre otras razones porque una de los principales motivos de las conductas delincuentes en ellos eran las denominadas “causas constitutivas” -factores y taras raciales, sifilíticas, alcohólicas-, que no eran controladas por el menor (Campillo, 1938; León Rey, 1947) (6).; b) las medidas que tomaba el juez debían comprenderse no como castigos sino como medidas formativas-preventivas -si bien no eran claras las fronteras entre uno y otro tipo de acción-: “El juez tendrá siempre presente que de lo que se trata no es de castigar sino de formar el sentido moral del menor por los medios que da la educación, entre los cuales el castigo puede figurar” (Ley 98 de 1920).

En la forma como debía expresarse el fallo la normativa aconsejaba también que el juez asumiera una figura cercana al padre y al pedagogo: “en juicio verbal, breve y sumario, después de practicada la información necesaria, en *presencia del menor* y de sus padres, o acudientes o de personas interesadas en el asunto, o a la falta de estos, de un curador que el juez nombrará en oficio” (Ley 98 de 1920) (7). En el fallo se debía entonces evitar el uso de fórmulas jurídicas, tarifas legales o alusiones sobre el diagnóstico médico, y más bien asemejarse a las orientaciones y consejos paternos, para que las sanciones fueran asumidas por el menor con “muestras de temor, de pena, de sufrimiento por el hecho de comparecer ante la justicia” (León Rey, 1946:49).

En cuanto al médico este debía ser “versado en las enfermedades de los niños y con conocimientos especiales de psicopatía infantil (...) deberá informar sobre el estado físico y mental del menor, y dará dictamen sobre la influencia que tal estado pueda ejercer en los actos punibles que se juzgan” (Ley 98 de 1920). Orientaciones que permitía al juez establecer medidas como la absolución, la vigilancia en el hogar, la separación de padres, la libertad vigilada o el internarlo en una casa de reforma y corrección dependiendo del estudio del caso.

Sin embargo estos juzgados no solo tenían jurisdicción sobre los menores que hubiesen cometido infracciones o actos delincuenciales, también debían intervenir sobre aquellos “en estado de abandono físico y moral, vagancia, prostitución o mendicidad”, así como los “hijos de persona o personas que estén en la cárcel o presidio” (Ibíd.). En ese sentido el menor no es juzgado –léase tratado o intervenido- exclusivamente por sus actos, sino también por las posibles consecuencias que su condición social podían tener sobre su estado moral. La idea que primaba en este modelo correctivo era que los menores no podían ser clasificados exclusivamente por sus actos sino que ésta debía corresponder a una mirada *individualizadora* según el estado de su desarrollo psicológico y sus tendencias naturales, siguiendo los saberes como la medicina y la pedagogía:

Los menores que ingresen en los establecimientos de que trata esta ley, se clasificarán, para su separación, no por la causa o motivo por que entraron, ni por la edad, sino por el resultado de las observaciones pedagógicas que se hagan en el instituto (Ibíd.).

### **El juzgado de menores y la observación**

La Ley 83 de 1946 denominada como la “Ley Orgánica de la Defensa del Niño” señaló distintas transformaciones con respecto al juzgado de menores, pues junto a las funciones de los jueces y médicos, la ley también incorporo



nuevos actores entre los que se destacan el procurador-curador de menores (8), el oficial de estadística, y los delegados de estudio y vigilancia.

De forma similar a la Ley 98 de 1920, en la Ley Orgánica del Niño también se les daba facultad a los jueces de menores para intervenir no solo a los jóvenes que se les imputaba algún ilícito, sino también a los que estaban en estado de “abandono”. Se introduce entonces el termino *Estado de Peligro*, categoría bajo el cual se agrupaban aquellos jóvenes que debían ser intervenidos pues “las personas con quienes vive(n) padecen de una grave enfermedad contagiosa, o cuando le brinden de manera habitual malos ejemplos” (Art. 43).

Sin embargo, uno de los cambios más importantes que se reportan en esta legislación corresponde al lugar destacado que ocupa el proceso de *observación*. En efecto, mientras que en la Ley 98 de 1920 la observación del sindicado se remitía solamente al examen realizado por el médico, la Ley 83 de 1946 señala la conformación de las *casas de observación* que son establecimientos intermedios entre el juzgado y la casa de menores a los cuales el juez podrá acudir en caso de que así lo requiriera. A propósito en la normativa se señala:

En la casa de observación, y por un término máximo de noventa días, se estudiará al menor integralmente en sus aspectos fisiológico, mental y moral y en sus reacciones individuales y sociales, y se *consignarán las observaciones en una ficha que habrá de terminar con un dictamen sobre el tratamiento médico-pedagógico que deba aplicarse al menor* (Art. 20) (9).

La importancia del proceso de *observación* del menor –en el que se incluía las anotaciones del médico, de los delegados de estudio y vigilancia, la encuesta realizada por el funcionario y la ficha biográfica-, para la definición de las medidas de intervención más acordes encontramos que comienza a desvanecerse la figura paternalista del juez. En efecto, si bien este no ha perdido las facultades delegadas en anteriores normativas, a partir de la ley 83 de 1946 su fallo se deriva principalmente de las intervenciones de las diferentes

instancias que, en su conjunto, presentan los resultados como productos de un juicio “científico” y “objetivo”:

Cuando se haya terminado la investigación referente a la comprobación de la culpabilidad del menor y esté levantada la encuesta sobre el mismo, sobre sus padres o personas de quienes dependa, sobre el ambiente en que ha vivido, y cuando hayan llegado los estudios de la casa de observación, en caso de que ésta se hubiere realizado, citará el Juez día y hora para que tenga lugar la audiencia en que se estudiará la suerte del menor. La audiencia se verificará privadamente con la asistencia del médico del Juzgado, del Promotor-Curador de Menores, del delegado que hubiere sido encargado de la encuesta sobre el menor, y de los padres o parientes más próximos, si concurrieren, así como de las personas interesadas en la protección de menores, a juicio del Juez. También podrá asistir el director de la casa de observación. *El menor no asistirá a su propia audiencia* (Art. 21).

Vemos en este fallo una imagen más cercana a la de una investigación científica: indagación, recolección de observaciones y de pruebas llevadas a cabo por distintos expertos sobre la infancia y, finalmente, exposición del veredicto final. En ella no tiene lugar las muestras paternalistas del juez, lo que se ve reforzado por la situación de ausencia del menor en su propia audiencia.

### **El juzgado y la familia.**

A partir del decreto 1818 de 1964 se establece la creación del Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia y de la división de Menores del Ministerio de Justicia, las cuales debían tener un énfasis en la *protección de la familia*. Se establece también como instancia obligatoria las *casas de observación* para los menores investigados por infracciones penales – en anteriores normativas aparecía como opcional o complementario-, reemplazando así las funciones del médico psiquiatra, el promotor-curador de menores, y los delegados de estudio y vigilancia. Esto último evidencia cómo se empiezan a problematizar las observaciones individuales de diferentes actores;

supone la fractura en la colaboración cercana que habían mantenido el juez de menores y el médico desde la década del 20, y la experticia de éstos quedará relegada a las instituciones especializadas como los centros de observación.

Por otra parte, las indagaciones relacionadas con los menores en condiciones de abandono o peligro “moral” o “físico” ya no serán directamente tratadas por el juez de menores ni por las casas de observación, éstas estarán a cargo directamente de la división de menores –a nivel nacional- o los consejos seccionales de protección social; instituciones que cuando tengan:

conocimiento de oficio o por denuncia de que existe un menor moral o físicamente abandonado o en peligro abrirá en el acto la investigación correspondiente, informándose de las condiciones que rodean al menor, del ambiente de moralidad en que vive, de los medios de subsistencia y de los antecedentes de todo orden, personales y familiares. La división allegará todas las informaciones que juzgue necesarias para completar la ficha que el estado del menor exija (Decreto 1818 de 1964).

De acuerdo a ese estudio, la división podrá dictaminar medidas dirigidas a los responsables del menor tales como la prevención, las multas, la pérdida de patria potestad, decretar la colocación familiar e, incluso, pedir la adopción del menor; medidas que serán comunicadas en presencia de los padres de familia “de manera verbal, breve y sumaria pero dejando en ella un resumen escrito” (Ibíd.). En estas sanciones vemos que se comienza a prescindir de aquellas relacionadas con el encierro de los menores en *estado de peligro*, y se reemplazan por otras encaminadas a reforzar o crear lazos de dependencia –tanto legales como afectivos- entre los padres y sus hijos. Como ejemplo de lo anterior, si bien en la Ley 83 de 1946 se señalan ciertas responsabilidades de los padres para el cuidado de sus hijos –principalmente en la alimentación-, fue solo hasta el decreto 1699 de 1964 que la inasistencia del hogar –moral o física- fue definida como un delito que atentaba contra el “orden social”: “el que sin causa justificada, deje sin asistencia económica o moral a personas a quienes esté obligado a prestarla incurrirá en arresto de seis meses a dos años” (Artículo 27, ley 1699 de 1964).

En cuanto a las medidas de corrección de confinamiento en instituciones especiales estas se dejaron para los menores que hubiesen cometido algún acto antisocial; se evidencia así una fractura con respecto a la homologación de las normativas anteriores entre el menor que hubiese cometido un ilícito y los

menores abandonados. Al respecto la inspectora primera de menores Irma Gómez, señala que la situación de estos menores en *estado de peligro* se debía principalmente a la falta de autoridad, por lo que desde su inspección se habían llevado a cabo campañas de “responsabilización” de los padres:

En el caso concreto de los menores varones, observamos que el mayor número de niños que hasta el presente ha pasado por la Inspección Primera a cuyo cuidado se encuentran, es precisamente el de los menores recogidos por vagancia, ocasionada por inadaptación del menor a su hogar, por falta de comprensión de los padres hacia los problemas de sus hijos , por falta de una unión conyugal estable que les proporcione un hogar permanente por despreocupación de los padres (...) Este es el motivo por el cual la Inspección Primera de Menores se ha empeñado en una campaña de responsabilización a los padres de las actuaciones de sus hijos, imponiendo multas a quienes advertidos de los peligros que corren sus menores hijos permanecen impasibles ante los mismos y permiten que sus hijos deambulen por las calles y lugares públicos sin control ni vigilancia (Gómez, 1964:24)

### **Conclusiones**

A partir de la Ley 98 de 1920 -y de forma más específica en la Ley 83 de 1946-, se interpretó la delincuencia infantil como una consecuencia del “estado irregular” o “estado de peligro” en el que se hallaba el menor; se tratan de nociones que complementaron la idea de que al menor no podían imputársele responsabilidad penal por sus actos pues carecía de discernimiento. Pero además con la noción de “estado de peligro” fueron intervenidos los menores que vivían en situaciones de “abandono”, “vagancia” y “mendicidad” y que, aun cuando no hubiesen cometido un ilícito, dicha situación los hacía potencialmente tendientes a cometer delitos. Esta equiparación se puede identificar especialmente en las medidas correctivas que compartían unos y otros.

Para finales de la década del 60 esta homologación entre los menores infractores y los menores en “estado de peligro” comenzó a problematizarse; de una parte comienzan a presentarse una mayor distinción en las medidas correctivas, así como el surgimiento de medidas de intervención que ya no se enfocaban en “salvar” al menor de su “familia”, sino por el contrario asegurarle unas condiciones de bienestar mínimas en su hogar , las cuales debían ser aseguradas por los mismos padres so pena de que cometiesen “delitos contra el

orden social”. Las medidas legales para asegurar una “paternidad responsable” entran así a remplazar paulatinamente las medidas de protección que el Estado tomaba para los menores en “estado de peligro”.

**Notas:**

(1) Antropóloga Universidad Nacional de Colombia y Master en investigación en ciencias históricas, filológicas y religiosas EPHE (Paris). Colaboradora Grupo de Investigación Antropología de la Esclavitud: los negroafricanos y sus descendientes en España (1492-1896). Universidad de Granada. España. Correo e: [cataariza@yahoo.com](mailto:cataariza@yahoo.com)

(2) Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Educación de la línea Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es miembro investigador del Grupo gobierno, subjetividades contemporáneas y prácticas de sí. Correo e: [historiadeltuerpo@gmail.com](mailto:historiadeltuerpo@gmail.com)

(3) Sobre las relaciones entre el gobierno de lo “social” y la familia ver: Sáenz y Granada (2011) y Sáenz y Ariza (2012).

(4) El análisis se enfocara en tres de estas: la ley 98 de 1920; la Ley 83 de 1946 denominada como la “ley orgánica del niño; finalmente el decreto 1818 de 1964, por el cual se estableció la creación del Consejo Social del Menor y de la Familia y la división de Menores del Ministerio de Justicia.

(5) Nos servimos aquí de la noción de David Garland quien define la *cultura penitenciaria* como un “amalgama indefinida de la teoría penitenciaria, de la experiencia acumulada, la sabiduría institucional y sentido común profesional que enmarca las acciones de los agentes penales y confiere significado a su quehacer. Es una cultura local institucional –una forma específica de vida- , con sus propios términos, categorías, símbolos, que dan forma al contexto de significado inmediato en el que existen las políticas penales” (Garland, 1999:246)

(6) A propósito José Campillo señalaba como biólogos y criminalistas “nos hace(n) notar el gran influjo que tienen los caracteres personales sobre la conducta del niño, influjos que no son otros que los hereditarios, que presentan distinta índole y los cuales se encuentran en la constitución biológica y mental del ser, y son verdaderos factores endógenos que viven genéricamente en alteraciones precocepcionales del germen y de origen materno, en la mala o defectuosa nutrición de la vida fetal; otros cuya influencia en cuanto a lo criminal (...) son adquiridos poco antes del nacimiento, tales como el alcoholismo, la sífilis, los trastornos nerviosos y que vienen a ser por transmisión congénita” (Campillo, 1938:5)

(7) El subrayado es nuestro.

(8) Como se señaló anteriormente, la Ley 98 de 1920 no contaba con la figura del abogado defensor del menor –por lo menos no de forma explícita- en tanto se consideraba que tanto el medico como el juez velaban por sus “intereses”.

Sin embargo, para 1946, se vinculó a estos expertos el “promotor-curador”, funcionario público cuya función era presentar pruebas al juicio –relacionadas con su culpabilidad o inocencia- así como proponiendo medidas de correspondientes.

(9) El subrayado es nuestro.

## Referencias

Campillo, J (1938) *Apuntes sobre delincuencia infantil*. Tesis que presenta para obtener el título de Institutor. Medellín: Escuela Normal de Varones de Antioquia. Documento mecanografiado. Archivo de la Escuela Normal de Antioquia.

Cortes, C.I (1965) *Delincuencia infantil: estudio hecho teniendo como base la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Jurisprudencia.

Decreto 1818 de 1964.

Decreto 1699 de 1964

Garland, D (1999). *Castigo y Sociedad Moderna*. México: Siglo XXI Editores.

Goenaga Marotti, M (1948) *El Menor y la Delincuencia*. Tesis que presenta para obtener el título de doctora en derecho. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Gómez Irma (1964). El adolescente sin orientación a lo largo de la historia. *Revista Policía Nacional de Colombia*. 108, 23-24.

Holguín-Galvis, G.N. Construcción historia del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal colombiana (1837-2010). *Revista Criminalidad*, 52, 287-306.

León Rey, J.A (1939) *Revelaciones de un Juez de Menores*. Bogotá: Ed. Centro.

León Rey, J.A (1946). *Proyecto de Ley Orgánica de la Defensa del Niño*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ley 98 de 1920.

Ley 83 de 1946

Primera Conferencia Nacional de Jueces y Directores de Menores (1944). Actas y trabajos de la Primera Conferencia Nacional de Jueces y Directores de Menores. Bogotá: Penitenciaria Central.

Sáenz Obregón, J y Granada, C.M (2011) *El dispositivo de lo social como Gobierno de los pobres en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Documento de trabajo no publicado.

Sáenz J. y Ariza, V.A (2012) Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia. En: R. Ríos y J. Sáenz (Eds) *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza* (pp 17-33). Bogotá. Universidad de Antioquía-Universidad Nacional de Colombia.

Villamil, H (1957) *Contra la delincuencia infantil*. Tesis para obtener el título de abogado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

## **“Papeleritos y boleros: vida laboral y educación de la niñez en la ciudad de Monterrey (México) a principios del siglo XX”**

Dra. Norma Ramos Escobar  
 Universidad Pedagógica Nacional  
 San Luis Potosí, SLP, México.  
[amronramos75@gmail.com](mailto:amronramos75@gmail.com)

### Resumen

En el pasado el trabajo infantil fue una práctica reconocida, justificada y hasta incentivada por los sectores medios y altos que veían en el trabajo infantil una forma de “regeneración” de los pobres y los delincuentes. Ante la imperiosa necesidad que las clases menos favorecidas tenían del trabajo de los menores, los sistemas educativos crearon instituciones de acogida de estos menores, con el fin de regular el trabajo infantil y reconocer que necesitaban ser educados. El objetivo de esta ponencia es observar desde los discursos y las prácticas, cómo era la participación de los niños en el trabajo informal, tales como la venta de periódico, el aseo de calzado, entre otros, que nos permita ver cómo hay discursos que rayan en la contradicción entre la permisividad del trabajo y el boicot y la criminalización del mismo. A través de un análisis de los documentos generados por la Escuela de Papeleros y Boleros que se estableció en la creciente e industrializada ciudad de Monterrey (México) a principios del siglo XX, observaremos cómo ante un proyecto de industrialización de la ciudad, el trabajo infantil viene a ser indispensable en algunas áreas pero reprobable en otras, lo que nos permitirá observar las representaciones que la sociedad crea en torno a la niñez trabajadora.

#### 1. La niñez trabajadora en Monterrey a principios del siglo XX

Monterrey es la capital del estado de Nuevo León, a principios del siglo XX vivía un fenómeno importante de crecimiento económico que venía gestándose desde finales del siglo XIX, el desarrollo industrial de empresas de acero, vidrio, cerveza, maquiladoras de textiles, entre otras, consolidaron la burguesía capitalista en el Estado (Cerruti, 1989 y 1993), logrando que la ciudad de Monterrey se convirtiera en una de las regiones más prosperas del país que trajo dinámicas comerciales y de movilidad social en esta urbe. A principios del siglo XX, la sociedad regiomontana estaba compuesta de 365 mil habitantes, en la capital vivían alrededor de 80 mil habitantes, que disfrutaban de una ciudad en forma, con sus industrias, colegios públicos y privados; teatro, panteón, casino, hospital, museo, hoteles y bancos, estaciones de ferrocarril, mercados, alameda y con recientes construcciones como el Palacio de Gobierno y las avenidas principales. La población en edad escolar en la década que reseñamos se

componía de 82,3452 niños y niñas en edades de 6 a 15 años, pero sólo asistían 24, 313 alumnos en las 306 escuelas públicas y 77 privadas, lo que significaba que sólo el 30% de los niños en edad escolar asistían a la escuela (Censo del Estado de Nuevo León, 1900). Bajo este escenario es preciso advertir que la ciudad fue un escenario clave para ver a la niñez trabajadora, pues la rápida industrialización de la ciudad, antes de la Revolución Mexicana, trajo consigo dinámicas de rápida urbanización y concentración de población que demandaba la creciente industria. Las leyes que reglamentaron el trabajo infantil en México fueron más tardías y se intensificaron después de 1920 (Sosenski, 2010), lo que veremos en esta parte es cómo hay lógicas de permisividad y boicot al trabajo infantil y hasta la criminalización del mismo, conservando una tradición educativa porfiriana de ver a la niñez trabajadora a veces como un mal necesario y otras como individuos “económicamente útiles” (Sosenski, 2010:67), pues había actividades de servicios que los niños habían venido desempeñando, como la distribución de periódicos y el aseo de calzado, que veremos a continuación.

## 2. La escuela de papeleros y boleros

Como se mencionó líneas arriba, la vida en la capital del estado siguió su curso a pesar de la fase armada revolucionaria, un ejemplo de esto es la fundación de la “Escuela Elemental de Papeleros” creada en 1912, institución que nos permite acceder a un mundo infantil ligado a la pobreza, a la marginación, al trabajo y a la vigilancia y control de las actividades del niño que se salía del esquema alumno-hijo de familia.

Esta institución, auspiciada por el cabildo municipal de Monterrey se fundó exclusivamente para brindar instrucción a los niños que se dedicaban a “papeleros y limpia botas”. Según el reglamento –sancionado por el cabildo– los niños que ingresaran a esta escuela debían comprobar que habían estudiado el primer año escolar en algún otro plantel –pues sólo se darían clases de segundo a cuarto año siguiendo el programa vigente de las escuelas oficiales–; comprobar la necesidad que se tenía de dedicarse a trabajar; seguir los horarios establecidos (de 9 de la mañana a una de la tarde) y; enfatizaba, “los alumnos de este instituto deben asistir a las clases con toda regularidad, ser aplicados y observar buena conducta, tanto en el interior del establecimiento como en las vías y paseos públicos, especialmente cuando se ocupen del desempeño de su trabajo” (Archivo Histórico de Monterrey (AHM), Actas de cabildo, Vol. 999, Exp. 1912/039, 5 de junio de 1912).

Con esta resolución del cabildo quedó asentada la importancia que para entonces representaba brindar instrucción a la niñez desfavorecida, pero también se denuncia el control del trabajo infantil, pues en el mismo reglamento se establece que los niños que desearan dedicarse a limpia botas o papeleros debían contar con la autorización del Alcalde para ejercer dicho trabajo, y en caso de no cumplir con los requisitos, y sobre todo reincidir y ausentarse de la escuela y no mostrar buena conducta, ameritaba la “prohibición para ejercer su



trabajo en la vía pública [sic]” (Idem), se les revocaría el permiso y se les obligaría ir a la escuela.

La escuela estaba ubicada cerca de la penitenciaría del estado, en la calle de Espinoza y según se discutió en las reuniones de Cabildo, les quedaba a los papeleritos muy lejos del lugar donde vendían sus periódicos y de sus hogares, mermando su asistencia a la escuela. Se plantearon algunas propuestas para que “los faltistas” asistieran regularmente a la escuela y se advertían que “no se puede exigir [sic] [a] los niños a concurrir, puesto que siendo en una gran mayoría de casa, sostenes de su familia tienen imperiosa necesidad de trabajar” (AHM, Actas de Cabildo, Vol. 98, Exp. 1913/022, 01 de abril de 1913).

De ahí que una de las propuestas de los miembros del cabildo fuera la creación de escuelas contiguas a las redacciones de los periódicos, y que los dueños de los mismos se encargaran de pagar el local, mientras que el municipio pagaría a los maestros; así, mientras las prensa estaba por sacar los periódicos, “los chiquillos, podían muy bien dedicarse a los estudios todo el tiempo que tardara en tirarse la prensa” (Idem). Además, al tenerlos ocupados, se aseguraba alejarlos de “juegos que puedan pervertirlos” (Idem). Con todo y estos argumentos la propuesta se desechó, pues se pensó que la mala situación que atravesaban los negocios por la inestabilidad política no permitiría estar en condiciones de sufragar las rentas del local. Después de una intensa discusión sobre la continuidad o no del plantel se determinó cambiar de ubicación la escuela y, de ser posible, proporcionarles comida a los niños para motivar su presencia en el plantel.

Tras una nueva discusión en el cabildo, la comisión encargada para buscar otra ubicación para la escuela, expuso el cambio de ésta a un local más céntrico del municipio, aledaño a las redacciones de los periódicos. Al mismo tiempo se les exigió a los administradores de los periódicos no dar ejemplares a la venta a los niños que no presentaran una boleta que justificara que habían asistido a la escuela. También el horario se modificó de 10:00 de la mañana a 2:00 de la tarde y nuevamente se comisionó a la policía para enviar a la escuela a los niños que estuvieran vendiendo periódicos en este horario escolar. La flexibilidad del horario respondía a la intención de que los niños terminaran la venta y posteriormente acudieran a la escuela.

Como último punto de la comisión se discutió lo relativo “al lunch”, ya que se pretendía buscar alguien que les preparara los alimentos, pero esto generó una nueva discusión, pues hubo quien planteó que el darles de comer instigaría a los niños que acudían normalmente a las escuelas oficiales a inscribirse en la de papeleros para gozar del alimento, lo que elevaría el número de raciones y, por lo tanto, el costo se agravaría para el municipio (AHM, Actas de Cabildo, Vol. 98, Exp.1913/025, 9 de abril de 1913).

Otra de las propuestas con respecto a los alimentos revela la visión que los hombres del cabildo sostenían sobre la niñez, pues a pesar de que el discurso era brindarles instrucción a como diera lugar y cuidar su comportamiento durante las horas de trabajo, lo cierto es que la escuela fungía como un lugar de

encierro, encauzamiento y castigo, según la propuesta de Foucault acerca de que las instituciones escolares, penitenciarias y hospitalarias servían de reclusión y encauzamiento de la conducta de los que eran sujetos proclives a ser corregidos, vigilados y castigados (Foucault, 2005); y más aún cuando no se hizo distinción entre los niños papeleros y boleros y los presos de la penitenciaría, pues en la discusión sobre los alimentos, hubo quien sugirió darles las raciones que sobraban de la comida de los presos, pues los familiares de los reclusos les llevaban alimentos. Miembros del cabildo señalaron que tenían conocimiento de que “los sobrantes de alimentos no están en buenas condiciones [y] sería muy mortificante obligar a los niños a que la tomaran” (AHM, Actas de Cabildo, Vol. 98, Exp.1913/025, 9 de abril de 1913), además, la Escuela de Papeleros no contaba con comedor ni utensilios, lo que “obligaría a los niños proveerse de algunas vasijas especiales como las que emplean los presos” (Idem). En resumidas cuentas, se discutió que el gasto cotizado por lunch era gravoso para el municipio (6 centavos por porción), y por lo tanto se acordó que “por vía de prueba se utilizara el sobrante de raciones de la Penitenciaría para los niños papeleros” (Idem).

Este ilustrativo hecho demuestra cómo la niñez trabajadora fue un asunto problemático para las autoridades y cómo las soluciones al problema encierran actitudes que denigran el trabajo infantil como proclive a la delincuencia; primero, por establecer la escuela de papeleros en uno de los barrios alejados y de “mala fama” de la ciudad, al estar cerca de la penitenciaría estatal, como segundo punto, controlar el comportamiento del niño en los horarios de trabajo y autorizar a la policía para enviarlos a la escuela si eran sorprendidos trabajando en horarios escolares y, por último, proveerlos del alimento sobrante de los presos que, se sabía, se encontraba en mal estado. Todo ello demostraba la criminalización que se hizo del trabajo infantil y la falta de sensibilidad de las autoridades para entender la precariedad de la vida de ciertos niños de la ciudad, que tenían que cumplir las funciones de sostén de su familia, ya que la asistencia a la escuela pasaba a segundo término, cuando alimentarse era la prioridad.

Este tipo de niñez rompía con los ideales porfirianos que hasta hace menos de una década se proclamaban en los discursos de las autoridades, de representar a los niños y niñas ligados a un entorno de protección familiar y al abrigo de las instituciones educativas. Los niños trabajadores presentaban condiciones diferentes y alejadas del ideal imaginado, pues su precaria economía familiar quizá siempre los orilló al trabajo, el cual era sumamente cotidiano y prioritario, como ya lo habían expresado Alcubierre y Carreño:

[...] Los niños de las clases bajas tuvieron que trabajar, tanto en el campo como en la ciudad, no significaba que hubieran dejado de ser niños, ni siquiera implicaba necesariamente abandono o maltrato de los padres. Su forma de vida, su función dentro del grupo doméstico, sus costumbres y mentalidades, eran simplemente distintos al ideal imaginado [...] (1997:72).

En 1925 hubo una nueva iniciativa del municipio de Monterrey para establecer la escuela de papeleros y boleros, pues se registraban casos de niños que realizaban estos oficios sin asistir a la escuela oficial, por tal motivo en diciembre de ese año se estableció una nueva institución, la cual inició con 90 alumnos, con cursos de primero a cuarto año, contando para su funcionamiento con 68 pupitres, mesas y un pizarrón (AHM, Actas de Cabildo, Vol. 999, Exp. 1925/048, 15 de diciembre de 1925). Un par de años después de instalada la escuela, el director de la misma, Manuel Martínez, se quejaba de la baja asistencia y pedía la intervención de la policía para llevar a los niños al plantel, además informaba el estado de deterioro de las instalaciones, señalando que había salones que “se llueve todo” (AHM, Col. Civil, Vol. 518, Exp. 2, 3 de marzo de 1927). Quince años después del primer experimento de la escuela de papeleros la situación no había cambiado mucho, pues si bien hubo aciertos en cuanto a la reubicación, no se mejoraron las formas de atraer al alumnado, por el contrario, se sacaron largas listas de los “faltistas” de estas escuelas, que el munícipe exigió para presionar a los padres y mandar a sus hijos a las escuelas.

Además era una de las escuelas que presentaba “peores condiciones”, según los informes de inspección, lo que permite asegurar que la condición escolar de estos niños no había mejorado con el paso del tiempo. La lista de los niños faltistas es una huella de los pocos datos que se tienen sobre los papeleros y boleros, lo que permite distinguir una característica más de este grupo, la cual tiene que ver con el espacio social en el que vivían los niños y que por tal lista podemos distinguir los barrios marginales o “menesterosos”, como se les nombraba en la época.

Los barrios mencionados en la lista de alumnos “faltistas” –que abajo se presentan– son por un lado, el Barrio de San Luisito o de la Independencia (lugar en el que se encontraban las calles: 2 de abril, Víctor Hugo, 5 de febrero, San Luis Potosí, Aguascalientes y República; calles mencionadas en la lista), lugar históricamente habitado por los migrantes de San Luis Potosí (de ahí que el barrio lleve el nombre de San Luisito, por el origen de su población) que llegaron en pequeñas oleadas a Monterrey desde el último tercio del siglo XIX, un barrio conformado por trabajadores canteros que fueron traídos para la construcción del Palacio de Gobierno y otros edificios importantes de la localidad y que posteriormente se fueron integrando en las diferentes ramas de la industria. Este barrio se fundó al lado sur de la ciudad, del otro lado del Río Santa Catarina, era gente que habitaba en tejabanos de madera que eran arrasados por las constantes inundaciones en la época de lluvias torrenciales que anegaban todo a su paso, ocasionando muerte y destrucción (1).

Por otro lado, se encontraba el barrio de la Penitenciaría (ubicado en la calle Espinoza y del que ya hemos hablado renglones arriba), barrio habitado por las familias de niños trabajadores, como lo refiere Juan Manuel Elizondo (1910-2010), ex sindicalista minero que en sus memorias relata parte de su infancia habitando esta zona, cuando quedó huérfano de padre y se trasladó al “límite

poniente de la ciudad” cerca de “los arrabales”, en el barrio de la Penitenciaría, así lo describe Juan Manuel Elizondo:

[...] El alumbrado eléctrico no llega al barrio donde vivíamos, había que usar lámparas de gas para el servicio de la casa. Sin embargo, los grandes reflectores de la Penitenciaría daban algo de luz al frente de la casa, y era ahí donde por las noches se juntaban los niños y jovencitos del barrio a jugar canicas. [...] Mis compañeros de pandilla eran vendedores de periódicos, aseadores de calzado y vendedores de cualquier cosa durante el día. En ese grupo aprendí los rudos modos de la convivencia social. Nunca faltaron los enfrentamientos a puñetazos entre los mismos muchachos del grupo o con otros grupos [...] (Robledo, 2008:14)

Otro de los barrios de niños trabajadores fue el de la Estación del Golfo (que se ubicaba al noreste de la ciudad, algunas de las cuadras que se encontraban cercanas a la estación son las de Reforma y Dr. Coss), este barrio era muy dinámico pues de ahí provenían personas y enseres de Tamaulipas y Veracruz. Desde sus orígenes fue un barrio comercial, lugar donde se establecieron vendedores en tendajos de madera que ofertaban productos como café, pan, dulces, leña, además había curtidurías y restaurantes. Pero al ser un barrio popular-comercial, constantemente se presentaban quejas del Cabildo de Monterrey respecto a que el lugar presentaba “mal aspecto y dar qué decir de la Ciudad” (AHM, Actas de Cabildo, Vol. 103, Exp. 1916/038, 16 Octubre de 1916; Actas de Cabildo, Vol. 103, Exp. 1916/049, 18 de Diciembre de 1916 y Actas de Cabildo, Vol. 103, Exp. 1917/08 12 de Febrero de 1917). Estos tres barrios se encontraban en la periferia de la ciudad, por ende se les estigmatizó como “barrios de mala fama”, lugares de donde procedían los niños papeleritos de la escuela antes citada.

Lista de niños faltistas de la Escuela de Papeleros 1927

Nombre	Dirección
Hilario Morua	2 de abril No. 13
Calendario Martínez	Mina No. 38
Carlos Valle	Dr. Coss No. 385
Francisco Melchor	Víctor Hugo No. 28
Porfirio Guevara	Víctor Hugo No. 10
Santos Casas	5 de febrero No. 8
Marcelino C. Chávez	Espinoza No. 66
Juan Hernández	15 de mayo No. 213
Lucio Lavador	Guerrero No. 156
Tomas Ovalle	Víctor Hugo No. 30
Enrique Moreno	San Luis Potosí No. 9
Manuel Luna	Terán No. 140
Francisco Treviño	Aguascalientes No. 5
Eleuterio Castillo	Garibaldi No. 4
David Mayorga	Jiménez No. 1426
Juan García	Víctor Hugo No. 15

---

Evaristo Guerrero	República No. 89
Inés González	Reforma No. 25
Delfino Morales	Víctor Hugo No. 45
Miguel Hidalgo	Gómez Farías No. 18

Fuente: AHM, Col. Civil, Vol. 518, Exp. 2, 18 de marzo de 1927.

### 3. Para concluir

La vida de un niño papelerero y bolero es sin duda una ventana que se abre para observar la otra cara del Monterrey industrial, progresista y moderno. Devela las formas en que la niñez se abría paso, utilizando los espacios que entonces se reservaban para el trabajo infantil y que se repiten en otras memorias, acerca de trabajos como: torcer tabaco, bolear zapatos, pintar casas, cargar mandado en los mercados, cantar en fiestas. La industria que se cimentaba en la capital Nuevoleonesa no fue ajena al trabajo infantil, empresas textiles como La Leona, La Industrial y El Porvenir; la Cervecería Cuauhtémoc, La fábrica Apolo y la Manufacturera de Ladrillos, entre otras, empleaban un poco más de 300 niños, con un salario que oscilaba entre los 18 centavos y un peso de jornal diario (Castillo, 2010: 75-76). Estos ejemplos nos dan pistas para entender cómo los niños de las clases bajas siempre tuvieron que trabajar para el sustento familiar, a pesar de que la escuela y las leyes condenaran el trabajo infantil, y que será hasta entrado el siglo XX cuando se regule el trabajo infantil en México y se empiece a considerar altamente valorado y aceptado para los sectores populares.

Notas:

(1) Algunas de las inundaciones históricas sucedieron en agosto de 1909, el Río Santa Catarina recuperó su cauce ocasionando “la perdida de cuantiosos intereses en Monterrey la muerte de algunos miles de personas que habitaban en las márgenes de aquél”. Años más tarde (1938) se repitió de nuevo la catástrofe. Cfr. Roel, Santiago, Nuevo León. Apuntes históricos, Monterrey, sf, pp. 250 y 277.

### Bibliografía

Alcubierre, B. y Carreño T. (1997). *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*. México: Secretaría de Gobernación/INEHRM.

Castillo, J. (2010). “Historia Social de los obreros industriales en Monterrey durante el Reyismo, 1885-1909”. Tesis de Maestría: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Cerutti, M. (1993). *México en los años 20. Procesos políticos y reconstrucción económica*. Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras-Claves Latinoamericanas.

Cerutti, M. (1989). *Burguesía y capitalismo en Monterrey 1850-1910*. Monterrey: Claves Latinoamericanas.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

Robledo, R. (2008). *Juan Manuel Elizondo. Memorias*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

---

Ramos N. (2011). “Concepciones y prácticas de la niñez en la educación pública nuevoleonesa, 1891-1940”. Tesis de Doctorado: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Roel, S. (sf). *Nuevo León. Apuntes históricos*. Monterrey, s/e.

Sosenski, S. (2010). *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*. México: El Colegio de México.

---

Ximena Pachón  
 Departamento de Antropología  
 Universidad Nacional de Colombia  
 xpachonc@unal.edu.co

## **Presentación**

Hasta la década de 1990 la infancia y los niños fueron sujetos muy distantes en la antropología y los acercamientos al tema fueron pocos y esporádicos. Sin embargo, a partir de esta época, la infancia se ha convertido en un campo legítimo para la investigación antropológica en América del Sur y aun en Colombia. Algunos de los trabajos realizados permiten observar cómo la infancia surge como una construcción histórica, caracterizada por su heterogeneidad y su naturaleza cambiante. En Colombia, el proceso de incorporación de la infancia a la antropología ha sido lento y seguido derroteros similares a lo acontecido en otros países de América Latina. Si bien los niños y niñas fueron por regla general excluidos del análisis antropológico por muchos años y sus experiencias y voces fueron silenciadas, ellos han estado presente en múltiples y diversos trabajos realizados, aunque su presencia se esfuma de muchos de ellos y por lo tanto no han alcanzado la notoriedad académica deseada.

### **1. Antropología de la infancia**

La historia de la infancia en nuestro país, no es ajena al interés que la infancia ha despertado en la antropología y la manera como ésta ha abordado el tema. El historiador Pablo Rodríguez ha señalado como Colombia ingresó al siglo XX arrastrando uno de los lastres que más la agobiaron a lo largo del siglo XX, la desprotección de los niños de las grandes ciudades (2007). De esta manera, el proceso de institucionalización de la infancia en Colombia, se enmarca en medio de una preocupación profunda por su situación, especialmente por la infancia urbana y muy particularmente la de Bogotá, preocupación que surgía de los aterradores índices de mortalidad infantil, de las múltiples enfermedades que los diezmaban, del abandono y la pobreza que cualquier ciudadano desapercibido

podía observar al ver los niños deambular por las calles, dormir en los atrios de las iglesias y alimentarse con los desperdicios que una ciudad pobre como Bogotá producía hace cerca de un siglo. Esta situación de desprotección de la infancia planteó la necesidad de conocer estas realidades y así encontramos a los niños asociados a la antropología a través de esta situación de precariedad y miseria urbana, siendo precisamente el profesor Jorge Bejarano Martínez (1888-1966) (1), recordado por haber sido el impulsor de la erradicación de la chicha en Bogotá, a quien debemos, posiblemente por primera vez, la referencia al concepto de “Antropología de la infancia”, en nuestro país.

El profesor Bejarano, activo en las múltiples problemáticas que aquejaban a la población bogotana en la primera mitad del siglo XX y como docente de la Facultad Nacional de Educación, en el año de 1936 dictó un curso sobre Antropología. Hacia claridad que en su curso se iba a centrar en el hombre colombiano y planteaba cómo se había dicho que nuestro pueblo iba en una degeneración cada vez más acentuada y como era erróneo tomar como índice de esta degeneración “*el cúmulo de niños hambrientos y retrasados mentales*”. Esta imagen de los niños hambrientos y desprotegidos era una de las imágenes más consolidadas de infancia en la época utilizada como indicador de la degeneración de la raza. Bejarano plantea la “Antropología Infantil” tan solo como un capítulo de la “Antropología del hombre colombiano” y expone su visión al respecto. Plantea el problema del alcohol y los estragos que causa en los hijos de padres alcohólicos, la crianza del niño, la composición y alteraciones de la leche materna, el peso del niño y su alimentación, entre otros aspectos (1936). De esta manera, la *antropología de la infancia* aparece como temática en medio de una concepción evolucionista y eugenésica, transmitida al grupo de maestros de provincia que se formaban en Bogotá en la Facultad de Educación, y a una audiencia sensible que acudía a las múltiples conferencias que el dictaba, donde seguramente repitió y profundizó en el tema. La preocupación por la infancia, su estudio y la solución de los problemas de la desprotección que la caracterizaban, marcaron una época donde ella y los múltiples saberes que en ella se



especializan, se institucionalizan. Fue en la misma Escuela Normal Superior, sucesora de la Antigua Facultad de Educación y heredera de sus problemáticas sociales, donde se formaron profesionalmente los primeros antropólogos del país y quienes realizaron en las décadas de los años cuarenta y cincuenta las primeras aproximaciones a la infancia desde esta disciplina. Permeados de una u otra forma por la escuela de Cultura y Personalidad y la relación entre antropología y psicología, ellos plantearon sus investigaciones y diseñaron su metodología e instrumentos de recolección de información.

**2.1. El niño y los primeros estudios antropológicos.** Tanto el antropólogo Roberto Pineda Giraldo y su esposa Virginia Gutierrez, como Gerardo Reichel-Dolmatoff y su esposa Alicia Dussan, José de Recasens y su esposa María Rosa Mallol, conformaron, en diversas épocas de su vida profesional, equipos de investigación prolíficos, que les permitieron abarcar amplios aspectos de la cultura a los cuales un investigador aislado no podía estudiar.

**2.1.1. Los Pineda (2).** Siendo profesores investigadores del Instituto Etnológico Nacional, los antropólogos Pineda realizan en la década de 1940 una extensa investigación con los “indios chocoes” (3). El texto final, publicado muchos años después de su elaboración, le dedica un extenso capítulo al “*ciclo vital*”, temática imprescindible para la antropología de la fecha. En este capítulo, los autores realizan una cálida descripción del mundo social del niño. No es la descripción fría sino una etnografía que busca penetrar los sentimientos que rodean la cotidianidad de la infancia. Los Pineda muestran como la familia se centraliza en la figura pequeña del niño, en los progresos locomotivos que va alcanzando ayudado por sus hermanos, quienes cariñosamente tratan de enseñarlo a gatear o a caminar o cuidándolo para que no resbale y se maltrate (Pineda Giraldo y Gutierrez de Pineda, 1985: 52). Los autores exploran las concepciones sobre el embarazo y las características que le asignan al feto, la forma como se realiza el parto, la dieta post natal, la lactancia, la posición del bebe al mamar, el proceso de destete, la alimentación, el sueño y los cuidados, los miedos, ritos de paso como el bautizo y de manera muy especial la ceremonia de iniciación de

las jóvenes. Es una preciosa etnografía que describe como el niño es querido, cuidado y protegido por su familia y comunidad, hasta adquirir las cualidades que como hombre o mujer le permiten ser miembro activo, productivo y autónomo de su comunidad.

**2.1.2. Los Reichel (4).** Por esta misma época, 1951, el antropólogo Gerardo Reichel-Dolmatoff, enmarcado dentro de la teoría psicoanalítica de la cultura, analiza *“La educación del niño entre los Kogi”*, señalando cómo estos tienen patrones de crianza característicos y diferentes a los de otras culturas, lo que le permite explicar rasgos de la personalidad de esta etnia (1951). Posteriormente, en compañía de su esposa Alicia Dussán, abordan la investigación sobre Aritama (Reichel-Dolmatiff y Dussan de Reichel, 1961), pequeña comunidad mestiza en el norte de Colombia. Bajo la influencia del pensamiento antropológico de la época, se interesan en los problemas del cambio cultural y consideran que Aritama (Atanques) sería un fructífero campo de estudio de estas dinámicas. Es así como el interés por el cambio cultural, los lleva a mirar el ámbito infantil. En este texto clásico de los Reichel encontramos al niño bajo el título *“Condiciones fundamentales de la existencia individual. Fundamentos Socio psicológicos”*, donde los autores describen su cotidianidad. Parten de preguntarse sobre cuál es la teoría de la educación en Aritama, y establecen que el niño es concebido como un ser que llega a este mundo portando una herencia genética donde están incluidos todos los rasgos buenos o malos de su carácter y que el hombre, y por tanto el niño, es nacido malo (1961:77). Consideran que la actitud hacia los niños se encuentra fuertemente influenciada por la situación local de precariedad alimenticia y de esta manera ellos son siempre considerados una carga económica muy pesada, siendo su crianza una obligación y un deber que las madres deben realizar para el hombre que las apoya, quien usufructuará posteriormente la mano de obra de sus hijos. Plantean que los niños como tal, nunca son deseados. *“Ellos son bienes, herramientas, de tal manera ellos tienen valor en relación al uso que le den sus padres, pero no como seres humanos en si mismos”* (1961: 78). Del trabajo de

los Reichel surge la imagen de un niño sucio, temeroso, malnutrido, maltratado y sometido a formas muy violentas de socialización. Descuidados por sus madres, quienes no se detienen ni para darles de mamar, a quienes no se acaricia y quienes son permanente y sistemáticamente asustados.

**2.1.3. Los Recasens.** Posteriormente, en 1964 los antropólogos María Rosa Mallol de Recasens y su esposo José de Recasens, publicaron el artículo “*Dibujo Infantil y Personalidad Cultural en la isla de San Andrés*” (1964), trabajo que se basa en los materiales recogidos por ellos para un estudio extenso sobre los procesos de cambio cultural en esta isla caribeña. Los autores presentan el análisis de treinta dos casos y afirman y justifican su trabajo exponiendo la pertinencia del dibujo infantil como recurso para el proceso de investigación antropológico: “Los niños al presentar la familia manifiestan por medio del dibujo muchos mas elementos que los que serían capaces de exponer verbalmente” (1964: 185). Después de leer el artículo, se puede concluir que el interés de los autores no eran realmente los niños en si mismos, sino el hallar una correlación entre los datos obtenidos directamente del estudio antropológico y su manifestación en la expresión infantil por medio del dibujo, así como descubrir simultáneamente los elementos mas influyentes en la estructura de la personalidad básica.

**2.1.4. Orlando Fals Borda.** Junto a estos trabajos iniciales existe otro, que aunque no fue elaborado por un antropólogo sino por un sociólogo, sigue un método eminentemente etnográfico y sus trabajos han incidido profundamente en el quehacer antropológico nacional. Me refiero al trabajo de Orlando Fals Borda, “*Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio*” (1961). En este trabajo, su tesis de maestría en sociología rural, el autor después de permanecer por un largo período en la comunidad, elabora su trabajo bajo los parámetros de los estudios de comunidad de la época, fuertemente influenciados por la escuela de antropología cultural norteamericana. El niño aparece especialmente en la tercera parte del texto, titulada “*Cultura y*

*personalidad*". Aquí se señala entre varios aspectos, el pesado tributo que el niño le pagaba a la muerte. Se mira el sistema de compadrazgo, se describe el parto y el proceso de socialización, los cuidados del recién nacido con quien la madre es verdaderamente "*cuidadosa y amorosa*", las pautas de aseo, las de amamantamiento y destete, la forma en que se acostumbra ponerlo a dormir, y como una de las primeras lecciones que el niño debe aprender después que comienza a caminar y a hablar es la de obedecer a sus progenitores y especialmente al padre. Se muestra la participación de los niños y niñas en la intensa vida religiosa de la comunidad y como desde temprana edad, el niño también recibe la esencial capacitación para la agricultura. Los niños, según el autor, aprenden por imitación. Nunca discuten las técnicas que adoptan: para ellos son buenas y adecuadas, por el solo hecho de que sus padres las practican. El ethos de Saucio, su porfiada pasividad y su resignación, la adhesión a los viejos sistemas, y la desconfianza ante lo nuevo es trasmiso a cada generación.

**2.2. Los estudios desde las universidades. Tesis de antropología sobre infancia.** Las tesis de grado hacen parte de lo que se ha dado en conocer como "*literatura menor o informal, literatura invisible o literatura gris*" (Bernal, 2011). Entre 1964, fecha en que se graduaron las dos primeras sociólogas con mención en antropología en la Universidad Nacional y diciembre del 2010 tenemos cerca de 3.000 tesis registradas. Revisando simplemente sus títulos, y teniendo una concepción amplia al respecto, tan solo unas 70 tratan temas relacionados directamente con los niños/as, o con la infancia. Muy posiblemente, en muchas otras se pueda encontrar información sobre el tema, como todas aquellas tesis cuyos objetos de estudio son las comunidades indígenas o campesinas en general, o las que trabajan los barrios y losinquilatos, o las que hacen referencia a la familia y su descomposición, las que tocan el tema de la escuela, la transmisión de valores o procesos de endoculturación o socialización, la enfermedad y la muerte, o las que buscan simplemente describir o explicar la pobreza.

La primera problemática que aparece se relaciona con el problema de los niños de la calle, el gaminismo, tan característico de nuestra historia urbana a lo largo de buena parte del siglo pasado. En esta tesis elaborada por mí, aparece el niño gamín como una infancia característica y emblemática de Bogotá. El niño se estudia como un recolector urbano, que se desplaza entre la calle, la casa y las instituciones de manera estacional, se describe la organización social en la que se encuentran inmersos: la gallada y los mecanismos de supervivencia utilizados como es el “el pormis”. Revisando hoy en día el texto, no aparece ninguna referencia a la antropología de la infancia, ni siquiera se menciona este concepto. Las referencias teóricas utilizadas se basaron fundamentalmente en la escuela de sociología criminal de Chicago, donde se realizaron importantes trabajos mediante la utilización de metodologías eminentemente cualitativas y etnográficas para describir los gang de jóvenes delincuentes, los grupos de “la esquina”, la participación de hermanos en el crimen, las trayectorias delincuenciales, entre otras (5).

A la época aparecen tres tesis sobre los niños de la calle, otras sobre las instituciones especializadas en acoger a estos niños desamparados, Sin embargo fue la educación y la escuela, o la antropología y la educación el ámbito temático donde con mayor frecuencia vamos a encontrar al niño en las tesis de antropología. No es que se busque al niño, sino que este se encuentra inmerso en el problema de investigación. Los centros educativos en comunidades indígenas también atrajeron la atención de algunos estudiantes para sus tesis de grado en las cuales se miran los internados como factores de deculturación de la población indígena. La socialización, la trasmisión de valores institucionales, la aculturación y endoculturación es otro de los temas bajo cuyo rubro aparece el mayor número de monografías en las que se incluyó la problemática de la infancia. Pero en estos trabajos de nuevo, la mirada se centra fundamentalmente en los procesos y no en los niños.

Si bien en la década de los años ochenta se encuentran en la universidad de los Andes las tesis de grado de Álvarez-Correa “*Modalidades de maltrato infantil en*

*Bogotá, período 1978 – 1988* (1990) y la de Ramírez “*La infancia como concepto cultural y social: su especificidad en Bogotá durante el periodo de los radicales*” (1990), es a partir fundamentalmente de la década del 90 cuando empiezan a aparecer trabajos mas centrados directamente en la infancia. Así encontramos tesis en la Universidad Nacional sobre *los niños en alto riesgo, el maltratados y el castigo físico, los niños trabajadores* y una muy interesante donde se toma al niño de manera directa y el castigo es mirado a través de sus ojos (Tabares, 1997). Muy recientemente encontramos tesis sobre *los jóvenes desvinculados del conflicto* (Aguirre, 2000), el juego, el desplazamiento interno, el espacio escolar, los estilos de vida, la cartografía de los sentidos, y tenemos hasta una tesis sobre la etnografía de la niñez Kosovar (Quintero, 2010). Recientemente, influenciados posiblemente por el curso sobre “*Historia y Antropología de la Infancia*”, han aparecido algunos trabajos interesantes que parten de la percepción de los niños y analizan diversas problemáticas, como la infancia y violencia en un barrio bogotano, la moda infantil, la formación de la ciudadanía en el Gimnasio Moderno (Sepulveda, 2011?), o la percepción de los niños sobre sus derechos.

Sin embargo, esta “*bibliografía gris*” y su aporte a la construcción de una antropología de la infancia no termina ahí. Son muchas las tesis que a lo largo de estos casi cincuenta años de vida de los Departamentos de Antropología en el país, se enfrentaron a conocer, analizar y describir las múltiples problemáticas sociales y encontraron a los niños y niñas inmersos en esas complejas realidades sociales: la migración y el desplazamiento forzado, la violencia, los tugurios, inquilinatos y barrios de invasión, el cambio cultural, los procesos de socialización y endoculturación. También en las tesis que buscaban explorar los problemas relacionados con la salud y la enfermedad, así como sobre la nutrición y la alimentación, encontramos pequeños trozos descriptivos sobre los niños. La información que los estudiantes de antropología han recabado sobre los niños y niñas del país está dispersa en cientos de trabajos, entre ellos las monografías de grado, recogida con mucho esfuerzo y largas horas de trabajo, y

la cual, por no haberla sistematizado, no nos permite elaborar conclusiones al respecto. Una mirada minuciosa de esos trabajos nos permitiría extraer retazos sobre nuestras múltiples infancias y saber como los niños y las niñas han sido mirados y conceptualizados por la antropología.

### **A manera de conclusión**

1. La revisión somera que hemos realizado de la literatura antropológica colombiana relacionada con la infancia, nos muestra cómo en ella no existe un conjunto de trabajos sistemáticos y continuos que tengan al niño/a como su foco de interés, así como tampoco se ha desarrollado un marco teórico o un campo metodológico específico para abordar el universo de la infancia.

2. Sin embargo, el número de trabajos en los cuales la infancia, los niños y las niñas están presentes es muy grande. Ellos aparecen en investigaciones realizadas a lo largo y ancho del país en medio de las múltiples problemáticas que lo aquejan. Recuperar estos “fragmentos” escritos sobre ellos es una tarea muy importante cuya realización nos permitiría establecer como han sido mirados y conceptualizados por nuestra antropología, pero además recuperar las múltiples infancias y formas de ser niño/a en Colombia, que allí aparecen.

3. El seguimiento cercano sobre la forma como en la producción antropológica nacional van apareciendo investigaciones en las que se indaga por las problemáticas relacionadas con la infancia, nos permite establecer como ese surgimiento se encuentran relacionado con algunos hechos específicos. Esto aunque no se refleja directa y masivamente en el trabajo de investigación en los Departamentos de Antropología, si lo encontramos en centros de investigación de diversas instituciones oficiales y Ongs, cuya producción falta por ser sistematizada. Uno de estos hechos indudablemente tienen que ver con la fundación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la década del setenta, cuando a medida que se iban creando programas para atender a la familia y la infancia, se hacia necesario recolectar información empírica al

respecto. Cientos de trabajos, que no han tenido mayor visibilidad académica, elaborados por antropólogos/as en comunidades indígenas, comunidades campesinas, comunidades de afro descendientes y sectores marginados de las ciudades, reposan en los archivos y centros de documentación de esta institución.

4. De igual manera sucede en varios ministerios, como el de Salud y el de Educación. En este último, los trabajos antropológicos sobre la infancia y la educación se dieron especialmente a partir de 1978 cuando formularon los “Lineamientos Generales de Educación Indígena” mediante los cuales se ajustó la política educativa a partir del reconocimiento de las particularidades socioculturales de la población indígena (6). La creación dentro del Ministerio de una oficina dedicada a trabajar en la educación indígena originó la elaboración de múltiples investigaciones, realizadas en su gran mayoría desde la antropología, y las cuales centraron su mirada en la infancia indígena. En años recientes el Ministerio de Cultura, ha incorporado programas que tienen a la infancia, como referente central y que han recopilado una valiosa información al respecto.

5. Un hecho que no se puede dejar pasar se refiere a la adscripción de Colombia a las resoluciones mundiales sobre los derechos de los niños y la firma de la Convención Universal de los Derechos del Niño. Este hecho es una de las razones por la cual la infancia adquiere tanta visibilidad y los niños/as entran en la agenda pública de programas presidenciales finalizando el siglo XX.

6. Finalmente, quiero resaltar la pertinencia del método antropológico para mirar la infancia. Como lo han planteado otros investigadores, la antropología ofrece una mirada y unas herramientas analíticas particulares desde las cuales la problematización de su abordaje resulta particularmente fructífera. Esta mirada específica de la antropología deviene del énfasis que ella le otorga a la “*diversidad de la experiencia humana*” y de la necesidad de comprender los fenómenos sociales desde “*el punto de vista del otro*”, a través de un método específico: *el método etnográfico*. El énfasis que el abordaje



antropológico ubica en la *diversidad de la experiencia humana*, es lo que le permite a la disciplina establecer que eso que nosotros llamamos “*infancia*” no representa lo mismo, ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos. Comprender desde “*el punto de vista del otro*”, nos lleva a recuperar la voz y la percepción que los niños/as tienen de su propia realidad (Colangelo, sf).

7. Para concluir quiero resaltar como en Colombia aun no podemos hablar de una “*Antropología de la Infancia*”, pero esperamos que muy pronto lo podamos hacer y que podamos dar cuenta de las múltiples infancias que surgen de las profundas y ricas divergencias culturales regionales, de la presencia de los numerosos pueblos indígenas y afrodescendientes con trayectorias históricas específicas, de las múltiples y complejas infancias urbanas y campesinas marcadas por una profunda desigualdad social.

Notas:

(1) Jorge Bejarano estudió medicina en la Universidad Nacional, sustentó la tesis “Educación Física” y obtuvo su grado en 1913. Viajó a París como primer secretario de la Delegación de Colombia en Francia, donde se especializó en pediatría e Higiene. A su regreso a Colombia fundó la Cátedra de Higiene en la Universidad Nacional y se vinculó al Hospital Infantil de la Misericordia.

(2) Se nombra tan solo uno de los trabajos de los Pineda. Los múltiples trabajos realizados especialmente por Doña Virginia en los que está presente el niño/a, ameritarían un estudio específico al respecto.

(3) Nombre genérico utilizado en la época para abarcar todos los grupos de esta extensa región geográfica. La denominación **Cultura choco**,

(4) Me detengo tan solo uno de los trabajos de los Reichel. Los múltiples trabajos realizados por ellos en los que está presente el niño/a, ameritarían un estudio específico al respecto.

(5) Estas referencias provenían de la formación que Cecilia Muñoz, compañera de trabajo en este campo de la infancia, traía de la Universidad de Cornell donde había adelantado su doctorado en psicología social.

(6) Decreto 1142 de 1978 y Resolución 3454 de 1984.

.....

**‘El Gran Libro de la Ciudad’: Narrativas infantiles de la ciudad excluyente**

*Lillian Llamas-Acosta*  
*Goldsmiths College, University of London*  
 chalilli@yahoo.com

Los niños (1) son ciudadanos olvidados. La ciudad contemporánea, de acuerdo con lo que afirma el psicólogo italiano Francesco Tonucci, ha sido adaptada a las necesidades del ‘ciudadano medio’: ‘un adulto, hombre y trabajador, que corresponde al elector fuerte’ (Tonucci 2004: 33). De este modo, las experiencias de los niños en la ciudad están siendo continuamente definidas por las limitaciones impuestas debido a este trato como ciudadanos relegados. Los niños, sin embargo, juegan un rol esencial en la definición de la ciudad, ellos son ciudadanos activos y sus voces e historias deben ser tomadas en cuenta en cualquier intento de conceptualizar y reconfigurar el espacio urbano y la vida de la ciudad.

Como arquitecta siempre me ha interesado nuestra experiencia en las ciudades. Como bien sabemos, más de la mitad de la población mundial vive en ciudades, y se espera que para el año 2050, 7 de cada 10 personas vivirán en áreas urbanas. (2) Los niños representan un importante porcentaje de esta población urbana. La Organización de las Naciones Unidas estima que el 60% de los niños del mundo vivirá en ciudades para el año 2025 (Christersen & O’Brien 2003: xv). Por eso, en un mundo con tendencia urbana, existe hoy en día un intenso debate internacional con respecto a la calidad de vida en las ciudades, y un tema central de este debate ha sido cómo las ciudades pueden convertirse en lugares adecuados para que los niños vivan en armonía con otras generaciones. De acuerdo con Colin Ward en su libro pionero sobre el tema: *The Child in the City (El niño en la ciudad, 1978)*, las ciudades deberían ser lugares donde niños y adultos puedan vivir juntos. Sin embargo, como muchos estudios revelan, la concepción y soporte de ciudades de tal carácter requieren complejos y difíciles procesos de negociación.

Para millones de niños las formas de su vida y experiencia diaria están, en parte, determinadas por su entorno urbano. Muchos estudios demuestran la importancia de esto, por ejemplo, en sus relaciones con los adultos y con otros niños, su movilidad y tipo de experiencias que están abiertas o cerradas para ellos, etc. Los niños experimentan y usan el contexto urbano en maneras que pueden coincidir pero que también pueden ser diferentes de los adultos. Los problemas de las ciudades contemporáneas impactan en los niños a través de tráfico vehicular, crimen, discriminación y deterioro o contaminación ambiental. Los niños relativamente prósperos pueden estar protegidos y aislados de estos

problemas, aunque la división social que esto provoca y magnifica posiblemente sea también un problema.

Lo que aquí sostengo es que una ‘ciudad para todos’ debe ser sensible hacia los niños como individuos. Vivir en las ciudades se trata tanto de negociar relaciones humanas como de vivir en lugares y espacios materiales: hay una constante interactividad entre las redes de relaciones, lugares y espacios para niños y adultos similares. Pia Christensen y Margaret O’Brien afirman que: ‘un entendimiento de cómo los niños experimentan y construyen un sentido de lugar es la base para la participación infantil en el cambio de tales lugares. Necesitamos saber como ellos ven la ciudad para que la reformemos con un marco sensible al niño’ (Christensen & O’Brien 2003: 1).

Así pues, con estos antecedentes, creé una serie de talleres infantiles llamados ‘El Gran Libro de la Ciudad Escrito por los Chicos’,<sup>(3)</sup> en Guadalajara, México. En dichos talleres se produjo una compilación de cuentos sobre la ciudad. Niños de entre 6 y 14 años de clase media-baja, media y alta escribieron cuentos bajo tres diferentes temas: habitación, circulación/tráfico y juego. Los talleres se crearon y diseñaron con dos propósitos principales: en primer lugar, crear un espacio que promueva la inclusión, la expresión y la discusión de los niños en cuestiones urbanas; y en segundo lugar, entender y apreciar el lugar y papel del niño en la ciudad a través de sus propias narrativas.

El análisis de los talleres y de dichos cuentos forma el eje principal de mi tesis de doctorado que está en proceso de conclusión. Lo que aquí presentaré son algunas de las ideas surgidas a partir de este análisis. Las narrativas creadas en los talleres muestran un espacio urbano excluyente, donde los niños son sometidos a una experiencia abstrusa y sobre-regulada que impide su independencia.

Existe una compleja relación entre los niños y el entorno urbano. Hay una perceptible ansiedad parental sobre la seguridad y los riesgos del entorno urbano sobre los niños, y al mismo tiempo, hay también un sentido de responsabilidad parental y gubernamental sobre las acciones de los niños y un temor colectivo de los adultos hacia los niños. Es decir, dos posturas contrapuestas entre niños en estado de riesgo y niños en peligro de convertirse en amenaza, esto es, entre seguridad y poder.

Niños jugando/pasando el rato/paseando por ahí en la calle representan esa tensión; están en riesgo de ser atropellados, secuestrados, violados, de extraviarse, son vulnerables a los actos delictivos de otros, etc. Por otro lado, existen numerosas presunciones sobre los niños ‘por su propia cuenta’; la gente teme que se vuelvan los infractores de la violencia y vandalismo, o que se enganchen en el consumo de tabaco, drogas, alcohol o en relaciones sexuales

en edad temprana. En consecuencia, esta contradicción se resuelve (parcialmente) a través de mecanismos de vigilancia y control, no obstante que tales aparatos limitan cada vez más la movilidad, el juego y el progreso de los niños en la ciudad, afectando su desarrollo, autonomía y sus habilidades de socialización, y además modificando el entorno urbano y las relaciones sociales urbanas.

De acuerdo con Henry Giroux (*cf.* Giroux 2003), las preocupaciones sobre la seguridad son a menudo utilizadas para legitimizar los niveles de vigilancia que estigmatizan a los niños. Con ello, el enfoque en seguridad ha tenido dos efectos opuestos: el niño como víctima que debe ser colocado bajo vigilancia para ‘su protección’, y el niño como amenaza anti-social que debe ser colocado bajo vigilancia para ‘proteger a la sociedad’. Desde cualquiera de esos puntos de vista, la riqueza de la experiencia vivida del niño se ve perdida.

Las preocupaciones y ansiedades parentales sobre la seguridad obligan cada vez más a someter a los niños a medidas básicas de vigilancia. Estas acciones básicas no son nuevas, los niños han sido sujetos de supervisión hasta cierto punto a través de la historia; sin embargo, las restricciones y sofisticación han ido variando progresivamente. La variación va desde las sencillas limitaciones espacio-temporales, acompañamiento y/o vigilancia vecinal, hasta avanzadas tecnologías incluidas los monitores para bebé, cámaras escondidas, ropa con radiofrecuencia, dispositivos de seguimiento GPS, teléfonos móviles, exámenes caseros de drogas y semen, y juguetes de vigilancia. Tales acciones están representadas en los cuentos escritos por los niños en los talleres:

Yeni estaba muy aburrida, así que le preguntó a sus papás si podía ir al parque, pero no la dejaron ir. (Niña 10 años, *Escuela de Aprender a Ser*)

Era viernes y [Elena] quería ir a jugar a algún lugar, así que le dijo a su mamá: —Quiero ir a un parque con mi bicicleta-. Pero su mamá le dijo: —No puedo, Elena, mañana te llevo si puedo, si no te llevo el domingo-. (Niña 9 años, *Escuela de Aprender a Ser*)

Rodo y Santy fueron a la *Gran Plaza (4)* solos, con el permiso de su mamá, pues Rodo tenía un [teléfono] celular. (Niño 10 años, *Escuela de Aprender a Ser*)

Como podemos ver, las preocupaciones parentales y las medidas de vigilancia están tan bien aceptadas por los niños que son representadas en sus cuentos. Con excepción de algunos casos, a pesar de que los niños no aceptan las limitaciones impuestas por sus padres, ellos no las confrontan. Los niños hasta cierto punto han asimilado las preocupaciones y ansiedades parentales sobre su propia seguridad. Esto se hace aún más evidente en las muchas historias orales colectivas creadas en los talleres, en las que los niños relataban un desenlace trágico a consecuencia de un accidente de tráfico en el que estaba involucrado algún niño. En dichas historias, además de hacerse evidente la ansiedad infantil sobre su propia seguridad, las historias siempre concluyen en moraleja culpable, en la que se auto-asumen responsables de los riesgos corridos por no someterse a las preocupaciones y ansiedades parentales sobre su seguridad. Así pues, a medida que este tipo de imposiciones, restricciones y limitaciones

aumentan, el problema de la pérdida de autonomía y libertad de los niños se ha vuelto cada vez más relevante.

Como les sucede a muchos otros niños reales que viven en grandes ciudades, los padres de Yeni, Eena, Rodo y Santy están pensando constantemente en todos los posibles ‘riesgos’ que la ciudad representa para un niño, sin evaluar las competencias de sus hijos o los verdaderos riesgos que pudieran enfrentar. Como sugieren Scott, Jackson y Backett-Milburn: ‘muchacha de la negociación entre adultos y niños sobre los límites de qué, dónde, cómo y con quién los niños pueden involucrarse en ciertas actividades, es probable que se estructure en términos de los posibles riesgos’ (Scott, Jackson & Backett-Milburn 1998: 695).

El riesgo de los niños como forma es al mismo tiempo real e imaginario. Los niños, podría decirse, son más vulnerables que los adultos, así que su competencia y agencia son frecuentemente subestimadas. El problema central es que la praxis de los niños está meramente definida en base a la praxis de los adultos. Así pues, ante la mirada adulta, los niños son comúnmente percibidos como ‘inocentes’, ‘incompetentes’, y vulnerables, y en este sentido, son continuamente segregados del mundo ‘adulto’.

Las medidas de vigilancia a las que son sujetas los niños corresponden con las nociones de vigilancia, control social y regulación de Michel Foucault (cf. Foucault 1995). La vigilancia está presente en la vida diaria de los niños. Ellos saben que hay un adulto observando, o la posibilidad de un adulto observando su comportamiento. Y como la competencia de los niños está cuestionada, los adultos en forma sistemática asumen que ese es su rol hacia los niños.

Cuando los niños son considerados como faltos de comportamiento ‘apropiado’ y sancionable, entonces, el control social es administrado por los adultos hacia los niños. Este control puede denominarse disciplina, con el que se instruye/enseña/ordena a los niños las formas apropiadas de ser y comportarse. En este sistema, los niños son recursivamente examinados al tiempo que son observados.

Este escenario foucauldiano tiene sentido cuando los niños necesitan que los adultos tomen decisiones por ellos. Sin embargo, en este discurso los adultos ven su rol como educadores de los niños, haciéndolos creer y comportar de la manera en que los adultos consideran ‘propia’. Esto, a su vez, obstruye la agencia y competencia de los niños para negociar el espacio público de manera segura.

No obstante, la competencia de los niños se torna difusa por una plétora de presiones culturales, responsabilidad y culpa personal, ‘normas’ locales, y reforzamiento mediático sobre los riesgos de los niños y la violencia hacia los niños en la esfera pública urbana. Estos argumentos aterradoros y culpa socialmente inflingida tienen un gran peso en la imaginación adulta.

Pero, el asunto aquí no es la competencia efectiva de los niños, sino la pérdida de la autonomía urbana causada por las medidas de vigilancia a las que son sometidos los niños, y su exclusión de la esfera pública urbana. Sin embargo, el problema de la competencia de los niños en la imaginación adulta resulta un

factor determinante que estructura las experiencias de los niños y que deja poco espacio para su agencia; los obliga, ya sea a asumir y ceder ante las nuevas realidades de la niñez, o a una lucha y confrontación constante.

En los cuentos, Yeni, Elena, Rodo y Santy están bajo constante vigilancia, y son concientes de ello: las condiciones espaciales de Yeni están confinadas, ya que ella no puede salir a jugar en el parque, la independencia de Elena está suprimida debido a que no puede andar en su bicicleta sin la compañía de su madre; y a pesar de que a Rodo y Santy les es permitido ir a ‘jugar’ al centro comercial, su libertad es impedida, ya que están constantemente monitoreados por la presencia adulta y las medidas de seguridad del centro comercial y de un teléfono móvil.

En consecuencia, las ansiedades parentales son manejadas a través de diferentes medidas de control, y la mayoría del tiempo el resultado es la fricción en la negociación de las competencias y los usos del espacio público entre adultos y niños. Así pues, la constante tensión sobre las restricciones y monitoreo con las que los padres deben tratar día con día, obliga a que los ansiosos padres utilicen diferentes formas de control. Así como Rodo y Santy, muchos de los niños relativamente autónomos son sujetos a un orden de vigilancia distinto en el que el *dispositif* de seguridad define su uso del espacio público. Conforme seguimos leyendo la historia de Rodo y Santy, notamos que su presencia en el centro comercial es problemática.

[Rodo and Santy] se llevaron sus patinetas con ellos al centro comercial, y se metieron a la tienda de patinetas.

—Santy, ¡qué chido está todo!- dijo Rodo.

—¡Niños, salgan de mi tienda!- gritó el gerente. (Niño 10 años, *Escuela de Aprender a Ser*)

Muchos adultos perciben la presencia pública y visible de los niños sin compañía de adultos incómoda e inapropiada. Este no es un caso aislado. Resulta frecuentemente inaceptable, por ejemplo, que niños se reúnan en centros comerciales. Como Hugh Matthews argumenta, esto se da ‘en parte porque estos lugares son comúnmente interpretados como una extensión del dominio público de los adultos (en el cual la gente joven no tiene lugar cuando los adultos están ahí), y parcialmente porque su comportamiento es percibido como en contra de la norma’ (Matthews, *et al.* 2000: 288).

Y al igual que otros espacios, los centros comerciales, debido a su carácter de espacio privado pueden usar guardias de seguridad y cámaras de vigilancia, y garantizar una regulación moral del espacio público que controla tanto el acceso como el comportamiento. No solamente los niños deben ser observados con el propósito de mantenerlos ‘seguros’, sino que el monitoreo es también necesario porque los padres no pueden confiar en que sus hijos actúen propiamente por sí mismos.

Holly Blackford propone que el panóptico de Foucault puede ser aplicado para analizar los parques de juegos, dado que operan con un principio de vigilancia similar: niños jugando en el centro del parque y adultos circundando sentados en

las bancas del parque (*cf.* Blackford 2004). Aquí los niños saben que hay un adulto observando o la posibilidad de un adulto observando, y con ello se da la automatización del panopticismo.

Por otro lado, la supervisión es definida como ‘el mecanismo de seguridad en la retórica de la seguridad y las recomendaciones de diseño del parque de juego’ (Blackford 2004: 228). Por lo que, mientras la supervisión es asociada a mantener a los niños seguros, el panopticismo intenta producir un tipo de subjetividad en los niños, una internalización de disciplina a través del auto-monitoreo.

Así pues, existen varios estudios que revelan que el panopticismo también crea una subjetividad particular en las madres. En este sentido, las madres (adultos) observan a los niños solo para ultimadamente observarse unas a otras, con el fin de escudriñar en los niños las capacidades maternas de unas y otras (*cf.* Blackford 2004, Henderson, Harmon & Houser 2010). Sin embargo, este tipo de auto-monitoreo en niños y adultos-con-niños, en mayor o menor grado codifica sistemas en los cuales las madres (adultos) se gobiernan a sí mismas y unas a otras; y a través de este tipo de gobierno, además, ratifican y perpetúan el gobierno en los niños. Pero, este tipo de gobierno, no puede ser extrapolado a todos los espacios o lugares, ni puede ser interpretado como universal.

A partir de los noventas, ha habido una expansión en la provisión de parques interiores y exteriores añadidos en gasolineras, aeropuertos, ferries, bancos, restaurantes familiares, supermercados y otros locales de ventas, así como la provisión de lugares de juegos independientes interiores, lo que ha reafirmado el derecho de los niños a espacios de juego en lugares del entorno construido en los que hasta entonces eran percibidos como prácticamente dominios exclusivamente de adultos. En estos espacios los mecanismos de vigilancia operan de manera distinta, aquí los complejos y sobrediseñados túneles, pasillos, y la sepultura entre pelotas, esconden a los niños de la mirada de los padres y evitan el discurso social competitivo y el la vigilancia del desempeño paterno/maternal. Estos espacios de juego ‘comerciales’ no sirven como una estructura dedicada a la disciplina de los niños, sino como una estructura dedicada al placer y al consumo.

Al ver que los niños ‘juegan’ en centros comerciales, los espacios comerciales de juego conllevan al conocimiento implícito de que los niños juegan en cualquier lugar en espacios para ‘adultos’. Como los niños parecen colonizar los espacios para adultos para jugar de cualquier manera, los espacios comerciales de juego parecen una opción más conveniente y ‘segura’ para que jueguen los niños. Sin embargo, estos espacios comerciales de juego son intrínsecos promotores de consumo; así, a través de estos espacios, los niños sin capacidad productiva (en términos de la economía de mercado) se vuelven activos consumistas a la vez que su agencia y autonomía en la ciudad es reprimida.

El discurso neoliberal de seguridad obliga, entonces, a que la sociedad urbana documente y organice el juego y las actividades de los niños, con el objeto de

definir a los niños de acuerdo con ciertas normas, y así perdurar su identificación y producción como sujetos de consumo.

La ciudad contemporánea ha sido construida para la producción y el consumo. Como los niños y sus actividades no respaldan este modelo sólo por inferencia, la proclamación de ‘seguridad’ asegura que los niños a través, por ejemplo del juego, se conviertan en grandes consumidores. Por tanto, como en los previos ejemplos de teléfonos móviles como mecanismos de vigilancia, los centros comerciales como parques de juego, y los parques añadidos como niñeras, confirman que para que los niños hoy en día puedan jugar ‘libre’ y ‘seguramente’ es imperativo el consumo.

Estas nuevas formas de juego implican distintas geografías urbanas que reflejen la urgencia de los adultos por el orden, seguridad y control. Francesco Tonucci y Antonella Rissotto sostienen que:

La ciudad moderna toma cada vez más la apariencia de un arenero, pequeños espacios cercados diseñados con funciones específicas e instalados para los niños y sólo para ellos. La ciudad parque de juegos era fascinante porque era variada y extensiva. Tenía fronteras flexibles; era deseado encontrarse con otros y no evitado, la seguridad estaba asegurada por el proceso de continua apropiación espacial de los niños. En la ciudad arenero nada inesperado sucede, la percepción de su espacio es inmediata y termina en el mero instante en el que es percibido, la seguridad es lograda a través de una perfectamente definida separación entre el adentro y el afuera. (Tonucci & Rissotto 2001: 410)

Esta ‘ciudad arenero’ aísla a los niños del resto de la comunidad y los expulsa de participar en el uso del espacio público. A pesar de que la razón más citada para imponer regulaciones a los espacios para niños son las nociones de seguridad, sostengo que todos los adultos en colectivo buscan mantener una hegemonía espacial sobre los niños a través de la regulación de los espacios a los que ellos tengan acceso. Su exclusión del paisaje urbano está cada vez más disfrazada con proclamaciones retóricas de servir a los intereses de los niños. La noción de protección está fuertemente basada en discursos sobre niños, con poco énfasis en provisión, y sin énfasis en la participación.

Sin embargo, los niños necesitan jugar y socializar, ‘el juego es el medio a través del cual las capacidades físicas, mentales y creativas de los niños son desarrolladas’ (Valentine & McKendrick 1997: 219). Los niños de manera física, imaginativa y emocional necesitan sus propios espacios, que estén libres del poder adulto y la vigilancia adulta. No debe subestimarse la ubicuidad de la Mirada adulta y del ordenamiento adulto sobre el mundo y la vida de los niños, incluso hasta el alcance de la vigilancia y ordenamiento de los cuerpos de los niños.

Como los niños están cada vez más restringidos a una casa/fortaleza con un automóvil, y como los mecanismos de vigilancia toman el mando del juego infantil en la ciudad, el entorno urbano se transforma. Los niños desean explorar y experimentar un mayor rango de escenarios que el que los parques públicos y/o comerciales puedan ofrecerles. Más allá de asumir que ellos necesitan



lugares determinados y actividades específicamente diseñadas para ellos, el objetivo debería ser el establecimiento de las condiciones en las que ellos puedan buscar y crear sus propios juegos y actividades. Los niños deben ser capaces de expandir sus competencias gradualmente al explorar, jugar y experimentar también un mundo físico diverso, sabiendo que en cualquier momento pueden regresar a la seguridad de su casa. Es importante, pues, para los organismos claves de la ciudad, crear los entornos físicos que permitan a los padres ofrecer oportunidades que contribuyan al desarrollo de los niños en el entorno urbano.

Notas:

(1) Me referiré a ‘niño’ o ‘niños’ sin hacer ninguna distinción de género, a menos que lo especifique.

(2) [http://www.who.int/gho/urban\\_health/situation\\_trends/urban\\_population\\_growth\\_text/en/](http://www.who.int/gho/urban_health/situation_trends/urban_population_growth_text/en/)

(3) FIL Niños 2009, Escuelas 2011 y Escuelas 2012.

(4) *Gran Plaza* es un centro comercial en Guadalajara, México.

### Bibliografía

Blackford, H. (2004), ‘Playground Panopticism: Ring-Around-the-Children, A Pocketful of Women’ in *Childhood*, 11 (2), 227-49.

Christersen, P. & O’Brien, M. (eds) (2003), *Children in the City: Home, Neighbourhood and Community*, London, Routledge Falmer.

Foucault, M. (1995), *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans by. Alan Sheridan, New York, Vintage Books.

Giroux, H. (2003), *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Morata.

Henderson, A., Harmon, S.M. & Houser, J. (2010), ‘A New State of Surveillance? Applying Michel Foucault to Modern Motherhood’ in *Surveillance & Society*, 7 (3/4), 231-47.

Marx, G.T. & Steeves, V. (2010), ‘From the Beginning: Children as Subjects and Agents of Surveillance’ in *Surveillance & Society*, 7 (3/4), 192-230.

Matthews, H., *et al.* (2000), ‘The Unacceptable Flaneur: The Shopping Mall as a Teenage Hangout’ in *Childhood*, 7 (3), 279-94.

Scott, S., Jackson, S. & Beckett-Milburn K. (1998), ‘Swings and Roundabouts: Risk Anxiety and the Everyday Worlds of Children’ in *Sociology*, 32 (4), 689-705.

Tonucci, F. (2004), *La ciudad de los niños: Un nuevo modo de pensar la ciudad*, trans. by Mario Merlino, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, F. & Rissotto, A. (2002), ‘Freedom of Movement and Environmental Knowledge in Elementary School Children’ in *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1/2), 65-77.

Valentine, G. & McKendrick, J. (1997), ‘Children’s Outdoor Play: Parental Concerns About Children’s Safety and the Changing Nature of Childhood’ in *Geoforum*, 28 (2), 219-35.

Ward, C. (1978), *The Child in the City*, London, The Architectural Press.

## **Infancias y nuevos repertorios tecnológicos: debates y perspectivas**

Ana Brizet Ramírez Cabanzo  
Universidad Pedagógica Nacional  
anabrizet@gmail.com

## RESUMEN

Esta ponencia presenta una síntesis de los estudios que contextualizan el Proyecto Doctoral *Infancia(s), nuevos repertorios tecnológicos y narratividades* (2). El recorrido discursivo pretende mostrar cómo la revisión adelantada entre 1995-2011 en Europa, Norteamérica, América Latina y Colombia, da cuenta de las tendencias que abordan la relación entre infantes, adolescentes y jóvenes, con los nuevos repertorios tecnológicos (3), como objeto de investigación, y de las demandas educativas que se constituyen ante los procesos de subjetivación que emergen en la tecnocultura.

Es así, como las perspectivas analizadas permiten enunciar que las nuevas formas de ser infante hoy, se hallan en gran parte entre la convergencia digital, la tecnomediación y la fluidez entre lo offline y lo online; esa noción moderna de infancia obediente, sumisa, heterónoma y dependiente se está transformando, por lo que es necesario observarla dentro de las paradojas y ambigüedades que los sujetos y la sociedad hoy encaran ante los efectos de las industrias culturales, la globalización y el mundo del consumo.

**Palabras Clave:** Infancia, nuevos repertorios tecnológicos, narrativas.

### **Estudios sobre Infancia, Medios y Tecnologías, a Nivel Internacional**

Los estudios sobre infancia, medios y tecnologías datan desde ya varias décadas, inicialmente se propusieron indagar la incidencia de la radio y el cine en los niños como los *Payne Fund Studies* (4); durante los años 50, se dirigieron al medio televisivo como tecnología predominante en la sociedad. Sin embargo en los últimos años de fin de siglo XX a nivel mundial, se han concentrado en la relación entre las antiguas y nuevas tecnologías como los videojuegos, el teléfono móvil, el ordenador e Internet y los entornos mediáticos, para observar cómo niños y niñas crecen en la era electrónica (Buckingham, 2002), y desde allí determinar sus múltiples y diversas interacciones con los medios y las tecnologías, predominando las relacionadas con adolescentes y jóvenes.

Buckingham (2002, 2005, 2008), autor inglés más reconocido en este campo, ha investigado cómo los niños se forman y maduran en la era de los medios electrónicos durante dos décadas. Inicialmente debate los planteamientos antagónicos de Postman quien expone que la infancia se ha acabado y ha perdido su inocencia ante los riesgos, efectos negativos y amenazas que implican las tecnologías de la información y la comunicación, y de Papert quien por su parte, expone una visión utópica ante las generaciones electrónicas, que se alfabetizan espontáneamente por los medios y rompen con las lógicas de institucionalidad que los adultos imponen.

Buckingham critica a estos autores por la visión esencialista y determinista que dotan a las tecnologías, pues no las contextualizan con los entornos humanos, culturales y sociales. En efecto, su tesis se centra en que “la infancia está cambiando”, pero no sólo por la incidencia de los medios, los cuales deben ser contextualizados junto con *el status cambiante y las diferentes formas en que la*

*infancia se ha definido a lo largo de la historia* (2002, p. 9), para entenderla como una construcción social compleja, relativa, diversa, global y mediática.

La mayoría de los estudios europeos de los últimos quince años señalan la tendencia de investigar la relación del uso de los medios en las generaciones más jóvenes en el orden de las actitudes y valores. Varios de estos proyectos, apoyados en los aportes de Buckingham (2002), interrogan tiempos de ocio, equipamientos, hábitos, frecuencias de uso, espacios de conectividad, riesgos, adicciones, contenidos y estrategias seguras de uso. Algunos de estos, asimismo asumen a adolescentes y jóvenes con el apellido de generación juvenilizada, @, digital o interactiva en esta Sociedad de la Información, al atribuirles que son equipados, móviles, precoces y multitarea, como cualidades indispensables para reconocerlos como sujetos no sólo desde la perspectiva de derechos, sino como agentes de su propia socialización. En esta tendencia se evidencia el enriquecimiento online de la experiencia de vida offline, logrando una alfabetización mediática y emocional, que alimenta sus procesos de socialización y expresión, su afirmación identitaria y su pertenencia a colectivos, dado que son prácticas socialmente construidas. Al integrar virtualidad y realidad en un nuevo paradigma sociotécnico, constituyen la experiencia de vida en una sociedad red (Castells, 2001) que instituye espacios propios de encuentro, y crea una nueva cultura digital, en los que emergen estéticas, sensibilidades, vínculos y “ágoras” específicas como parte de las cotidianidades del consumo.

Las investigaciones, dan cuenta cómo la vida de niños y adolescentes acontece en una nueva ecología social de medios, que aunque cumple un rol determinante en la inscripción de su autobiografía, la sociabilidad, el aprendizaje, las relaciones de autoridad, etc, también los vulnera por los riesgos que conllevan. Sin embargo, es el contexto socioeconómico el que determina las posibilidades de actualización, expansión y distribución del yo digital, que fluye entre el ocio y la seducción, pero también en la infantilización y falta de responsabilización y exclusión, que a su vez incrementa las desigualdades frente al conocimiento, uso, manejo y producción de bienes digitales, y su reconfiguración estética, cognitiva, comunicativa y cultural.

A nivel mundial el papel central de la infancia en las nuevas sociedades del conocimiento se ve en el acaecimiento de un nuevo valor social, que propiciará grandes capitales de conocimiento, creatividad e innovación. Queda por investigar cómo las interacciones con las tecnologías digitales gestionan una subjetividad que se despliega en el flujo off-online, posibilitando no solo su prolongación espacio temporal, sino su advenimiento tecnosocial, siendo los contextos socioeconómicos y la condición de género, los que determinan tal condición y amplían o cierran las brechas sociales de nuevo cuño en cuanto al capital tecnológico y cultural de los sujetos.

### **Estudios sobre Infancia, Medios y Tecnologías en América Latina**

En América Latina se destacan estudios que al igual que en Europa y Norteamérica, observan la relación con las tecnologías, desde los riesgos, hábitos, contenidos e implicaciones educativas que estos dispositivos conllevan para infantes y jóvenes, adelantando estrategias basadas la perspectiva de protección de sus derechos y de la formación para la vida en las redes digitales.

En Latinoamérica, se destacan también los planteamientos de Corea y Lewkowicz (1999), Narodowski (1994, 1999, 2011), Dussel y Quevedo (2010), entre otros, al describir que la niñez ha sufrido una destitución social y discursiva en la familia y la escuela, dados los cambios y mutaciones culturales mediáticas, movilizados por el consumo y las tecnologías. Así como la juventud, la infancia está encarnando otras subjetividades en la tecnocultura, desarrollando no sólo usos, costumbres, formas de socialidad y brechas, que los agencian y los identifican en la red, sino además, modos históricos de exclusión social.

Al respecto, Dussel y Quevedo (2010, p. 9-10) manifiestan que en América Latina hace ya más de dos décadas que se están desarrollando planes y programas para introducir las TIC en el ámbito educativo, sin embargo la mayoría han carecido de proyección a largo plazo y no han tenido presente los fuertes cambios y revoluciones que estos dispositivos sociotécnicos y materiales traerían como retos y desafíos a todo nivel. Aunque *la escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TIC*, las tecnologías digitales producen grandes transformaciones en la vida de los sujetos por fuera de los sistemas escolares, los cuales ni siquiera dan cuenta de estos, o por lo menos los rechazan y niegan, dado que se mantienen inertes ante estas mutaciones simbólicas y culturales que imponen las tecnologías digitales en cuanto a la organización escolar de los saberes, la cultura escrita, los patrones de autoridad y de los mismos sujetos, acciones, formas de pensar y de actuar, que trasgreden sus estructuras lineales, unívocas, individuales y homogéneas.

Los autores en su conjunto, coinciden en que la noción de infancia moderna desaparece por la emergencia de una infancia mediática que se socializa, aprende, se identifica y se relaciona de modo diferente, agotando la potencialidad de las instituciones que la forjaron en la modernidad y que históricamente la han definido. Es relevante destacar que el nivel socioeconómico y el capital cultural inciden coyunturalmente en las interacciones y habilidades que desarrollan con las tecnologías digitales, y en los procesos de socialización, comunicación e identidad, desde los cuales dotan de sentido a su vida en estos entornos, lo cual exige un compromiso mayor con la democratización de la cultura y con el devenir ético y político de nuestras sociedades, en palabras de Dussel y Quevedo (2010).

Niños y jóvenes se descubren en un gran cambio cultural que es necesario indagar, pues *la infancia ahora es una “capacidad especial”* (Narodowski, 2011, p.110), que se produce hiperrealizadamente (1999), es decir crece de la mano con los nuevos repertorios tecnológicos –NRT- (5) y se sitúa por tanto ya no en

el lugar del “no saber”, sino en el lugar de una nueva situación, la de la realidad virtual para devenir como sujetos capaces de ser independientes tecnológicamente. Esta nueva situación, también está dada por la infancia desrealizada (1999), que construye a la fuerza un campo de realización desde la desprotección y la autonomía económica temprana. Unos y otros, amplían ciertos bienes culturales, que se leen en contornos de encuentro socio-político, modos de participación y grupalidad, distintos, a los de la heteronomía, la obediencia y dependencia de los adultos.

### **Estudios sobre la Infancia desde los Medios, a Nivel Nacional**

Al hacer una mirada sobre infancia y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en Colombia, se encuentran en primera instancia estudios que detallan las relaciones entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con medios masivos de comunicación como la televisión, en segunda instancia investigaciones sobre la incidencia en sus procesos identitarios desde las tecnologías digitales y las nuevas pantallas; cabe aclarar que la documentación existente frente a este último objeto es escasa, por cuanto al igual que en Europa y Norteamérica, priman los datos estadísticos frente al acceso y conectividad con respecto a las tecnologías, así como su promoción en los procesos educativos desde la informática educativa (IE).

Para efectos de esta investigación, interesa observar los estudios que dan cuenta de los procesos de socialización que se están produciendo en la interacción con NRT por fuera de las aulas de clase, esto es, interesa más una mirada social y cultural, que cognitiva o didáctica como ha sido el foco de interés de los estudios de la informática educativa. En todo caso existen estudios como el de Rueda y Quintana (2004) que aunque se ubican dentro del campo de la IE, hacen una aproximación cultural sobre las prácticas escolares mediadas por tecnologías.

Las experiencias más relevantes con medios masivos concluyen que la infancia y la juventud cada vez más están inmersas en el orden global, la espectacularización de la vida y los consumos culturales, al mediar comunicativa, tecnológica y socialmente sus vidas e incidir en la experimentación de su identidad, desde la alfabetización mediática, haciéndolas plurales y diversas, con nuevas sensibilidades y narrativas.

De otro lado, en Colombia las investigaciones de Delgadillo et al. (2007), Jiménez (2011) y Amador (2009) en torno a la relación infancia y nuevos repertorios tecnológicos, muestran cómo los niños y niñas también pertenecen a las lógicas del consumo actual con narrativas particulares, que inciden en los contornos particulares de subjetivación y dan lugar a la emergencia contemporánea de una nueva infancia, heterogénea y plural. En este campo de sentido, los infantes rompen con la institucionalidad moderna, al moverse en la convergencia digital, la complejidad de los cambios geopolíticos, culturales y económicos, y la democratización de la información y la comunicación, y por ende hacen emerger modos distintos de habitar el mundo, que deslindan la condición de infancia del segmento etéreo y etapa de desarrollo, para devenir en

subjetividad a partir de una intensa interacción y socialización con las nuevas pantallas y dispositivos digitales

Rueda (2012) especifica que este objeto de reflexión se debate entre las tensiones originadas por el doble efecto *phármakon* de las nuevas tecnologías; el tránsito entre *el phármakon remedio* y *el phármakon veneno* requiere por tanto instaurar otros lentes para observar la relación infancia – sociedad de la información y el conocimiento, que se sitúen en una discursividad que no es neutral, sino por el contrario, se decanta en medio de nuevos acontecimientos subjetivos, sociales, políticos y culturales que se entrelazan a las tecnologías digitales, las cuales *se han acoplado con el modelo de producción capitalista, ... el mercado y las industrias de producción cultural* (Rueda, 2012, p. 44).

Gómez (2010), presenta cómo la juventud halla en los nuevos repertorios tecnológicos modos de encuentro social, de expresión y creación estética y política, que despliegan la actividad creadora del trabajo inmaterial, situando maneras alternas de pensar la infancia y la juventud desde los ecosistemas comunicativos. Al igual que Buckingham (2002), Martín-Barbero (2002), Piscitelli (2008, 2009) y Rueda (2012), Gómez (2010) destaca que es necesario entender que las tecnologías no son aisladas de la cultura, sino que las interacciones que los sujetos tienen con estas, se componen de entornos, vínculos, escenarios tecnológicos, recursos materiales, temporalidades sociales, dinámicas, entre otros, que se hibridan en los modos de la experiencia individual y social de las nuevas generaciones.

La revisión presentada, nos muestra un campo en el que las nuevas tecnologías están contribuyendo a la configuración de otro paradigma cultural y por tanto a la emergencia de nuevos infantes, lo que implica cambios agigantados en sus formas de subjetivación. Es interesante entonces detenerse ante sus procesos de identificación a partir de aquella ecología de los nuevos medios, como otra forma de construcción histórica y social en su relación con los nuevos repertorios tecnológicos, que posiblemente dará relevancia a sus dinámicas y tendencias de género y clase social, como forma de matizar sus entornos materiales y culturales. Tal horizonte de comprensión, exige entrar en diálogo con las infancias pluralizadas, para pensar su naturaleza mixta y provisional, como nos invita Buckingham (2002) y por ende en otras narrativas que los condicionan tecnosocialmente.

### **Conclusiones**

A este tono, cabe pensar en adelantar indagaciones que avizoren las relaciones entre la identidad de niños y niñas, y las tecnologías digitales desde la metáfora del consumo y su fragmentación, de acuerdo a las experiencias identitarias que viven, por cuanto se constituyen en dispositivos semióticos y materiales que a su vez agencian otras formas de productividad asociadas a la flexibilidad y a la precariedad del consumo, visto no como mera relación mercantil, sino complejamente, pues determina modos de relación entre lo sujetos y los diferentes objetos, que inciden directamente en las nuevas maneras en que la subjetividad se constituye.

En el mismo orden de las exploraciones indicadas, la desigualdad geográfica, socioeconómica y cultural, las extensiones online de la vida offline, las prácticas de ciudadanía digital y de producción cultural que ocurren en interacción con los entornos mediáticos, son hallazgos valiosos que pueden vertebrar investigaciones entre infantes y tecnologías, y que permiten poner en sospecha la generalización de nominarlos como nativos digitales y su respectiva alfabetización. Lo anterior en razón a que es interesante pensar sus procesos de identificación a partir de aquella ecología de los nuevos medios, como otra forma de construcción histórica y social que emergen en su relación con las nuevas tecnologías, que posiblemente darán relevancia a sus dinámicas y tendencias de género y clase social, al manifestar otras maneras de sociabilidad, comunicación, participación, imaginarios, creatividad social y de producción simbólica y cultural con las tecnologías digitales desde matices materiales y culturales diferenciados.

Se advierte que estos modos comunicativos emergentes, propician otra matriz cultural de la contemporaneidad, que performa las adscripciones identitarias de los infantes. Interesa por tanto, construir miradas sobre cómo se insertan y configuran otros modos de ocio, de saber, de maniobra, de reconocimiento y de transformación social con los NRT, a fin de evidenciar las diversas producciones de subjetividad que emergen de las distintas interacciones con estos dispositivos. En esta complejidad histórica, social y cultural, surge el reto metodológico y conceptual de definir la infancia y de visibilizar las diferentes expresiones y posibilidades de ser infante hoy en relación con el uso de NRT, sabiendo que los marcos institucionales se hayan desbordados y agotados. A su vez, los estudios que pretenden enunciarla desde la relación con estos dispositivos, dan por hecho el acontecimiento de la infancia y por ello no se discuten sus particularidades, formas de emergencia contemporánea y posibilidades de agencia y creación. En otras palabras, su advenimiento como sujetos y los modos diversos de su subjetividad.

De esta manera, se invita a discutir las formas de emergencia contemporánea de la infancia, es decir su advenimiento como sujetos, los nuevos modos de experiencia de sí, sus narrativas y las expresiones diversas de su subjetividad, en los entornos de la cibercultura, los cuales implican otros retos educativos y pedagógicos, sociales, políticos y culturales. En este sentido, el nuevo panorama de configuración de las subjetividades infantiles en el ecosistema tecnomediado, permite situar la discusión que los procesos identitarios de niños y niñas acontecen en la interacción y actualización de los flujos online y offline, y no entre mundos reales y virtuales como mundos separados. Las investigaciones empiezan a mostrar que esa continuidad avisa de una fluidez que alimenta y enriquece sus diversas interacciones.

Este contexto muestra la emergencia de otros modos de relacionamiento social que ponen en escena otras temporalidades y formas de percepción, razonamiento y aprendizaje, impregnadas cada vez más de las potencialidades de la virtualidad. Por esta razón, el interés educativo y pedagógico de desvelar



esos rasgos de sentido, radica en que a través de las mediaciones tecnológicas se pueden caracterizar las múltiples infancias de hoy como sujetos, que actúan en tanto intervienen y transforman las realidades que les son propias, que les permiten ejercer ese “yo puedo” de manera consciente en el mundo compartido de la vida; un mundo que ya no es puramente humano, sino en el que confluyen sistemas sociotécnicos, materiales y culturales.

Desde esta perspectiva, es necesario reconocer esos nuevos escenarios de educabilidad en los que participa hoy la infancia, para lograr actualizar también los espacios institucionales, dado que muy seguramente esos ecosistemas tecnomediados señalan otros aprendizajes, que se ganan con las posibilidades expresivas al interactuar con los Nuevos Repertorios Tecnológicos. Allí consideramos residen los grandes retos de la educación y la pedagogía; por un lado, la integración de la población que está en desventaja social al acceso y uso de los dispositivos tecnológicos, al saber y a la cultura; por otro, el reto del diálogo del mundo de la vida que hoy transcurre tecnomediadamente con el mundo de los saberes, que con seguridad, puede avisar también de esos aprendizajes no institucionalizados que allí se consolidan.

Notas:

(1) Tercer año de Doctorado Interinstitucional en Educación – Universidad Pedagógica Nacional Magister en Investigación Social Interdisciplinaria. Maestra – Colegio República de Colombia. Docente de la Maestría en Comunicación – Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [anabrizet@gmail.com](mailto:anabrizet@gmail.com)

(2) Asesorado por la Dra. Rocío Rueda Ortiz, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, Grupo de Investigación Educación y Cultura Política. Línea: Cibercultura y Educación. 2013.

(3) Término acuñado por Rocío Gómez en su Tesis Doctoral. Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos. Tesis Doctoral. 2010. UPN. DIE. Bogotá – Colombia.

(4) El Payne Fund fue creado en Estados Unidos hacia 1927, para estudiar la incidencia de las películas en el comportamiento juvenil, especialmente en las niñas. Se considera que los estudios del Fondo Payne fueron indagaciones pioneras que contribuyeron a consolidar el campo de estudio de los medios de comunicación y la juventud.

(5) Término acuñado por Rocío Gómez en su Tesis Doctoral *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación. Bogotá – Colombia. 2010. En adelante se utilizará NRT para designar los nuevos repertorios tecnológicos.

## BIBLIOGRAFÍA

Amador, J. (2009). *Mutaciones de la subjetividad en las infancias: acontecimiento en la comunicación digital interactiva*. Grupo Jóvenes, culturas y poderes. Proyecto de Investigación. Doctorado Interinstitucional de Educación – UDFJC: Bogotá – Colombia.

Buckingham, D (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Ediciones Morata: Madrid.

\_\_\_\_\_. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Ediciones Paidós: Madrid.

\_\_\_\_\_. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial: Buenos Aires.

Castells, M. (2001). *Internet y Sociedad Red*. Areté: Barcelona.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen. Humanitas: Buenos Aires.

Delgado, I y otras. (2007). *Narrativas audiovisuales e Infancia Contemporánea, una lectura desde tres textos mediáticos*. Grupo de Investigación Infancia y Sociedad. En: *Revista Colombiana de Educación* N. 53. Segundo - Semestre. UPN. Bogotá – Colombia.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: [www.fundacionsantillana.com](http://www.fundacionsantillana.com)

Gómez, R. (2010). *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos*. Tesis Doctoral. UPN. DIE. Bogotá – Colombia.

Jiménez, A. (2011). *Emergencia de la infancia Contemporánea en Colombia, 1968-2006*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. DIE. Bogotá – Colombia.

Martín-Barbero, J. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. En: *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura. Núm, 0 – febrero 2002. Consultado el 15 de diciembre de 2010. En: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>.

Narodowski, M. (2011). *No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011. Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas: Buenos Aires.

Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. En: *Contratexto*. 6. Consultado el 23 de marzo del 2011.

Disponible en: <http://.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto>

\_\_\_\_\_. (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Buenos Aires: Santillana.

Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Universidad Central. IESCO. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá.

---

Rueda, R. (2012). *Sociedad de la información y el conocimiento: tecnicidad, phármakon e invención social*. En: *Nómadas*, n. 36, abril de 2012, pp. 43-55. Universidad Central: Colombia.

---

***O Contrato de Soldada, a tutela e os Juízes de Órfãos***

GISLANE CAMPOS AZEVEDO  
PUC-SP

A vida do órfão João Pedro da Silva, de 11 anos, não seria mais a mesma depois daquele 7 de outubro de 1908. Naquele dia, policiais da cidade de São Paulo prenderam o menino sob a acusação de vadiagem.

O primeiro delegado da capital, fichou João Pedro, classificando-o como "vagabundo", e encaminhou o inquérito ao juiz criminal. Este último, no entanto, não aceitou o processo, recomendando ao delegado que encaminhasse o caso para o juiz de órfãos da capital, uma vez que o menor não tinha pais. No dia 21 de novembro de 1908, o juiz de órfãos da capital, o dr. J. Augusto, ordenou internar o menor no Instituto Disciplinar (veja boxe ao final).

Esse processo de João Pedro da Silva é um dos milhares encontrados na seção de manuscritos do Arquivo do Estado de São Paulo. Ele é simbólico pois, além de evidenciar a disciplinarização dos espaços públicos no período, mostra também como os juízes de órfãos exerciam um papel fundamental na condução das questões envolvendo o mundo infantil.

O papel dos juízes de órfãos é descrito no Livro I das Ordenações Filipinas, código de leis compilado em 1603, considerado a espinhal dorsal do direito ibérico. Segundo o título 88, os juízes de órfãos deveriam ser pessoas formadas em direito e escolhidas pelo rei para cuidar dos menores e de seus bens em casos de ausência ou falta do pai. No Brasil, a regulamentação do cargo deu-se em maio de 1731.

Entre os diversos processos que passavam pelas mãos dos juízes de órfãos estavam partilhas de heranças, inventários e pedidos de emancipação de menores. Porém, um dos mais corriqueiros eram as solicitações de **tutelas**.

Quando uma criança era órfã de pai, ou este era considerado ausente, o juiz de órfãos nomeava um tutor para cuidar dela, caso não houvesse algum nome indicado em testamento. Isso acontecia mesmo se o menor vivesse com

sua mãe, pois esta era quase sempre impedida de assumir a responsabilidade jurídica de seus filhos. O tutor seria responsável pela integridade física do menor e também pela gerência de seus bens.

Ao se analisar a documentação despachada pelos juízes de órfãos de São Paulo até as primeiras décadas do século XIX percebe-se que, de fato, as atenções desses magistrados encontravam-se quase todas voltadas para as crianças de posses da capital. Porém, a partir das primeiras décadas do século XIX, cada vez mais, a área de atuação dos juízes de órfãos vai se ampliando: diversas leis começaram a ser aprovadas com o intuito de amparar legalmente esses magistrados para que eles intermediassem questões relativas ao trabalho infantil.

Essa mudança é concomitante com o período em que se debatiam no país propostas para se terminar com o tráfico negreiro e se acentuará nas décadas seguintes, com as leis que, gradativamente, irão pôr fim à escravidão. A atuação dos juízes de órfãos, a partir de então, ilustrará a tênue linha que separava o trabalho compulsório e a mão-de-obra livre no Brasil do século XIX e início do XX.

Em 1827, por exemplo, a província de São Paulo decretou uma lei segundo a qual todos os africanos presos em tráfico irregular seriam considerados livres, mas ficariam à disposição dos juízes de órfãos. Em 1837, um alvará imperial datado de 20 de abril determinava que os “africanos livres” dispensados das obras públicas na Corte também deveriam ser entregues aos juízes de órfãos.

Em nome do Estado, esses magistrados costumavam alugar os negros “livres” sob sua custódia para terceiros ou então, emprestá-los a instituições, como a Santa Casa de Misericórdia, a fim de exercerem ali trabalhos compulsórios.

A partir da década de 1840, os juízes de órfãos se responsabilizaram também pela vida de mulheres solteiras ou casadas cujos pais ou maridos, respectivamente, não se encontravam presentes e, passaram a cuidar, até

mesmo, da administração dos bens dos indígenas. Por conta disso, o órgão passou a ser chamar *Juizado de Órfãos, Ausentes e Anexos da Capital*.

Um dos principais instrumentos desses magistrados, a tutela, até então empregada como um mecanismo para garantir a proteção das crianças passou por novas regulamentações. Em 1842, por exemplo, uma lei imperial dispensou a apresentação da fiança para os interessados em tutelar um menor.

Com isso, tornou-se cada vez mais corriqueiro a solicitação de tutela de crianças pobres órfãs, dos filhos de negros e imigrantes também.

Os processos mostram que a tutela se tornou um amplo mecanismo de agenciamento do trabalho infantil. Não raro, as pessoas faziam pedido de tutela para terem crianças e adolescentes executando serviços de forma compulsória. Além disso, são inúmeras as denúncias de maus-tratos e violência em relação a esses menores.

Em meio a todas essas mudanças, um antigo instrumento jurídico que raramente havia sido utilizado pelos juízes de órfãos também assumiu - a partir da aprovação das primeiras leis abolicionistas - um papel de destaque: o **contrato de soldada**. Assim como a tutela, as origens do contrato de soldada remontam às Ordenações Filipinas. Tratava-se de um instrumento cuja função era promover o aluguel de órfãos pobres a fim de que estes aprendessem um ofício que lhes garantisse o sustento no futuro. Em troca de seu trabalho, a criança deveria receber um pagamento, o soldo, que poderia ser resgatado quando este atingisse a maioridade, aos 21 anos.

Pela lei o contrato de soldada deveria funcionar da seguinte maneira: quando um juiz tomava conhecimento da existência de um órfão com idade superior a sete anos, ele deveria promover, ao final de suas audiências, um leilão. Quem tivesse interesse em contar com essas crianças e jovens trabalhando em suas oficinas ou residência deveria apresentar ao juiz uma proposta de soldada. Aquele que oferecesse mais pelo trabalho do menor firmaria o contrato por meio de escrituras públicas e se tornaria responsável por garantir também moradia, saúde, educação e alimentação do menor.

No Brasil independente, a legislação mostra que a soldada nunca foi usada com o princípio de ensinar um ofício para as crianças. Ao contrário, aponta que seu objetivo foi sempre o de facilitar o acesso à mão-de-obra infantil. Nesse sentido, diversas leis foram promulgadas moldando o contrato de soldada conforme esses interesses.

Em 1835, por exemplo, a portaria imperial de 19 de novembro afirmava que aos “menores de cor, dados a criar fora de estabelecimentos, quando estiverem em idade competente, dar-se-á o de soldada”. Dois anos mais tarde, diz a lei que “os menores indigentes” também podiam ser “alugados para serviços domésticos”, bem como os filhos de estrangeiros. Ou seja, ampliava-se dessa maneira o universo dos menores passíveis de serem assoldados, afinal, a exigência inicial para a assinatura desse contrato – a de que o menor fosse órfão – não era mais uma premissa.

Eram freqüentes as denúncias encaminhadas aos juízes de órfãos a respeito de menores que trabalhavam sem receber o soldo, que não estavam matriculados em escolas ou que se encontravam constantemente submetidos à violência.

Diante dessa realidade, os juízes de órfãos intervieram cada vez mais nos destinos dos menores pobres e indigentes da cidade: em casos de violência, mandavam, muitas vezes, retirar as crianças da guarda de seus tutores ou contratantes e as davam para outras pessoas; quando informado da existência de menores tutelados trabalhando sem receber, chegavam a cancelar a tutela e a substituíam por um contrato de soldada, obrigando o antigo tutor – agora contratante – a fazer o respectivo pagamento do soldo em nome do menor.

Além disso, ao desconfiar que algum pedido de tutela tinha por objetivo garantir ao requerente a mão-de-obra gratuita, alguns juízes passaram a conceder, preferencialmente, o contrato de soldada. Buscavam assim assegurar, ao menos, o pagamento do soldo ao menor, uma vez que, pela tutela, a criança ou o jovem via-se muitas vezes obrigado a trabalhar sem nada receber.

De fato, nesse período, os juizados de órfãos se consolidaram como um poderoso espaço jurídico encarregado de lidar com os principais problemas do mundo infantil, tornando-se, assim, um importante local de redefinição das relações sociais e familiares (veja mais sobre o papel dos juizes no boxe). Se por um lado, em muitos momentos, eles legitimaram o trabalho infantil, por outro, se tornaram um local para onde a população se dirigia para fazer denúncias de maus-tratos, exploração de trabalho, violências sexuais etc. Até menores que se sentiam ludibriados recorreram aos juizes.

A importância dos juizes de órfãos começou a declinar a partir da década de 1910. O Código Civil, de 1917, por exemplo, trouxe profundas mudanças em relação à responsabilidade do Estado e da família sobre a criança.

Os Juizados de Órfãos, Ausentes e Anexos da Capital foram extintos em outubro de 1927 pelo mesmo decreto que criou, em seu lugar, o Juizado de Menores. No entanto, passados mais de cem anos desde que os juizes de órfãos emergiram como um símbolo das discussões a respeito da vida dos menores pobres, abandonados e infratores, a sociedade brasileira ainda não criou uma política de inclusão social efetiva desses menores. Enquanto isso não correr continuaremos perpetuando, em muitas outras crianças, o drama vivido por João Pedro da Silva.

\* Além da soldada e da tutela

O que o Estado poderia fazer com aquelas crianças que mendigavam pelas ruas, praticavam pequenos furtos, ou simplesmente perambulavam pela cidade sem destino certo? Essa questão estava na pauta do dia das principais autoridades e legisladores que viviam em São Paulo na passagem do século XIX para o XX.

Quando os juizes de órfãos entendiam que havia chances de uma recuperação mais imediata, eles encaminhavam esses menores para as inúmeras instituições assistenciais que nasceram no período na capital paulista. Esses locais trabalhavam, normalmente, em regime de internato ou semi-internato e eram divididos para meninas e meninos.



Enquanto as primeiras eram educadas para as "prendas domésticas", os garotos aprendiam marcenaria, carpintaria e outras atividades manuais, sendo, assim, instruídos para o mundo das fábricas.

Já as crianças consideradas “quase irrecuperáveis” tinham um destino diferente: eram recolhidas ao Instituto Disciplinar, órgão criado em 1902, no bairro paulistano do Tatuapé, e que mais tarde se transformou na Febem. Antes de sua existência, os menores infratores dividiam a cadeia com os adultos.

No Instituto Disciplinar, o regime de trabalho tinha o rigor de uma fábrica, com horários e regras delimitadas. O sistema de educação estava impregnado de diretrizes morais que valorizavam a obediência e a submissão.

De modo geral, esse sistema implantado no Instituto Disciplinar do Tatuapé serviu de modelo para todos os outros espaços destinados a confinar os menores no Brasil e que, em grande parte, vigora até os dias de hoje.

(1) A autora é mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde defendeu a dissertação *De Sebastianas e Geovannis: o universo do menor nos processos dos juízes de órfãos da cidade de São Paulo (1871-1917)*. É também autora de uma coleção didática de história voltada a alunos do Ensino Médio (História em Movimento) e outra voltada para alunos do Ensino Fundamental

## **Experiencias de Infancias (Colombia 1930-1954): Un análisis en clave histórico-cultural**

Yeimy Cárdenas Palermo  
 Universidade Pedagógica Nacional  
 cabetoloca@yahoo.es

### Resumen

En la ponencia se presentan las generalidades de la tesis doctoral "Experiencias de infancia entre los años treinta y cincuenta en Colombia". En un primer momento se da cuenta de la pertinencia que tiene en el campo de estudios en América Latina asumir la infancia como una experiencia que se produce en las relaciones y tensiones entre *lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de sujetos específicos* (Carli, 2005). En un segundo momento se presentan algunas precisiones sobre el aporte de la comprensión de la infancia como experiencia al análisis de la perspectiva de la historia cultural frente al reconocimiento de la infancia como experiencia y se presentan las generalidades metodológicas de la investigación, finalmente, se presentan de manera muy general los avances logrados en el análisis de los procesos de constitución de experiencias de infancia, entre los años treinta y cincuenta, en Colombia.

### **Infancia como experiencia: aportes al campo de estudios en América Latina**

La difusión tanto de las obras de Philippe Ariès (1987) y de Lloyd DeMause (1982), como de sus apropiaciones (2), en los años noventa, fue vital para que la infancia se fortaleciera como objeto de investigación en las ciencias sociales en América Latina. No obstante, en los últimos años es indiscutible la primacía que han ganado los aportes de la tercera generación de los Annales o la Nueva Historia por sus aperturas a preguntas por el acontecimiento, la historia política, la historia de las mentalidades y las representaciones, entre otras cuestiones que han sido determinantes para la sensibilización a temas antes impensables (Burke, 1993: 153-192).

En esta lógica, es comprensible que una de las ideas más referenciadas y más problematizadas sea, justamente, la que sitúa la infancia moderna como fruto de la transformación de tres aspectos imbricados: el sentimiento de la infancia, la vida familiar y la vida escolar (Ariès, 1987). Aspectos que, entre los siglos XVI y XVIII, guardan los indicios de las transformaciones que sufre el trato dado a los niños por los adultos y, en consecuencia, las instituciones destinadas

a su permanencia y formación. Interpretaciones que si bien fueron objetadas como conclusiones históricas no pueden desconocerse como los referentes bajo los cuales la infancia fue vislumbrada como una configuración producida en el seno de los cambios de actitudes y sentimientos en el marco de las transformaciones sociales y culturales de la modernidad, en las que deviene el niño como “producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección” (Narodowski, 2007: 32).

En este sentido, se explica que la infancia haya pasado de ser un objeto comprendido desde la lógica exclusiva del desarrollo biopsicológico a ser abordada desde la multiplicidad y complejidad de las dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas, en cuyos entrecruces es posible entrever tendencias que permiten apreciar los temas y desarrollos teóricos y metodológicos logrados, así como las cuestiones pendientes en la región.

En este marco general, la revisión detallada de algunos estudios permitió identificar (cinco) grandes tendencias analíticas en el campo de estudios históricos sobre la infancia:

- Una tendencia de estudios orientada por preguntas ligadas a la tecnología de la familización y la adecuación de los cuidados a la infancia, sentido en el que se rastrean fenómenos como el abandono de los niños y el despliegue de acciones para proteger y formar a los adultos, —especialmente a las madres— en las formas acertadas de cuidado infantil.

- Una tendencia donde se liga la infancia y la escolarización desde las aspiraciones universales y obligatorias de la educación, sentido en el que se rastrea la inserción de los infantes en tanto alumnos y aprendices en "una máquina pedagógica" que resulta útil para impartir conocimiento, inculcar conductas, supervisar, evaluar y rectificar las patologías de la niñez (Rose, 1989: 121).

- Una tendencia en la que la constitución de la infancia se imbrica con la tecnología de la penalización y la configuración de la minoridad como categoría paradigmática del discurso de la irregularidad.

- Una tendencia en la que la infancia se aborda desde los aportes de la historia y la antropología dando lugar a las particularidades de la niñez en sociedades indígenas, mestizas y esclavas.

- Y, finalmente, una tendencia en la que se vislumbra el reconocimiento de las trayectorias biográficas como soporte de las

compresiones de la infancia como una experiencia subjetiva.

En el seno de estas cinco tendencias los trabajos sobre la historia de la infancia en Colombia se caracterizan por las articulaciones con la historia de la pedagogía, la escuela y el maestro, como pistas del proceso de modernización de la sociedad en la primera mitad del siglo XX, desde el análisis de cuestiones como el afianzamiento de iniciativas nacionales para reformar la escuela, la apropiación de saberes modernos y principios pedagógicos escolanovistas, la aparición de nuevos problemas sociales asociados a los niños y a las mujeres, los discursos y prácticas de intervención sobre la anormalidad y el despliegue de instituciones dedicadas a la protección, educación y corrección de los niños.

Tal como se puede apreciar, las tres primeras tendencias hacen parte de una fuerte corriente en la que la infancia se analiza asociada a las inquietudes por la subjetivación y sus tecnologías de producción, mientras que las dos últimas tendencias son los indicios de un modo de investigar que se interesa por las particularidades culturales de las prácticas de infantilización, dando apertura a los análisis en clave biográfica (3) y, digamos, *experiencial*.

Los evidentes desarrollos de las tendencias analíticas en las que la infancia se considera asociada a las inquietudes por la subjetivación si bien se ratificaron como aportes a la comprensión de su sentido no-natural, simultáneamente permitieron identificar su favorabilidad para el despliegue de discursos "tremendistas" que diagnostican una especie de estado terminal del estatus infantil moderno y en los que se fortalece la imagen de la infancia en peligro, la infancia en crisis, la infancia finalizada e incluso la infancia inexistente, esbozando figuras "investidas de una falta de futuro y de una falta de presente" (Dussel y Southwell, 2007: 27).

La problematización de las ideas del *estado terminal* de la infancia y el fortalecimiento de la interrogación de su "*comienzo*" o su constitución como objeto discursivo, de sus reorganizaciones en el terreno de las interacciones de los individuos en sus contextos y de los sujetos configurados en las demarcaciones de formas específicas de referirse a la infancia, permitió alimentar preguntas sobre la multiplicidad de infancias que habitan en contextos históricos y culturales dados (Walkerdine, 2007: 38) y, de este modo, fortalecer la inquietud por la infancia como un objeto susceptible de ser analizado como una experiencia que se produce entre los discursos que apuntan a la regulación de los modos de ser infante en contextos delimitados y las resignificaciones que los mismos sujetos construyen sobre sí en sus trayectorias vitales. De esta manera, una configuración que puede restituirse a través de relatos de sujetos adultos como vía para ahondar en la comprensión de los modos —plurales— de infantilización e infanilidad en procesos históricos y culturales específicos.

### **Aporte al análisis histórico de la infancia en Colombia**

Las anteriores presunciones resultaron especialmente pertinentes para el análisis de la primera mitad del siglo XX en Colombia, en particular las décadas de los años treinta y cincuenta, al ser identificado como un lapso de fuerte

intensidad en el proceso de modernización del país, en tanto concentró un despliegue de discursos que instalaron formas de pensar y hablar acerca de la infancia en un sentido moderno y que focalizaron la población infantil como promesa y esperanza de las apuestas nacionalistas y modernistas, pero también como su riesgo.

En este horizonte, la investigación se deslindó por el intento de aportar al análisis de los procesos de constitución de las experiencias de infancia de hombres y mujeres que vivieron su niñez, entre los años treinta y cincuenta, en diferentes contextos sociales y culturales en Colombia y, de manera más específica, por el intento de contribuir a la comprensión de qué particulariza dichos procesos; cuáles son los sentidos de infancia que emergen y qué relaciones y tensiones guardan con los lugares que se otorgan a la niña y el niño en los discursos que predominaron en el periodo.

### **Perspectiva histórico-cultural y comprensión de la infancia en clave de experiencia**

La intención de comprender la infancia como experiencia, en el caso colombiano permitió fortalecer la inscripción de la investigación en la perspectiva histórico-cultural de la educación y demarcar un horizonte teórico-metodológico para captar los entrecruces del orden discursivo, las prácticas simbólicas y las técnicas mediáticas, necesarios para comprender la implicación del individuo en la sociedad (Depaepe, 2008: 179), y del sujeto- niño en coordenadas culturales específicas.

Frente a la perspectiva histórico-cultural en el campo de la educación fue esclarecedor el aporte de Viñao al señalar que se trata de una mirada que abarca:

...la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores — historia intelectual en sentido estricto — y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico — en el sentido *vigostkyano* — y la de los sistemas de significados compartidos — en el sentido *geertziano* — u otros objetos culturales producto de esa misma mente, y entre ellos, cómo no, el lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. Todo ello, además, no desde una perspectiva fragmentada sino conectada e integrada (1995: 64).

En este marco comprensivo, la investigación se fundamentó en el concepto de cultura, al reconocer que bajo interpretaciones diferentes en la perspectiva de la historia cultural, se coincide en el rechazo "de una concepción de la cultura como sistema unitario y uniforme en el que predomina la conformidad" (Viñao, 1995: 64).

En coherencia con la perspectiva histórica cultural, en lo que tiene que ver con su sentido relacional y su énfasis en los significados compartidos en la vida social la noción de experiencia constituyó un referente paradigmático para reconocer la infancia como una configuración cultural que se produce en la

correlación de saber, formas de normatividad y formas de subjetividad. En relación con la comprensión de la especificidad de la dimensión *experiencial* y su aporte al análisis de la infancia, en la investigación se consideró que la vía más acertada para la construcción de la información era la configuración de relatos incorporando aportes del método biográfico, de la historia oral y de lo que se denomina, de manera genérica, como investigación narrativa (4). Dentro de la gama de estrategias que posibilita dicho método se optó por la construcción de relatos autobiográficos (5) porque responden a la particularidad de ser narraciones de sujetos sobre sí mismos que se circunscriben a momentos o aspectos específicos de las trayectorias vitales.

De acuerdo a los criterios de elección, entre doce personas contactadas se optó por seleccionar siete participantes para construir los relatos autobiográficos sobre la infancia. Participaron cuatro mujeres y tres hombres: Marina (1925), José (1930), Virginia (1937), Santiago (1939), Luis (1941), Alba (1945) y Mercedes (1947). Su elección obedeció, en gran medida, a que son actores que crecieron en contextos socioculturales diferentes y pertinentes para la comprensión del periodo de análisis, de un lado, sujetos que crecieron en ciudades que vivieron intensamente el proceso de modernización que experimentó el país entre los años treinta y cincuenta, esto es Bogotá y Medellín y, de otro lado, en veredas que permiten considerar las dinámicas de la vida rural.

El carácter *objetivo* de la investigación y su pertinencia en el campo de estudios de la infancia se sustentaron en el valor del conocimiento que se produce en la relación dialéctica entre los relatos de infancia y sus contextos o estructuras sociales. Dos dimensiones que se requieren mutuamente para ratificar que las condiciones estructurales no son determinantes de las posibilidades de tener infancia, como tampoco los sujetos son soberanos en la configuración de su infantilidad.

En esta lógica es necesario decir que la incorporación de los relatos autobiográficos como soportes del análisis y, por ende, el encuentro con protagonistas de una trayectoria biográfica exigió y posibilitó entretener las fuentes orales con fuentes escritas, fotografías y artefactos culturales que alimentaron la comprensión del contexto socio-histórico, en un diálogo que se hizo posible en el análisis y la construcción misma del relato acerca de las experiencias de infancia en Colombia en tanto proceso en el que entraron en diálogo las comprensiones del tema, del periodo y del contexto social de la investigadora.

Los relatos contruidos a través de entrevistas permitieron configurar una masa de información sobre la infancia recordada por sujetos adultos, de tal modo que cobraron lugar los recuerdos sobre lo vivido como niños de manera directa, pero también sobre la memoria transmitida. Ambas formas del recuerdo fueron enriquecidas por diferentes soportes de la memoria biográfica —fotos, diarios, libros, películas— que fortalecieron, a su vez, el diálogo entre las voces de los entrevistados con otras fuentes primarias y secundarias que permitieron

enriquecer y precisar la información: artículos de prensa y revista, manuales de crianza, informes y análisis de políticos e intelectuales, publicidad, legislación, noticias, entre otras fuentes que resultaron, especialmente, importantes para nutrir la información acerca de la infancia en el escenario social y, por ende, sobre los discursos institucionales.

### **Avances en la comprensión de las experiencias de infancias (Colombia 1930-1954)**

Los aspectos que se identificaron comunes, pero a su vez particulares en los relatos autobiográficos, permitieron situar cinco grandes ejes de constitución de las experiencias de infancia:

Un primer eje que permite identificar una estrecha relación entre las experiencias de infancias y las prácticas de cuidado en las que los entrevistados fueron infantilizados y en las que se traslucen lógicas y estrategias de resguardo que adquieren sentido, solamente, en relación con los modos particulares de familia y unidades domésticas de las que los sujetos-niños hacían parte.

Un segundo eje que posibilita comprender la importancia de las prácticas de iniciación de la vida cristiana, específicamente, la Confesión y la Primera Comunión, como formas de infantilización en las que se imbricaron lógicas modernas y preceptos católicos en el cuidado moral del niño.

Un tercer eje que permite identificar la importancia que en la infantilización de los entrevistados tuvieron los modos en que éstos transitaron en diferentes modalidades educativas y escolares y las diferentes estrategias que les posibilitaron situarse como alumnos.

Un cuarto eje que posibilita situar las prácticas de socialización política como procesos esenciales de la infantilización de los niños, ratificando sus lugares como agentes activos en las contiendas partidistas y la violencia que caracteriza el periodo de análisis.

Y finalmente, un eje, que contribuye a vislumbrar a los sujetos-niños en relación con artefactos culturales y prácticas que permiten tensionar lo que se considera educativo e instructivo, divertido y prohibido en la vida de los infantes, denotando diferencias significativas en las experiencias de quienes habitaron el escenario urbano.

El conjunto de los aspectos analizados respecto a la constitución de la infancia como experiencia permite vislumbrar una pluralidad de formas de infantilización e infinidad, producidas en las tramas culturales y sociales en las que se inscriben las trayectorias biográficas de los entrevistados. Esta lógica vigoriza la tesis de la pluralidad de las infancias y fortalece su lugar teórico en la problematización de los discursos que instauran parámetros de normalidad y que establecen un único modo de ser niño en las sociedades: un sujeto cuidado, feliz y desprevenido de las preocupaciones de su entorno.

Notas :

(1)Magíster en Educación; Candidata a Doctora, Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación –Universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional-; Profesora Asistente de la Facultad de

Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; Coinvestigadora del Grupo "Educación y Cultura Política" de la misma institución y coordinadora de la línea "Infancia, cultura y educación". E-mail cabetoloca@yahoo.es

(2) Se hace referencia a las apropiaciones de historiadores ingleses que ahondaron, de un lado, en las representaciones de la infancia de los hijos de la clase trabajadora desde el siglo XVIII en Inglaterra (Cunningham, 1991), de las hijas de obreras (Walkerdine, 1997), así como de las representaciones de infancia producidas por los adultos en anuncios, fotografías y otros medios de comunicación a finales del siglo XX (Holland, 1992), siguiendo la tesis de Ariès y, de otro lado, historiadores que ahondaron en la ruptura de fronteras con el mundo adulto (Postman, 1983 y Winn, 1984), siguiendo el análisis de Demause (Ver: Buckingham, 2002: 47).

(3) En la particularidad de sus enfoques, fuentes, diálogos disciplinares y visiones de la infancia, ambos énfasis son necesarios en el debate contemporáneo sobre los procesos de "desubjetivación, resistencia e invención" (Duschatsky y Corea, 2007: 81), y de destitución de la infancia (Corea y Lewkowicz, 1999) en el marco de los análisis sobre los modos —vigentes— de habitar los dispositivos modernos.

(4) Se viene generalizado la denominación de "metodología" biográfico-narrativa —especialmente en Iberoamérica— (Bolívar & Domingo, 2006). No obstante, siguiendo a Arfuch (2007: 87), al considerar que la cuestión biográfica, en las múltiples formas que la integran, tiene en común contar "de distintas maneras, una historia o experiencia de vida", se entiende que se integra en una de las grandes divisiones del discurso: la narrativa. En esta lógica, sobra adjetivar lo biográfico como narrativo.

(5) Los relatos autobiográficos se entienden como elaboraciones que surgen del auto referencia del sujeto pero que constituyen en sí mismos escenarios habitados por diversas voces, sujetos, momentos y acontecimientos. De este modo, incluso el momento mismo en que se configuran los relatos autobiográficos se reconocen como parte del encuentro de voces se involucran en la construcción de los relatos (Arfuch, 2007).

## Bibliografía

Arfuch, L. (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. 2da. Reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ariès, P. (1987). El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Revista Forum Qualitative Social Research. 7, (4). p. 1-43.

Buckingham, D. (2002). Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia. Madrid: Morata.



- Burke, P. (1993). La tercera generación. En: La historiografía francesa contemporánea. Buenos Aires: Biblos.
- Carli, S. (2005). Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880 y 1955. Madrid: Miño y Dávila.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999): ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Bs. As: Lumen - Humanitas.
- DeMause, L. (1982). Historia de la Infancia. Madrid: Alianza Editorial.
- Depaepe, M. (2008). Perspectiva histórica de la continuidad y el cambio. ¿Una paradoja de la "nueva" historia cultural de la educación?\_. En: Pensar críticamente la educación escolar: perspectivas y controversias historiográficas. Universidad de Zaragoza
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2007). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós
- Dussel, I. & Southwell, M. (2007). La Niñez Contemporánea. Aportes para pensar a los sujetos de la escuela. El Monitor. 10, 5ª época. 26-27.
- Narodowski, M. (2007). Infancia y Poder. La Conformación de la pedagogía Moderna. Buenos Aires: Aique.
- Rose, N. (1989). Governing the soul. The shaping of the private self. London: Routledge.
- Viñao, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. (0). 63-82.
- Walkerdine, Valery. (2007). Entrevista "Hay una Multiplicidad de Infancias", por Dussel, Inés. El Monitor. 10, 5ª época. 38-40.
-

## RELACIÓN ESTADO Y JUVENTUD: PARADOJAS ACTUALES EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Karla Henríquez Ojeda  
 Universidad de Santiago de Chile  
 karla.henriquez@usach.cl

### Introducción

El término Juventud, entendido como una categoría social, se ha visto enfrentado a una serie de discusiones las cuales intentan responder en primera instancia a la pregunta sobre quiénes son jóvenes y luego, cuál es su rol dentro de la esfera pública. En este intento por construir la categoría se han desestimado ciertas diferencias al interior del grupo lo que conlleva a confusiones y ambigüedades respecto de la entrega de responsabilidades y espacios de participación, como por ejemplo, el papel que desarrollan y que pueden llegar a desarrollar los y las jóvenes como ciudadanos dentro del plano de la acción política y generación de políticas públicas. Esto afecta directamente la manera en que instituciones de carácter ejecutivo, legislativo, judicial se relacionan y significan a los y las jóvenes, como por ejemplo, desde la institucionalidad judicial pueden ser identificados como conscientes de actos delictuales pero carentes de las herramientas necesarias para elegir a sus representados (sobre todo aquellos menores de edad), en otras palabras, son procesados por delitos, pero carecen de espacios suficientes para ejercer el derecho político de representatividad. A partir del encuadre mencionado anteriormente, en la ponencia se abordarán las principales paradojas que se dan en la relación entre juventud - Estado prestando atención en aquellas experiencias que dan cuenta de quiebres al interior de esta relación.

Palabras clave: Juventud, Ciudadanía, Participación.

### Desarrollo

**Paradoja 1: Representación contradictoria sobre los jóvenes, se promueve la perspectiva positiva pero se realizan prácticas desde la representación negativa.**

La primera paradoja a definir se circunscribe en una representación contradictoria en donde las características asociadas a la Juventud son en gran parte características que se construyen bajo representaciones polarizadas, contradictorias y con matices que generan ambigüedad. Dentro de las representaciones polarizadas están los rasgos positivos como la “adaptabilidad y vitalidad para los nuevos modelos de producir y consumir” (Hopenhym y cols., 2006) v/s la representación negativa, asociada a lo disruptivo y anómico en la sociedad, transgresión de normas, falta de disciplinamiento en el estudio y/o trabajo, reacciones imprevisibles, propensión a presentar conductas de riesgo.

Junto con la comprensión de los jóvenes mirada desde un prisma de representación negativa, van surgiendo distintas instituciones controladoras cuyo propósito es *vigilar* y *educar* a esta parte de la población, aspectos vinculados directamente con seguir patrones más bien estandarizados sobre cómo debería ser un joven (ciudadano) adecuado (adaptado, esperado). El problema que acá surge es que bajo esta mirada dominante se olvidan las distintas posibilidades de posición social a la cual puede pertenecer un o una joven, por lo que problemas asociados a la marginación, pobreza, vulnerabilidad, etc. tienden a perder relevancia. A la vez, la relación que establece la institución –en este caso el Estado- con los y las jóvenes provoca la generación de una carrera individualizada, en la cual cada una de las personas pasa a formar parte de una carrera para llegar de la mejor manera a la adultez. Así, el entendimiento de la juventud como un periodo de *transición hacia la adultez* pasa a ser comprendido como un reto individual, en donde las capacidades y habilidades a desarrollar dependen de cada persona (Monsivais 2002).

### **Paradoja 2: La juventud como categoría, una visión sesgada.**

Una segunda paradoja se circunscribe dentro del entendimiento de la juventud como categoría social. Los intentos por desarrollar políticas y programas sociales tienen la tendencia a caer en el problema de quién será considerado como joven. Para resolver estas interrogantes, los encargados han sobrevalorado la generación de una *categoría* joven la cual está delimitada principalmente por un rango etario que comprende parte de la adolescencia, y adultez joven, sin embargo este mismo rango etario involucra una diversidad de estilos de vida, motivaciones, expectativas, intereses y responsabilidades que difieren enormemente entre un joven y otro. Estas diferencias que se tienden a homologar en una categoría *Juventud* invisibilizando las diferencias y mostrando a la juventud como un todo. Otro elemento debilitador del enfoque por categorías es que se tienden a tratar bajo un mismo paraguas el desarrollo físico y el desarrollo de una identidad social, entregando estándares de tiempo similares para ambos tipos de desarrollo. Uno de los problemas más importantes de este enfoque es que tiende a entregar una definición de la juventud olvidando su carácter histórico y dinámico. En la actualidad aún no existe una definición consensuada respecto a la *Juventud*, pues influyen elementos multidisciplinares que lo van delimitando, es así como hoy por hoy se debe construir una noción de juventud a partir de un periodo que no sólo contemple una mirada biológica, sino que también social, histórico y cultural. En este aspecto, una u otra visión acerca de la categoría *Juventud* está directamente relacionada con la fuerza que denote en su definición una u otra característica.

### **Paradoja 3: La participación no considerada**

Una tercera paradoja refiere a la participación de los y las jóvenes en la esfera pública. Los jóvenes pueden aportar al desarrollo de una sociedad más justa pero esta participación es limitada, participar en la toma de decisiones finales es

muy difícil, pues acá nos encontramos con fuerzas adultocéntricas y panópticas que dejan a los y las jóvenes en un plano participativo de menor importancia frente a decisiones políticas en las cuales se vean directamente involucrados. Pero ¿qué tipo de participación se le propone a los jóvenes? Considerando las maneras de participación de organizaciones juveniles, podemos encontrar aquellas que se inscriben dentro de los espacios de participación tradicionales a saber, el voto, partidos políticos, fondos concursables, organizaciones con personalidad jurídica, y aquellas acciones colectivas y espacios de participación alternativos que incluyen acciones colectivas y organizaciones de índole eventista y adhocrático. En estas dos formas polares de clasificar la participación, encontramos que para los decisores de políticas la voz válida y más llamativa procede desde los espacios de participación formales ya validados (tradicionales). Las propuestas e ideas surgidas de los espacios *alternativos* muchas veces no alcanzan a ser considerados como saberes de relevancia, más aún, estos grupos pierden tiempo, energía y oportunidades en su esfuerzo por ser considerados dentro de las decisiones que tengan que ver con las juventudes e incluso con las futuras generaciones (Aguilera, 2010). Respecto de la relación de las juventudes con el Estado nos encontramos con culturas juveniles cuyas formas de manifestarse en lo social dan cuenta de una transformación de orden cultural respecto de cómo entienden la política, cuya lógica no ha sido posible de ensamblar dentro del sistema político actual. Estas nuevas construcciones de *señales simbólicas* (Giddens, 1993) dadas dentro de los procesos de desanclaje, permiten a los individuos establecer cánones diferenciadores, como por ejemplo, lo vendrían siendo simbolismos y significados asociados a las nuevas formas de participación y entendimiento de la ciudadanía. La modernización (Beck, 1999) entendida como esta nueva resignificación, ha traído consigo la formación de nuevos significados que requieren de transformaciones en la manera en que funcionan los sistemas, pero en la actualidad aún no existen compromiso importes y que generen cambios estructurales por parte de los agentes pertenecientes a estos sistemas y que permita una coordinación junto a actores sociales –en este caso ciudadanos jóvenes- que lleven a una reelaboración y aceptación de nuevas formas de participación o lógicas de funcionamiento estatal. Lo anterior evidenciaría un obstáculo desde el punto de vista institucional, debido a que no han modernizado sus estructuras de funcionamiento, frente a esto los y las jóvenes han tenido que ingeniárselas para hacer llegar sus necesidades mediante nuevas formas de participación que se enmarcan dentro de una modernización ciudadana pero que chocan con instituciones que se han quedado estancadas en las lógicas pre-modernas.

En su posición de exclusión social (Touraine, 1997; Alvarado, Martínez y Muñoz 2009, Alvarado y Vommaro 2009; Faletto, 1986) los y las jóvenes han tenido que lidiar con las recientes crisis sociales las que también van creando necesidades al interior de la categoría *Juventud* que los lleva a realizar constantes requerimientos a los poderes institucionales, pero sin embargo, estas estructuras

dominantes no han respondido de manera efectiva a tales peticiones, esta constante orfandad institucional en la que se encuentran los y las jóvenes los han llevado a construir nuevas lógicas de participación a través de prácticas nuevas para ser reconocidos y considerados dentro de las gestiones del Estado.

#### **Paradoja 4: Inclusión, sentido de inclusión y sus opciones**

Para Hopenhym y cols. (2006) una de las paradojas destacadas refiere al desajuste entre la inclusión social, el sentido de la inclusión y las opciones de esta inclusión. Sin embargo no todos están incluidos en esta carrera, hay quienes no tienen cabida dentro del acceso a oportunidades y dentro de los excluidos están los pobres. Al desglosar el porcentaje de pobreza dentro de latinoamérica nos encontramos con que la mayor cantidad de pobres (incluyendo indigencia) está presente en jóvenes, pero también encontramos exclusión en jóvenes que viven en sectores marginales que rodean las grandes urbes. Desde el punto de vista de la individualización existen una serie de elementos del contexto que entorpecen la construcción de una identidad y un proyecto de vida acorde a la expectativas de cada sujeto, así se develan una serie de obstáculos que impiden cumplir con las expectativas personales, sobre todo si consideramos a los jóvenes excluidos. Dentro de estos obstáculos encontramos aquellos que nos encaminan hacia una comprensión adultocentrista acerca de lo que debemos entender por juventud -o en otras palabras- cuál es la dirección que se le está dando a los jóvenes para que sean los adultos del mañana.

Reguillo (2003) destaca que las problemáticas a nivel de inclusión, sentido y opciones de inclusión están siendo regladas por el estado y el mercado, quienes en conjunto actúan como una contrafuerza frente a una corriente de *fuerzas cambiantes* y que hoy por hoy actúan como fuerzas hegemónicas. Es así como la necesidad de actualizar el contrato social entre juventud y estado se hace urgente. La autora es enfática en reconocer que los y las jóvenes forman parte de un grupo de vulnerados dentro de las distintas concepciones de ciudadanía (a excepción de la cultural), expone un ejemplo tácito al decir que los y las jóvenes de hoy –sobre todo menores de edad- son identificados como conscientes de actos delictuales pero carentes de las herramientas necesarias para elegir a sus representados, más bien, pueden ser procesados por delitos en el sistema jurídico, pero no pueden ejercer el derecho político de representatividad.

#### **Conclusiones**

Los jóvenes de hoy tienen un capital cultural más amplio que el de generaciones pasadas, ello les permite estar mucho más preparados que sus antecesores, sin embargo los niveles de inserción son más precarios. Deben cumplir cada vez con más deberes, pero no se amplían sus derechos, no se les reconoce fielmente su capacidad de transformación social y eso puede ser entendido desde una perspectiva cultural del tratamiento de la juventud.

Guillermo O'Donnell (2008) reflexiona acerca de una noción actual de democracia para el contexto latinoamericano relacionándola con los distintos tipos de ciudadanía que se ven involucrados, es así como la ciudadanía política ha logrado insertarse como uno de sus elementos principales, con esto me refiero al derecho al voto, ser elegido y representado, pero los avances democráticos han ido complejizándose, ahora también se reconocen con igual importancia otros tipos de ciudadanía como la civil, social y cultural frente a las cuales nacen nuevas necesidades y desafíos. El problema es que en latinoamérica, si bien reconocen estas otras dimensiones, la democracia no los garantiza, en este sentido, para lograr el asentamiento, respeto y reconocimiento de estas otras ciudadanía es requisito necesario entender a sujeto de democracia no como un mero votante, sino en su calidad de *ciudadano*.

Algunos de los enfoques sobre los cuales el Estado entiende a la juventud son bastante débiles, por ejemplo la relación a nivel de representaciones considera facetas contrarias lo que se traduce en representaciones polarizadas; la perspectiva de categoría (políticas públicas, categorizar por edad, según necesidades) tienden a considerar como equivalentes el desarrollo físico con el desarrollo de una identidad social; y la visión de transición -paso de joven a adulto- sobreestima a la adultez como un estatus definido con marcas finas que significan el fin del proceso de desarrollo (Monsivais, 2002)

El conocimiento sobre la existencia de un abanico de oportunidades se ha ampliado enormemente gracias a la globalización, estilos de vida y proyectos de vida correspondientes a culturas que se deslindan de las socializaciones provenientes del núcleo más próximo al individuo, éstas también han tomado la atención de los y las jóvenes. El trabajo y el goce han sido lineamientos importantes dentro de la relación entre juventud y Estado (y mercado) (Reguillo, 2003), sin embargo esta articulación es bastante pobre, pues deja en la oscuridad elementos asociados a la *agencia*. Pero por otro lado, la juventud –a partir de su vulnerabilidad- ha sido utilizada por diversas organizaciones e instituciones, tales como: el narcotráfico (cuyo nicho de atracción son los jóvenes ya sea como consumidores, microtraficantes, *captadores* de futuros clientes, etc.); los gobiernos debilitados, quienes sobre todo en periodos de elecciones se *pre-ocupan* especialmente por la juventud, el problema aquí es que por cierto, no se han *ocupado* de las necesidades que se desprenden desde esta construcción social; la juventud, los medios de comunicación que por medio de la delincuencia tratan a los jóvenes a partir de una representación negativa pero a la vez se sirven de ellos para mostrar lo novedoso, lo que ha cambiado, construyendo a partir de una lógica productiva y normativa comparaciones entre los jóvenes de hoy, de ayer y del mañana.

Los jóvenes de hoy durante su desarrollo de madurez ciudadana son orientados por el Estado, desde sus propias lógicas de poder, quien determina lo correcto e incorrecto desde una perspectiva moral, en definitiva, el Estado es el responsable de las juventudes frente a la sociedad ¿pero acaso esta visión no restringe a los jóvenes como agentes constructores sociales? ¿las lógicas de

poder actuales son las adecuadas para orientar a los jóvenes para llegar a ser ciudadanos modelos? ¿los espacios de participación juvenil son aptos para desarrollar una ciudadanía propositiva o activa? En ese sentido es importante actualizar el contrato social entre la categoría joven y Estado, reconocer cual es la capacidad de agencia que tienen estos sujetos frente a lo político, reconocer cuáles son los espacios que ellos validan para expresar sus quejas y manifestarse, reconocer las lógicas que enmarcan a los jóvenes como ciudadanos propositivos. En vista de estas ideas se hace urgente entender la posición del y la joven dentro de la sociedad política, asimismo reconocer que posiblemente la posición actual de grupo excluido podría generar entramados particulares que permiten posicionar sus inquietudes dentro del debate público.

### Referencias

- Alvarado, Sara/Martínez, Jorge/ Muñoz, Diego (2009) Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Alvarado, Sara/Vommaro, Pablo (2009). Presentación del Grupo de Trabajo “Juventud nuevas prácticas políticas en América Latina” el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso. Cuadernos del CENDES, VOL27 Número70, pp.141-147
- Aguilera, Oscar (2010) “Cultura política y política de las culturas juveniles”, en *Revista utopía y praxis Latinoamericana*, N°50, vol.15, pp. 91-102. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- BECK U. (1999) “Hijos de la Libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores”, en Beck, U. (comp.) *Hijos de la Libertad*. Fondo de Cultura Económica, México DF.
- Faletto, Enzo. (1986) *Juventud como movimiento social en América Latina*. Revista CEPAL, N 29. PP.185-191.
- García Canclini, Néstor (1994). *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo, México.
- Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Editorial Alianza.
- Monsiváis, Alejandro (2002) “Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual, en *Revista Perfiles Latinoamericanos*, N°020, pp157-176. Distrito Federal, México: Flacso.
- Hopenhym, Martin y cols. (2008) *Juventud y Cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar*. CEPAL/OIJ.
- Reguillo, Rossana (2003). “Cascadas: Agotamiento estructural y crisis del relato. Pensando la participación juvenil”. En Pérez Islas, José Antonio, Mónica Valdez González, Madeleine Gauthier et Pierre-LucGravel (dir.), *Nuevas Miradas sobre los Jóvenes:México / Quebec*, Colección Jóvenes, n° 13, Instituto Mexicano de la Juventud, México.<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clar/libros/libros.php?libro=013>

---

Touraine, Alain (1997). “Juventud y democracia en Chile” en *Revista Última Década*, N°008. Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA).

---

## **Infancia, vulnerabilidad y salud pública: elementos para una reflexión sobre el quehacer sanitario con los niños, niñas y adolescentes**

Iván Felipe Muñoz Echeverri, MD, MSP, est. Doctorado Salud Pública  
Grupo Gestión y Políticas en Salud  
Facultad Nacional de Salud Pública  
Universidad de Antioquia  
ivanfelipe9@gmail.com

### **Introducción**

El presente texto pretende generar una discusión alrededor del enfoque que la salud pública tradicionalmente ha tenido para con la infancia y adolescencia, el cual se ha fundamentado en el concepto de vulnerabilidad, para esto se ha intentado rastrear algunas bases conceptuales sobre los significados de infancia, la salud pública y la vulnerabilidad, de manera independiente y, sobre todo, como se interrelacionan estas nociones, unas con otras. Más que un producto acabado, este trabajo deja ideas y planteamientos que requieren ser reflexionados a profundidad.

#### **1. Infancia y niñez: Nociones y representaciones sociales.**

La definición que la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, por su foco único en la dimensión cronológica del ser, es demasiado general y deja a un lado discusiones acerca de las diferentes representaciones sociales existentes en torno a la infancia y adolescencia (Llobet, 2011), las cuales varían fuertemente entre culturas y sociedades (Muñoz Gaitán, 2006). Estas diferencias, determinan, en gran medida, el trato que una sociedad dada les da,



en palabras de Ferrán Casas, la infancia es *“lo que cada sociedad, en un momento histórico dado, concibe y dice que es la infancia”*(2006:29). En este sentido, plantea el autor:

*“El origen del concepto «infancia» es meramente descriptivo: Del latín in-fale, no hablan, los bebés. De esta idea se pasó a la de que «aunque hablen, aún no razonan bien», y aparecen a lo largo de la historia (no sólo social, sino también del derecho) nociones para diferenciar un «antes» y un después»: uso de razón, discernimiento, raciocinio, responsabilidad, madurez, capacidad, competencia, imputabilidad, minoridad de edad, etc.,..., Estas ideas «neutras» en muchas ocasiones pasaron a ser representaciones negativas: «aunque hablen, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharles»”(2006:30)*

Una de las miradas, aunque no la única, que ha cobrado mayor auge, especialmente en la última década del siglo XX, es la concepción de los niños y niñas como los “aún-no”, es decir, quienes están en proceso de ser adultos competentes, responsables, conscientes y conocedores del mundo, pero que todavía no han alcanzado el nivel de los “ya sí” - los adultos (Casas, 2010). Así, la infancia se ha considerado como el espacio de tiempo que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social y el desarrollo de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, actores sociales legítimos (Muñoz Gaitán, 2006).

## **2. Infancia y Salud Pública.**

Para la salud pública, entendida esta ya sea como campo de conocimiento, como práctica o como realidad social (Franco Giraldo, 2006; Gómez Arias, 2002), la infancia y adolescencia ha sido tema de algún interés, el cual se ha expresado en la existencia de políticas, programas y proyectos tanto a nivel internacional como nacional. Dentro de las iniciativas internacionales se destacan los esfuerzos de la Organización Mundial de la Salud, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la UNICEF por ubicar la salud de la infancia y adolescencia como objetivos prioritarios en la agenda global. Una clara materialización de este empuje consistió en la Declaración del Milenio, firmada por una gran cantidad de presidentes del mundo en septiembre de 2000 (Organización de las Naciones Unidas, 2000), de la cual se derivó el proyecto de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, dentro de los cuales, 3 de los 8 objetivos tienen indicadores explícitos en cuanto a la salud infantil (United Nations, 2006). A nivel nacional, la Constitución Política Colombiana de 1991 consagra, en los artículos 44 y 45, la salud de la infancia y la adolescencia como derecho fundamental, igualmente, la Ley 1098 de 2006, o código de la Infancia y la adolescencia, reitera y refuerza, en el artículo 27, su derecho a la salud integral. Para el caso de la Salud Pública, al igual que para muchas otras ciencias sociales, el quehacer con la infancia y adolescencia ha estado orientado por las representaciones sociales que los actores sanitarios han tenido. De esta manera, se pueden apreciar en la práctica de la Salud Pública la utilización de imágenes y mensajes de simpatía con los niños y niñas, especialmente los de primera infancia, destacando su ternura, alegría y espontaneidad. Algunas

campañas orientadas al estímulo de la lactancia materna y la nutrición infantil pueden ser ejemplo de esta postura. Por otro lado, es frecuente encontrar intervenciones, especialmente hacia adolescentes, netamente orientadas por enfoques culpabilizadores y victimizadores, tendientes a impactar conductas consideradas socialmente como negativas o de riesgo, como el caso de campañas preventivas frente al consumo de psicoactivos o al embarazo en adolescentes. En tercer lugar, la argumentación sobre los beneficios de la nutrición, la salud y la protección de la infancia, como inversión en bienestar futuro, pueden dar buena cuenta de la perspectiva de la infancia como “aún-no” o moratoria social (Casas, 2006).

No obstante, tal vez la representación que ha logrado una mayor incursión en el campo de la salud y la salud pública se refiere a la Infancia y Adolescencia como una población vulnerable en salud, lo cual ha marcado de manera determinante el quehacer en salud pública respecto a la infancia y adolescencia, lo que ha ocasionado problemas que ameritan su identificación y análisis.

### **3. Vulnerabilidad en salud pública**

En términos generales, el concepto de vulnerabilidad tiene varias acepciones, dependiente de los sistemas culturales y sociales, de las tendencias políticas y económicas y de la disciplina de origen de los autores. Aunque existen diferentes significados y diversas formas de medir la vulnerabilidad, se destacan ópticas centradas solamente en el ingreso de las personas o los hogares y otras, más aceptadas actualmente, que intentan relacionar tres componentes en el concepto: a) el riesgo o los eventos riesgosos; b) las opciones de responder ante el riesgo o de manejarlo; c) los desenlaces en materia de pérdida del bienestar (Alwang, Jeffrey, Siegel, Paul B., & Jorgensen, Steen L., 2012).

En Salud Pública, la noción de vulnerabilidad ha sido usada ampliamente (Allotey, Verghis, Alvarez-Castillo, & Reidpath, 2012), especialmente posterior a las reformas a los estados y los sistemas de salud impulsadas por los organismos financieros internacionales (Laurell, 2010), reformas inspiradas en la teoría del manejo social del riesgo, la cual, ubica el concepto de vulnerabilidad en su centro (Holzmann & Jorgensen, 2003).

En la literatura en salud pública, fuertemente influida por el paradigma biomédico hegemónico, la vulnerabilidad está ligada a la noción de riesgo. Así, emerge como la inhabilidad para la autoprotección frente a daños potenciales, la susceptibilidad al resultante de la interacción entre factores de riesgo y la escasez de mecanismos de individuos o grupos para hacerles frente. Resultado de esta vulnerabilidad, las personas experimentan peores resultados en salud (Flaskerud & Winslow, 1998), con el consiguiente deterioro en bienestar y subsiguientes situaciones de deterioro social y económica (Allotey et al., 2012).

### **4. Vulnerabilidad, infancia y Salud Pública.**

Retomando los elementos planteados, cabe revisar la norma específica existente en el Sistema de Salud Colombiano acerca de las actividades, procedimientos e intervenciones en salud pública que deben ser llevadas a cabo en todo el territorio nacional, las cuales benefician, en varios programas, a la población menor de 18 años (Resolución 0412 de 2000). El análisis de la misma, permite evidenciar el énfasis dado a la detección y manejo del riesgo epidemiológico, es decir, la preocupación por la alta vulnerabilidad en salud de niños, niñas y adolescentes se convierte en el elemento articulador, cohesionador, orientador, de las acciones en salud pública hacia la infancia, actuando, también, como nexo conceptual entre las nociones de infancia y de salud pública.

Esta inclinación marcada de la salud pública hacia la concepción de la infancia y adolescencia como un grupo vulnerable encuentra cimientos en la evidencia generada por la investigación biomédica en salud pública, al igual que los procesos de investigación social en salud. Algunos de los argumentos que soportan esta afirmación son:

- Desde el punto de vista biológico, la infancia es una etapa nodal en el desarrollo. Desde la mirada social, en esta etapa se construyen las relaciones sociales que permiten la socialización y confianza en sí mismo (Peñaranda Correa, 2011; Ramírez, 2005).

- Niños, niñas y adolescentes son un grupo poblacional que tiene particularidades especiales debido a la dependencia de padres y/o cuidadores para la sustentación de necesidades básicas como para el acceso a bienes y servicios públicos (Muñoz Gaitán, 2006).

- Entre las causas principales de morbilidad y mortalidad en menores de 5 años persisten las infecciones respiratorias agudas, la enfermedad diarreica aguda, la malaria y la desnutrición (UNICEF, 2008), entidades que, por lo general, tienen menor letalidad para los adultos.

- A nivel mundial y local, persisten altas tasas de lesiones por violencia intra y extrafamiliar y otras secundarias a los accidentes (ahogamientos, quemaduras por líquidos calientes, accidentes de tránsito), tipos de daño que ocupan los primeros puestos como causales de mortalidad infantil en Colombia (República de Colombia, Ministerio de la Protección Social & Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Pública, 2010), y que Los problemas

nutricionales son otra importante problemática para niñas, niñas y adolescentes(Larrea & Freire, 2002).

Como vemos, la vulnerabilidad, como representación social de la salud pública hacia la infancia y adolescencia, ofrece un potente cimiento para el saber y actuar en salud pública, no obstante, dado su énfasis en la noción del riesgo, da pie a conflictos profundos con la concepción de los niños, las niñas y los adolescentes como sujetos titulares de derechos, negando la posibilidad de propender por su bienestar como fin último de la salud pública.

- Primeramente, la vulnerabilidad admite la posibilidad, incluso como una propiedad del ser, que niños, niñas y adolescentes puedan ser enfermados, heridos, lesionados o dañados, lo que da pie al “derecho” a la protección, el cual, si se adopta de manera excesiva o afanosa puede llegar a ser deshumanizante (Stålsett, Sturla J., 2004), ya que la sobreprotección coacciona y limita la autonomía y libertad. De tal suerte que amparados en su situación de riesgo, en el temor a la vulnerabilidad, se puede convertir a niños, niñas y adolescentes, en “ciudadanos cautivos” de la protección (Díaz, 2010).

- En segundo lugar, esta imagen de vulnerabilidad de la infancia es utilizada y manipulada con frecuencia para incentivar, o forzar, el consumo de nuevos productos y utensilios, algunos, o muchos de ellos, sin una real utilidad sobre el bienestar y la seguridad de niños, niñas y adolescentes. De este modo, se despliega otra forma de deshumanización, al valerse de las personas, poniéndolas al servicio, para privilegiar el desarrollo económico de las estructuras de mercado (Max Neef, 2006).

- Sumado a lo anterior, la protección ante la mayor vulnerabilidad de los niños y niñas implica, lógicamente, una mayor responsabilidad por parte de los adultos (Muñoz Gaitán, 2006). Incluso, en ocasiones, desplaza a la familia y los adultos del interés de la salud pública, que sólo se enfoca en la atención individual al infante. Esta lógica va en contravía de las concepciones integrales y ecológicas del desarrollo humano, para las cuales no es factible pensar el bienestar de niños y niñas sin considerar el bienestar de sus adultos

significativos y el desarrollo de la sociedad en que vive (Peñaranda Correa, 2011).

- Por otro lado, dado que los niños, niñas y adolescentes son vistos como seres vulnerables bajo la responsabilidad de los adultos, es frecuente que se conciben como actores pasivos, a quienes no es necesario consultar frente a sus preferencias, necesidades o deseos (Muñoz Gaitán, 2006). En palabras de Díaz:

*“Las niñas y niños aun no son involucrados, desde la expresión de sus realidades, como voces principales para el diseño de las políticas que se relacionan con sus condiciones de vida, lo cual los deja en una posición **en la que son vistos pero no escuchados**, dificultando su reconocimiento como interlocutores válidos, y evidenciando una situación donde predomina la posición de los sujetos adultos”*(2010:1155).

- Otro asunto problemático que cobra especial importancia es la posibilidad que las concepciones de la infancia y adolescencia desde la vulnerabilidad refuerzan las representaciones negativas hacia estas poblaciones como problema, es decir, la idea que los adolescentes son de interés para la salud pública dado que en este período de su vida por lo general comienzan su actividad sexual y la exploración de sustancias psicoactivas, lícitas o no; o que, el cuidado de los niños menores de 5 años es importante porque pueden morir tempranamente, puede, con facilidad, restringir la posibilidad de reconocerlos como sujetos plenos, titulares de derechos y partícipes de su propio desarrollo (Ramírez, 2005).

## **5. Rompimientos necesarios.**

Los argumentos expuestos exigen una reflexión profunda acerca de la necesidad de la salud pública de pensar la infancia y la adolescencia desde posturas más allá de la vulnerabilidad o el riesgo, que faciliten comprenderles de manera más integral e integradora. Que favorezcan el diseño y ejecución de actuaciones que superen la sola prevención. Insistir en el esfuerzo por alcanzar un viraje de la salud pública hacia enfoques positivos como el de la Promoción de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 1986), se constituye en una alternativa válida a este respecto.

Por otro lado, no se puede olvidar la reconceptualización de la salud de los niños, niñas y adolescentes, para darle un carácter integral, interdependiente y

complejo al anhelo del bienestar, buscando que los esfuerzos por proveer adecuados ambientes para su desarrollo, no olviden los determinantes sociales, educacionales, económicos del entorno en su conjunto (Peñaranda Correa, 2011). Adicionalmente, no puede pasar por algo la recomendación por entender el desarrollo de este grupo social de manera colectiva, contrario a las visiones individualizantes, así que apoyados en el ideario de la justicia social, se deben propender procesos incluyentes y colectivos de desarrollo, involucrando tanto las familias, los adultos cercanos y las diferentes redes sociales como objetivo del quehacer sanitario con la infancia y adolescencia.

La adopción en la realidad práctica de la generación de conocimiento y la gestión en salud pública, del principio, que plantea la Convención, del interés superior de niños, niñas y adolescentes (Organización de las Naciones Unidas, 1989) se ofrece como una guía para la reorientación de las políticas en salud, con especial énfasis en aquellas que los involucran, lo cual exige el contraste y la búsqueda de un “sano equilibrio” entre autonomía y protección.

En tercer lugar, teniendo en cuenta el valor que adquiere la participación como categoría relevante de la construcción de la salud como bienestar (Díaz, 2010). Es preciso que se debiliten las resistencias de los adultos a la participación social de los niños y niñas que defiende la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Casas, 2010) y se promueva la posibilidad para los niños y niñas de ejercer el deber y el derecho de participar. Así, una relación dialógica (1) entre infantes y adultos puede favorecer prácticas sociales que involucren a los sujetos en la transformación de las condiciones que afectan su vida, al igual que permitirán mejorar las estrategias de gestión de las políticas, planes, programas y proyectos, dándoles una mayor pertinencia y aceptabilidad. Finalmente, urge la reevaluación en salud pública de las representaciones sociales de la infancia como los “aún no”, donde niños, niñas y adolescentes cuentan por su futuro, por lo que serán, pero socialmente «hoy» no cuentan, no son ciudadanos como los demás (Casas, 2006).

Entonces, es crucial darle a la infancia un lugar en el aquí y ahora de la gestión de la salud pública, venciendo el ideario de la moratoria social y reivindicando al niño y la niña como sujetos presentes: “*La importancia de las conductas infantiles no se desplaza al futuro, antes bien, reside en el presente; que los niños no son tanto un anticipo de otra vida, como una señal de lo que es la vida ahora*” (Muñoz Gaitán, 2006:26).

Notas:

(1) Ya que muchos adultos consideran que ellos tienen mucho que enseñar a los niños/as, y nada que aprender. No es posible que los aún-no competentes puedan enseñar cosas a los ya-sí competentes (Casas, 2006).

BIBLIGORAFÍA

Allotey, P., Verghis, S., Alvarez-Castillo, F., & Reidpath, D. D. (2012). Vulnerability, equity and universal coverage – a concept note. *BMC Public Health*, 12(Suppl 1), S2. doi:10.1186/1471-2458-12-S1-S2

Alwang, Jeffrey, Siegel, Paul B., & Jorgensen, Steen L. (2012, November 10). Vulnerability: a view from different disciplines. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Social-Risk-Management-DP/0115.pdf>

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27–42.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *revista interuniversitaria de pedagogía social*, (17), 15–28.

Díaz, S. P. (2010). Participar como niña o niño en el mundo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1149 – 1157.

Flaskerud JH, & Winslow BJ. (1998). Conceptualizing vulnerable populations health-related research. *Nurse Researcher*, 47(2), 69–78.

Holzmann, R., & Jorgensen, S. (2003). Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 21(1), 73–106.

Larrea, C., & Freire, W. (2002). Social inequality and child malnutrition in four Andean countries. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 11(5/6), 356–364.

Laurell, A. C. (2010). Revisando las políticas y discursos en salud en América Latina. *Medicina Social*, 5(1), 79–88.

Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología*, 23(3), 447–460.

Max Neef, M. (2006). El poder en la globalización. *Revista Futuros*, IV(14). Retrieved from <http://www.revistafuturos.info/futuros14/globalizacion.htm>

Muñoz Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26.

Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Retrieved from <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

Organización de las Naciones Unidas. Declaración del Milenio (2000). Retrieved from <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>

Organización Mundial de la Salud. (1986, November 21). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Retrieved from <http://www.paho.org/spanish/hpp/ottawachartersp.pdf>

Peñaranda Correa, F. (2011). La crianza como oportunidad para el desarrollo teórico de la salud pública. ¿La crianza: un olvido de la salud pública? Presented at the Ponencia Jornada Académica Mensual, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia.

Ramírez, H. (2005). Salud. In *El Niño Sano* (3ª ed., pp. 88–96). Medellín: Editorial Médica Panamericana.

República de Colombia. Constitución Política de Colombia (1991). Retrieved from [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html)

República de Colombia, El Senado. Ley 1098 de 2006 (noviembre 8): Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. , Pub. L. No. 1098 (2006). Retrieved from [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html)

República de Colombia, Ministerio de la Protección Social, & Universidad de Antioquia, Facultad Nacional de Salud Pública. (2010). *Situación de salud de la infancia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Retrieved from <http://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/ASIS-Tomo%20IV--Situaci%C3%B3n%20de%20salud%20de%20la%20infancia.pdf>



---

República de Colombia, Ministerio de Salud. Resolución 0412 de 2000 (Febrero 25): Por la cual se establecen las actividades, procedimientos e intervenciones de demanda inducida y obligatorio cumplimiento y se adoptan las normas técnicas y guías de atención para el desarrollo de las acciones de protección específica y detección temprana y la atención de enfermedades de interés en salud pública (2000).

Stålsett, Sturla J. (2004). Vulnerabilidad, dignidad y justicia: Valores éticos fundamentales en un mundo globalizado. *Revista Venezolana de Gerencia*, 9(25).

UNICEF. (2008). Estado Mundial de la infancia 2009: Salud materna y neonatal. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Retrieved from <http://www.unicef.org/spanish/sowc09/docs/SOWC09-FullReport-ESP.pdf>

United Nations, M. P. (2006). Goals, targets and indicators. Retrieved June 20, 2012, from <http://www.unmillenniumproject.org/goals/gti.htm#goal1>

---

.....

## **Refletindo sobre o Bullying , o ECA e algumas práticas educativas**

Tania Mara Tavares da Silva  
Hugo Rodolfo Lovisolo  
UNIRIO / UNISUAM  
taniamtavares@yahoo.com.br;  
ovisololo@globo.com

### **Introdução**

A violência de qualquer natureza parece ocupar o centro da mídia e das reflexões de pesquisadores e reformadores sociais. A mensagem mais reiterada é a de um aumento geral da violência na rua e na escola, na família e na economia, na natureza e na cultura. Pareceria que os humanos tratam de forma violenta tanto o mundo natural quanto o conjunto das relações sociais, sobretudo, as mais próximas. Alguns até pensam os humanos como um vírus poderoso que ataca o mundo natural e também os valores do mundo social ou cultural (um vírus individualista, ególatra, consumista, hedonista e por aí em diante). Assim, temos a ideia permanente que estamos em um mundo cada dia mais violento. Sob o ponto de vista da pesquisa, parece indubitável considerar que as mensagens se incorporam as representações dos atores sociais sobre a violência e articulam suas narrativas de vida. Uma narrativa de vida sem experiência da violência e do mal soaria como pouco consistente diante da importância da violência na mídia.

Aqui tomaremos como objetivo as práticas denominadas de bullying, geralmente situadas em contextos escolares, para refletir sobre os diagnósticos e sobre as iniciativas de solução para o problema. Diante desta percepção dominante podem existir duas posições diferenciadas. A primeira aceitaria o aumento da violência e procuraria realizar seus diagnósticos e elaborar soluções

na formulação e execução de políticas variadas. A segunda tentaria questionar ou colocar aspas na representação dominante e nas causas mencionadas para a violência.

Uma primeira forma de relativizar a visão dominante é retomar a formulação de Norbert Elias, realizadas na década dos anos trinta, que vincula o processo civilizador a diminuição na tolerância na aceitação da violência e no programa de desenvolvimento do autocontrole substituindo o heterocontrole. Assim, ao invés de pensarmos que temos mais violência em verdade a suportamos menos. Um exemplo claro seria a violência do homem sobre a mulher --que ninguém afirmaria ser nova ou recente, ao contrário, se perde na história-- e hoje sofre um forte controle por parte do Estado e da sociedade. O mesmo poderia ser dito em relação aos castigos corretivos das crianças e jovens no ambiente escolar e familiar, cada dia mais sancionados na lei, mediante dispositivos de penalização dos adultos. A temática do bullying abandona a violência entre os desiguais para focar a violência entre os iguais. Esta é uma característica significativa. Podemos nos perguntar se o processo civilizador, tendo em graus significativo cumprido tarefas antigas, centraria seu esforço sobre novas tarefas?

Outro caminho estaria dado pela construção da “cultura do medo” que funcionaria como um mecanismo de controle social e abriria novos mercados para os especialistas e sua análise e redirecionamento (Glassner, 2003). A cultura do medo seria geradora da desconfiança e da perda da confiança ontológica que, em outras vertentes de pensamento, é vista como essencial para a vida social. A cultura do medo contribuiria para o declínio da solidariedade no presente e no futuro. Sua instalação daria lugar à ação dos especialistas do diagnóstico e da intervenção. Entretanto, se seguirmos as contribuições insinuantes de Hacking (1998) sobre o efeito das ciências da memória e suas formas de intervenção, com alto impacto mediático, poder-se-ia apontar o efeito de geração de uma falsa consciência contrária à liberdade e a uma existência especificamente humana.

---

### Uma hipótese forte: Bullying e vida familiar

Há algum tempo a questão da violência no âmbito escolar vem sendo debatida por educadores. A questão da indisciplina dos alunos e a ausência de limites institucionais foi foco de análise de autores que tentavam esclarecer ou encontrar alternativas para o problema. Estamos nos referindo a obras como a de Aquino publicada em 1996 que tinha como subtítulo, “alternativas teóricas e práticas” ou as obras de Puig (2000, 2002) que colocava suas fichas para a resolução dos problemas de indisciplina e violência na escola nas chamadas “Assembleias de Classe”, tendo por base o conceito de Democracia. Ao que parece a questão da indisciplina se transmutou em violência originando em 2000, um Manifesto por uma cultura da paz e não violência e uma pesquisa em redes escolares financiada por vários órgãos mundiais (dentre eles a UNESCO) que foi denominada “observatório da violência” e resultou em um texto publicado em 2002 (Abramovay e Rua, 2002). Interessante é que nas conclusões sobre as pesquisas realizadas com os atores sociais do âmbito escolar a violência na escola para os alunos é resultado tanto da omissão quanto da marca exacerbada do poder dos docentes e gestores e de seus próprios colegas. No caso dos docentes, a maioria continua a apontar na família e na falta de respeito em relação à autoridade dos docentes a causa da violência. E, por seu lado os alunos insistem em afirmar que a indisciplina ou falta de respeito aos professores está alicerçada nas faltas e no despreparo destes; em aulas chatas que os deixam desmotivados. A não competência dos professores; a falta de recursos na escola e o desinteresse dos alunos são colocados, portanto, em um mesmo patamar. Acreditamos que só esse ponto já permitiria um debate interessante que esperamos realizar com os colegas. A mídia logo tratou do tema e vimos ao longo do tempo entrevistas com autores como Içami Tiba que propunha uma volta a família estruturada como forma de resolver o problema. Ou seja, reforçava a ideia dos professores que a ausência da família na escola (ou no controle dos seus filhos) resultaria em indisciplina e violência. Aqui a

questão da autoridade e responsabilidade (ou sua ausência) é outro ponto importante para ser debatido. A quem cabe educar?

Falta de limites; indisciplina; violência e finalmente o bullying tornaram-se moeda corrente na mídia e nas vozes dos educadores principalmente quando havia algum acontecimento mais drástico como assassinatos em massa e suicídio o que foi, inclusive o detonador da história do fenômeno como singular e distinto da própria violência. Um fenômeno que pode transformar a vítima em agressor, ou seja, alguém que sofre o bully pode se transformar futuramente em um agente do bullying.

A história da construção desse fenômeno tem sua marca quando, Dan Olweus, pesquisador Norueguês, diante do suicídio de três crianças em 1982 cuja causa provável teria sido os maus tratos sofridos na escola, começou a pesquisar o tema diferenciando-o de outros incidentes (Fante, 2005). Um fenômeno novo que exigia uma posição diferenciada de educadores e gestores no âmbito escolar. Ao suicídio foram se juntando casos de homicídio praticado por alunos ou ex-alunos em suas escolas e, na maioria das vezes, a explicação recaía sobre o fato de que eles haviam sofrido bullying. Para completar as explicações recaíam novamente sobre a família sob a hipótese de que os que praticam o bullying o fazem por que foram vítimas de violência doméstica. Assim, a família é novamente alçada à condição de culpada, como o fora nos casos de indisciplina e violência na escola. Estamos, então, em um círculo vicioso, no qual a violência gera violência, tanto quanto praticada entre gerações quanto entre iguais. Devemos ressaltar que a hipótese em pauta não parece contar com evidências empíricas não discutíveis e, mesmo, com evidências empíricas.

Nossa tentativa é olhar o fenômeno sob outra ótica e, ainda que de forma hipotética, procurar causas diferenciadas daquela que vem sendo enfatizada: a família no centro ou no “olho do furacão” quer por praticar a violência, quer por apresentar a violência da desestruturação nuclear ou por não saber lidar com crianças que apresentam indicadores de violência. Ou seja, mesmo que

concordemos que há na família uma parcela que pode explicar o fenômeno temos que olhar também para as propostas que a escola vem construindo desde o início dos 2000 para lidar com o bullying e situações de conflito, pois senão, a cada novo caso como, por exemplo, o de Realengo no Rio de Janeiro, fecha-se novamente o círculo imputando a família (embora não se exima a escola) como o móvel primordial dos acontecimentos.

Iremos agora focar o olhar em duas propostas cujo objetivo é transformar a escola em um espaço democrático no qual os conflitos sejam resolvidos e as crianças e adolescentes tomem consciência da importância da educação voltada para a paz. Inicialmente iremos discorrer sobre o tema Assembleia de Classe e, posteriormente, a proposta de Educar para a paz.

#### As Assembleias de Classe

A Assembleia de Classe é, de acordo com Puig (2000), um momento organizado no âmbito escolar e mais especificamente nas salas de aula, com o objetivo de melhorar a convivência e o trabalho na escola. No momento em que ocorrem os conflitos a Assembleia surge como o lugar onde a exposição de suas razões ou motivos. A conversação sobre os problemas, manifestos ou implícitos, impediria ou dificultaria que as desavenças extrapolem derivem em atos de violência ou indisciplina e extrapolem a sala de aula. Assim, embora com alcance limitado tornar-se-ia um momento importante para professores e alunos que dela participam. É, portanto, um espaço de diálogo na resolução de conflitos que surgem no cotidiano e seriam fundamentais na construção de um ambiente propício para o convívio democrático. Não haveria democracia quando os alunos e alunas não tomam parte das decisões que envolvem situações por eles vivenciadas no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de importante ferramenta que auxiliaria na construção de um ambiente democrático, capacitando alunos e alunas para que mais tarde tornem-se pessoas que aprenderam a noção de cidadania, pois tal prática pode propiciar a formação de sujeitos críticos e conscientes frente à sociedade, derrubando assim o mito da neutralidade e despertando-os para a justiça social. Como isto se faz possível?

Na dinâmica das Assembleias, as relações interpessoais são trabalhadas de forma a incentivar os valores orientadores de uma sociedade solidária, crítica, autônoma e democrática. Durante a realização da Assembleia, os envolvidos são convidados a dialogar com franqueza, mas também buscar soluções. Nelas, os papéis do professor e de seu alunado se transformam, propiciando formas de participação mais igualitárias; permitindo assim, que alguns assuntos sejam não apenas responsabilidade do docente, mas também dos alunos e alunas.

Acreditamos ser suficiente essa pequena descrição sobre as Assembleias de classe e consideramos importante destacar o fato de que a marca de uma educação transformadora (alunos cidadãos; autônomos; críticos dentre outros) da sociedade exige que os alunos participem de forma igualitária (ou quase) ao docente. Não se trata de apenas solucionar os conflitos escolares, tratar-se-ia de sentar bases para uma nova sociedade. Estamos, portanto, diante da ideia tradicional e forte da escola refazendo a sociedade no modo de vida democrático ou, como afirma Aquino, “desenvolver capacidades morais desejáveis e criar hábitos orientados para o fortalecimento do modo de vida democrático”. (AQUINO, 2003, p.89)

### 3. Educando para a Paz

Um dos trabalhos pioneiros sobre Bullying no Brasil foi o de Fante (2005). Para a autora, embora o fenômeno seja antigo tornou-se novo “na medida em que vem sendo objeto de investigação e de estudos nas últimas décadas, despertando a atenção da sociedade para suas consequências nefastas, uma vez que se evidencia pela “desigualdade entre iguais” (Fante, 2005 p. 29). Na sua definição “são os mais fortes que convertem os mais frágeis em objetos de diversão e ‘brincadeiras’ que disfarçam o papel de maltratar e intimidar (...) e apesar de se ter outras definições todas convergem na incapacidade da vítima em reagir” (Fante, 2005 op. cit pp 29 e 30). A autora inicia suas pesquisas em escolas de cidades do estado de São Paulo estabelecendo comparações entre escolas públicas e privadas; pequenas e grandes. Amplia suas pesquisas

através de um curso de pós-graduação em “Fenômeno bullying: abordagem psicanalítica na prevenção de violência escolar” e de outros ministrados por ela.

A partir desse ponto, a autora descreve os casos colhidos entre os alunos (nove) depoimentos e (14) casos; divulgados por outros autores (6) e os relatados pelos meios de comunicação (4) que se diferenciam dos outros por serem casos nos quais a vítima de bullying havia reagido praticando atos de homicídio seguido de suicídio. Instaurou-se, portanto, a Cultura do Medo reforçada na ampla cobertura dada a tragédias como a última ocorrida no Brasil: a de Realengo no Rio de Janeiro. A memória é reativada pelas mídias que a partir de um novo caso, rememoram outros e aos poucos vai se fixando a ideia de que o “psicopata mora ao lado”, subtítulo de um livro de Silva (2008) que vendeu milhares de exemplares. Para a autora, o mal existe e temos que reconhecer sua existência como forma de nos proteger do que ela denomina como “predadores sociais” e sua hipótese para a existência desses indivíduos finda por se encontrar com os que estudam a violência, pois coloca no cenário social (individualista; relativista e instrumentalista) o surgimento deste “novo homem” voltado para si mesmo e desvinculado de tudo ao seu redor.

Podemos resumir que tanto a violência na escola; do bullying e dos predadores sociais somos nós os partícipes dessa sociedade que criamos e alimentamos estes fenômenos. É necessário então apostar nossas fichas em ações que possam resolver o problema, pois até mesmo nos casos dos “predadores sociais” é preciso identificá-los e se proteger em relação a eles.

Também ao analisar a prática do bullying a autora enfatiza os mesmos argumentos, isto é, tem sido propiciada pelo individualismo; pela valorização do ter ao invés do ser; a existência de distorções absurdas de valores éticos e a mudança no que se refere ao tempo que ela caracteriza como veloz com grandes mudanças. Em um contexto como esse a educação no lar e na escola tornaram-se ultrapassadas e sem limites. Pais permissivos e filhos mais egocêntricos e exigentes não se preocupam com as consequências de seus atos. E evidencia que a escola é corresponsável pela ampliação dos casos de



bullying, pois é nela que se evidenciam os comportamentos agressivos e transgressores.

Da perspectiva de Fante Educar para a Paz exige uma nova forma de estar na escola e um preparo dos educadores que devem, de forma similar ao realizado nas Assembleias de classe, ouvir os alunos. Por exemplo, a criação de um estatuto contra o bullying na escola deve ser feita em conjunto com os alunos e nunca imposto pela escola. Conhecer, perceber e ouvir... algumas das palavras “chaves” para conter a disseminação do fenômeno. Um fenômeno, que a julgar pelos dados apresentados no texto, está presente em todas as escolas, pois em suas pesquisas a maioria dos alunos se coloca como alguém que sofreu bullying em algum momento de sua vida escolar. Praticar ou sofrer bullying são apresentados pela autora como faces da mesma moeda, embora separe vítimas de agressores. E mais, a vítima, julgar-se-ia merecedora dos ataques, pois acredita que não teria valor. Para a maioria dos que responderam ao questionário ( não é disponibilizado na obra) as causas determinantes apoiam-se no fato de que sofreram violência doméstica; praticam a violência em casa contra irmãos; levam essa violência para a escola contra colegas e professores. Em relação aos mesmos determinantes os professores respondem apoiando os depoimentos dos alunos que são, em sua maioria, (56%) determinadas pelo contexto doméstico e 34% pelo contexto social que entendemos não estar separado totalmente do anterior.

#### O ECA e alguns pontos para Debate

Apesar de ser um fenômeno com nova definição e produção bibliográfica sobre ele o bullying, a se julgar pelas definições enunciadas acima não é algo novo a exceção das ações praticadas através das novas mídias e formas de comunicação. Deter ações violentas (simbólicas ou físicas) de crianças e adolescentes é uma preocupação que vem de longa data e que no Brasil ganhou novos contornos com o ECA. Ou seja, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e atualizado em 2005 vemos que há um avanço no que se refere aos direitos das crianças assim como uma melhor e

mais cuidadosa concepção da forma como devemos punir suas ações criando um universo bem diferenciado da criminalidade adulta embora existam projetos de lei que tentam reduzir a maioria penal ou ampliar o tempo de recolhimento da criança ou adolescente.

No capítulo dedicado a Medida de Proteção do ECA 2006 podemos ler:

Artigo 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público (incluindo a instituição educacional) assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifos nossos)

Tomando por base o artigo acima e o que foi descrito de forma resumida dado os limites do texto gostaríamos de apontar a modo de conclusão algumas questões ou pontos para debate:

\* Se já existe um mecanismo legal para assegurar a proteção de crianças e adolescentes por nós responsáveis qual a razão para criarmos outros nos quais acabamos por nos eximir (como no caso da Assembléia de Classe ou a Educação Para a Paz ) de nossas responsabilidades como adultos?

\* Será que, como afirma Pinker (2013), devemos olhar para a história e perceber que estamos vivendo uma era mais pacífica. Ao mesmo tempo, aplaude-se a política repressiva e “permissividade zero” por sua eficiência no controle da violência. Neste contexto de representações e ações antagônicas será que o fenômeno do bullying apenas abre a porta para remoçar o papel da educação em quanto construtora de um novo mundo, democrático, pacífico, de reconhecimento e participativo? Será que a atenção dedicada ao fenômeno no campo escolar e educacional apenas indica o vazio de propostas que de fato permitam avançar na solução dos problemas educacionais? Por fim, nos eximir de educar; de conhecer os mecanismos já existentes para minimizar os conflitos na escola (ou seja, assumir nossa autoridade e responsabilidade prevista por lei) não seria um caminho mais profícuo do que deixar nas mãos das vítimas e agressores as respostas e propostas para o problema? Como vimos, eles não

nos enxergam como iguais e de uma certa forma nos pedem que sejamos responsáveis por eles?

\* Por último, a estratégia em relação à violência escolar que promete renovação da educação não é muito semelhante às propostas de que uma “verdadeira inclusão” mudaria em verdade a escola?

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M e RUA M G (orgs) Violência nas Escolas Brasília: UNESCO, Instituto Airton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

AQUINO, J.G. (org) Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas , Campinas-SP: Summus Editorial, 1996

\_\_\_\_\_ Indisciplina: O contraponto das Escolas Democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

FANTE, C Fenômeno Bullying : Como Prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas-SP: Ed. Verus, 2005

GLASSNER B Cultura do Medo: por que tememos cada vez mais o que deveríamos temer cada vez menos. São Paulo: Francis, 2003

HACKING, I Rewriting the Soul: Multiple Personality and the Sciences of Memory Princeton New Jersey: Princeton University Press, 1995

PINKER, S. “Vivendo na Era Mais Pacífica da Humanidade” Revista Galileu, maio de 2013 p. 82. Rio de Janeiro: Ed Globo

PUIG, Josep M. et alii Democracia e participação escolar. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_ “As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras”. In: ARGUIS, Ricardo ET alii Tutoria: com a palavra, o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, B B A Mentas Perigosas: o psicopata mora ao lado Rio de Janeiro: Objetiva, 2008  
[http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod\\_noticia=15334&cod\\_canal=41](http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=15334&cod_canal=41) (acesso em 20 de abril de 2013)

## **Herramientas para la prevención, atención, restitución y exigibilidad de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Hijos de personas privadas de libertad y privados de su medio familiar**

Grimaneza Narvæz  
Margarita Oviedo  
ILANUD-Ecuador;  
genarsil@hotmail.com

***"La humanidad debe a los niños lo mejor de sí misma."  
Declaración de los Derechos de los Niños del año 1924.***

### **1. ANTECEDENTES**

El punto de partida de cualquier relación en una sociedad es la interacción; la dinámica social produce cambios e interactividad, que están encaminados al logro del desarrollo social, pero éste trae aparejados conflictos, de los cuales no están exentas las sociedades como las nuestras que afrontan numerosos problemas no resueltos y que afectan de modo particular a la mayoría de la población, como son : pobreza, extrema pobreza, exclusión, desigualdad, marginación, migración, violencia, criminalidad, desempleo, entre otros.

Estos problemas inciden en la falta de cooperación de la sociedad en su conjunto para lograr el desarrollo integral de la niñez y adolescencia, el mismo que ha sufrido un gran deterioro, para el que no hay una respuesta efectiva que contribuya positivamente a lograr un adecuado desarrollo.

La familia ha perdido su hegemonía como ente socializador de los niños, la incorporación de la mujer al sistema laboral, la feminización de la pobreza y otros cambios producidos en la estructura familiar: la ausencia generalizada del padre, madres jefas de hogar, niños/niñas a cargo de sus hermanos, modifican las relaciones del niño/niña. La Escuela, se ha tornado academicista y ha dado paso a una exagerada e insaciable competitividad, que deja de lado el sentido comunitario y la promoción del desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Frente a estas demandas la asistencia, recreación y apoyos alternativos, son insuficientes. Resulta que la protección del Estado a los niños y niñas es limitada, y en el caso de hijos de personas privadas de libertad es casi inexistente.

El presente trabajo es el resultado del análisis del fenómeno criminal, la justicia penal, las penas, la respuesta dada por el Estado, la normativa constitucional (1) e internacional (2), normas que protegen los derechos de los niños/as (3), y las leyes penales y penitenciarias (4), tomando en consideración que lo/as niño/as hijo/as de personas privadas de libertad, NNAHPLES (5)

están directamente ligadas con la privación de libertad, el internamiento y las penas impuestas a sus padres, acusados o sentenciados por infringir la ley penal, que los convierte en víctimas directas del Sistema de Justicia Penal.

Ante el crecimiento de la delincuencia, la aparición de otras formas de delito (delincuencia organizada, sicariato, terrorismo, trata de personas, inseguridad ciudadana), la respuesta general de los países latinoamericanos es la tipificación de nuevas conductas delictivas y el incremento de las penas. Le corresponde al Sistema de Justicia Penal sancionar la comisión de delitos, utilizando a la reina de las penas “la privativa de libertad” para la disuasión y prevención, dirigidas a los potenciales o eventuales transgresores; disminuir la tasa de crecimiento de la delincuencia, aunque en la realidad, resultados no son los esperados.

Cuando un juez penal impone una pena privativa de libertad a una persona, en su resolución se abstrae del medio que rodea, sea hombre o mujer, la extrae de su contexto social, no se interesa en conocer la situación personal, familiar y otros contextos de la vida inmediata de quién está juzgando, si es un padre o una madre que tienen hijos menores de edad o que es cabeza de familia. Al dictar sentencia, da por terminada su misión. En su cosmovisión están ausentes las consecuencias que ésta sanción acarrea no solo a padres/madres de familia condenados a una pena de prisión, sino a sus hijos menores de edad, con discapacidad, niño/as y adolescentes que sufren consecuencias nefastas por la separación de su padre o madre, o en muchos casos de ambos, aspecto que repercute en su cosmovisión: el mundo se derrumba, son obligados a cambiar su estilo de vida, y enfrentar una serie de peligros que acrecientan su vulnerabilidad.

Los niños/niñas y adolescentes desde el primer momento en que su padre y especialmente su madre van a prisión entran en una vorágine de violencia; es imposible desligarlos del contexto de las fases del proceso penal, así: durante la detención de los padres, cuando son testigos presenciales, al tener conocimiento de la sentencia que les ha sido impuesta, se enteran que se hallan en la cárcel, no comprenden qué sucede, sienten miedo, temor, angustia, desesperación, lloran por la separación a la que son sometidos. Cuando los agentes hacen uso de la fuerza al momento de la detención, las reacciones de los niños/niñas y adolescentes pueden tornarse agresivas y auto agresivas; en ocasiones, son arrancados de los brazos de su padre o de su madre, quedan solos, se sienten abandonados. Los vecinos, los amigos u otros niños/niñas tratan de consolarlos y protegerlos; con el pasar de los tiempos su llanto se transforma en tristeza, en soledad, se deprimen o se sienten abandonados, muchas veces sus familiares para consolarlos inventan viajes largos, trabajos fuera del lugar de residencia de los padres, cuando se enteran de la verdad experimentan mucho dolor.

En los primeros días de prisión los NNAHPLES reciben apoyo, ya sea de abuelos, tíos, primos, familiares, amigos, vecinos, pero con el pasar del tiempo

comienzan a ser maltratados y humillados; a cada momento se les recuerda la situación jurídica de su padre o madre, se les obliga a trabajar, se los explota. En el caso de los adolescentes, la problemática es más grave, son rechazados, se les niega atención, abrigo, afecto y referentes positivos, tanto femeninos como masculinos, que les ayuden a fortalecer su identidad personal y su universo de valores - la adolescencia una etapa de crisis en la que el adolescente busca cimentar su personalidad - en la mayoría de casos, este grupo termina haciendo de la calle su hogar. Los adolescentes están más desprotegidos, puesto que los niños de 0 a 12 años reciben mayor atención.

Además, se desconoce la situación personal de los NNAHPLES, que quedaron en otras ciudades, regiones o países. Los NNAHPLES enfrentan una serie de factores de riesgo: bullying, adicciones( alcohol, droga) embarazos precoces, explotación sexual, laboral, inserción en trabajos de riesgo, entre otros.

A medida que transcurre el tiempo, la situación de la mayoría de los NNAHPLES empeora, y muchos de ellos huyen de sus custodios, se callejizan, caen en mendicidad e indigencia, en ese deambular muchos terminan en la cárcel donde se encuentra ya sea su madre o padre, y buscan protección y seguridad. Estos niños por las circunstancias en las que se desarrollan pierden la infancia y perciben como normales las situaciones de violencia y maltrato infantil, desaparece de su rostro la sonrisa, se tornan agresivos, están sometidos a tratos crueles, violaciones y rechazos, lo que evidencia lo injusta que resulta para los NNAHPLES la Ley Penal aplicada a sus padres - la misma que es un mal necesario- porque la pena privativa de libertad permea a la familia y por ende a niños y niñas.

Al igual que su madre o su padre, los niños y niñas se ven abocados a un cambio forzado de su hábitat, sea a una prisión o un lugar que no es su hábitat de origen, lo cual genera un trauma con gravísimas consecuencias. La ruptura no gradual con los espacios físicos familiares, con los elementos ecológicos y relacionales a los que estaban acostumbrados, la quiebra de los hábitos y las pautas de comportamiento adaptados a su entorno, es un trauma difícil de superar en los niños /niñas y adolescentes, aún más en aquellos niños que han hecho de la cárcel su hogar, la reducción del espacio habitable, la limitada libertad ambulatoria y, el ingreso a un sistema total cerrado (6).

Luego de su ingreso, la persona privada de libertad entra en un proceso de incorporación y paulatina adaptación a este peculiar hábitat alternativo - Clemmer lo llamó “prisionización” y Goffmann “enculturación”- Consiste básicamente en la progresiva asunción por parte de la persona privada de libertad de una nueva forma de vida, en el aprendizaje de nuevas habilidades y consistencias comportamentales. La mujer y hombre preso luchan por adaptarse a este nuevo hábitat, el mismo que puede producirse en poco o mayor tiempo, eso depende del período que permanezca en prisión, de su historia personal y permeabilidad que mantenga con el exterior, proceso que también se produce en los NNAHPLES, el mismo que no ha sido motivo de estudio lo que

preocupa a la administración de las cárceles es la presencia de los niños y niñas en las prisiones y los problemas que ésta genera (disciplina, peleas, riñas), reducción del espacio físico, entre otros.

Frente a panorama, es importante señalar que todos los niños y niñas y en especial aquellos que viven en contextos cotidianos con manifestaciones extremas de exclusión, privados de su medio familiar tienen derecho a la protección especial e integral; Esto constituye una obligación y responsabilidad de la familia, el Estado y la sociedad en general, por lo que el Instituto Nacional de la Niñez y la Familia (INNFA) (7), en cumplimiento a esta norma y a su mandato, propuso, apoyó y ejecutó soluciones innovadoras a los problemas de **niños/niñas**, y familias ecuatorianas, en especial de los grupos vulnerables y excluidos de sus derechos, como es el caso de los NNAHPLES.

Desde hace más de cuatro décadas, que la presencia de los NNAHPLES en las cárceles en el Ecuador ha sido motivo de preocupación de autoridades así como de varias organizaciones de la sociedad civil, que han trabajado y continúan haciéndolo en forma desarticulada en la búsqueda de una solución a esta problemática pero, en temas puntuales y sin sostenibilidad, lo cual constituye un tema inacabado.

El Instituto Nacional del Niño y la Familia, INNFA conjuntamente con la Dirección Nacional de Rehabilitación Social, el Ministerio de Bienestar Social (Inclusión Social) y el Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas ejecutó una investigación sobre “La Situación Actual de Niños, Niñas y Adolescentes Hijos de Privados de Libertad” (1998-2002), cuyo resultado fue la elaboración de un plan de atención, el mismo que no se ejecutó por cambios políticos que no dieron importancia a esta problemática.

El 12 de diciembre del 2006 todos los niños mayores de 3 años dejaron a sus madres en las cárceles para integrarse a los hogares de parientes o amigos o familias acogientes. El proyecto para sacar a los niños de las cárceles y reinsertarlos en sus familias u hogares acogientes nació en la fundación Mensajeros de la Paz, en Cuenca, quienes trabajaron en plan piloto que luego fue adoptado por el INNFA y reproducido en otras provincias.

Alioska Guayasamín, Coordinadora de la Fundación “Marcha Blanca”, refiriéndose a NNAHPLES sostuvo: “Son niños de hogares disfuncionales y con muchas carencias. Se hace lo que se puede”; realizó un diagnóstico que

permitió tomar algunas acciones, así como la implementación del Programa Niños Libres”. El Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) amplía su cobertura y en el 2007 recibe el apoyo de la Vicepresidencia de la República.

Las tareas de supervisión y atención de los NNAHPLES están a cargo de 10 organizaciones no gubernamentales (ONGs). El trabajo se realizó y continúa en las cárceles de Quito, Guayaquil, Cuenca, Ibarra, Portoviejo, Quevedo, Ambato, Esmeraldas y Machala. Hasta ese momento 815 niños habían sido reubicados.

Al iniciar el proyecto, cuenta Margarita Oviedo, del INNFA, existían aproximadamente 500 niños viviendo en las cárceles. Hasta mediados del 2007 se atendió a 415, pero para entonces el número se incrementó a 733, sin contar los 200 niños que fueron atendidos por otras fundaciones, como Marcha Blanca, que trabaja en Quito con 10 educadoras. Su función es monitorear a la familia ampliada que acoge a los niños, a los padres en las cárceles y, de ser necesario, a los niños en las escuelas. Además, ellas distribuyen los USD 100 de beca que tiene cada niño al mes, según sus necesidades se les entrega en artículos como: útiles, ropa, vajilla, cama, colchón, exámenes médicos y no en dinero efectivo, modelo que se reproduce en las otras ONGs.

El programa “Niños Libres” se inició como una propuesta de Gobierno, con la finalidad de evitar que los infantes permanezcan al interior de los Centros de Rehabilitación Social (CRS), y, para mejorar su calidad de vida.

Desde entonces, se considera como política pública prioritaria la erradicación de niños, niñas y adolescentes de las cárceles. El resultado de este proyecto es que ya no existan niños mayores de 4 años en adelante en cárceles, mientras que a los menores de 0 a 3 años se les ha permitido que mantengan el contacto con sus madres, por la lactancia y para fortalecer el nexo afectivo entre ambos. Hasta mayo del año 2012, 900 NNAHPLES entre los 3 y 18 años se han beneficiado de éste programa (8).

## MARCO JURÍDICO



Los países en su gran mayoría disponen de un marco jurídico de protección de derechos de los niños centrado en el interés superior del niño (Ecuador Art. 44 y ss. Constitución de la República) (9), han plasmado en la normativa constitucional, los derechos de los niños, niñas y adolescentes, obligándose a garantizar su desarrollo integral, sus condiciones socioculturales para que tengan un desarrollo integral (Artículo 44) (10). En el Ecuador, la Constitución, al referirse a los niños los considera sujetos de atención prioritaria, igual que a las mujeres (Artículo 42) (11).

La realidad demuestra que muchos de nuestros países están en deuda con los niños/niñas y adolescentes, no se cumple el mandato constitucional ni la normativa internacional de protección de los derechos de éstos, aún más resulta paradójico que frente a ese reconocimiento de derechos y garantías, debido a las conductas delictivas y sanciones impuestas a los padres, se afecte la vida y desarrollo de sus hijos menores, quienes resultan triplemente vulnerados sus derechos por ser “niños, pobres e hijos de privados de libertad”.

De acuerdo al Informe de Derechos Humanos presentado por el Estado Ecuatoriano en las Naciones Unidas, por el señor Vicepresidente de la República, en Ginebra Suiza, se establece que el Estado ha realizado esfuerzos nunca antes registrados en la lucha contra la pobreza, a través de la implementación de políticas sociales integrales contempladas en la Agenda Sectorial de Desarrollo Social. “....., en los últimos cinco años la inversión social creció significativamente, pasando de \$ 1980 millones en el 2006 a \$ 5197 millones en el 2011”, puntualizó el Segundo Mandatario. Resaltó que en cinco años de Gobierno, la pobreza a nivel nacional cayó de 37,6% en el año 2006 al 28,6 % en el año 2011, mientras que la pobreza extrema disminuyó del 15,7% en el 2008 a 13,1% en el 2010.

Asimismo, la implementación del Programa de Desarrollo Infantil para garantizar la protección integral de derechos de niños y niñas de 0 a 5 años de edad en situación de pobreza y extrema pobreza” (12).

Sin embargo, y tomando en cuenta que se dispone de un gran paraguas jurídico, al ser considerados las mujeres y los niños grupo de atención prioritaria, existe un vacío legal profundo para la proteger a los NAPLES, si bien es cierto están amparados por las normas legales, no disponen de una norma específica que articule las disposiciones constitucionales, con las Leyes de la Niñez y las leyes penales y penitenciarias en la que todos los actores del Sistema de Niñez y Adolescencia así como el Sistema de Justicia Penal (Policía, Fiscales, Jueces penales, Vocales Tribunales Penales, Magistrados, Defensores Públicos, Directores de Cárceles y personal penitenciario) dirijan todas sus acciones

teniendo presente el interés superior del Niño así como la prioridad absoluta, que garantice el respeto, cumplimiento y exigibilidad de los derechos de éstos niños/niñas y adolescentes que viven en circunstancias especiales Aún más: si bien, es cierto que se está prestando atención a un grupo considerable de NNAHPLES que han sido visibilizados al vivir con sus madres o padres en las cárceles o que les visitan existe un gran número de de niños/niñas y adolescentes que han perdido contacto sus madres y padres presos, es necesario considerar que los estudios que condujeron a la iniciativa de atención a este grupo de NNAHPLES se realizó cuando la población carcelaria alcanzaba un promedio mensual de 11000 privados de libertad, siendo que actualmente ese número se ha duplicado y se calcula un promedio de tres niños por cada privado de libertad. De este número, según datos de 2012, 900 han recibido algún tipo de atención.

Los encargados de legislar y administrar justicia deben repensar como la detención y privación de libertad afecta no solo a las personas que la sufren sino a todo su entorno familiar y en particular a los NNAHPLES, quienes se convierten en las principales víctimas de este proceso, viéndose en muchos casos obligados a permanecer en encierro junto a su madre o padre deben experimentar, en muchas ocasiones, desde su gestación, nacimiento y crecimiento la violación de sus derechos así como los efectos que produce la prisionalización y la subcultura carcelaria, mientras que otros deben vivir el abandono, el desinterés familiar, la callejización y la explotación.

### **GUÍA METODOLÓGICA COMO HERRAMIENTA DE PROTECCIÓN, ATENCIÓN, RESTITUCIÓN Y EXIGIBILIDAD DE DERECHOS DE LOS NIÑOS/NIÑAS Y ADOLESCENTES HIJOS DE PRIVADOS DE LIBERTAD**

El estudio realizado nos llevó a la conclusión que era necesario trabajar en la formulación de una guía metodológica que contenga; a) Procedimientos, b) Técnicas y, c) Herramientas prácticas para la prevención, atención restitución y exigibilidad de los derechos de los NNAHPLES, tomando como base:

*La prevención entendida como la adopción de medidas de tipo social, económico, político, administrativo y legal como mecanismos para proteger a la niñez y adolescencia y cuando hay amenaza de sus derechos.*

*La restitución con las acciones necesarias para reponer un derecho violado y garantizar su vigencia cotidiana y permanente (13).*

La exigibilidad se logra con acciones que faciliten por un lado el ejercicio de la ciudadanía de los niños/niñas y adolescentes sus familias y la comunidad,

convirtiéndose en sujetos activos en la solución de los problemas que enfrentan y les habilita para ejercer la corresponsabilidad en la protección integral de sus derechos.

### **ESTRUCTURACION DE LA GUÍA**

La Guía contiene los lineamientos para la Atención **Integral**: prevención, restitución exigibilidad y plantea las siguientes estrategias:

- Evitar en cualquier circunstancia la institucionalización de los NNAHPLES y privilegiar mecanismos de inserción al ámbito familiar o comunitario.
- Promover la creación y mantenimiento de condiciones familiares y comunitarias que garanticen la restitución de todos los derechos vulnerados de NNAHPLES y su vigencia permanente.

La guía constituye un elemento orientador para el desarrollo metodológico de la prevención, restitución y exigibilidad de derechos de los NNAHPLES, es un conjunto de recomendaciones desarrolladas de manera sistemática con el propósito de ayudar a técnicos, educadores, facilitadores, representantes comunitarios, equipos interdisciplinarios, NNAHPLES así como a los miembros de las familias a decidir la intervención más adecuada en una situación concreta.

#### **¿Qué aporta la guía metodológica?**

Recomendaciones: informa, aconseja y orienta sobre cómo actuar en una problemática determinada.

#### **¿A quién va dirigida?**

La Guía está dirigida a técnicos, educadores, facilitadores, representantes comunitarios, comités de familias, mujeres y hombres, organizaciones públicas y privadas, directivos y personas en general comprometidas en la prestación de servicios y atención de protección especial, para ayudarles en la orientación y ejecución de actividades con relación a un problema claramente específico.

#### **¿Cuáles son las características de la guía?**

La guía se caracteriza por ser:

*Multidisciplinaria*: Está dirigida a todos los miembros que puedan estar involucrados en el tema objeto de la guía: técnicos, educadores, facilitadores.

- *Clara*: Utiliza un lenguaje claro, sencillo, para definir los términos de modo preciso y maneja una presentación lógica y fácil de seguir.

- *Reproducible*: Si seguimos los pasos indicados en la guía para realizar las actividades y procedimientos, los resultados serían los mismos y la aplicación similar.
  - *Flexible*: Está encaminada a la prevención, investigación, diagnóstico, atención especial, lo cual se refleja en todas las alternativas razonables y posibles.
  - *Aplicable*: Las recomendaciones propuestas pueden llevarse a la práctica en cualquier lugar o circunstancia.
  - *Válida*: Las recomendaciones propuestas son fruto de una revisión desde la práctica diaria y bibliográfica rigurosa, debiendo ser sometida a procesos de validación continua

La guía metodológica en la intervención considera los siguientes aspectos técnicos:

El estudio de casos, permitirá que los profesionales ejerciten sus aptitudes, debatan entre sí, debatan entre expertos, conformen grupos de estudio, de trabajo y confronten los aspectos metodológicos a seguir y las actividades que de estos aspectos se puedan realizar.

Solución de Problemas, es otra técnica, quienes conforman el equipo deben plantear problemas que sean a la vez teóricos y prácticos. Analizar el problema y buscar a la vez las soluciones. Lo cual exige un alto grado de participación y a la vez estimula al máximo la creatividad. El Equipo analiza las soluciones dadas, se aceptan o rechazan y finalmente realiza las recomendaciones y adopta decisiones sobre el problema concreto presentado.

¿Qué es la declaración de objetivos de la Guía Metodológica?

La declaración de objetivos no es otra cosa que el fin general que persigue la guía.

- *Actualizar los conocimientos* sobre la familia, la infancia, los derechos del niño, la legislación nacional e internacional que protege los derechos de los NNAHPLES, la intervención para la prevención, restitución de

derechos y exigibilidad. El seguimiento, evaluación y monitoreo de los proyectos de Protección Especial.

➤ *Proporcionar conocimientos* que sirvan para el planteamiento de Políticas Públicas en favor de los NNAHPLES con base en la protección integral, para hacer efectiva la protección especial basada en la restitución de derechos.

➤ *Sensibilizar* a los técnicos, educadores, facilitadores, representantes comunitarios, comités de familias, mujeres y hombres, organizaciones públicas y privadas, directivos y personas en general comprometidos con la prestación de servicios y atención de protección especial, para que se reconozca a los NNAHPLES como sujetos de derechos y no objetos de intervención

➤ *Conocer y analizar la legislación* nacional e internacional que protege a los NNAHPLES el valor que tiene su aplicación para incorporarla en la práctica cotidiana, como garantía del respeto a la dignidad y los derechos de los niños.

➤ *Brindar Asistencia Técnica* para contribuir con la organizaciones públicas y privadas con las que el Ministerio de Inclusión Social (INFA) mantiene convenios de cooperación, cartas compromiso, acuerdos, brindándoles soporte técnico, para que su intervención en el campo de la Protección Especial sea más eficaz.

➤ Brindar a las profesionales, técnicos, organizaciones públicas y privadas un instrumento que oriente su trabajo, sirva de consulta permanente y guíe procesos de capacitación.

¿Cuál es el contenido de las Partes de la Guía Metodológica?

La guía está dividida en cuatro partes que abordan la siguiente temática:

Parte I: Prevención de los derechos de los **NNAHPL** desde la perspectiva de la doctrina de protección Integral - **Especial**.

Parte II Atención de los NNAHPL en el marco de la doctrina de protección Especial e Integral de los niños y la obligación del Estado, la familia, y la

sociedad de protegerlos y las estrategias que se deben seguir para la prevención y restitución de los mismos.

Parte III: Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes, eje transversal de la Doctrina de Protección Integral.

Parte IV: Seguimiento y monitoreo de las acciones de los programas proyectos de prevención, atención, restitución y exigibilidad de derechos, como un mecanismo de lograr en forma permanente el mejoramiento de la calidad de los servicios que se prestan.

Para sustentarla teóricamente la Guía se trabajó previamente en un documento que contiene material teórico, que orienta a esta herramienta, y dará mayores luces sobre la temática difícil y compleja que se aborda.

### **¿Para qué las actividades: individuales, grupales interdisciplinarias y análisis interdisciplinario de casos?**

Es la metodología necesaria para profundizar de manera práctica y amena los problemas que se van encontrando en el camino, imprimiendo mayor dinámica al proceso de atención integral Especial de los NNAHPL, desarrollando una investigación – acción con la participación activa de todos los actores inmersos en esta problemática.

Glosario de Términos.

Al finalizar cada Parte, encontramos un glosario de términos, usados con más frecuencia.

### **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

La Guía contiene al final de cada parte la bibliografía consultada, lo que permitirá ampliar y profundizar el tema.

### **ANEXOS**

Como anexos se ha incluido las Instituciones que trabajan con los NNA y con las cuales se debe trabajar en una red básica, que permita acceder a diferentes servicios que prestan instituciones públicas y privadas y que en cualquier momento pueden ser requeridas para brindar la atención integral y especial, la

---

restitución de derechos y la exigibilidad de los mismos que requieren los NNAHPL.

Notas:

(1) CONSTITUCION DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR . 2008;  
CONSTITUCIONES DE: BOLIVIA, COLOMBIA, COSTA RICA

(2) CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, ONU, RATIFICADS POR ECUADOR 1989

(3) CODIGO DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, ECUADOR, 2003

(4) CÓDIGO PENAL, CÓDIGO DE EJECUCIÓN DE PENAS Y REHABILITACIÓN SOCIAL, REGLAMENTO MODIFICATORIO AL CODIGO DE EJECUCIÓN DE PENAS Y REHABILITACIÓN SOCIAL

(5) En adelante, en este documento, las siglas NNAHPLES servirán para referirnos a los lo/as niño/as hijo/as de personas privadas de libertad

(6) GOFFMANN, E: “Internados”, Amorrortu, Buenos Aires,, 1974 señala las notas de un sistema total, autosuficiente, incomunicado con otros sistemas, regimentado al milímetro, des-responsabilizador.

(7) Las siglas INNFA se utilizará cuando nos referimos al Instituto Nacional del Niño y la Familia.

(8) El ciudadano, Periódico de la Revolución ciudadana, 10 de mayo 20012

(9) CONSTITUCION REPUBLICA DEL ECUADOR 20012

(10) Ídem.

(11) Ídem.

(12) EL TELEGRAFO. Artículo Ecuador presenta informe de Derechos Humanos ante la ONU, Suiza, 12 de mayo 2012  
<http://www.telegrafo.com.ec/actualidad/item/ecuador-presenta-informe-de-derechos-humanos-ante-la-onu.html>

(13) INNFA: Políticas de Desarrollo Infantil, Protección Especial y Atención Emergente, Quito febrero de 2004, pp.20,22.

---

## **La imagen de la mujer en la telenovela sicaresca a través de la mirada de los jóvenes**

William Alexander Romero Díaz  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
williamandes08@gmail.com

La imagen de la mujer en la telenovela sicaresca a través de la mirada de los jóvenes

William Alexander Romero Díaz- Universidad Distrital Francisco José de Caldas-

Grupo de Investigación Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas

ESTUPOLI

Introducción

Esta tesis se presentó como un proyecto de investigación para optar al título de Magister en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Varias incomodidades académicas generaron esta investigación: la primera, es la necesidad de dar voz a los sin voz, en este caso a los jóvenes, evitando estereotipos y alejamientos de invalidación discursiva del mundo adulto. La segunda remite a la continuidad investigativa de la Telenovela como objeto serio de estudio en Latinoamérica y a la Sicaresca como una suerte de relatos marginales en contextos violentos y finalmente, es una apuesta por el reconocimiento de la mujer a partir de la construcción e interpretación de significados cotidianos dados por los televidentes, gracias al proceso del contacto televisivo denominado Televidencias. A partir de estas reflexiones se generó la pregunta principal para esta investigación: ¿Cuáles imágenes de mujer construye una audiencia juvenil a partir de la televidencia de una telenovela sicaresca?



## MARCO TEÓRICO

### Telenovela: melodrama televisivo y exitosa mercancía

La telenovela se mira bajo dos ópticas: como melodrama y como mercancía. Bajo el primer ítem, la Telenovela es el más importante género televisivo de esta parte del mundo, permite el reconocimiento para mirar las realidades de Latinoamérica y es el motor de la industria audiovisual desde los años 70's. Basado en la estructura y características del melodrama, entendido éste, como las narrativas populares puestas en escena en espectáculos que pretendían ponerse "como espejo de la conciencia colectiva" (Martin-Barbero, 1989, p. 124), persiguiendo animar y movilizar la pasión y la emoción del pueblo. (Martin-Barbero, 1986) (Ordoñez, 2012) (Padilla de la Torre, 2004). Para Martín-Barbero, citado por Medina y Barrón "las telenovelas constituyen un enclave para la producción audiovisual en Latinoamérica, no sólo por el peso que tienen en el mercado de la televisión, sino también por el papel que juegan en la representación de los valores culturales de la audiencia local" (2010, p. 80). La Telenovela se caracteriza por ser transmitida por televisión de manera seriada, con cortes comerciales, incluye temáticas de comunidad en escenarios de interacción (casa, calle, iglesia, hospital), tiene inicio, nudo(s) y desenlace, con historias paralelas que se suceden y se resuelven (Padilla de la Torre, 2004).

Desde la perspectiva de la industria y de la Telenovela como mercancía, existen varias razones por las cuales la telenovela se ha difundido masivamente en el mundo. Mazzioti (2006-1) dice que la primera es que el carácter seriado de la telenovela permite que durante cinco o seis meses (y hasta más) una franja sea cubierta y los programadores no tengan que pensar en qué colocar semanalmente; la segunda es sencillamente porque es barata y aun más si se compra y en tercer lugar porque la telenovela es la plataforma que empuja e impulsa otros negocios que giran en torno a ella. Medina y Barrón (2010)

manejan otras causas de esta difusión mundial de la telenovela que amplían la perspectiva del proceso, entre ellas afirma que la exportación se debe a la privatización de la televisión, lo que multiplicó canales y parrillas de programación que debían tener contenidos.

Relatos Marginales: La Sicaresca En La Pantalla De La NarcoCultura como Telenovela

La Sicaresca es un término polémico entre estudiosos de la literatura y de la comunicación. Suele asociarse al término sicaresca “tanto en cine como literatura, y ahora en televisión, (...) para hablar de una serie de producciones que se ocupan de los sicarios y de los sectores marginales, principalmente de Medellín” (Suarez, 2010, p, 4). Esta primera acepción, cuyo término como tal se debe al juego semántico por sinonimia con la Picaresca española del siglo XVI acuñado por Abad Faciolince. La relación de la Picaresca y las novelas colombianas, se basa sobretodo, en la exposición de la vida de carencias y miserias de jóvenes asesinos por contrato –antes, conocidos como pícaros- y las peripecias por las que pasan para sobrevivir en el submundo del crimen. El término Sicaresca, ha venido en disímil evolución de la mano del reconocimiento de las violencias y los lugares, del paso del libro a las pantallas, de la diversidad no solo física sino también simbólica desde donde se ejercen intimidaciones en Colombia, pero generalmente centrado en la violencia urbana, escenario ciudadano central para los capos y jefes de las bandas y de periferia como lugar de origen y residencia, para los sicarios. La imposibilidad de seguir homogenizando este fenómeno social permite considerar para este trabajo, que son los relatos marginales característicos de la Sicaresca, los que en la realidad de la violencia están silenciados, marginados, olvidados y perdidos en la memoria colectiva, así se presencien y se consuman diariamente en las noticias y las telenovelas, junto a las repercusiones que estas violencias generan en la imagen y en el cuerpo de la mujer.

Televidencias: Dando Sentido(s) a un lugar simbólico

Orozco considera a las audiencias como “un conjunto segmentado desde sus interacciones mediáticas y recepción, es una interacción siempre mediada desde diversas fuentes” (2001, p. 22), básicas en los estudios e investigación sobre televisión, puesto que son a ellas a quienes hay que acompañar, ya que son las que definen en última instancia lo cultural, lo educativo o lo divertido, además las audiencias cada vez más ven en la televisión modos de representación, auto-percepción y referente central para los sujetos sociales, lo que lo convierte en una de las experiencias más vitales de los mismos y en la base de sus construcciones de significados ante lo que ven. Dichas personas ejercen sus procesos de contacto y ausencia con los productos televisivos a partir de las Televidencias entendidas como “un proceso que abarca el antes, el durante y el después de la exposición televisiva” (Repoll, 2011, p. 191) estando sujetas a unas mediaciones, lo que les permite hablar de la televisión desde el ritual del contacto, los tiempos y los espacios cotidianos y desde la ausencia de la televisión como lugar físico, pero plausible de comentarios antes y después del contacto, además de ser un proceso de socialización a partir de los contenidos y las significaciones de los mismos.

Imagen de la mujer en la telenovela sicaresca: ¿batalla diversa de imágenes o singularidad femenil?

Hoy la Televisión es “la que define el juego, los temas de los que hay que hablar, que personas son importantes y cuales no” (Bourdieu, 2002, p. 70) a lo cuál, se debe agregar que es la principal proveedora de imágenes sobre el mundo de la vida, la sociedad y el ser humano, “transmitiendo estereotipos diferenciados de hombre y mujer que se van interiorizando poco a poco hasta hacerlos nuestros, hasta convertirlos en actitudes y conductas, maneras de ser, de estar y de comportarnos en la vida. (Charles, 2002 en Romero) Y es por medio de la Imagen, que dichos estereotipos son reproducidos y divulgados entre las audiencias, por eso, es necesario conceptualizar a la Imagen como resultado de la creación humana, la imagen responde tanto a capacidades

innatas del individuo como a capacidades aprendidas socialmente, de ahí la importancia de analizarla por su valor histórico y epistémico (Roca, 2004).

González Requena (1995) habla de la seducción que producen las imágenes, ya que se utiliza la imagen como código que apela a otros sentidos y que relaciona con sensaciones de bienestar y satisfacción. La imagen seduce, no solo la de la mujer, sino la del sicario. González Requena nombra imagen delirante a aquella que despierta el deseo mas desenfrenado. Este fenómeno precisamente es el que se sugiere en la representación de la relación con la mujer en el mundo “narco” y tal como está exhibida en las telenovelas. La mujer no tiene que ver del todo, en la práctica con el hecho ilícito del narcotráfico sin embargo, en la telenovela sicaresca, queda claro que su imagen es la que vehicula la atracción hacia ese mundo, a pesar de ser muchas veces, representada, humillada, vejada, explotada; sujeto de la violencia, víctima y victimaria, fotocopia de sus cuerpos y partes atractivas, todo revuelto en el relato marginal que subyace a la telenovela Sicaresca.

#### MARCO METODOLÓGICO

El Paradigma Cualitativo es un enfoque interpretativo, pues tiene la intención de dar significados a la realidad, para “sistematizar la vivencia y el conocimiento que ellos (los individuos) tienen de su realidad” (Bonilla, p. 92). La investigación cualitativa, busca la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe, el tratamiento holístico de los fenómenos, ya como un caso único y a la vez común, pero comprendiendo la unicidad de cada uno; en los estudios cualitativos, son las acciones humanas las que se quieren comprender para que el lector pueda entender las causas y motivos de dichos sucesos, además, la singularidad de los casos para el investigador cualitativo, es un objetivo para entender la particularidad del caso y “percibe lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias” (Stake, 2005, p. 44)

El Interpretativismo como perspectiva se define desde Sandín Esteban (2003) como “una reacción al intento de desarrollar una ciencia natural de los

fenómenos sociales... se rechaza la idea de que los métodos de las ciencias sociales deban ser idénticos a los de las ciencias naturales” (Sandín Esteban, 2003, p. 56) Se caracteriza el Interpretativismo como de naturaleza, dinámica, simbólica de todos los procesos sociales, tendiendo como factor constitutivo al contexto de los significados sociales, además de que el objeto de estudio es la acción humana y “las causas de estas residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realizan” (Van Maanen, 1983 en Stake, 2005).

El Estudio De Caso, metodología elegida para esta investigación, “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social... representa la forma mas pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (Sandín Esteban, 2003, p. 174) se caracteriza por examinar un fenómeno contemporáneo en un entorno real; se pueden utilizar varias fuentes de datos y se pueden utilizar un sujeto o varios. El estudio de caso es descriptivo pues la idea del estudio es proporcionar una descripción densa del objeto de estudio de tipo cualitativo, a menudo, en un período de tiempo largo. Es heurístico pues ilumina la comprensión del lector sobre el fenómeno, pues puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, experiencias ampliadas, variables no conocidas que generen replanteamientos. Y es inductivo puesto que se basan en un tipo de razonamiento que surge del análisis de datos relacionados con el contexto mismo y de allí, nacen las hipótesis, aunque, son las nuevas relaciones y conceptos más que las hipótesis las que caracterizan al estudio de caso cualitativo.

## RESULTADOS

A partir de la pregunta principal para esta investigación: ¿Cuáles imágenes de mujer construye una audiencia juvenil a partir de la televidencia de dos telenovelas sicarecas? se generaron varias rutas de abordaje, que en primera instancia ayudaron a que la pregunta sobre las imágenes de mujer se respondiera en la investigación, en un lugar conceptual colindante, aunque lejano de la imagen delirante y el objetivo de despertar el deseo más desenfrenado (González Requena y Ortiz, 1995) y totalmente conectado a la

temática característica de la sicaresca: la(s) Violencia(s). La pluralidad dinámica de los contextos socioculturales, las narrativas melodramáticas puestas en pantalla y los referentes teóricos de la investigación, entraron en concordancia con la multitud de violencias halladas en las imágenes de la mujer de las telenovelas sicarescas “Escobar, el patrón del mal” y “El capo II”.

Las imágenes de mujer nacen de las violencias inflingidas a éstas, testimoniadas por los estudiantes, cuyo reconocimiento está ligado con la realidad violenta del país y de las mujeres, mostrada ampliamente en la televisión y cuyo producto estrella es la telenovela sicaresca. Los testimonios recogidos apuntaron a la conformación de varias mujeres según la violencia que les era aplicada, acorde a Albero (2011) que afirma que es imposible hablar de consumo televisivo sin desligarlo de las imágenes de violencia que aparecen. Coincide el estudio de Albero (2011) y los resultados de este trabajo, en el hecho de que los jóvenes reconocieron diferentes tipos de violencias, que a la postre, generaron las categorías de las imágenes de mujeres para la presente investigación, se han detectado en los relatos de los jóvenes sobre Telenovela Sicaresca las categorías de Mujer Víctima Visible/Invisible, Mujer Victimaria y Mujer Cómplice Adorno/Consejera.

La mujer Víctima se caracteriza por ser “aquella que se expone, que padece daño, o que muere por culpa ajena o causas fortuitas” (Echeburúa y Redondo, 2010, p. 19) y se dividió en dos subcategorías: la Mujer Víctima Visible es la mujer que es la víctima directa del abuso, la discriminación, los golpes, las amenazas, las violaciones, los ataques verbales, que en su mayoría son aplicados por el hombre; mientras la Mujer Víctima Invisible, se caracteriza por utilizar el silencio como estrategia para evitar más repercusiones violentas, basada en el miedo que la autoexcluye de su participación. A la primera se le infligió la Violencia de la Manipulación y a la segunda la Violencia del Silencio.

La segunda categoría de mujer violentada es la Mujer Victimaria, que se define como un “insólito cambio de roles respecto al habitual esquema de violencia, en donde la mujer es la agresora y el hombre es la víctima”

(Echeburúa y Redondo, 2010, p. 101), esta mujer se caracteriza por ejercer una violencia más psicológica que física, a ella, se le aplica la

Violencia de la Reacción, como producto de ciertas condiciones, tales como la necesidad de defenderse o sobrevivir a un contexto violento, el amor incondicional a su hombre o el simple interés de sobresalir o conseguir algo para sí misma

La última categoría es la Mujer Cómplice, que se asumió como aquella que participa o coopera pasivamente o simplemente conoce lo que el hombre va a hacer y permite que él ejecute ciertas acciones, no siempre legales, sin tener ninguna intención de detenerlo, o al contrario, alentándolo para cometer delitos o crímenes. Dicha imagen de mujer tuvo dos variables: la Mujer Cómplice Adorno es aquella que es un “acompañante u objeto secundario. Casi nunca son centrales. Aparece pasiva, dependiente y en su papel de servir y gustar al hombre” (Del Moral, 2000, p. 215). Sufre la Violencia de la Cosificación. La Mujer Cómplice Consejera, por su parte, aparece en los casos en que ellas daban consejos o instrucciones de apoyo a los hombres, pero en definitiva no tenían autonomía o mando respecto al macho, alcahuetean las acciones por amor o dinero. Esta mujer sufre la Violencia del Engaño, que genera por parte del hombre, falsedad en la participación e importancia de la mujer en el grupo y momento donde interviene discursivamente.

## CONCLUSIONES

A partir de la identificación y análisis de las Mujeres de la violencia ya sintetizadas, se concluye que la mujer que aparece en la telenovela sicaresca fractura los estereotipos de la mujer-heroína del melodrama desde su ausencia e irrelevancia en la trama, no tanto desde la aparición de nuevas imágenes o roles. La telenovela sicaresca es masculina, aleja a la mujer de la acción y de la decisión, invisibiliza lo femenino y lo somete a la voluntad del hombre; la mujer es un cuerpo que ejerce o recibe violencia. La falta de dinamismo y visibilidad, limita los espacios de acción de la mujer en la telenovela sicaresca, siendo un personaje secundario e irrelevante, que aparece manipulado y temeroso, sin

incidencia en la trama de la telenovela. El rol de la mujer en la telenovela colombiana es un repliegue silencioso en “El patrón del mal” y “El capo II” que la minimizó, no sólo a partir de la aplicación de la violencia de la que fue víctima, victimaria y cómplice; sino desde la misma marginalidad narrativa. En efecto, la mujer es un relato marginal y marginado, cuyas categorías citadas apoyan en su lejanía del eje narrativo, su imagen apartada de la acción y su ausencia limitada en su actuación. Las telenovelas son Sicarescas, no sólo desde las temáticas de violencia como eje central, ni desde sus narrativas en dónde el sicario es parte de la historia, como lo afirma Goodbody “La novela Sicaresca suelen abordar el género usando la violencia como punto de partida e idea central”. (2008, p. 441), se evidenció que las mujeres aparecían al margen de la trama y el accionar masculino, atrapadas por la violencia y la manipulación, el silencio y la complicidad, que “marcan la distribución de los papeles y las posiciones sociales” (Mazzioti, 2006, p. 24) reconocidas por los estudiantes.

Las televidencias entendidas como “un proceso que abarca el antes, el durante y el después de la exposición televisiva” (Ripoll, 2011, p. 191) permitieron discurrir a los estudiantes sobre sus contactos televisivos, sus significados y evocaciones respecto de las telenovelas. La televidencia de segundo orden permitió la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, permitiendo interpretar los sentidos de los testimonios dados por los estudiantes y basados por sus ritos y videncias de las telenovelas sicarescas, como una audiencia activa productora de voces. Esta audiencia activa que formaron los estudiantes es acorde con “la visión de la audiencia desde la perspectiva cualitativa para indagar en la construcción social de las significaciones una dimensión cultural y de comprensión de la relación entre televisión y audiencias” (Padilla de la Torre, 2004, p. 10).

La categoría de Audiencias Activas Juveniles, permitiría en el aula un acercamiento y una articulación efectiva de la triada escuela-medios-estudiantes, pues desde la experiencia de este trabajo se hizo evidente que los estudiantes toman muchos referentes televisivos, es decir, son audiencias



activas y pueden reconocer más fácilmente roles, modelos o estereotipos de la pantalla y compararlos con los que ven en su cotidianidad. En última instancia, lo educativo de este trabajo alude a Huergo (2006), quien habla de una alianza entre las pantallas y la escuela que no satanicen ni desvaloricen a la televisión para reasumir la hegemonía cultural, más bien, realicen ejercicios de comprensión e interpelación de los discursos televisivos mediados por la cultura mediática que es la que produce sentido social y significados, la cultura del joven que ve televisión, le da significados y los asocia, e incluso usa en su contexto cotidiano. Citando a Freire, Huergo propone que exista una autonomía que permita leer y escribir las posibilidades de las audiencias y las pantallas, Esas lecturas son las que deben escribirse desde la Escuela, en conjunto con los estudiantes y basados en los sentidos del contexto, el dialogo entre actores comunicativos y la escritura de esos significados, ejercicio que este trabajo realizó: una lectura de la mujer, cuya re-escritura será el siguiente paso en esta reivindicación femenil.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Albero, M. (2011) Televisión, violencia y sexo en la adolescencia. 1ª edición. Octaedro: Barcelona
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000) Mas allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Norma: Bogotá
- Bordieu, P. (2005) Sobre la televisión. Anagrama: Barcelona
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010) ¿Por qué víctima es femenino y agresor es masculino? Ediciones Pirámide: Madrid
- González Requena, J. y Ortiz, A. (1995) El spot publicitario. La metamorfosis del deseo. Editorial Catedra: Madrid
- Martin-Barbero, J. (1989) De los medios a las mediaciones. Editorial Gustavo Gili: México.
- Martin Barbero, J. (1992) Televisión y melodrama. Géneros y lecturas de la televisión en Colombia. Tercer mundo editores: Bogotá

Mazzioti, N (2006) Telenovela, industria y prácticas sociales. Primera edición. Editorial Norma: Bogotá

Padilla de la Torre, R. (2004) Relatos de telenovelas, vida, conflictos e identidades. 1ª edición, Universidad de Guadalajara: México D.F.

Orozco, G. (2001). Televisión, audiencias y educación. Editorial Norma: Buenos Aires

Repoll, J. (2011) Estudio de audiencias multiculturales. Tesis doctoral para optar al título de Doctor en Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona: Bellaterra.

Sandín Esteban, P. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill: Madrid

Stake, R.E. (2005) Investigación con estudio de casos. 3ª edición. Editorial Morata: Madrid

#### WEBGRAFÍA

Del Moral Pérez, E. (2000) Los nuevos de mujer y de hombre a través de la publicidad.

Revista Comunicar No 14. Pp. 208-214. Extraído el 12 de enero de 2013 de. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=278233>

Goodbody, N. (2008) La emergencia de Medellín: la complejidad, la violencia y la différence en rosario tijeras y la virgen de los sicarios. Revista Iberoamericana, Vol.

LXXIV, Núm. 223, Abril-Junio, pp. 441-454. Extraído el 12 de julio de 2012 de: <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/iberoamericana/issue/view/196>

Huergo, J. (2006) La relevancia formativa de las pantallas. Revista Comunicar No 30. Año 15. Archivo en PDF

Medina, M. y Barrón, L. (2010) La telenovela en el mundo .Palabra-Clave, Volumen 13, No 1, junio de 2012. .Universidad de la Sábana: Bogotá. Pp. 77-97. Archivo PDF.

Orozco, G. (2010) Audiencias ¿Siempre audiencias? Hacia una cultura participativa en las comunidades de la comunicación. Texto de la Conferencia Inaugural del XXII Encuentro Nacional AMIC. Universidad Iberoamericana: México. Archivo de Word.

Ordoñez. M. (2012) Las “narco telenovelas” colombianas y su papel en la construcción discursiva sobre el narcotráfico en América Latina. Universidad Andina Simón Bolívar:

Quito. Extraído el 27 de octubre de 2012 de:

<http://www.repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3033/1/T1108-MELA-Ordo%C3%B1ez-Las%20narco.pdf>

Roca, L. (2004) La Imagen como Fuente: una Construcción de la Investigación Social.

Revista Razón y Palabra Número 37, Febrero-Marzo de 2004. Extraído el 10 de Octubre de

2012 de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/lroca.html>

Suarez, J. (2010) Adicciones y adaptaciones: cine, literatura y violencia en Colombia.

Romance Quaterly, pp. 300-312, Universidad de Kentucky. Extraído el 23 de agosto de

2012

de:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08831157.2010.496348>

---

## **INFÂNCIA INDÍGENA NO BRASIL, DA CONCEPÇÃO À BUSCA POR DIREITOS.**

Solange Aparecida Barbosa de Moraes Barros,  
Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora e Chefe do Setor em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR  
e-mail:solangebarros@brturbo.com.br

Luiz Fernando Taques Fonseca Buzato,  
Bacharel em Direito e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR  
e-mail: trickbuzato@hotmail.com

Resumo: Este ensaio tem como propósito apresentar a concepção socialmente construída das crianças indígenas no Brasil e as práticas educacionais promovidas pela sociedade e pelo ente público a partir desta concepção. Partindo deste intuito se mostrará que a infância indígena no país é marcada pelo caráter despótico das legislações e práticas sociais sob esta parcela de seres humanos, uma vez que são consideradas carentes de civilidade e objeto das mais variadas elucubrações. Para isto, será utilizada a pesquisa bibliográfica integralmente, buscando, primeiramente, discorrer brevemente sobre algumas concepções acerca da criança na história mundial. Em seguida será apresentada a concepção de criança no Brasil e o tratamento dispensado a elas durante a sua história de formação, recaindo, por fim, nas crianças indígenas. Este retrocesso a respeito de sua concepção é necessário para compreender o estigma preconceituoso que carrega a infância indígena, primeiro por serem crianças, segundo por serem indígenas. Por fim, se mostrará o tratamento promovido pela sociedade e pelo Estado a esta categoria de pessoas, através de suas práticas e políticas de dominação em prol da integração e civilidade, acarretando preconceito e exclusão.

Palavras – chave: crianças indígenas; concepção; práticas sociais.

Alguns aspectos sobre a concepção de infância na história.

Para se compreender o tratamento dispensando ao público infanto-juvenil no Brasil e a sua aplicação no que tange ao público de etnia indígena a partir da representação que se faz destas, far-se-á um breve retrocesso histórico da concepção de criança no mundo e em nosso país, focando posteriormente na criança indígena.

D’Agostini (2006) remete a concepção da criança e do adolescente à época da civilização grega pelo fato de ser esta uma das primeiras civilizações que se tem registro na história a ajustar a função dos jovens nas cidades.

Desde muito cedo o jovem era separado de sua família e colocado sob um sistema rígido de educação física e intelectual para compor o corpo militar e alcançar o status de cidadão grego, objetivando o fortalecimento da organização militar e a supremacia do império grego sobre os outros povos. Os jovens serviam como objeto de prazer dos mestres (relação sexual educativa). (D’AGOSTINI, 2006, p. 26).

Desta forma, evidencia-se que os jovens desta época serviam tanto para a expansão da força militar do exército grego quanto como objeto de satisfação sexual dos mais velhos. Por sua

vez, as mulheres de qualquer faixa etária e as crianças tinham suas atividades voltadas às funções domésticas (D’AGOSTINI, 2006).

Na Roma antiga prevalecia uma prática que consistia na entrega dos filhos recém-nascidos nas portas do palácio imperial, ocasião na qual se matava os que não fossem escolhidos pelo imperador, assemelhando-se a prática atual do aborto.

A vinda da Idade Média, entre os séculos V e XV, acarretou a exclusão social das crianças e dos adolescentes que já tinham pouca presença na Idade Antiga, tornando a infância uma questão irrelevante para a sociedade.

Nesta época o que prevalecia era a renúncia das vontades individuais em prol da vontade divina, tendo em vista a cultura teocêntrica. Jovens que não se

submetessem ou que não obedecessem a ordem estabelecida eram recriminados pela sociedade, sendo considerados cristãos infiéis (D'AGOSTINI, 2006).

O sentimento de infância passou a ser ampliado a partir da Idade Moderna (séculos XV a XVIII), sendo a criança e o adolescente objetos de interesses tanto psicológicos quanto morais.

Foi através da educação que os modernistas buscaram fortalecer sua participação social, combatendo o poder despótico da igreja a fim de formar e moldar um novo cidadão a partir do adulto em perspectiva que se apresentara. Assim, a educação, juntamente com a disciplina, ascendeu socialmente, passando a criança a assumir papel central dentro da família.

Por fim, a contemporaneidade (século XVIII) trouxe a implantação do sistema capitalista de produção, cujas características marcadas pela livre concorrência e pelo desenvolvimento das indústrias exigiam de seus empregados maiores níveis qualitativos decorrentes de uma formação intelectual superior.

Neste âmbito, as crianças e os adolescentes eram vistos como mão de obra e de consumo a serem exploradas, uma vez que suas mãos alcançavam lugares em que as mãos dos adultos não alcançavam e seus salários eram muito menores do que os pagos a estes, bem como representavam grande parte das vendas dos bens de consumo (D'AGOSTINI, 2006).

Com esta breve descrição a respeito da concepção de criança e adolescente na história mundial percebe-se que esta categoria de seres humanos em momento algum pôde ser protagonista de seu próprio destino, sendo considerados passíveis de utilização para as mais diversas finalidades.

Concepção de infância no Brasil e práticas sociais.

No caso brasileiro, descreve ainda D'Agostini (2006) que no período colonial (1500-1822) a metrópole (Portugal) impunha ao Brasil a reprodução dos seus padrões culturais e sociais, a fim de facilitar a adequação dos portugueses

ao novo mundo como também desmantelar qualquer reação indígena ao projeto de dominação.

Desta forma, faziam parte destes padrões uma educação das crianças e adolescentes voltadas predominantemente para a disciplina e punição pelas faltas cometidas, como, por exemplo, punições físicas e castigos imoderados.

Assim, três tipos de pedagogias são apontadas por D'Agostini (2006) como culturalmente aceitas e postas em prática ao longo do tempo no Brasil: a pedagogia da palmada; a pedagogia da palmatória ou da palmatoada; e a pedagogia do amor correccional.

Da mesma forma, durante o processo de formação do país são identificados três tipos de crianças tendo em vista não apenas seus costumes e hábitos próprios, mas diferenciam-se principalmente pelo tratamento recebido pela sociedade brasileira. Assim, têm-se as crianças brancas, as crianças negras e as crianças indígenas.

O primeiro tipo de pedagogia mencionado, a pedagogia da palmada marcou maior presença na sociedade brasileira a partir do século XIX, e tinha como objetivo o disciplinamento das crianças através de métodos menos ostensivos e intimidativos, impulsionado pelos movimentos da humanização das penas e da psicologização do castigo.

Assim, esta modalidade de pedagogia adotada culturalmente por nossa sociedade atinge especialmente as crianças de faces brancas, e, segundo D'Agostnini (2006), vigora até os dias atuais, pois é reconhecidamente uma prática educativa e legítima no disciplinamento dos filhos.

Os meninos eram forçados a se tornar homens adultos a partir dos nove e dez anos de idade, ocasião em que usavam vestimentas de adultos, como camisas de colarinho duro, calça comprida e roupa preta, bem como tinham que adotar postura de adulto, como adquirir gestos sisudos e um ar tristonho. Caso não se submetessem a tais costumes podiam sofrer com os castigos físicos.

As meninas sofriam de maneira mais contundente tendo em vista a sociedade eminentemente patriarcal da época, primeiramente nas mãos dos pais e depois nas mãos dos maridos.

Por sua vez, a pedagogia da palmatória ou da palmatoada teve início a partir do modelo colonizador escravocrata, cuja prática se destinava principalmente às crianças negras, mas também podia ser aplicada às mulheres, aos escravos e as demais crianças.

O objetivo desta pedagogia era a correção das crianças que tivessem um comportamento considerado desviante, ou insubordinado, através de castigos físicos, porém, nesta modalidade pedagógica tais castigos tinham que ser tão humilhantes quanto possível, a fim de demonstrar a condição de subalternidade da vítima perante o agressor.

Esta forma de corrigir as crianças, mulheres e escravos advinha de uma tradição corretiva denominada de punição espetáculo, e tinha como objetivo marcar os corpos indisciplinados.

Salienta ainda D'Agostini (2006) que esta pedagogia vigorou nas salas de aula brasileiras até a década de 1960, cuja agressão costumeiramente utilizada era a palmatória.

Os casos de todos os tipos de abusos e exploração cometidos contra as crianças de faces negras iniciam-se desde a vinda dos povos africanos ao Brasil, uma vez que de cerca de seiscentas mil crianças que atravessaram o Oceano Atlântico, grande parte morreu nos porões dos navios negreiros devido a pestes, a falta de água potável, aos maus tratos, dentre outros acometimentos (D'AGOSTINI, 2006).

Por fim, a pedagogia do amor correccional foi inicialmente praticada pelos jesuítas tendo como público alvo principal as crianças indígenas.

Antes de tudo cabe salientar que os missionários jesuítas tinham como objetivo primordial a propagação da Fé Cristã nos moldes europeus, uma vez que “longe de se limitar a conversão religiosa do gentio, preocupava-se com a formação de uma determinada humanidade, com a construção de uma nova



sociedade, dentro dos quadros da expansão territorial e da colonização européia” (SCHUELER, 2000, p.29), sendo necessário para isso o reconhecimento das diversas línguas nativas, a compreensão das falas e das culturas representadas pelos indígenas a serem convertidos.

De igual forma, para a dominação dos povos autóctones pelo aspecto religioso, além de aprenderem a língua nativa os jesuítas utilizaram-se de diversas outras técnicas, como o aldeamento, a instituição dos sacramentos católicos, a punição física e a predileção pelas crianças ao invés dos adultos.

Aludidas práticas de dominação perpetradas pelos jesuítas tinha como pressuposto filosófico a representação de que os indígenas possuíam alma, sendo necessária uma intervenção

para a sua salvação, bem como se tratavam de seres irracionais e inocentes, e, portanto, passíveis de conversão, em contrapartida aos hereges, que conheciam a Palavra de Deus, mas não a aceitavam (SCHULER, 2000).

Seu projeto pedagógico tinha caráter catequético e se assentava na pedagogia da moral e do medo com a finalidade de retirar as crianças indígenas de seus costumes considerados pecaminosos, como o paganismo, a antropofagia e a poligamia, convertendo-os ao cristianismo e aos costumes ditos civilizados.

Esta modalidade de pedagogia praticada principalmente contra as crianças indígenas se ancorava na prática da meditação, na concentração, na disciplina do espírito e na subjugação dos sentidos através de ordens, castigos e ameaças, visando como resultado um disciplinamento físico, moral e espiritual.

A escolha por educar as crianças ao invés dos índios adultos é porque os jesuítas achavam que os mais jovens pudessem se encantar mais facilmente pelos rituais cristãos, tendo em vista que seus valores autóctones ainda não estavam sedimentados.

Outro motivo era o fato das crianças simbolizarem para a Igreja Católica a própria imagem do menino-Jesus, conforme se percebia nos diversos quadros e

pinturas, bem como expressavam a inocência, a afabilidade e a doçura (SCHULER, 2000).

A predileção pela catequização das crianças indígenas ao invés dos adultos também ia de encontro com o movimento de valorização da infância que ocorria na Europa do século XVI, garantindo assim maior legitimidade e apoio ao projeto missionário por parte da sociedade.

Este modelo catequético-pedagógico instituído às crianças indígenas constituiu-se como uma das principais formas de educação até meados do século XVIII, havendo diversas escolas e colégios distribuídos pela colônia, além de outras instituições vinculadas a outras ordens religiosas, como era o caso dos beneditinos, dos franciscanos e dos carmelitas (SCHULER, 2000).

Diante destas três modalidades pedagógicas detectadas por D'Agostini (2006) identifica-se que bater nos filhos apresenta duas características marcantes dentro da sociedade brasileira: uma prática familiar violenta e uma prática social virulentamente democrática.

No século XIX, Rizzini (2000), ao analisar as políticas educacionais dirigidas às crianças indígenas, em especial as exercidas na Província do Amazonas a partir de 1850, parte do pressuposto de que a educação promovida a esta parcela da população indígena na verdade se

trata de uma estratégia para se alcançar a civilização dos índios e para a formação de trabalhadores.

Estas estratégias fazem parte da base das idéias evolucionistas do século XIX, assim como correspondem às metas estabelecidas pelos governos provinciais amazonenses da época, que visavam domesticar e civilizar estes povos autóctones através do projeto civilização e catequese dos índios.

Sob esta perspectiva houve um aumento considerável de investimento público em educação tendo em vista a insuficiência das famílias quanto a esta função, aumentando de oito escolas de instrução primária, em 1851, para cento e oito escolas públicas em 1887, e cento e vinte e quatro no ano de 1889, todas na cidade de Manaus.

Contudo, apesar de haver todo este investimento público em educação na Província do Amazonas com o objetivo de civilizar o grande número de índios existentes, Rizzini (2000) registra a resistência promovida pela população de modo geral em incentivar seus filhos à participação escolar, uma vez que serviam como mão de obra no complemento da renda familiar, auxiliando seus pais nas mais variadas atividades.

Ademais, o principal alvo das políticas educacionais promovidas pela Província Amazonense eram as crianças filhas de tapuios, os quais são pertencentes a uma categoria social e racial daquela sociedade, pois eram indígenas destribalizados que sobreviviam do comércio de produtos extrativos na localidade e da prestação de pequenos serviços, muitas vezes condenados à miséria e à indigência.

Resultado deste objetivo de civilizar a Província do Amazonas nos moldes europeus, impondo a educação e o trabalho às crianças indígenas de forma a retirar-lhes os costumes próprios, é o efeito degradante verificado nestas populações, como o desgosto, a preguiça e a ociosidade, que por sua vez refletem na prostituição, na embriaguez e em outros vícios.

No que se refere às meninas indígenas, foram criadas três instituições na Província do Amazonas durante a segunda metade do século XIX, também com o objetivo de civilizá-las, ensinando-lhes apenas as primeiras noções de letras e também noções de prendas domésticas.

Contudo, apesar de todos os esforços promovidos pela Província do Amazonas em tentar instruir civicamente e religiosamente a população indígena habitante de seu Estado, introduzindo nas crianças os valores e modelo de sociedade europeus, Rizzini (2000) registra a falência de todas as instituições pedagógicas, as quais não conseguiam angariar alunos suficientes, mesmo

que tentados à força, tendo em vista a grande resistência destes povos autóctones em abandonar seus costumes e sua cultura.

Já no século XX, ou seja, decorridos mais de cinco séculos de contato entre índios e não índios, o Brasil apresenta um novo quadro no que diz respeito

as suas comunidades indígenas, bem diferente do quadro inicial à época do descobrimento.

Menezes (2000) analisa que para a formação do Estado brasileiro atual, mais especificamente até a comemoração de seus quinhentos anos desde o descobrimento, mais de cinco milhões de indígenas foram sacrificados em prol da ocupação do território.

Atualmente, apesar de haver um alto nível de integração econômica e comunicacional, bem como uma maior mobilidade populacional, há registros de comunidades indígenas isoladas, sobrevivendo de maneira autônoma, graças às chamadas fronteiras internas que demarcam as Terras Indígenas (TI's).

No que diz respeito à intervenção do Estado na regulação do relacionamento estabelecido entre a sociedade brasileira e os povos indígenas na contemporaneidade, salienta Menezes (2000) que este processo possui uma relação íntima com o desenvolvimento da construção da cidadania indígena, a qual refletirá posteriormente nos direitos das crianças nativas.

Um dos primeiros entraves identificado pela autora se assenta no fato dos governantes do país, desde os primeiros contatos, jamais terem reconhecido ou aceitado a diversidade indígena como entidades dotadas de independência e autonomia, com valores, cultura e organização próprios.

Desta forma, em toda a história de formação do Estado Nação sempre se impôs aos povos autóctones a forma como deveriam agir, sendo atualmente obrigados a submeterem-se ao regime político e jurídico do Brasil, uma vez que este é soberano e não reconhece outros sistemas dentro de suas fronteiras, mesmo que infinitamente diferenciados.

Por sua vez, os avanços institucionais que atualmente se constata pelo sistema jurídico do Brasil, em especial no que concerne aos direitos humanos, é resultado do esforço de diversos segmentos da sociedade.

No entanto, apesar do Estado Brasileiro estar apontando para um reconhecimento cada vez maior dos direitos indígenas e de suas crianças,

buscando cada vez mais a garantia de seus direitos, ainda submete estas populações autóctones a sua soberania jurídica e modelo de sociedade.

Referências bibliográficas.

D'AGOSTINI, Sandra Mári Córdova. Adolescente em conflito com a lei... & a realidade! 4ª tiragem. Curitiba: Juruá, 2006.

MENEZES, Cláudia. Reflexões sobre os direitos da Criança e da Juventude Indígena no Brasil Contemporâneo. In: RIZZINI, Irma (Org.). Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000. Cap. 06. p.179-199.

RIZZINI, Irma. Domesticados mas não civilizados. Crianças indígenas e instituições educacionais na província do Amazonas. In:\_\_. Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000. Cap.02. p.45-86.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Os Jesuítas e a Educação das Crianças – Séculos XVI ao XVII. In: RIZZINI, Irma (Org.). Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil: cenas da Colônia, do Império e da República. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000. Cap. 01. p.17-44.

**Simpósio 13 – Direito, Educação, Ética e Sustentabilidade: Diálogos entre os vários ramos do conhecimento no contexto da América Latina e do Caribe**

**(\*) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.**

**Simpósio 14 – [O Mesmo e o Diverso: a diferença posta como problema às construções identitárias americanas](#)**

**O mesmo e o Diverso**

**(Dis) positioning Canadian Identity vs British Identity in**

**Susanna Moodie's texts *Roughing it in the Bush* and *Life in the Clearings***

Maria do Socorro Baptista Barbosa

UESPI

She looks at the Border Park fence  
posts are struck into her throat, her navel  
barbwire is shoved up her cunt.  
Her body torn in two, half a woman on the other side  
half a woman on this side  
...Hers is a struggle of the flesh, a struggle of borders  
Gloria Anzaldua

Susanna Moodie is a prolific British Canadian writer of the 19th century Canada. Starting to write while still in England, she became widely famous because of two books written about her experiences in Canada's Wilderness — *Roughing it in the Bush* — and Canada's city building — *Life in the Clearings*. Considering those two narratives as travel narratives, and the protagonist of both texts, Moodie herself, whether she feels like belonging or not to the places she describes, it is possible to notice how she positions her British identity, the one she believes is herself, her true self versus a new Canadian self that starts to emerge as she becomes less and less British and more and more Canadian. In this paper I intend to show how such changes

occur, and how they unsettle her identity and make her an "in between" person whose self is flexible, multiple, and indefinable. I will use, to make such analysis, the theories of Judith Gardiner about identity, also taking into consideration the concepts of belonging as defined by Floyd. It is also important to deal with the concepts of Home and Abroad, National and Foreign, because those are important to understand how Home becomes Abroad, and vice-versa, and how the idea of belonging to a nation changes when the nation itself is no longer the same.

What I intend to show is how the narrator of both texts deals with her own contradictory feelings towards her new life and her new nation, and how she changes during her experience in the wilderness and how her identity becomes more and more fluid and unstable, mobile.

I will begin by discussing the issues mentioned above in *Roughing It in the Bush*, a text in which the idea of 'home' versus "foreign place" is strongly noticed, and in which her feeling of not belonging to her new country is clear and noticeable. It is a very long narrative, divided in twenty eight chapters, that goes from total astonishment towards Canadian nature at the first sight of it to a complete despise of Canadian wilderness as the narrator goes to the woods and faces the hardship of a colonist life and again to joy and happiness when, by the end of the narrative, she leaves the woods to go to the newly founded village of Belleville.

Then I will discuss the same issues in *Life in the Clearings versus the Bush*, a text about Canadian urbanization, in which it is possible to see that her feelings of not being a Canadian is becoming less visible, and in which it is also possible to notice a clear improvement of her relationship with Canadian environment.

I will finish my discussion on both texts by pointing out how the narrator's identity is also constructed through her encounter with other immigrants and her native counterparts, as well as through her own view of British Imperialism. To do such a discussion it is also necessary to see how women were supposed to behave both in England and Canada in order to understand her role as a writer who has achieved an iconic status in Canadian Literature and History.



In this work, then, I present a comparison between the two texts of Susanna Moodie, considering what Atwood (1970) states: “if the national illness of the United States is megalomania, that of Canada is paranoid schizofrenia” (p. 62). Moodie’s texts portray such a schizophrenia in a constant reaffirmation of an identity that is always in motion, whether the identity of the central character in both texts, whether if the identity of the nation that is being built in the way it is seen by the same character.

Since its publication in 1852, *Roughing It in the Bush* has caused much criticism. One reason for the debate is its peculiar genre: variously defined as travel literature, fiction, autobiography, and a collection of sketches, the text contains elements of all of the above. To increase genre confusion is the fact that *Roughing It* consists of a collaborative effort, containing poetry and prose written by the author herself, her husband, J. W. D. Moodie, and his brother, Samuel Strickland. Moreover, it is a compilation of written material over several years, the poetry of the 1830s (published in American magazines and newspapers), sketches of the 1840s (from *Victoria Magazine* and the *Literary Garland*), and material written specifically for the book itself. Finally, the text narrative persona expresses contradictory views, alternately praising and abusing Canada with equal fervor. Given the many inconsistencies, it is no wonder that critics like to discuss Moodie’s text, which has risen above its flaws to occupy a central place in the Canadian canon.

Constantly struggling with herself, Moodie arises sometimes either as exile or as belonging to the place where she now lives. In *Roughing It* the sense of exile is very strong, and she gets to show, in some points, utter contempt for Canadian landscape. As she goes out of the jungle, and settles herself in the newly founded Belleville, her vision will also be changing, and the feeling of exile decreasing.

Whereas Moodie (2003), in the preface to the 1854 edition of *Roughing It*, states that most often “emigration is a matter of necessity, not of choice; and this is more especially true of the emigration of persons of respectable connections” (p. 2) it is possible to understand how the character feels in her two books, *Roughing It* in particular, with regard to her own emigration: forced to move to the colony to

accompany her husband, she is torn between her duties as a wife and her desire to remain at home. The very idea of ‘home’ is contradictory for the narrator:

Home! the word had ceased to belong to my present — it was doomed to live for ever in the past; for what emigrant ever regarded the country of his exile as his home? To the land he has left, that name belongs for ever, and in no instance does he bestow it upon another. “I have got a letter from home!” “I have seen a friend from home!” “I dreamt last night that I was at home!” are expressions of everyday occurrence, to prove that the heart acknowledges no other home than the land of its birth. (MOODIE, 2003, p. 19).

If in the quotation above the narrator says she does not feel at home, in another moment she refers to Canada as the “home of the homeless” (p. 5), which proves the contradictory feeling Moodie has in relation to their new place of abode.

This difficulty in accepting a new home is very common to immigrants, since, as Floyd (2002) says, “[t]he emigrant home, then, is a space quintessentially unstable in meaning: like all homes it is, at some level, ‘euphemistic,’ yet the association of emigration with loss and dislocation gives the emigrant home a particular intensity of meaning” (p. 3). Thus, it is possible to understand that the apparent contradiction found in Moodie’s text actually represents the feeling of loss of the narrator, who, having left her home in London to face the challenge of a totally strange life, feels, at the same time, attracted by the inhospitable but beautiful land, where she must find a way to feel at home again.

The narrator constructs the idea of ‘home’ in two ways: ‘home’ as house, the physical space — in a broader sense, homeland — and ‘home’ as family. According to Thomas (2009), that first concept “articulates and literalizes the very experiences that constitute the figure of exile: dislocation, dispossession, homelessness, and the impossibility of coming home” (p. 3), while the second

centres on Moodie’s attempts to cover up the insufficiencies of home as house (and homeland) by shifting her emphasis from the material to the familial, to the very relationality — marriage and motherhood — that a narrative of home and family implicitly offers (p. 3).

These contradictions regarding the notion of ‘home’ and ‘non-home’ lead the protagonist of *Roughing It* to questions about her own identity. According to Robertson et al (1994), a “minimal definition of travel would involve a movement from one place to another — between geographical locations or cultural experiences — but we can expand this common-sense definition to look at how movement functions psychically and metaphorically” (p.2).

This way, the traveler’s identity can be “founded on imaginary trajectories of here and there, I and not-I, and hence on metaphors of movement and place” (ROBERTSON et al, 1994, p. 2). To Gardiner (1981), the word ‘identity’ is “paradoxical in itself, meaning both sameness and distinctiveness, and its contradictions proliferate when it is applied to women” (p. 347). Considering Moodie’s texts, it is possible to notice how those contradictions are presented, and how they are directly related to her situation as an emigrant who neither feels like an immigrant nor as belonging to that place to which she has moved not by option, but forced by necessity. As Moodie (2003) says, the reasons for emigration may be

the emigrant’s hope of bettering his condition, and of escaping from the vulgar sarcasms too often hurled at the less-wealthy by the purse-proud, common-place people of the world. But there is a higher motive still, which has its origin in that love of independence which springs up spontaneously in the breasts of the high-souled children of a glorious land. They cannot labour in a menial capacity in the country where they were born and educated to command. They can trace no difference between themselves and the more fortunate individuals of a race whose blood warms their veins, and whose name they bear. The want of wealth alone places an impassable barrier between them and the more favoured offspring of the same parent stock; and they go forth to make for themselves a new name and to find another country, to forget the past and to live in the future, to exult in the prospect of their children being free and the land of their adoption great (p. 3)

It is possible to see, from the passage above, that the narrator feels compelled to emigrate in order to give her family a better future, taking into consideration that in England they would not have the same opportunities the ‘new world’ would give them.

She was not prepared, however, to the hardships of that new life, and that is why she advertises other people not to suffer the same situation.

Leaving her homeland and moving permanently to another country that she does not consider as home make the emigrant / immigrant to feel completely out of place, like someone who does not belong to the place she is compelled to stay. That feeling of not belonging is very strong in some passages of *Roughing It*:

Dear, dear England! why was I forced by a stern necessity to leave you? What heinous crime had I committed, that I, who adored you, should be torn from your sacred bosom, to pine out my joyless existence in a foreign clime? (MOODIE, 2003, p. 31).

To Anthias (2006), the feeling of belonging to a place, space or time can have different dimensions. She states that

Asking ‘where do I belong?’ may be prompted by a feeling that there are a range of spaces, places, locales and identities that we feel we do not, and cannot, belong to. Belonging, therefore, involves an important affective dimension relating to social bonds and ties. However, the collective places constructed by imaginings of belonging gloss over the fissures, the losses, the absences and the borders within them. The notion of ‘imagining’ also refers to the ways in which constructions of belonging serve to naturalise socially produced, situational and contextual relations, converting them to taken-for-granted, absolute and fixed structures of social and personal life. Such constructions produce a ‘natural’ community of people and function as exclusionary borders of otherness. (p. 21).

It is this way that it is possible to notice the relationship between Moodie’s narrator and the Canadian landscape: as an attempt to find herself as part of her new country, her new land. After declaring her unconditional love for England, the narrator portrays her need to build her Love for the still under construction Canadian nation:

Canada! thou art a noble, free, and rising country — the great fostering mother of the orphans of civilisation. The offspring of Britain, thou must be great, and I will and do love thee, land of my adoption, and of my children’s birth; and, oh, dearer still to a mother’s heart — land of their graves! (p.31)

It is possible to see, in the statement above, the narrator's need to establish affective bonds with her new home, so that she can actually feel that she belongs there. Those paradoxical feelings mark the construction of the protagonist's identity, for, as she establishes closer connections with the new land she starts to lose the old ties previously taken for granted with her homeland. As Aldred (2001) points out, the narrator's conflicts are also connected to the very Canadian nature, whose magnificence and exuberance make it difficult to describe with ordinary language. So, says the author, "Moodie's relentless struggle to carve out a home for herself and her family within this physical topography is paralleled by her search for the words, the diction, and the language with which to explicate her perceptions of this foreign place" (p. 2), again the problematic issue of being or not being at home.

The second text discussed here, *Life in the Clearings*, is as much a companion as a sequence to *Roughing It in the Bush*, a personal narrative of Susanna Moodie about her pioneer life in Upper Canada. The text is, by her own admission, a "melancholy narrative ... prompted by the hope of deterring well-educated people, about to settle in this colony, from entering upon a life for which they were totally unfitted by their previous pursuits and habits" (MOODIE, 2005, p. 3). However, Moodie does not deny that there are "REAL benefits to be derived from a judicious choice of settlement in this great and rising country" (p. 3), the benefits that middle and high class immigrants would be more apt to notice if they settled themselves down in the rising villages and towns.

Having longed for an opportunity to visit Niagara Falls, she finally has this trip taken, which becomes the premise for the structural work, which is less a travelogue than a collection of anecdotes, observations, comments and criticisms of life of Canadian urban society in 1853.

The author is often excited about the new folklores observed in Canadian culture, even though she longs for the usual middle-class kindness of Victorian England. Actually, Moodie often contradicts herself, praising in a moment what she offensively discards in the next chapter.

Still, as a social history, the work of Moodie offers a lot of knowledge about the life of the times, and as a work of literature, *Life in the Clearings* goes far beyond than being a movie of the Victorian era. At its end, however, it is still possible to see this blurring between what is HOME to the persona, either where she lives, where the family is, or as many immigrants feel, the place of origin, the "lost paradise".

In some passages of *Life in the Clearings* it is possible to notice that the narrator is no longer as English as she used to be, as when she comments on a letter from an English lady, who expresses weariness of the narrator's long stories about her new country "in the following terms:—'Don't fill your letters to me with descriptions of Canada. Who, in England, thinks anything of Canada!'" (MOODIE, 2005, p. 8). The narrator's response is at the same time a strong defense of Canada and an affirmation of British power over the colony:

Here the pride so common to the inhabitants of the favoured isles spoke out. This is perhaps excusable in those who boast that they belong to a country that possesses, in an eminent degree, the attributes bestowed by old Jacob on his first-born, — "the excellency of dignity, and the excellency of power." But, to my own thinking, it savoured not a little of arrogance, and still more of ignorance, in the fair writer; who, being a woman of talent, should have known better. A child is not a man, but his progress is regarded with more attention on that account; and his future greatness is very much determined by the progress he makes in his youth.

To judge Canada by the same standard, she appears to be a giant for her years, and well worthy the most serious contemplation. Many are the weary, overtaken minds in that great, wealthy, and powerful England, that turn towards this flourishing colony their anxious thoughts, and would willingly exchange the golden prime of the mother country for the healthy, vigorous young strength of this, her stalwart child, and consider themselves only too happy in securing a home upon these free and fertile shores (MOODIE, 2005, pp. 8-9, *my italics*).

Comparing Canada to a child, and England as the mother, the narrator indicates the superiority of the latter over the former, clearly supporting British colonization.

While in *Roughing It* the narrative is about the woods, the wilderness, and the difficulties of such a life, *Life in the Clearings* is about urban life, and the happenings of the new founded Canadian towns. However, besides all the contradictions concerning the narrator's feelings towards Canadian landscape, one thing is present throughout both texts: her support of British Imperialism. In the very beginning of *Roughing It*, for example, as the protagonist sees Quebec, she praises the city and the conquest of Lower Canada by Wolfe as a divine providence:

Canadians, rejoice in your beautiful city! Rejoice and be worthy of her — for few, very few, of the sons of men can point to such a spot as Quebec—and exclaim, 'She is ours! — God gave her to us, in her beauty and strength! — We will live for her glory — we will die to defend her liberty and rights — to raise her majestic brow high above the nations!' (MOODIE, 2003, p. 14, my italics)

Besides, the narrator's relationship with other immigrants is marked by a hard prejudice and extreme pride, especially towards people from French origin, considering that the war between France and England has ended a short time before and there is still some resentment among the immigrants of both origins. Indeed, in the beginning of the narrative in *Roughing It*, the narrator portrays a conversation among a Frenchman, a Scotchman, and an Irishman, and their description is very stereotypical:

One of these gentlemen — a little, shrivelled-up Frenchman — from his solemn aspect and attenuated figure, would have made no bad representative of him who sat upon the pale horse. He was the only grave Frenchman I had ever seen, and I naturally enough regarded him as a phenomenon. His companion — a fine-looking fair-haired Scotchman — though a little consequential in his manners, looked like one who in his own person could combat and vanquish all the evils which flesh is heir to. Such was the contrast between these doctors, that they would have formed very good emblems, one, of vigorous health, the other, of hopeless decay.

Our captain, a rude, blunt north-country sailor, possessing certainly not more politeness than might be expected in a bear, received his sprucely dressed visitors on the deck, and, with very little courtesy, abruptly bade them follow him down into the cabin (MOODIE, 2003, p. 6).

The words used by the narrator — “only grave Frenchman”, “little consequential in his manners” and “blunt north-country sailor” — show her bias towards those people: the French as joyful and perhaps irresponsible, the Scottish as uneducated, and the Irishman as rude. Those preconceived ideas run throughout the texts, and mark the protagonist’s position as someone who feels uncomfortable for having to deal with such persons in her new nation, strengthening her sense of loneliness and of not belonging to that place.

The narrator’s relationship with the indigenous people, on the other hand, although patronizing, does not show the same bias and prejudices:

I had heard and read much of savages, and have since seen, during my long residence in the bush, somewhat of uncivilised life; but the Indian is one of Nature’s gentlemen—he never says or does a rude or vulgar thing. The vicious, uneducated barbarians who form the surplus of overpopulous European countries, are far behind the wild man in delicacy of feeling or natural courtesy (MOODIE, 2003, p. 10, my italics).

Moodie, as any other European traveler of her time, may have been influenced by the widely spread idea of the Noble Savage, an idea that Gerson (1987) points out as the “romantic ideology underpinning these equations of the Indian with natural happiness and ease, in opposition to urbanized Europe” (p. 2), which was frequently contradicted by the actual experience of the New World pioneer. To a woman like Moodie, the Indians, for being “Nature’s gentlemen”, can be considered less Other than the lower class of European settlers, especially the Irish. For the narrator, the natives are human beings like herself, and they are invited to share a table with her, while her white servants are not. As Gerson says, for Moodie, friendship “must be demonstrated in concrete anecdotes, not simply proclaimed as an abstraction” (p.2). In Chapter XV, “Our Indian Friends”, she tells a story of mutual respect and friendship, in which the Indians not only come to her home out of curiosity and for shelter; she and her Native friends, especially the women, exchange purely social visits.

Being a writer when women were not supposed to write, and writing such a travel narrative, which was considered a male prerogative, for being a pioneer in



Canadian wilderness and for trying to tell others of her experience, make Susanna Moodie a unique character, someone whose ambivalent feelings towards herself, her family, and her nation, mark forever Canadian literature, especially the literature written by women, in which issues about National Identity and Female Identity are sometimes intertwined, and in which Moodie's influence can be noticed. Her ambivalence is partially responsible for her iconic status as an emblem of the divided nature of Canadian identity.

#### BIBLIOGRAPHY

Aldred, J. (2001) *Haunted: The Journals of Susanna Moodie*. *History of Intellectual Culture*. 1 (1), Retrieved from: <http://www.ucalgary.ca/hic/issues/vol1/5>

Anthias, F. (2006). *Belongings in a globalising and unequal world: Rethinking translocations*. In N. Yuval-Davis, K. Kannabiran, & U. Vieten (Eds.), *Sage Studies in International Sociology: The situated politics of belonging*. (pp. 17-32). London: SAGE Publications Ltd.

Carole, G. (1997). *Nobler Savages: Representations of Native Women in the Writings of Susanna Moodie and Catharine Parr Traill*. *Journal of Canadian Studies*. 32 (2), pp. 5-16.

Floyd, J. (2002). *Writing the Pioneer Woman*. Columbia, MO.: University of Missouri Press.

Moodie, S. (2003). *Roughing It in the Bush*. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/4389/pg4389.html>

Moodie, S. (2005). *Life in the Clearings*. Retrived from: <http://www.classicy.com/download-life-in-the-clearings-versus-the-bush-pdf>

Robertson, G.; Mash, M.; Tickner, L.; Bird, J.; Curtis, B.; & Putnam, T. (1994) *Travellers' Tales: Narratives of Home and Displacement*. New York: Routledge.

Thomas, C. Z. (2009). "I had never seen such a shed called a house before": the discourse of Home in Susanna Moodie's *Roughing It in the Bush*. *Canadian Literature* 203 (Winter 2009) pp. 105-121.

**A MÁSCARA DE CALIBAN:  
O SELVAGEM PÓS-COLONIAL / PÓS-MODERNO DE JIMMIE DURHAM**

Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI)

OH MIGOD! LOOK OUT! WAH!  
WE'RE ALL GOING TO BE  
COVERED WITH RED  
PAINTING!

DON'T WORRY, LITTLE WORDS,  
I WOULD NEVER COVER YOU  
WITH RED PAINTING.

Jimmie Durham

Artista plástico consagrado nos Estados Unidos, Jimmie Durham é ainda praticamente desconhecido no Brasil. Nascido em Washington, Arkansas, o Cherokee Durham (1940) envolve-se na luta por direitos civis para os povos nativos dos Estados Unidos junto ao Movimento Indianista Americano (AIM, sigla em inglês). No campo das artes, volta-se para o teatro, literatura e artes plásticas, sem nunca despolitizar sua arte ou abandonar suas raízes culturais. Já em 1965, em Austin, Texas, realiza sua primeira exposição solo. Torna-se artista plástico de renome internacional a partir dos anos 80 do século passado, com exposições em galerias dos Estados Unidos e Europa. Auto-exilado, viveu em vários países e agora reside na Europa.

Início com a interessante leitura dos trabalhos de Durham como ‘carpinteiro’ elaborada por Rob Appleford no ensaio “Jimmie Durham and the carpentry of ambivalence”. O autor resgata explicação que Durham apresenta para a palavra carpinteiro na língua cherokee, que possui um sentido mais amplo, significando ao

mesmo tempo 'fixer', alguém que junta coisas de forma inteligente; casal, em sentido coloquial; e ainda poeta, alguém que agrupa palavras. De acordo com Appleford:

What is interesting in this definition is the unresolved priority between the doer and the deed, between the carpenter's clever skill as a fixer — one who makes things work properly, establishes the stability of these things, and rigs these things for a predictable outcome — and the things themselves, where what is important is the fitting join of things, not the self-conscious craft of the joiner. The colloquial usage of the Cherokee word reinforces this latter aspect, in that carpentry is as much about a relationship (between a married couple or between things) as it is about a facility with tools and materials. (APPLEFORD, 2010, p. 92).

Acredito que a faceta mais interessante dessa definição da palavra carpinteiro na língua cherokee é a capacidade de colocar no mesmo campo semântico aquele que agrupa coisas e aquele que enfileira palavras, ou seja, o carpinteiro, que em um sentido expandido pode ser compreendido como artista plástico, e o poeta. Trata-se de um ótimo ponto de partida para a compreensão da produção de Durham, que transita por diferentes linguagens artísticas, dentre as quais as Artes Plásticas, a Escultura e a Literatura.

Em 1992, Durham apresenta a exposição *The Caliban codex* (1992), realizada em função das comemorações dos quinhentos anos da descoberta da América. Trata-se de uma data emblemática, em especial para os povos nativos das Américas, uma vez que aí se inicia um processo de conquista e colonização. Trata-se também de um momento de reflexão acerca destes 500 anos de presença sistemática do europeu em solo americano. Nesse sentido, Durham apresenta suas considerações acerca desses 500 anos de conquista a partir da ótica de um nativo americano.

Como o próprio título da exposição indica, Durham apropria-se do selvagem de *A tempestade* (1611), personagem que, como aponta a crítica pós-colonial, passa por um processo de colonização ao ver sua ilha conquistada, tornar-se escravo e ter seus valores culturais e religiosos desvalorizados e reprimidos pelo invasor. Durham faz

uso do nativo de *A tempestade* em busca de autoafirmação e ainda com o desejo de representar a história de usurpação e aculturação por que passaram e passam os povos nativos da América. Se em *A tempestade*, Shakespeare, de forma metafórica e mesmo profética, descreve o encontro assimétrico de culturas no contexto colonial, o códex de Durham retrata as consequências dessa empreitada colonialista para os povos nativos americanos, assim como apresenta a busca por afirmação identitária desses povos agora em um contexto pós-moderno / pós-colonial. Este ensaio se concentra em *A máscara de Caliban* (1992), trabalho que transita entre as artes plásticas, a escultura e a literatura.

(DURHAM, 1992)

*A máscara de Caliban* (1992) proposta por Durham é feita de barro, apresenta rachaduras, olhos distintos, um botão no lugar do nariz, boca entreaberta e não apresenta orelhas ou cabelos.

O barro, material do qual é feita a máscara de Caliban, aponta para a criação do Homem conforme o relato mítico da Gênese judaico-cristã. Como Deus, o artista faz um homem de barro e o julga. Só que o homem de Durham é uma representação de si mesmo, em um processo de autoinvenção típico de um processo de construção identitária de sujeitos marginalizados / colonizados. O Adão / Caliban de Durham, contudo, não é original, apresenta-se como uma cópia supostamente mal feita e inadequada, não comparável à imagem de seu alterego, o branco europeu. O homem de Durham, tão severamente criticado pelo próprio realizador, é também apresentado ao Outro (o branco europeu), devendo também passar pelo julgamento desse Outro, revelando um processo de construção identitária realizado necessariamente através da relação com o olho e tutela do Outro.

*A máscara de Caliba* (1992) apresenta também profundas rachaduras por toda a face. Entendo que essas rachaduras presentes no autorretrato proposto por Durham sugerem um processo de resgate / invenção identitária. Trata-se de uma

máscara como que inacabada que traz em si também as lacunas do esquecimento. Não se trata da representação de uma identidade fixa, essencial, mas da busca por uma representação de si que dialoga com séculos de marginalização, desvalorização e censura exercidas pelo colonialismo europeu em solo americano. Segundo o fotógrafo e crítico de arte contemporânea, editor do caderno online Saint Lucy, Mark Alice Durant, “[i]n Caliban’s unfinished skin we find the contemporary crisis of identity (s/d, s/p). Se por um lado as fissuras da máscara sugerem uma identidade em construção ou em crise, como prefere Durant, aponta também para a representação de um sujeito em processo de empoderamento que, em busca de si, passa a autoafirmar-se.

A máscara de Caliban (1992) apresenta olhos distintos, um marrom e o outro amarelo. A construção dos olhos a partir de materiais distintos remete a uma identidade híbrida, constituída a partir de elementos díspares e mesmo conflitantes. É interessante perceber que Durham marca o hibridismo de sua criação justamente no olhar, sugerindo que o sujeito híbrido possui uma dupla visão, uma dupla perspectiva, uma dupla capacidade de leitura do mundo. Em função da herança histórica, marcada por encontros culturais e relações assimétricas de poder, a construção identitária do selvagem de Durham ocorre a partir de diferentes substratos culturais, linguísticos, religiosos e mesmo raciais.

Para Homi Bhabha (1996), o híbrido participa de várias tradições e possui uma dupla percepção da realidade. Ao retomar Bakhtin, Bhabha (1996), ao refletir sobre a presença de migrantes no Reino Unido, percebe no híbrido uma espécie de terceira via, que, embora marginalizado e alijado de vários direitos básicos inerentes à noção de cidadania, mostra-se questionador politicamente e agente de transformação social. Bhabha (1996) aposta na faceta questionadora do híbrido, capaz de, mesmo na marginalidade, questionar o status quo de culturas e tradições, impulsionando rumo à construção do novo. Trata-se, portanto, de um sujeito multifacetado, fraturado e polifônico, pertencente a várias culturas e, não raramente, rejeitado, criando uma verdadeira crise de pertencimento.

O Caliban de Durham é um sujeito híbrido, no sentido de pertencer a diversas tradições e de pertencer a várias tradições, mesmo que, eventualmente, seja rejeitado pela tradição de maioria branca. O caráter híbrido do selvagem de Durham é marcado no olhar, sugerindo que a personagem apresentar uma dupla perspectiva da realidade. O Caliban de Durham é também híbrido nos termos defendidos por Bhabha (1996), já que questiona o status quo, impondo fissuras ao projeto hegemônico da cultura dos brancos.

No lugar do nariz, há apenas um botão. Durham aqui representa a incapacidade de perceber como é seu próprio nariz, de perceber-se de forma completa. O artista aponta para séculos de marginalização, silenciamento e descaracterização por que têm passado os povos nativos da América, levando-os a tal estágio de alienação que já não mais sabem quem verdadeiramente são. A falta do nariz remete às lacunas identitárias que agora o artista procura preencher, denunciando a violência também simbólica que os brancos vêm impondo aos nativos americanos nesses séculos de dominação.

Ao analisar partes de *The Caliban codex* (1992), Durant afirma:

Thus he [Durham] sets out on his impossible quest to draw his nose and by extension, his entire identity. Durham's Caliban is a slapstick image of the savage attempting to render himself without reflection, extrapolating from the blurred lines of his own nose. Caliban's earnest but failing attempts to draw his own nose are both hilarious and heartbreaking. (Durant, s/d, s/p).

Com a chegada do branco europeu ao continente, os povos nativos da América perdem a capacidade de perceber seu próprio reflexo. Sem esse reflexo identitário, resta ao artista tentar perceber de forma vaga e vesga seu próprio nariz. A percepção de si parte então de contornos mal definidos e borrados. Como diz Durant, trata-se de uma imagem ao mesmo tempo muito engraçada e angustiante, já que apresenta o estado de alienação identitária em que se encontram os povos nativo-americanos face a séculos de colonização.

A máscara de Caliban (1992) apresenta a boca entreaberta. O Caliban de Durham fala ou ri. Trata-se da representação de uma cena dramática centralizada ou no uso da linguagem ou no humor. Durham resgata a cena em que o Próspero shakespeariano alega ter ensinado a Caliban a linguagem, sendo seu esforço de civilizar o selvagem inútil face à natureza vil da personagem, que não seria afetada por um processo de educação, ou de nurtura, termo que engloba as noções de ensino e alimento, esse último também com conotações relacionadas ao campo espiritual, sugerindo que a natureza da personagem não seria compatível com a graça de Deus. Caliban, contudo, repreende o europeu, afirmando que seu único proveito em aprender a linguagem do colonizador foi que se tornou capaz de xingar, rogando-lhe pragas e mal-agouros. Trata-se de uma cena emblemática de *A tempestade* (1611) que termina por colocar o colonizado em uma armadilha epistemológica de sentir-se, através da linguagem, eternamente atrelado à cultura do outro.

Assim como em *A tempestade* (1611) de Shakespeare, em *A máscara de Caliban* (1992), Durham coloca a linguagem no centro do processo de construção identitária. Se um dia Próspero ensina a Caliban sua linguagem, consolidando assim um processo de conquista que passa pela destruição do campo simbólico e sagrado do Outro não europeu, restando ao colonizado apenas a capacidade de xingar, o Caliban de Durham, agora em um contexto pós-colonial / pós-moderno, usa a linguagem do branco europeu para sutil e ironicamente desafiar o colonizador, reafirmando sua própria identidade e denunciando séculos de conquista e dominação cultural por que passam os povos nativos da América.

Como dito, trata-se da representação de uma cena dramática, cuja imagem central é a ação de falar ou rir. Segundo Durant:

Language and representation are inextricably related in all relations of power, be they individual or collective; in Jimmie Durham's Caliban works these relationships are portrayed with humor and fury, simplicity and depth. (Durant, s/d, s/p).

Como coloca Durant, falar está diretamente relacionada com a capacidade de representar, sendo que tanto a capacidade de falar, em especial a de falar por si, como a de representar, em especial a de se representar, estão imersas em relações de poder. Uma vez que, apesar do discurso irônico de humildade e subserviência, seu Caliban fala e se representa, Durham constrói uma personagem que exerce poder, inserindo-se no jogo de construção de sentidos.

Durant (s/d, s/p) acrescenta: “By employing the language of his inventor [Prospero] he digs himself deeper in the hole of signification in which he is trapped. This is Caliban’s paradox”. Para Durant, mesmo quando Caliban se lança em busca de autoafirmação, a personagem o faz através da linguagem de Próspero, o que, paradoxalmente, reforça ainda mais o poço de significação em que se encontra.

Sou um pouco mais otimista que Durant. Acredito que uma vez processada a apropriação da língua do colonizador, essa passa a ser também propriedade do colonizado, que agora vai usá-la e subvertê-la de forma que venha a conter também suas marcas culturais e identitárias. Essa língua, também propriedade do colonizado, pode vir a ser também instrumento de afirmação identitária, já que passa a também expressar a cultura e experiência histórica dos povos colonizados, que podem também vir a fazer uso subversivo dessa língua.

Nesse contexto, falar, em especial falar por si, implica em exercício de poder. Segundo Rhonda Meier, “[i]t is salient for its critique of the role of language in colonial imperialism, and its exploration of identity, particularly colonial identity, as performance, or performative—one speaks, therefore one is” (1999, p. 04). Se a identidade como performance é marcada pela ação, Durham, revisitando Shakespeare, coloca a linguagem como uma das fontes estruturantes da identidade. Falar, autorrepresentar-se, demonstra o empodramento dos sujeitos, que conquistam espaço social e político, podendo assim se inserirem no jogo de produção de sentidos.

Em A máscara de Caliban (1992) proposta por de Durham, a personagem se apresenta:



Dear Dr. Prospero,

May I, with great humility, please  
 present to you, as an embarrassingly  
 inadequate small token of my extreme  
 gratitude for the constant encouragement,  
 extreme patience and inspired friendship  
 (I hope!) which you have so generously  
 employed to show me a Better Way,  
 this self-portrait? I hope you will  
 always remember me. (But I still wish  
 I knew what my nose looks like! ha, ha!)

Your grateful student,

Caliban

(DURHAM, 1992)

Durham ironiza com o pressuposto altruísmo europeu durante o processo de conquista, colocando-se em uma postura de humildemente reconhecer o esforço dos brancos no sentido de civilizar os nativos, de ensinar-lhes o que seria pretensamente uma Better Way. A ironia sarcástica presente em A máscara de Caliban (1992), ao contrário, aponta justamente para o processo de marginalização social dos povos nativos causada pela conquista de seus territórios e consequente descaracterização cultural e religiosa, o que leva a um processo significativo de alienação identitária.

O Caliban de Durham declara-se aprendiz (ou student, como afirma no final do texto) de um Prospero que agora recebe o título acadêmico de Doutor. Entendo que aqui Durham apresenta uma alusão à pretensa soberania da Europa no campo das artes, fazendo com que qualquer artista proveniente de culturas marginalizadas seja necessariamente considerado menor. De forma hegemônica, a Europa domina o discurso artístico ocidental, ditando por séculos normas de bom gosto assim como, também através do discurso artístico, representando o corpo e a cultura do Outro,

cabendo agora ao artista periférico, em um contexto pós-colonial / pós-moderno, inserir-se no campo artístico e, assim, interferir no jogo de produção de sentidos, ressignificando a si mesmo, sua história e sua relação com o mundo.

Nesse sentido, a ideia de que o europeu tão esforçadamente teria se dedicado a ensinar ao Caliban de Durham uma *Better way* pode ser contextualizada também no campo estético. O artista proveniente das periferias culturais depara-se com os preceitos canonizados da estética europeia que lhe se apresentam como paradigmáticos. De forma irônica, o Caliban de Durham humildemente agradece o esforço do mestre europeu em orientar-lhe no campo estético, em ensinar-lhe de forma tão dedicada o fazer artístico, apresentando-lhe seu autorretrato: *A máscara de Caliban* (1992).

No que diz respeito ao riso, em *A máscara de Caliban* (1992), como dito anteriormente, Durham dialoga com a emblemática reação do Caliban shakespeariano, na cena em que a personagem admoesta a um irritado Próspero que, com o legado da linguagem do colonizador, pelo menos aprendeu a xingar. O Caliban de Durham apresenta também uma postura desafiadora, subvertendo o discurso do branco europeu com uma pretensa modéstia, um humor perturbador e uma boa dose de ironia. Em busca de afirmação identitária, o Caliban de Durham continua a usar a linguagem do branco europeu, só que a subverte de modo a questionar o discurso do colonizador.

A fala do Caliban de Durham é marcada pela ironia e humor. A personagem é irônica ao declarar-se humilde, ao demonstrar gratidão ao mestre europeu, ao reconhecer a amizade e generosidade do colonizar e ao apresentar-se como um aprendiz, ou student, como discutido acima. O Caliban de Durham dá ainda uma gargalhada, ao reconhecer que ainda não sabe como se parece o seu próprio nariz. O humor é desconcertante, mas, como discutido anteriormente em diálogo com as palavras de Durant (s/d, s/p), demonstra a angústia de não mais reconhecer-se, de não mais saber quem verdadeiramente é. O Caliban de Durham repete a atitude desafiadora do selvagem shakespeariano, como forma de desafiar o discurso colonialista do branco europeu, representado pela personagem do demiurgo

shakespeariano em *A tempestade* (1611) ou pelo tal Dr. Prospero, fruto da imaginação de Durham, em *A máscara de Caliban* (1992).

De forma resumida, em *A máscara de Caliban* (1992) Durham apresenta um artista em busca de uma identidade estética, através da qual possa empresar sua própria identidade cultural, denunciando os séculos de marginalização e silenciamento por que passam os povos nativos da América, pontando ainda para um momento de empoderamento desses sujeitos, que passam cada vez mais a falarem por si e se autorrepresentarem.

No que diz respeito à busca por afirmação identitária, ao refletir sobre identidades na pós-modernidade, Stuart Hall sugere que:

Como todas as práticas de significação, ela [a identificação] está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do *mais-que-um*. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora—o exterior que a constitui. (HALL, 2000, p. 106).

O sociólogo jamaicano defende uma noção de identidade como construção discursiva marcada necessariamente pelo diálogo com a diferença, recorrendo ao conceito de *différance* proposto pelo filósofo francês Jacques Derrida para sugerir identidades processuais, construídas em um jogo de adiamentos e suspensões em que identificações são assumidas em função de fronteiras instáveis e em constante processo de reconfiguração. Identidades são construídas através de limites com o não-eu, que, de forma processual e dialógica, termina por questionar as identificações assumidas.

Bhabha, por sua vez, reflete sobre o processo de construção identitária no contexto pós-colonial, defendendo que:

a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora—é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação—isto é, ser para um Outro—implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade. A identificação, como inferimos dos exemplos precedentes, é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela

vem. (BHABHA, 1998, p. 76-77).

Vale ressaltar que Bhabha retoma Frantz Fanon quando, de forma amplamente autobiográfica, reflete em *Pele negra, máscaras brancas* (1952) sobre a identidade e desejo do homem negro. O psiquiatra antilhano parte da constatação angustiante e radical de que o que conhecemos como psique do negro resulta de uma construção dos brancos.

Em *A máscara de Caliban* (1992), Durham apresenta um processo de construção identitária que também dialoga com a diferença. Como dito anteriormente, o Adão de Durham não é original. É construído à sombra da imagem de seu alter-ego, o branco. O artista julga seu autorretrato inadequado ou menor, justamente por compará-lo com as representações identitárias (de brancos e nativos) construídas pelos brancos e disseminadas por séculos de dominação.

Como Fanon, Durham apresenta a angústia e alienação de perceber que a psique do nativo americano é também uma construção do branco, buscando, através da arte, a autoafirmação identitária. Trata-se de um processo complexo, já que se encontra imerso em um contexto alienante, que descaracteriza sua cultura e valores, impondo-lhe um processo de resgate de si que, em muito, é também um processo de construção. Metaforicamente, Durham apresenta sujeitos ‘vermelhos’ pintados de ‘branco’ e que agora precisam resgatar / construir suas identidades, necessitam voltar a sentirem-se ‘vermelhos’.

---

Em sua apresentação à instalação Pocahontas and the Little Carpenter in London, exibida em 1988 na Matt's Gallery de Londres, Jean Fisher salienta essa alienação identitária em que se encontram os Nativos Americanos. Segundo ela:

For the Native American, cultural integrity is a complex issue: having for so long been subjected to the perversions and fantasies of the Western world, what can now be said to constitute an authentic native tradition, experience or identity? (FISHER, 1988, s/p).

Fisher ressalta os séculos de dominação cultural durante os quais os Nativos Americanos foram marcados pelo olhar e representações do Outro, que cria nesses povos um sentimento de falsidade e inautenticidade.

Segundo Durham, os povos nativos da América perderam um autêntico sentido de si mesmos, isso causado justamente pelo acúmulo de imagens sobre esses sujeitos disseminadas e fossilizadas no discurso do branco europeu. Para ele:

One of the most terrible aspects of our situation today is that none of us feel that we are real Indians... For the most part we feel guilty, and try to measure up to the white man's definition of ourselves. (DURHAM apud FISHER, 1988, s/p).

Para usar um termo que faz parte do vocabulário de Durham, os nativos da América se sentem 'confusos', face à impossibilidade de reconhecer no espelho seus próprios reflexos.

Em entrevista concedida à crítica de arte Susan Canning, Durham ressalta os estereótipos difundidos e fossilizados nas representações dos brancos acerca dos nativos americanos. Segundo ele:

It's because, as an Indian, people need for me to fit their stereotype. And the stereotype is that we are Noble Savages in the sense that we are very straightforward,

very stoic, that we love America, that we are simpleminded, and that we are very spiritual, which in real language, mean that we are not sophisticated. We're kind of an animal that speaks only in a certain way that this kind of animal would speak. We're not supposed to be able to say normal things. We only say what we say in movies or books, the culture of the stereotype. We say stereotypical things. (Durham, 1988, p. 49).

Uma das facetas mais cruéis do discurso estereotipado é que termina por interpelar os sujeitos, impelindo-os a posicionamentos previamente demarcados pelas ideologias dominantes. Os estereótipos são construídos em relações de poder e questioná-los pressupõe também o exercício do poder.

Já em forma de conclusão, acredito que Durham apresenta seu autorretrato ao tal Dr. Prospero, que aqui também representaria o branco europeu colonialista, em uma estratégia típica do 'writing back', em que o artista pós-colonial confronta suas autorrepresentações com aquelas que lhe foram impostas pelo colonizador, evidenciando um momento de emponderamento do sujeito / artista pós-colonial. Escrever de volta evidencia um momento em que o artista pós-colonial consegue autonomia para expressar-se por si mesmo, ressaltando o emponderamento desse sujeito / artista. Apesar do aparente discurso de cordialidade, típico de um Bom Selvagem de fins do século XX, o artista pós-colonial confronta suas autorrepresentações com aquelas impostas por séculos de colonização, em uma postura desafiadora e instigante, que provoca uma reflexão tanto sobre a situação social e cultural dos povos nativos da América como sobre o processo que levou esses povos a tal estágio de alienação identitária.

A forma escolhida pelo artista plástico, o autorretrato, evidencia também uma busca por autoafirmação identitária, embora ainda encontre-se confuso acerca dessa identidade. Finalmente o artista pós-colonial se mostra capaz de se afirmar enquanto sujeito, só que se trata de uma identidade ainda em descoberta, ainda em construção. O artista se mostra confuso e sem saber exatamente quem é. A incapacidade de representar o próprio nariz se revela como a grande metáfora para

esse angustiante processo de alienação identitária em que se encontram os povos nativos da América, denunciando séculos de silenciamento político e descaracterização cultural por que passaram e passam esses povos.

Como Durham apresenta o Caliban Codex nas celebrações dos 500 anos da conquista da América, a instalação funciona como uma reflexão sobre séculos de colonização e suas consequências sobre as identidades dos povos nativos da América. Após cinco séculos de conquista, silenciamento e marginalização, na ótica de Durham os povos nativos da América se apresentam alienados culturalmente e com um profundo sentimento de inautenticidade. Nesse sentido, A máscara de Caliban (1992) denuncia séculos de desapropriação e embranquecimento dos povos nativos da América, que os leva a uma profunda crise de pertencimento, já que, paradoxalmente, são também rejeitados pela sociedade dos brancos.

Ao apropriar-se da imagem de Caliban, Durham reposiciona o selvagem shakespeariano de A tempestade (1611) para um contexto pós-moderno / pós-colonial, denunciando séculos de colonização, mas enfatizando formas de resistência. Como a personagem shakespeariana é paradigmática para a representação da história de conquista que sucede à chegada do branco europeu à América, a apropriação da imagem de Caliban por parte de Jimmie Durham representa toda uma reflexão acerca desses quinhentos anos de presença sistemática do branco europeu em solo americano assim como das consequências dessa conquista para os povos nativos da América. A máscara de Caliban (1992) termina por criticar todo o projeto civilizatório eurocêntrico desenvolvido no continente. Com a justificativa de civilizar selvagens e expandir a fé cristã, os europeus promovem a conquista do território, levando os povos nativos à marginalização e alienação religiosa e cultural.

A máscara de Caliban (1992) apresenta um discurso profundamente bem humorado e irônico, demonstrando como Durham confronta seu autorretrato com as representações anteriormente fornecidas por diversos discursos eurocêntricos, que tanto se ocuparam em representar os povos colonizados. Nesse sentido, Durham se insere no campo das representações e produção de sentidos. Trata-se de um passo extremamente importante de autoafirmação, pois retira do colonizador o privilégio da

descrição, do domínio sobre o discurso. Mesmo com uma postura pretensamente humildade, o Caliban de Durham se apresenta, questionado as representações que lhe foram impostas pelo discurso colonialista do branco europeu.

A forma como o Caliban de Durham apresenta seu autorretrato ao tal Dr. Prospero faz alusão à compreensão de que a arte é um produto europeu, verdadeiros mestre do ofício. Incomparável aos grandes mestres do velho continente, Caliban se apresenta como um artista aprendiz, cuja arte seria, pra dizer o mínimo, inadequada. Durham ironiza com a pretensa soberania dos europeus no campo das artes, que por séculos ditaram normas estéticas e padrões de bom gosto. Livre dos padrões eurocêntricos, a arte de Durham encontra sua força justamente em suas raízes culturais. A máscara de Caliban (1992) tem ainda a capacidade de representar sua própria experiência de vida assim como sua perspectiva acerca da história, também por tanto tempo sob domínio do branco europeu.

Acredito serem esses os grandes desafios de Durham em A máscara de Caliban (1992). Ao mesmo tempo o artista critica o pretense altruísmo europeu presente na ideia de missão civilizatória, apontando para a história de conquista e marginalização por que passam os povos nativos da América; entra no jogo de construção de representações, ressignificando assim sua própria identidade, sua história e sua relação com o mundo; e apresenta-se enquanto artista que deixa transparecer em sua produção suas raízes culturais, distanciando-se dos padrões estéticos canonizados pela arte de cunho eurocêntrico.

É esse o espaço de afirmação cultural ocupado por Durham, que apresenta o imenso desafio de compreender sua própria identidade assim como o caráter de sua arte, mas que, como seu Caliban, se coloca frente ao mestre europeu com uma humildade irônica e desafiadora. O artista apresenta-se confuso, alienado culturalmente, mas marca seu discurso com uma ironia desconcertante, que desestabiliza com a pretensa superioridade europeia assim como questiona representações eurocêntricas acerca de identidades e culturas marginalizadas por séculos de conquista e colonização.



## Referências

APPLEFORD, Rob. Jimmie Durham and the carpentry of ambivalence. *Social text*, n. 105, p. 91-111, 2010.

BHABHA, Homi. Cultures in-between. In: HALL, Stuart e DU GAY, Paul (Orgs.). *Questions of cultural identity*. Londres: Sage, 1996. p. 53-60.

BHABHA, Homi. Interrogando a identidade: Franz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 70-104.

DURANT, Mark Alice. The Caliban codex, or, a thing most brutish. Disponível em <<http://saint-lucy.com/archives/jimmie-durham/>>, acesso em 23 de março de 2013.

DURHAM, Jimmie. Jimmie Durham. Entrevistado por Susan Canning. In: HARPER, Glenn (Orgs.). *Interventions and provocations: conversations on art, culture, and resistance*. Albany: State of New York Press, 1998. p. 41-54.

FISHER, Jean. Pocahontas and the little carpenter in London. <<http://www.mattsgallery.org/artists/durham/exhibition-1.php>>, Acesso em 09 de abril de 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

MEIER, Rhonda. Re-membering the colonial present: Jimmie Durham's serious dance. Dissertação (Mestrado em História da Arte), Departamento de História da Arte, Universidade de Concórdia, Montreal, Quebec, Canadá, 1999.

Resumo:

Neste ensaio examino a forma como o artista plástico americano Jimmie Durham constrói um autorretrato influenciado por Caliban, o selvagem shakespeariano de A tempestade, a fim de refletir sobre o espaço político, social e identitário do nativo americano no século XX e início do XXI. Como base teórica, lanço mão de reflexões acerca do processo de construção identitária dos sujeitos pós-colonial e pós-moderno, em especial de reflexões de Homi Bhabha e Stuart Hall, respectivamente. Lanço mão ainda da fortuna crítica acerca da obra de Durham, principalmente do trabalho de Rob Appleford. Acredito que Durham tanto insiste na autoafirmação identitária como denuncia o processo de colonização e marginalização que desvaloriza a cultura nativa assim como impede a inserção dos nativos americanos na nova ordem cultural hegemônica, colocando-os em uma espécie de limbo caracterizado por sentimentos de inautenticidade, inferioridade e culpa.

Palavras-chave: Jimmie Durham. Caliban. Identidade.

## RELATOS PERIODÍSTICOS DEL CRIMEN DESDE UNA VISIÓN DE GÉNERO Y DIVERSIDAD DE GÉNERO

“Caso Rosa Elvira Cely y Félix Rodríguez y algunos crímenes del closet”

Doria Constanza Lizcano Rivera

Comunicadora Social- Periodista

Docente- Investigadora

Universidad Santo Tomás

dorialiscano@usantotomas.edu.co

Eliana Julieth Rentería

Estudiante-Semillero de Investigación "LGBTI para la Paz"

julirelo@hotmail.com

Juan Pablo Orjuela Espinosa

Estudiante-Semillero de Investigación "LGBTI para la Paz"

Juan.orjuela@usantotomas.edu.co

### RESUMEN

Los relatos periodísticos sobre el crimen en el periodismo colombiano se han caracterizado por narraciones y registros parciales en los que las interpretaciones humanas se tornan confusas, incompletas, atomizadas y ambiguas, y el crimen se instala como elemento consuetudinario que escasamente alcanza a romper el ritmo de vida y permite la comprensión o la explicación parcial, a veces injusta, de los hechos. La presente investigación recoge el análisis hecho a diez artículos en los diarios El Tiempo, El Espacio y la Revista Semana (2006, 2011 y 2012) en torno al crimen de Rosa Elvira Cely, Félix Rodríguez y crímenes del closet en los que se identificó: la estructura del texto, fuentes (tipo), actores, representaciones sociales (víctima-victimario), circunstancias del hecho, formas y modos de nombrar, estereotipos, análisis de elementos paratextuales (fotografías, imágenes) que

permitieron desglosar algunas modalidades presentes en dichas narraciones en donde las formas de victimizar afectan notablemente la credibilidad en los medios.

**PALABRAS CLAVE:**

Medios de comunicación, género, diversidad de género, narrativa.

**ABSTRAC**

The journalistic statements on the crime in the Colombian journalism have been characterized by stories and partial records where the human interpretations become confused, incomplete, atomized and ambiguous, and the crime establishes itself as customary element that scantily manages to break the pace of life and to allow the comprehension or the partial, and sometimes unjust explanation, of the facts. The present investigation gathers the analysis realized to ten articles of El Tiempo, El Espacio, and the Revista Semana (2006, 2011 and 2012) concerning the crime of Rosa Elvira Cely, Félix Rodríguez and some crimes of the closet in which it was identified: the structure of the text, sources (type), actors, representations (victim - victimizer), circumstances of the fact, forms and manners of naming, Stereotypes, analysis of elements paratextual (photography, images) and that allowed to remove some present modalities in the above mentioned stories where the ways of victimizing affect notably the credibility in the Mass media.

**KEY WORDS**

Mass media, kind, diversity of kind, narrative.

**INTRODUCCIÓN**

La manera como los medios de comunicación narran la realidad siempre ha generado interés y “sorpresa” en los públicos. Es un hecho que las representaciones mediáticas en torno al crimen han tenido diferentes perspectivas de análisis social y lingüístico que intentan comprender la relación que existe entre la narrativa, las representaciones de la realidad y el papel de los medios en cabeza del periodista judicial, también llamado redactor de crónica roja.

Es evidente que estos estudios, sobre todo en la prensa escrita, establecen comunes denominadores como: una tergiversación de la identidad de los sujetos protagonistas de la realidad, una inclinación hacia la construcción de una imagen

negativa y diferente frente a los demás, que refuerzan sentidos discriminatorios y de exclusión, así como la reiteración del concepto de ciudadanía desde la perspectiva del crimen y este como un asunto netamente policial; así como la reproducción de la violencia desde la narrativa (Vasilachis, 2004, p. 109). En otro orden, frente a las lógicas de las industrias mediáticas, esos comunes denominadores coinciden en catalogar estos relatos periodísticos del crimen en una serie de registros que exhiben la realidad a través de los detalles, rutinizan y congelan los hechos junto con sus actores y lugares, quitan todo contexto, exaltan las patologías, plasman tensiones en los roles ciudadanos, reflejan lo oculto, oscuro e inentendible, invitan al castigo y al repudio ciudadano y canalizan el papel del orden social y del Estado como garante de los derechos ciudadanos.

Frente a estos últimos elementos, este estudio se enfocó en el análisis y la comparación de las narrativas de dos crímenes. El primero de ellos, el asesinato de Rosa Elvira Cely sucedido el 24 de mayo de 2012, y el otro, el de Félix Rodríguez, cometido el 22 de abril de 2006; además, otros crímenes de closet presentes en El Espacio, así como los registros en torno al crimen de Cely en la Revista Semana y El Tiempo. De tal forma, el propósito se centró en describir, analizar y comparar las modalidades propias de estos dos relatos periodísticos en los que se evidencia una perspectiva de género y de diversidad de género en donde las formas de victimizar afectan sustancialmente la credibilidad en los medios. Para el análisis, se construyó una matriz de análisis multimodal en la que se establecieron elementos tales como: estructura del texto, análisis del texto, actores de la noticia, representaciones sociales, circunstancias del hecho, formas y modos de nombrar, análisis de elementos paratextuales y conclusiones.

La selección de los dos crímenes obedece al interés de analizar y comparar la forma como se plasman estas violencias, que alimentan, por un lado, una representación de la mujer como víctima, objeto, sexo débil y figura dominada. Y por otro, las representaciones homosexuales que reiteran lo prohibido y lo permitido al instaurar discursos entre lo pobre, ligero e irresponsable.

### ¿CÓMO CUENTAN LOS MEDIOS?

Es un hecho que los medios de comunicación han develado nuevas formas de construir la información, de consumirla y de elaborar series de sentidos diferentes (Martini, 2000). Es decir, no se trata de constatar únicamente la distancia entre los estereotipos mediáticos y la realidad de los grupos que dicen representar sino en reflexionar sobre las múltiples representaciones que tiene la mujer y la población LGBT y que pasan fugaces por los medios; de tal forma que ese discurso discriminatorio que circula termina por deslegitimar la negación y la ofensa, la rutina y la indiferencia frente a hechos de violencia.

De acuerdo con Foucault (1996), la representación está regida por la identidad y semejanza, además de una verdad que se legitima en el discurso de la ética a la estética. Dichas representaciones se ofrecen fragmentadas como piezas de un todo que muchas veces queda sin completar. En el caso de los relatos sobre el crimen, estas piezas se ofrecen como parte de un relato que no otorga comprensión, sino que la deja al lector, o en otros casos, queda en manos del periodista.

Al respecto, el periodismo se encarga de contar en tiempo presente, el poder desde las relaciones de poder, desde una emocionalidad hecha de coyunturas; de tal forma que "El entretenimiento y el poder marcan el campo del relato periodístico, el concepto de noticia indica que está por fuera de la normalidad: el conflicto, la violencia y las miserias humanas" (Rincón, 2013, p. 258), miserias que en el caso de la violencia de género se ven en mayúsculas y ponen a la mujer en el centro de las miradas, auscultada y depredada por los otros.

Así mismo, según Rey (2007), estas representaciones de la realidad (en torno al crimen) obedecen tanto a las dinámicas de las empresas informativas como al desarrollo del oficio periodístico, pues en un ejercicio complejo, el periodista no solo escribe sino construye la información (arma la historia) a través de la búsqueda, documentación, verificación de fuentes, jerarquización e interpretación del acontecimiento. Regido por una curiosidad apremiante y diferente del investigador judicial, el periodista pone a funcionar toda una parafernalia que incluye las fuentes oficiales (policía, medicina legal, fiscalía), el acceso a los archivos, fuentes, testigos, los funcionarios que filtran información en toda una modalidad que ubica al crimen, y

su continuidad mediática, en una táctica jurídica para llegar a la verdad y a señalar los culpables. ("El cuerpo del delito" en Rey 2007)

Es así como los relatos del crimen se ven atravesados permanentemente por un juego de opiniones. Como afirma Charaudeau (2011), se supone que la labor periodística no tiene intención manipuladora, pues su objetivo es "hacer saber" y no "hacer creer", sin embargo, vemos que en el caso de estas representaciones y la construcción de estos relatos entran en juego las opiniones, visiones de mundo que se tiene, los prejuicios, la consolidación de imaginarios, símbolos, valores y tradiciones del periodista.

Más aún, el papel de los medios de comunicación frente a la violencia de género está atravesado por la trivialización, el uso de estereotipos y la manera ligera como se tratan los casos de violencia de género representan una tendencia. La forma como muestran y espectacularizan los hechos en los que la mujer y población gay es víctima evidencia un grave problema.

Por otro lado, en cuanto a las noticias o relatos del crimen denominados crímenes de odio o del closet, es un hecho que en Colombia desde el 2007 el fallo de la Corte Constitucional sobre los derechos patrimoniales de las parejas del mismo sexo, los diferentes debates en el Congreso sobre estos derechos, han ubicado las temáticas LGBTI en la agenda pública, tanto en los ámbitos especializados, como en los políticos, en los académicos y en la sociedad en general. (Medios de comunicación: cómo nos tratan, 2007)

Así, según La Unidad de Crímenes de Odio del Departamento de Policía de San Francisco se conoce estos delitos como:

(...)cualquier acto criminal o intento de acto criminal perpetrado contra una persona o personas, organismo público o institución privada debido a la raza real o supuesta de la víctima, su nacionalidad, religión, orientación sexual, discapacidad o sexo. Un crimen de odio incluye al acto que cause una lesión, aunque sea leve; una amenaza verbal de violencia que aparentemente pueda ser concretada; un acto que ocasione daño a la propiedad; y daño a la propiedad o uno o varios actos criminales

perpetrados contra un organismo público o privado. (Crímenes de odio y la víctima, 2010)

La figura de crimen de odio es una noción norteamericana que toma forma en un tipo de delito conocido como crímenes del closet, aquellos crímenes contra los homosexuales. De acuerdo con Alejandro Brito Lemus, director de la Agencia Informativa y Asociación Civil Letra S, en México, las autoridades suelen explicar los crímenes contra homosexuales con la figura de “crimen pasional”. Además, otra razón por la que no hay información es porque pocas familias de las víctimas tienen interés en denunciar o dar seguimiento a las investigaciones. (Carranza, 2011)

#### LA BELLA Y LA BESTIA: RETRATO DEL CRIMEN DE ROSA ELVIRA CELY

la conmoción se ha convertido en la principal fuente de valor y estímulo de consumo.

Susan Sontag (2005: 32)

Es un hecho que cada país suele sobresaltarse con su realidad, no por sí misma, sino por la manera como la conocemos. Esto se refleja en el asesinato mencionado por los medios como: escalofriante, escabroso, macabro, abominable, horrible y brutal, por mencionar algunos calificativos. Lo anterior, es una evidencia de la reproducción de la violencia estigmatizada a partir de los medios de comunicación analizados: El Espacio y Revista Semana Online.

De acuerdo con Demac (Documentación y estudios de mujeres, 2009), los medios mencionados, en este caso, reprodujeron la violencia a través del lenguaje y violentaron la condición de la víctima. En El Espacio, se encontraron representaciones que estuvieron acompañadas de adjetivos y modos de nombrar. Evidentemente, las sobrerrepresentaciones no se hicieron esperar, pues se utilizaron denominaciones como: “La mujer violada salvajemente”, “La mujer que fue empalada”, “Rosita”, “Indefensa madre”, “La mujer”, “Indefensa mujer”, “La mujer que fue hallada empalada.” Siempre mujer, siempre objeto, siempre sexo débil y figura dominada. Según Melissa Gómez, “el periódico tiende a hacer un uso performativo del lenguaje”, no sólo para subestimar la condición de mujer que fue violada, sino “para ubicar



jerárquicamente, recordando la verdadera esencia de quienes caracterizan un papel” (Gómez, 2010, p. 180)

Pero ese rol social de la mujer que establece esa relación jerárquica, en este caso, además mediado por lo anormal, monstruoso, demente y perverso, tuvo el componente del empalamiento, algo realmente diferente o por lo menos poco conocido. ¿Empalada?, fue el asombro. La palabra empalar: clavar, atravesar, ensartar, envarar, espetar es un método de tortura, ejecución y escarmiento, en el que la víctima es atravesada por el recto, la vagina o por la boca con una estaca .El mismo que utilizó el asesino de Rosa Elvira Cely y que los medios no se cansaron de describir. Para el Dr. Andrés Rodríguez Zorro, médico forense de Medicina Legal, representa una forma de anular y castrar la femineidad y que no debió causar tanta extrañeza entre nosotros, pues a través de esa festivización del crimen, se conocieron varios casos: Neivis Arrieta (embarazada) y otras 4 mujeres más empaladas en la toma de El Salado en el 2000, en Pereira 2 casos, En Soacha una mujer de 27 años denuncia el 25 de diciembre de 2012 que es sometida a prácticas brutales por parte de su esposo, Juan Pablo Martínez. Así, esta característica del crimen de Cely representó una rara manera de asesinar y los medios se dieron a la tarea de explicar.

Fuera de lo anterior, los símiles y metáforas entre el nombre de la víctima "Rosa" y su delicadeza, los elementos propios del registro, las fuentes médicas y policiales representaron una invitación directa hacia el castigo y el repudio ciudadano por el cruento asesinato de una ciudadana ejemplar que se legitimó a través de los propios registros como: mujer y madre trabajadora y permitieron canalizar rápidamente el papel del orden social, del Estado como garante de esos derechos de género. Muy diferentes al crimen de Félix Rodríguez.

Esas denominaciones dadas a la víctima enfatizan una violencia que es reproducida más allá de dañar a las mujeres, para mantener ese orden jerárquico, al otorgar importancia excesiva a la cuantificación de los daños (laceraciones, hematomas, número de puñaladas, golpes, costo de la fianza, dictamen médico, etc.) (Demac, 2009, p.8). Todas esas formas de nombrar tipifican la representación de la víctima y el victimario, recalando que el periodista pone en juego sus visiones de

mundo, prejuicios, imaginarios, símbolos y valores, permitiendo al lector, a partir de esto, establecer los niveles de culpabilidad tanto de la víctima como del victimario y establecer su propio veredicto.

Por otro lado, el mismo análisis se realizó a la Revista Semana Online; en esta se encontraron modos de nombrar similares. “Servicial, amiga, conversadora y con ganas de superarse en la vida, así recuerdan amigos y conocidos a la 'mona'”. “Una gran mujer. Con todo el mundo se reía y se saludaba” (Semana.com, 2012, 1 de junio). Las categorías, clasificaciones o tipos sociales que según Hester (1998) se emplan para formar clases, colecciones o mecanismos de categorización como miembro. (Hester, en Sampedro, 2003)

Sigue el relato... “Estaba tendida sobre un charco de sangre, con las extremidades inferiores desnudas y laceraciones en los brazos y en torno al cuello que sugerían un intento de estrangulamiento” “una mujer de 35 años cuya escena de agonía parece extraída de un episodio del Medioevo”. “Rosa Elvira sufrió un paro cardíaco, perdió la conciencia y al ser intervenida en el quirófano le encontraron la pelvis y el útero rotos como consecuencia de un palo que le habían introducido por el ano. Dentro del cuerpo se hallaron rastros de yerba y astillas. Fueron cinco días de lucha en cuidados intensivos” (Semana.com, 2012, 2 de junio). “Después de una fuerte batalla en cuidados intensivos, murió”. “Hay otros casos similares al de Rosa Elvira, pero esta vez ocurrió en Bogotá”. (Semana.com, 2012, 3 de junio).

En el análisis se puede identificar que los artículos de este medio no hacen una contextualización que evidencie que el caso de Rosa Elvira Cely no ha sido el único. Lo cual muestra que el medio se quedó en profundizar el crimen y no ahondar en sus antecedentes e implicaciones. El tipo de violencia, que se maneja, es en focalizar “en lo que se dice y en cómo se dice sino, también, en lo que se oculta, en lo que se tergiversa, en lo que se niega, en aquello que se construye como real más allá de toda realidad.” (Vasilachis, 2004)

Otro aspecto del análisis de los artículos fueron los elementos paratextuales: antetítulo, título, sumario y fotografías, característico de este medio. En El Espacio, por ejemplo, se encontró mayor uso de adjetivos que recreaban, inmediatamente, el

crimen. En cuanto a las fotografías, el medio utilizó la de un paraje solitario del Parque Nacional, una fotografía reciente de la víctima, el hospital al que fue llevada y la de fuentes oficiales. se congelaron los hechos, junto con sus actores y lugares. Algunos parajes del Parque Nacional serán para muchos un lugar hostil y hasta terrorífico. Esto construye el relato desde el “valor de agenda, de énfasis: las notas acompañadas de material fotográfico jerarquizan el tema como relevante”, que determina la noticiabilidad y el seguimiento a la información del crimen. Además, la exhibición de la realidad a través de los detalles, rutinizan y paralizan los hechos, le quitan todo contexto, exaltan las patologías (perverso, torcido, desviado) reflejan lo oculto, oscuro e inentendible.

Por otro lado, Semana Online no registró títulos de los artículos llamativos, pero sí recreó el crimen por medio de fotografías y de algunas fuentes que permitieron analizar desde un perfil psicológico al asesinato de Rosa Elvira Cely.

#### UN ASESINO DE GAIS: CRIMEN DE FÉLIZ RODRÍGUEZ

“...admitir que la realidad es diversa no implica necesariamente tolerancia...”

Winocur, 2011

El artículo titulado ¿Hay un asesino de gays suelto en Bogotá?, escrito por la periodista judicial María Paulina Ortiz del periódico El Tiempo, se refiere al asesinato de Félix Rodríguez, propietario de uno de los bares más reconocidos por los sectores LGBT en Bogotá. De esta manera, la periodista describe y analiza el crimen, en términos de Rey (2007), sobre un “... tema escabroso, repudiado por la sociedad y claramente ubicado en el terreno de lo prohibido y castigado...tenía que vérselas con seres humanos considerados, si no anormales, por lo menos extraños”( Rey, 2007,p. 13 ). Aquí conviene mencionar que esa categorización de sujetos anormales que trasgreden las leyes naturales se le atribuye a la población gay, que está representada en este texto periodístico por el victimario y por la víctima del crimen: el tolimense de 55 años que fue atacado, en abril de 2006, en su lugar de residencia.

Ahora bien, este relato de crimen evidencia que la condición sexual de las personas implicadas en el hecho es un pretexto para considerar el asesinato de forma

pasional. En breves afirmaciones, en la crónica Féliz Rodríguez se representa como una persona reconocida en el mundo gay, como amigo, líder de la población y exitoso empresario. Sin embargo, a través de los estereotipos y representaciones sociales se le describe como persona promiscua y con responsabilidad en su propio crimen. De alguna manera se justifica el atroz hecho por ser, en palabras de Foucault, "... el monstruo humano que transgrede la ley de la naturaleza... así en esta genealogía de lo anormal va a hacer su aparición la figura del individuo peligroso" (Foucault citado por Vásquez, 2012)

Así las cosas, la categorización que denigra la condición humana del sector gay y el hecho de homologar la diversidad de género con la culpabilidad del crimen, demuestran la impunidad de estos hechos por la falta de interés de las autoridades y denuncia de los familiares y amigos; afirmación que va en contravía con la tesis de Germán Rey (2007) cuando afirma que "el delito se integra velozmente a la atmósfera institucional de la seguridad y, de paso, al andamiaje de la gobernabilidad" debido a que las instituciones no resuelven los casos, factor que contribuye a la persistencia de actos homofóbicos de cualquier índole.

Por otro lado, es muy diferente la actitud de las autoridades cuando se trata de un caso como el de Rosa Elvira Cely, pues su condición de mujer reconocida como ciudadana de derechos no está inmersa en el discurso discriminatorio del que nos habla Vasilachis (2004) "para justificar el rechazo, la separación, la negación y el aislamiento del otro donde se concentra lo ilegítimo, lo que viola las normas y costumbres sociales" (Vasilachis, 2004).

Cabe señalar ahora, la forma en que el medio de comunicación recrea el relato de crimen atribuido a la población gay. En primer lugar, a pesar de que el artículo ¿Hay un asesino de Gays suelto en Bogotá? fue publicado por El Tiempo que no siempre publica notas sobre crímenes y menos de los sectores LGBTI, en otros medios como El Espacio, se ha satanizado el tema y se han vuelto rutinarios los crímenes del closet. En ese sentido, los periodistas de crónica roja y los medios sensacionalistas comunican sobre estos actos resaltando siempre en sus titulares la condición sexual de los afectados, tal como aparece en el titular de este análisis. La

función, además del título, pretende inmortalizar una patología a través de algo que puede ser significativo en la sociedad; la terminología jurídica le otorga un tono de exclusividad al texto e información de alta credibilidad.

Además de eso, lo que interesa no es la víctima sino su caracterización. Al respecto Foucault afirma que existe una incitación y obstinación institucional a hablar de sexo con el detalle infinitamente acumulado (Foucault, 2003, p. 26)

En cuanto al victimario, la crónica insiste en su caracterización y patología a través de las declaraciones del médico forense, quien lo describe como un joven homofóbico, violento, con repudio, temor; pero a la vez atracción homosexual. Así mismo, los modos y formas de nombrar corresponden a los términos adecuados para referirse a la población Gay. Al referirse a la víctima, se rescata a una persona socialmente aceptada desde el marco de la ciudadanía; sin embargo, desde el aspecto moral se evidencia el rechazo y se justifica el crimen por el contexto en que se dieron los hechos.

## CONCLUSIONES

Indiscutiblemente, los relatos periodísticos sobre el crimen desde el género y diversidad de género deben propiciar discursos menos escandalosos y coyunturales. Esa narrativa que inicialmente busca romper la cotidianidad es invadida por lo nefasto, mortal y peligroso. En tal sentido, la pornografía en estos relatos plasma la desnudez de la víctima, (sentido íntimo) una serie de detalles escabrosos que resultan incomprensibles e inconcebibles. De tal forma que los medios de comunicación juegan a generar una especie de vaivén de emociones en donde el temor, el morbo, la ira, indignación, solidaridad, capacidad de asombro y hasta la indiferencia se afincan en las representaciones y construcciones de los lectores.

Así mismo, esa inevitable capacidad de asombro que genera en el lector circunstancias de los hechos y los hechos mismos, permite jugar con toda suerte de imaginarios que ofrecen dosis excepcionales y arrebatan la posibilidad de análisis de los lectores para centrarse en el hecho mismo desde una perspectiva más coyuntural que de proceso. En cuanto al manejo de las fuentes, este devela una falta de ética y rigor periodístico, que en parte obedece tanto a las dinámicas de las empresas

informativas como al desarrollo del oficio periodístico y la mediocridad como se han instalado este tipo de "registros". Así, cualquier detalle de la fuente testimonial, en la mayoría de los casos, es tomado como punto de partida y de llegada en una cadena de conjeturas que tejen, a su vez, nuevas y otras narrativas a partir de la lectura.

De igual modo, el sensacionalismo ha dejado de ser una característica particular de medios amarillistas para pasar a ser el de todos cuando se trata de relatos sobre crímenes de género y el sector gay. En tal sentido, el riesgo de la serialización en el caso de los crímenes de odio refleja la descomposición social que suele tratarse de forma irresponsable y tendenciosa, además presenta una exaltación de las patologías que se exhiben crudamente, pero a la vez se condenan y satanizan automáticamente.

Las formas de victimización de la mujer siguen constatándola un género débil, con imposibilidad de otros registros e identidades sociales; pese a esa poca credibilidad que llegaran a tener estos relatos, algunas representaciones son asumidas por los lectores como narraciones ficcionales. En el caso de las imágenes, fotografías e ilustraciones, estas redundan o desenfocan la información puntual sobre el crimen.

Los medios de comunicación, pese a todo el tratamiento desde las políticas públicas de género y diversidad, siguen reproduciendo los roles sexuales y construcciones culturales heterosexuales y machistas a través de estas narrativas. Es urgente que las autoridades (informes policiales) dejen de explicar los crímenes contra homosexuales con la figura de "crimen pasional" y respondan a estos como lo haría en el caso de cualquier otro ciudadano.

Sin duda alguna, es preciso reflexionar tal como lo asegura (Winocur, 2011) "...admitir que la realidad es diversa no implica necesariamente tolerancia y reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales o sexuales. Existen tantas propuestas como públicos posibles, pero coexistencia no significa aceptación del otro, aunque todos tengan la ilusión de ser escuchados por todos".

## REFERENCIAS

Carranza, R. (2011). Crímenes de odio: Homofobia y democracia. En: Revista Mexicana de Comunicación. Recuperado de <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2012/03/23/crimenes-de-odio-homofobia-y-democracia/#axzz2S2xep4z4>

Crímenes de odio y la víctima. (2010). Departamento de Policía de San Francisco. Unidad de Crímenes de Odio, pdf.

Charadeau, P. (2011). Revista Latinoamericana del discurso, Vol. 11, N(1). Recuperado de

<http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/11-1.pdf>

Foucault, M. (1996). “De lenguaje y literatura”(1994), en: De lenguaje y literatura Barcelona.Paidós.

Foucault, M. (2003). Historia de la sexualidad, Buenos Aires: Siglo XXI

Gómez, M.(2010). Prensa sensacionalista y discriminación. La mirada del periódico El Espacio sobre el cuerpo de la mujer transgenerista. Bogotá: NPAHU Fundación Universitaria, Facultad de Comunicación, información y lenguaje.

La muerte de Rosa Elvira Cely, un crimen abominable (2 de junio de 2012). Revista Semana Online, judicial. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-muerte-rosa-elvira-cely-crimen-abominable/258867-3>

Martini, S. (2000). Periodismo, noticia y noticiabilidad. Recuperado de [https://aulavirtual.uji.es/pluginfile.php/1748343/mod\\_resource/content/1/ARTICULO.\\_CRITERIOS\\_NOTICIABILIDAD\\_Stella\\_Martini.pdf](https://aulavirtual.uji.es/pluginfile.php/1748343/mod_resource/content/1/ARTICULO._CRITERIOS_NOTICIABILIDAD_Stella_Martini.pdf)

Medios de comunicación: cómo nos tartan. (2007). Colombia Diversa. Recuperado de [http://colombiadiversa.org/colombiadiversa/images/stories/que/3\\_1\\_INVESTIGACION/3\\_1\\_1\\_INFORMES\\_DERECHOS\\_HUMANOS/3\\_1\\_1\\_3\\_INFORME\\_2006\\_2007/2006-2007Comunicaciones.pdf](http://colombiadiversa.org/colombiadiversa/images/stories/que/3_1_INVESTIGACION/3_1_1_INFORMES_DERECHOS_HUMANOS/3_1_1_3_INFORME_2006_2007/2006-2007Comunicaciones.pdf)

Medios de comunicación y violencia de género. (2009). Demac, N (32). Recuperado de [http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/501/Medios\\_de\\_comunicacion\\_y\\_violencia\\_de\\_genero.pdf](http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/501/Medios_de_comunicacion_y_violencia_de_genero.pdf)

Ortiz, M.P. (11 de junio de 2006). ¿Hay un asesino de gays suelto en Bogotá? En: El tiempo.com. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2061214>

Racines, K. (03 junio 2012). Repudio por el crimen de Rosa Elvira Cely: ¡Ni una rosa más! En Revista Semana Online. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/repudio-crimen-rosa-elvira-cely-ni-rosas/258953-3>

Rey, G. (2007). Relatos periodísticos del crimen, Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/c3-comunicacion/07327.pdf>

Rincón, O. (2013). Verdades periodísticas: memorias para antes del olvido que tenemos. En: Violencia, memoria y sociedad: debates y agendas en la Colombia actual, Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Santo Tomás.

Salinas, S. (1 de junio de 2012). Rosa Elvira, la vendedora de dulces que quería ser psicóloga. En Revista semana. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/rosa-elvira-vendedora-dulces-queria-psicologa/258810-3>

Sampedro, V. (2003). Medios de comunicación, políticas y mercados de identidad. Barcelona: Icaria, pp 9-28

Vásquez, A. (2012). Foucault: "Los anormales" una genealogía de lo monstruoso. Apuntes para una historiografía de la locura. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/34/adolfovrocca.pdf>

Vasilachis, I. (2004). El lenguaje de la violencia en los medios de comunicación: las otras formas de ser de la violencia y la prensa escrita. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd51/ivasilachis1.pdf>



## O DISCURSO AFRODESCENDENTE DE MARIA FIRMINA EM A ESCRAVA: UMA IDENTIDADE FRAGMENTADA

Algemira de Macedo Mendes-UESPI/UEMA

### INTRODUÇÃO

Com o advento da pós-modernidade que tudo passa a ser efêmero diverso e questionável, homem e mulher de cor veem-se diante da realidade contemporânea, percrustados por uma incompletude e fragilidade, mas, ao mesmo tempo, cientes de sua situação de excluídos do centro das decisões sócio-políticas, reivindicam seu lugar como sujeito histórico-social em busca da igualdade de condições com os demais.

Discutir sobre a identidade negra é uma maneira de procurar entender de que forma o indivíduo negro sai da situação de subalternidade, desperta para um estado de consciência de sua realidade étnico-racial e projeta sua ação em vista a se preservar como sujeito capaz de combater o racismo e a discriminação (FERREIRA, 2000).

. Em razão disto propomos uma leitura da conto A Escrava, de Maria Firmina dos Reis, publicado pela primeira vez em 1857, na Revista Maranhense, por sua configuração e pelo caráter de suas imagens retoricamente estruturadas, sugere uma leitura referente à abolição definitiva da escravatura negra no Brasil oitocentista, utilizando para tanto a voz da ancestralidade afrodescendente. Para tanto usaremos como aporte teórico, autores como: GLISSANT (2005), HALL (2000), BHABHA (1998) para refletirmos sobre as questões de identidade e gênero

No conto A escrava, a protagonista é uma senhora anônima que age com astúcia e prontidão enganando feitores e senhores de escravos. E escuta com compaixão a narrativa da escrava fugida, perseguida pelo feitor, que enlouquecera ao ser separada dos filhos gêmeos recém-nascidos: sua vida miserável é pontuada de

torturas ao lado de outro escravo, filho de uma mãe africana cativa e de um índio livre. Esse índio ajuda a escrava em suas e consegue amealhar dinheiro para comprar a liberdade da filha do casal. O senhor dá a ela uma carta dizendo ser de alforria. O índio não sabia ler, acreditou, ficou grato, mas depois de sua morte, descobrem que a carta é uma fraude e a menina de sete anos é colocada na lavoura para trabalhar para o senhor.

O texto A Escrava, de Maria Firmina dos Reis, pela sua configuração e pela força das imagens de caráter social retoricamente estruturadas, aspira a uma leitura referente à abolição definitiva da escravatura negra no Brasil.. É que o lento, desumano, desrespeitoso e covarde processo abolicionista brasileiro precisou de três momentos para se dizer consumado e até agora os descendentes dos escravos abolidos se debatem na miséria que se apresenta em vários níveis e/ou sob várias formas (faltam educação, saúde, moradia e emprego).

O narrador, em busca do sentido, primeiro vai, argumentativamente e de modo plausível, perseguindo o caminho da concreção, no caso, representado pela assinatura da Lei Áurea, última etapa “legal” de abolição da vil escravatura. Para melhor desautorizar o regime escravocrata vai desvelando as mesquinhas formas de ludibriar as alforrias pagas por meio de tantos sacrifícios para além de outras perversidades, cometidas pelos desalmados que desempenhavam funções de senhor e de feitor com inteiro amparo de legisladores, legistas e governantes, chusma amoral que sempre legislava em derredor de seus interesses preconceituosos e escravistas.

Estabelecido o pretexto, é engendrada a imagem inicial da urdidura textual que se desenha sob a forma de uma reunião social, agregando várias pessoas de destaque de uma dada coletividade. No calor do (re)encontro, vários temas são abordados, mas de todos, um dos tais, por muitas razões, se faz preferido e em torno do qual é travada uma discussão em que a junção/justaposição de imagens toma corpo, dando lugar ao desenvolvimento do texto que é uma narrativa centrada no

tratamento dado ao escravo com todas as implicações de injustiça, dolo, descaso e puros maus-tratos, visando ainda trabalhar as consciências em plena soleira da assinatura da Lei Áurea, em 1887, quando o conto é publicado na Revista Maranhense, em São Luís do Maranhão.

A iniciativa em expor e sustentar a importância do assunto é responsabilidade da personagem sem nome e sem imagem física verbal retratada: apenas é debuxada em contornos, a sua imagem referente aos sentimentos, daí uma senhora de sentimentos sinceramente abolicionistas. A discussão é traçada por meio de fortes argumentos estruturados em adequar-lhe imagem verossímil na qual a vergonha da escravidão, ainda mantida e defendida no país, é sinceramente humilhante pelo que a questão abolição pedia urgência.

Num trabalho de justaposição, o narrador dá seqüência às imagens no afã de significar os horrores de tão horrenda instituição – a escravatura. É, pois, pelo jogo imagético que a autora, através de seus personagens, se expressa e se individualiza para melhor mostrar a sua visão de mundo escravo pelos olhos de uma mestiça, passível do duro preconceito maranhense, de uma professora primária extremamente avançada para a sua época. A propósito, leia-se o seguinte desenho verbal bem realista:

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio: porque o comércio, e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro, o seu trabalho não é indenizado; ainda dele nos vem o opróbrio, a vergonha; porque de fonte altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres; por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na frente de todos nós. Em balde procurará um dentre nós, convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo... (REIS, 1975, s/p)

A autora utiliza esta rede de significações pelo seu grau de mestiçagem, e porque bem visível na maior parte da população, e somente por isso, pois, o regime de escravidão não teria mais nenhuma justificativa, tanto assim que desde 1822 a colônia havia se separado de Portugal. Foi um momento de liberdade e liberdade serve para todas as prisões. A prisão do cativo não seria uma delas? Assim entendido, o país era paradoxalmente livre, computando aí o esforço de todos os seus habitantes, já que mantinha vivo e bem alimentado o renegado regime escravocrata que preteria a liberdade individual de homens africanos e seus descendentes nascidos no Brasil, portanto brasileiros. Também por este conteúdo realista estruturado com puro sabor romântico, observa-se uma verdadeira descarga de emoções em torno do que seria dignidade social brasileira que a autora quer que seja absorvida pelo leitor que, seguramente, irá associar a outras imagens ou criar novas atinentes à indignidade dos mantenedores da escravidão, neste lado do mapa mundi.

Ivete Lara Walty e outros, no texto Palavra e imagem, diz sobre leitura e leitor assim:

No processo de leitura, vislumbram-se imagens construídas pelas palavras. Sem necessidade de gravuras ou quaisquer ilustrações, imagens se formam na mente do leitor por força de recursos utilizados, de ordem fônica, gráfica, morfossintática, atravessados sempre pela rede de significações. Tudo são imagens, linguagem que se faz figura a desafiar o investimento do leitor no texto. (WALTY e outros, 2000, p.48).

Em reforço teórico e em prosseguimento temático parece conveniente destacar a classificação da senhora abolicionista conforme o narrador. O escravo é uma vítima = pessoa sacrificada aos interesses ou paixões de outrem: pessoa contra quem se comete crime ou contravenção e o senhor como verdugo = carrasco, algoz, indivíduo que inflige maus-tratos. Ora, quem inflige maus-tratos comete crime que, na gradação criminal e no caso vertente, trata-se de crime hediondo. Em corroboração

ao acima expendido e a título de ilustração, seguem duas figurações opostas entre si. Uma de vítima e outra de verdugo:

De repente, uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo e em completo desalinho passou por diante de mim, e como sombra desapareceu.

Segui-a com a vista. Ela espavorida e trêmula, deu a volta em torno de uma grande moita de murta e colocando-se no chão nela se ocultou. (REIS, 1975,s/p).

Em seguida ao croqui da desditosa mulher escravizada, segue a do algoz, aqui representado pelo feitor, agente do terror:

Fisionomia sinistra era desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho.

- Inferno! Maldição! Bradava ele, com voz rouca. Onde estará ela? E perscrutava com a vista por entre os arvoredos desiguais que desfilavam à margem da estrada.

- Tu me pagarás – resmungava ele. (REIS, 1975, s/p).

Geralmente, o feitor como capitão-do-mato, (perseguidor de carambola) eram saídos do seio de mestiçagem. Apesar disso ou por isso eram impiedosos com os eurafricanos, coniventes e servis com os senhores e europeus de um modo geral, intolerantes com qualquer tipo de mestiçagem. Eram pagos para exercer suas funções, que tinham como centro a tortura requintada limitada a africanos e afro-descendentes. Assim, pela ótica dos abolicionistas e do elemento servil ou escravo, o feitor e seu símile eram tidos, havidos e sentidos como fera = pessoa cruel como tigre = homem sanguinário, bárbaro, cruel. Como endosso seguem alguns trechos comprobatórios do que ora se destacam. Sobre o feitor diz a senhora abolicionista: “Era de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados”. E mais assim: “Aquele homem de aspecto feroz era o algoz daquela pobre vítima, compreendi com horror”. Para o escravo Gabriel, filho da escrava Joana, esta era a imagem do feitor: “Aquele homem é um tigre, minha senhora, - é uma fera”.

Enquanto leitora de mundo, a autora com sua visão de mundo vai, por meio de suas personagens nessas multiplicações do narrador, pintando e compondo com suas emoções as cenas do texto, a fim de provocar a comiseração capaz de garantir o fim do cativo. O poder figurativo da palavra imprime verdade nas intenções e sentimentos diluídos no cerne do texto, com o objetivo de persuadir a maioria social de que uma nação não deve assentar-se na injustiça e, sobretudo na injustiça do cativo, em que ao forte, cabia-lhe o direito abusivo e ao fraco só era dada a opressão com o sentido de gerar o medo tão necessário à acomodação da escravaria para uma verdadeira formação de quadros de escravos passivos sem nenhum poder de rebelião.

### CONCLUSÃO

No conjunto das significações, o relato dos fatos vai se organizando como quem pede ou orienta para essa ou aquela interpretação. Dessa forma, a autora de A escrava quer para o tema um leitor específico, numa palavra – como quer Umberto Eco – um leitor modelo.

Ligando as margens geradas pelas várias relações entre as palavras, Maria Firmina tece e retece a sua narrativa na busca do sentido que possa encorajar o leitor à crítica da escravaria num país nascido da colonização, isto é, do peso da opressão. Naquele momento, com sessenta e cinco anos de liberdade poética e sem conhecer nenhum respeito pelas liberdades individuais, desconhecendo os Direitos do Homem e do Cidadão, proclamados em 26/08/1789.

As imagens da narrativa firminiana em questão representam os horrores da escravidão para desmascarar definitivamente o regime de opressão e exploração tão bem explicitados no instante que Joana, filha de uma africana e de pai de origem indígena, narra à senhora o engodo que foi o esforço de seu pai economizar o dinheiro para lhe comprar a alforria.

---

REFERENCIAS:

FERREIRA, Jerusa Pires (org.). Oralidade em tempo & espaço: colóquio Paul Zumthor / Leyla Perrone-Moisés... et al; São Paulo: EDUC,1999.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

HALL, Stuart. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La GuardiaResende ... [etall]. – Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_.A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 7ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAJOLO, Marisa. Gonçalves Dias. In: DUARTE, Eduardo de Assis (org.).Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica, v.1. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, 4 v. - (Humanitas), p. 95 a 109.

RABASSA, Gregory. O negro na ficção brasileira: meio século de história literária. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

REIS, Maria Firmina dos. Úrsula: romance original brasileiro / por uma maranhense; organização, atualização e notas por Luiza Lobo; introdução de Charles Martin. 3.ed. Rio de Janeiro: Presenças Edições; Brasília: INL,1988.

SANTOS, Célia Regina dos, WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura de Autoria de minorias étnicas e sexuais. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (orgs). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2005.

SANTOS. Luzia Aparecida Oliva dos. O percurso da indianidade na literatura brasileira, 2009

SAYERS, Raymond. O negro na literatura brasileira. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

TEIXEIRA, Ivan.Multiclassicos:Épicos:São Paulo: Edusp/Imprensa oficial,2008

FERREIRA, Jerusa Pires (org.). Oralidade em tempo & espaço: colóquio Paul Zumthor / Leyla Perrone-Moisés... et al; São Paulo: EDUC,1999.

WALTY, Ivete L. Camargo. et.alli. A Palavra e Imagem: leituras cruzadas. Belo Horizonte:

Autêntica, 2000.

## **Helena de Troia ganha voz em um poema de Margaret Atwood**

Ligia Maria Aguiar Souza

Maria do Socorro Baptista Barbosa

**RESUMO:** Este artigo mostra uma Helena de Tróia que vive em momentos diferentes. No primeiro momento, Helena de Tróia é uma mulher silenciada, como é visto em *Íliada* de Homero. E no segundo momento, Helena de Tróia é uma mulher com identidade, como é notado em *Helen of Troy does countertop dancing* de Margaret Atwood. Este estudo é baseado em teorias de autores como Beauvoir (1970), quando ela cita que a mulher é vista apenas como o Outro, Hall (2000), quando ele comenta que a identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente, e outros. Este trabalho visa compreender a identidade feminina como uma multiplicidade dinâmica de papéis sociais que exige a recuperação da história e dos diversos contextos que possibilitaram essa construção da mulher através do tempo.

**Palavras-chave:** Helena de Troia. *Íliada*. Literatura canadense..

**ABSTRACT:** This article shows us Helen Of Troy that lives in two different moments. At first, Helen of Troy is a silenced woman, as we can see in *Iliada*, by Homero. In the second moment, Helen of Troy is a woman that has identity, as we can note in *Helen of Troy does countertop dancing* by Margaret Atwood.

This study is based on authors as Beauvoir (1970), when she talks that woman is seen as the Other, Hall (1987), when He says identity becomes mobile celebration: it is formed and transformed every days, and others. It aims at to comprehend feminine identity as dynamic multiplicity of social roles that demand the recovery of history and several contexts that make possible this construction through time.

**Keywords:** Helen of troy. *Íliada*. Canadian literature.



Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, ele tem como objetivo analisar a identidade Feminina sob optica sóciocritica, tomando como exemplo, Helena de Troia, esta serve como referência para fazer um paralelo do papel da mulher entre o épico *Íliada* de Homero e o poema *Helen of Troy does countertop dancing* de Margaret Atwood, visando afirmar que Helena de Tróia ganha voz no poema de Atwood.

Segundo Siqueira (2003), Helena é um nome que atravessou toda a cultura grega antiga, junto com inúmeros outros de natureza igual ou semelhante e de maior ou menor fama que chegaram até a modernidade através de registros escritos que resistiram ao tempo, especialmente por meio da poesia, nos gêneros épico, lírico e dramático.

A maneira como foi colocada Helena de Tróia em *Íliada* e no poema de Atwood reflete as situações da mulher em cada época. É válido ressaltar ainda, que as duas histórias de Helena de Tróia pertencem a contextos diferentes, sendo que a primeira foi uma escrita masculina e a segunda é uma reescrita de uma mulher.

Conforme dantes exposto, Helena de Tróia vai servir como base para compreender a situação feminina em poemas diferentes. Sabe-se que o épico *Íliada* foi escrito em meados do século VI antes de Cristo, em Atenas, por Homero. Período este que notabiliza-se por deixar a mulher à margem, sendo vista como apêndice do homem, somente. Segundo Burke (2005), desde a Fase Heróica, anterior à chamada Clássica, o controle e exclusão das mulheres já se faziam visíveis através da obra de Homero, fonte da maioria das tragédias clássicas. Em *Íliada*, de Homero, verificamos a presença feminina como coadjuvante. Em sua escrita, o autor tende a limitar a descrição da personagem, classificada entre os papéis de deusa e esposa. Essa visão da condição de Helena é reflexo direto da sociedade que Homero queria representar, ou seja, uma realidade histórica centrada no masculino. Fato este que concerne ao papel feminino na épica homérica, o que nos relata Xenofonte (trad

1999) de um agente silencioso que visse o mínimo, ouvisse o mínimo e falasse o mínimo. No trecho seguinte de *Íliada*, percebemos uma mulher silenciada.

Assim na alma a saudade se lhe estampa  
Do marido e dos lares e parentes.  
De véu cândido ao rosto, água nos olhos,  
Saiu do gineceu; não vai sozinha,  
Vai com fâmulas duas, a Pitéia  
Etra e Climene de bovinos lumes. (HOMERO trad 2009)

Em contrapartida, o poema *Helen of Troy does countertop dancing* compõe o livro *Morning in the Burned House*, da escritora canadense Margaret Atwood, produzido na segunda metade do século XX. Período que se notabiliza por várias conquistas civis, alcançando diversos estratos sociais, dantes excluídos e marginalizados e que surgiram questionamentos para a vida em todos os seus aspectos, mas principalmente, se tentava entender a condição feminina em diferentes contextos histórico-sociais, o que confirmava as mulheres como seres marginalizados, definível pela sua diferença sexual, como nos conta Archanjo (1997).

Ostriker (1986) diz que a mulher sempre tem se definido, e tem permitido serem definidas, pelo mundo da cultura masculina. Ou seja, todos têm que se comportar de acordo com a expectativa de cada um. No caso da mulher, ela precisa ser feminina e, algumas vezes, essa é submissa ao aceitar um comportamento que é imposto a ela.

É por meio da proposta inovadora resgatada por Atwood, que repensamos criticamente o papel feminino, que se perpetua na tradição patriarcal, no qual a mulher não é sujeito, e conseqüentemente desmistificando a imagem de passividade instaurada por um discurso masculino. Como percebemos no poema de Atwood (1995. p. 33):

O mundo está cheio de mulheres  
prontas a dizer-me que devia ter vergonha,  
se eu as deixasse. Deixa de dançar.

---

Vê se aprendes a dar-te ao respeito  
e um emprego.

Para analisar a identidade feminina nesse trabalho, percebemos uma única Helena de Troia que vive em dois momentos diferentes, o que nos permite dividir esta análise em duas etapas, a primeira, fundamentada em Beauvoir (1970), ao dizer que a mulher é vista como sendo sempre o outro em relação ao sexo masculino. Pois, para essa escritora, em uma sociedade patriarcal, a própria palavra mulher tem as mesmas implicações que a palavra outro. Beauvoir (1970) menciona ainda, que a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele, sendo que a mulher não é considerada um ser autônomo. Beauvoir (1970) diz que em uma sociedade patriarcal, a mulher é escrava de sua própria situação: não tem passado, não tem história, nem religião própria. Isso retrata que Helena de Tróia em Iliada não tem identidade. E a segunda etapa baseada em Hall (2000) ao afirmar sobre identidade, que ela é algo formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, ele permanece sempre incompleta, em processo, sendo sempre formada. Ela é mutável, transitória, contraditória e resultante das relações sociais entre sujeitos. É o que podemos afirmar quando observamos Helena de Troia no poema de Atwood (1995. p. 33):

E não ouço porque, a final de contas,  
sou estrangeira para eles.

Em Iliada, vê-se a situação desfavorável da mulher e percebe-se, uma sociedade que deixa a mulher sempre a margem, dando a esta, o papel de o Outro. Pode-se perceber o que Beauvoir (1970) afirma, a partir do momento que Helena de Tróia, de Íliada, se torna um prêmio de uma disputa.

De hastas com Menelau contenda Páris:  
Quem vencer haja Helena e seus tesouros.  
Ferida a paz, em Tróia ficaremos; (HOMERO trad 2009)

Outra passagem que pode comprovar o que Beauvoir (1970) menciona, é quando Helena de Tróia de Íliada se deixa ser levada pelos homens daquela sociedade.

eu só com Menelau a braços  
dispute Helena; o vencedor aceite  
e reconduza a dama e os seus tesouros.(HOMERO trad  
2009)

E o ápice do que pode confirmar o que Beauvoir (1970) comenta sobre a mulher sendo o outro, é quando Helena de Tróia de Homero vive de acordo com a vontade de uma sociedade patriarcal, sem ter uma identidade própria.

só lança a lança Menelau com Páris  
vai duelar: do que vencer o nome  
terás de queridíssima consorte. (HOMERO trad 2009)

Já no poema de Atwood, Helena de Tróia cansa dessa condição de existência, e vai procurar um novo sentido para a sua realidade. Então, ela começa a se perceber como um ser essencial para o seu meio e assim, ela se percebe, não sendo mais aquela mulher sem identidade, mas, uma mulher que pode ter diversas identidades. De acordo com Barbosa (1996), cada pessoa pode ter mais de uma identidade, de acordo com as circunstâncias, sendo que essas identidades podem ser definidas pelo próprio sujeito, pelo ambiente ou pelo desejo dos outros. Isso nos ajuda compreender que Helena de Tróia do poema de Atwood é uma construção a partir da atual situação da mulher em diversas sociedades o que nos leva a crê em uma mulher que vive uma nova realidade. Podemos notar esta afirmativa em diversos trechos do poema de Atwood (1995. p. 33):

sou estrangeira para eles...  
Pensam que eu não sou uma deusa?

Conforme Beauvoir (1970), em uma sociedade patriarcal, os homens são considerados sujeitos essenciais, enquanto as mulheres são consideradas seres contingentes. Em Iliada, percebe-se, realmente, que a persona é vista, apenas, como um apêndice. Segundo esta mesma escritora, em uma sociedade patriarcal, a mulher não é um ser humano desenvolvido completamente da forma que o homem é. E isto é observado em grande parte de Iliada, pois a persona é guiada, sem ter uma identidade própria. Ver-se que esta persona tem seus desejos oprimidos. E conforme esse pensamento, nota-se uma mulher sem identidade, como é visto no transcórre de Iliada.

e mais deuses, no chão, como este vinho,  
dos que primeiro o pacto violarem  
esparjam-se os miolos e os dos filhos,  
sejam dos outros as mulheres suas. (HOMERO trad 2009)

Dando continuidade a análise da identidade de Helena de Troia, percebemos que a persona cansa de ser vista como “o outro” segundo Beauvoir (1970). Ela já não suporta mais a sua desvalorização e sua omissão perante uma sociedade patriarcal, nesse sentido, ela vai buscar a sua razão de ser uma mulher, ela não quer mais ficar à margem, então ela vai sofrendo uma crise existencial ou uma crise de identidade, que será visto sob a perspectiva de Hall.

Pensam que eu não sou uma deusa?(ATWOOD,1995. p. 33)

Essa perda acarreta o que Hall (2000) define como “crise de identidade”, que segundo ele, está sendo vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Como pode ser notada na seguinte passagem, onde a persona tenta se desprender de uma situação que por muito tempo esteve presente em sua vida e agora ela quer uma nova forma de viver. É o que permite a

persona do poema de Atwood desabafar, e ser a mulher que ela se tornou. Como podemos notar na passagem do poema de Atwood (1995. p. 33):

eu sou valor acrescentado, a sério.  
tal como os pregadores, eu vendo visões,  
como anúncios de perfume, desejo ou sucedâneo.  
como com as anedotas  
ou a guerra, o truque está em encontrar a latura certa.  
aos homens vendo, com juro, as piores suspeitas:  
que tudo está à venda,  
e a retalho.

De acordo com Hall (2000), em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em identificação e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser visto pelos outros, o que podemos comprovar no poema de Atwood na seguinte passagem:

eles olham para mim e vêem  
um assassinato com uma serra eléctrica prestes a acontecer,  
quando coxa, rabo, tatuagem, rego, mama e mamilo  
ainda estão juntos. (ATWOOD, 1995. p. 33)

Percebe-se, de início, na análise que a mulher é vista como “o outro” segundo Beauvior (1970). E ao longo da análise, a persona cansa de sua sujeição a uma sociedade patriarcal, dessa maneira, vê-se uma fase transitória de uma mulher que não tem uma identidade própria e que depois do passar dos tempos, ela não apresenta só uma identidade, mas sim, múltiplas identidades. E essa identidade é transformada continuamente segundo Hall (2000). Helena de Tróia sofre uma crise

existencial, devido a sua desvalorização em uma sociedade patriarcal, ela fica perdida, sem saber qual a importância dela em um espaço, que pouco ou de jeito nenhum, atenta para as suas vontades e para o seu existir. E que deixa ela sempre por fora das decisões a serem tomadas, sem um poder de opinião, e sempre vivendo oprimida.

Helena de Tróia de Ilíada é totalmente sem controle sobre a própria vida, nos remete o que Beauvoir (1970) diz, que as mulheres, não se colocando como sujeito, não criaram um mito viril em que se refletissem seus projetos, elas não possuem nem religião nem poesia que lhes pertençam exclusivamente, é ainda através dos sonhos dos homens que elas sonham. Na passagem que segue, notamos uma mulher que vive de acordo com a vontade masculina.

respondeu-lhe a mais nobre das mulheres:

“amado sogro, temo-te e venero;

oh! morte eu padecera, antes que o toro

por teu Páris tivesse abandonado,

e os irmãos e a só filha e as companheiras!

eu vivo e em mesto pranto me definho.

mas vou satisfazer-te: o herói que apontas

é rei sublime e campeão tremendo,

o pujante Agamemnon; que vergonha!

se um dia o mereci, foi meu cunhado.” (HOMERO trad 2009)

Já a persona do poema Helen of Troy does countertop dancing demonstra que tem papel fundamental na sociedade.

mantenho o ritmo,

e danço para eles porque eles não conseguem.

(ATWOOD1995. p. 33)

Portanto a identidade é uma construção sócio-histórica, constantemente transformada na interação com o outro. E Compreender a identidade feminina como

uma multiplicidade dinâmica de papéis sociais exige recuperar a história e os diversos contextos que possibilitaram essa construção da mulher através do tempo. Com isto, quer-se enfatizar que, possivelmente, a mulher nem sempre foi dividida e, ao mesmo tempo, múltipla como hoje. A partir de então, as mulheres, progressivamente, passaram a ocupar o mundo do trabalho. Assumir o novo papel social de profissional com carreira não modificou sua identidade de mulher, apenas a ampliou. Agora, mais que mães e esposas, elas também são donas-de-casa e profissionais. A dupla jornada passou a fazer parte da vida da mulher, fenômeno significado no cotidiano pelo termo super mulheres. Dando continuidade a este pensamento, pode-se perceber que a identidade da mulher passa constantemente por mutação.

## REFERÊNCIAS

ATWOOD, M. *Morning in the Burned House*. Houghton Mifflin. Boston, 1995.

ARCHANJO, L R. Ser mulher na década de 50: representações sociais veiculadas em jornais. In: TRINDADE, Etelvina M. de C.; MARTINS, Ana Paula Vosne (Orgs.). *Mulheres na história: Paraná - século 19 e 20*. Curitiba: UFPR, DEHIS. Curso de Pós-graduação, 1997.

BARBOSA, M. do S.B. *From objectification to self-affirmation: mirror imagery in Atwood's first three novels*, 1996. 80 fl. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês e Literatura)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo* v.1 – Fatos e mitos; v.2 – A experiência vivida; tradução de Sérgio Milliet. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 8ª edição.

BURKE, P. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 158.

Gardiner, J. K. "On female identity and writing by women" *Critical inquiry* 8 1981.

Hall, S. *A identidade cultural pós - moderna*. Trad Tomaz Tadeu da Silva & Cuaracira Lopes Louro, 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



---

HOMERO. *Ilíada*. Trad. Manoel Odorico Mendes ( 1799-1864). Versão: e-books Brasil. 2009.

MATA, I. da. *A Literatura Africana e a crítica pós-colonial: reconversões*. Luanda: Editora Nila, 2007.

Ostriker, A S. *Divided Selves: The quest for identity Stealing the language: The emergence of women's poetry in America*. Boston: Beacon Press, 1986.

.XENOFONTE. *Econômico*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 1999

## **Máscaras da identidade em “Mulher ao espelho”**

Vanessa Gonçalo de Sousa

### Resumo

Este artigo visa analisar no poema “Mulher ao espelho” escrito por Cecília Meireles e publicado em *Mar absoluto* em 1945, o resignificado de identidade no mundo contemporâneo. Esta que abandonou a característica de ser único e essencial, para o deslocamento do ser, conforme o contexto social em que está inserido, contemplando as pluralidades das máscaras identitárias do ser na busca de uma legitimidade, ressaltando teorias sobre a identidade feminina.

Palavra-chave: Identidade. Máscaras identitárias. Espelho

### Abstract

This article aims to analyze on the poem “Mulher ao espelho” written by Cecilia Meireles and published on *Mar absoluto* in 1945, such as the re-meaning of identify in contemporary world. This which abandoned the characteristic of being unique and essential, for the offset of being conform the social context in which it is inserted, contemplating multiples identify masks be in the search for legitimacy, emphasizing on theories about female identify.

Keywords: Identify. Identify masks. Mirror

Atualmente o conceito de identidade deixou o aspecto imutável e único para o aspecto descentralizado, mutável e relacional. Conforme Stuart Hall (2001), dentro de nós há identidades contraditórias empurrando outras, assim a identidade está sendo continuamente deslocada, ou seja, o sujeito assume diferentes identidades, estas não são unificadas ao redor de um “eu” coerente, como também é definida historicamente e não biologicamente. Visto o conceito pós-moderno de identidade, o objetivo deste trabalho é analisar este processo de resignificação da identidade no poema “Mulher

ao espelho” escrito por Cecília Meireles, sob a perspectiva da busca pela identidade feminina do eu lírico neste poema.

A análise discorrerá ponto a ponto sobre as estrofes do poema correlacionando aos conceitos de identidades, especificamente a feminina, a busca desta dialogando com autores, tais como Maffesoli (1996), Stuart Hall (2001), Bauman (2001) e Simone de Beauvoir (1997), associando as concepções sobre espelho de La Belle (1998) entre outros. Para estes autores a identidade não permanece fiel e sim sujeita a diversas manifestações conforme a estrutura social envolvida. Configurando este o objeto de estudo na personagem do poema, ligando teoria à literatura.

Primeiramente é importante ressaltar a autora Cecília Meireles, que publicou o poema “Mulher ao espelho” em 1945 no livro *Mar absoluto*, no qual em geral desperta temas questionando a existência humana. Ela devido a transtornos familiares se autodenomina capaz de entender o efêmero e o eterno, suas obras são marcadas pela transitoriedade, pelo mergulho metafísico no ser, reflexões sobre o existencialismo, assim como este poema aqui escolhido o que permite uma análise da identidade feminina.

O conceito de identidade feminina foi construído por padrões patriarcais em o ser, não-ser e o dever-ser, conforme Simone de Beauvoir no livro *O Segundo Sexo* (1997), os homens têm se utilizado de discursos religiosos e filosóficos para justificar a fragilidade feminina, tanto física como moral, como se houvesse real necessidade de as mulheres serem protegidas, guiadas e controladas por aqueles que teriam capacidade para tal.

Beauvoir (1997) afirma o homem faz, a mulher é, denunciando a máscara de aparência da mulher. Esta antes era condicionada ao ambiente doméstico e a submissão enquanto os homens ao ambiente público e externo, justificadas por características biológicas e natas, entretanto, atualmente estes papéis são revestidos, a mulher luta pelo seu direito e expansão de ser ativa e independente e passa a invadir o ambiente externo, desfigurando o quadro da unidade e homogêneo da identidade. Convém mencionar Alves e Pitanguy(2003) o feminismo é um dos movimentos sociais na década de 60 que politizou a identidade feminina e contribuiu

de forma importante para a contestação do status quo. O feminismo mudou o ser humano e transformou os relacionamentos surgindo novos papéis sexuais e sociais rompendo os padrões patriarcais.

Bauman (2005) ressalta que a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço de construí-la a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la. Ele compartilha com Maffesoli (1996) que fundamenta identidade como uma sucessão de processos de identificação, o EU é feito do outro, no qual o coletivo social determina a forma de ser, ele denominou teoria das máscaras da identidade, que é criada e inventada, e não pré-concebida.

Historicamente é perceptível a imposição de máscaras tanto para homens quanto para mulheres, que tiveram de agir conforme a expectativa dos outros e não sua própria. Como também o domínio de um gênero sob o outro, ancorados em discursos masculinos, atualmente o conceito de identidade está em transição, especificamente a feminina que constitui um processo. Alves e Pitanguy (2003) reforçam que o feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo não tem que se adaptar a modelos hierarquizados e as qualidades “femininas” e “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade.

Ao analisar o resignificado de identidade no poema “Mulher ao espelho”, é relevante conceituar espelho, de acordo com Ferreira (2001) é o objeto que serve para refletir a imagem das pessoas e coisas, já no sentido figurado é um modelo e exemplo. Na literatura, espelho assume vários significados, tais como portal para outro mundo na viagem de Alice, um ser sábio para quais madrastas más questionam sua beleza, na mitologia grega é associado ao personagem Narcíseo, que era amaldiçoado por ser belo não poderia ver seu reflexo. Entre outras, a literatura esta repleta do simbolismo do espelho, em geral representa verdade, a sinceridade e a pureza.

Na concepção de La Belle (1988) o espelho reflete além da vaidade, até mesmo além da definição social, o espelho pode refletir e projetar um ideal de outro mundo. A autora confirma o poder de exatidão e objetividade do espelho de mostrar a

subjetividade feminina como forma de valor corretivo, agindo como um deus acima do mundo moral, quebrando silêncios pelas retóricas das verdades absolutas da imagem. Somado a isto, Barbosa (1996) relata a complexa troca da relação da mulher com o espelho, seja como sujeito ou objeto, a mulher como sujeito age conforme quer, se autoconhece, versus a mulher como objeto que é marginalizada, definida conforme os outros desejam.

No poema, o personagem espelho assume uma voz opressora ressaltando uma diversidade de identidade feminina, representando tal como um portal para várias formas de ser, embora o espelho represente o idêntico, esta imagem é invertida configurando em um diálogo entre o ser real e o ser refletido. Sugerindo um processo de questionamentos internos em busca de resposta existencialista, a figura do espelho metafísico e também o simbolismo do espelho associado ao narcisismo, à relação do ser com sua imagem. Estas serão evidenciadas ponto a ponto na análise.

Em respaldo ao poema, o espelho funciona como um jogo do eu/outro. Pelo reflexo do espelho, a imagem refletida olha para o eu se tornando o outro que olha para o eu, questionando o ser e não ser. No resgate da sua individualidade muitos se utilizam de exercícios constantes de reflexões dos processos vividos e questionamentos internos dos valores e crenças, assim como, se estes realmente constituem sua essência e com o que pratica externamente condiz a esses. Este processo reflexivo configura a metafísica.

La Belle (1988) afirma que precisamos olhar mais de perto a qualidade paradoxal da imagem diante do espelho e considerar sua extensão como uma evolução da autoconsciência. Tal aludido no poema, o espelho toma consciência do que realmente é, dotado de uma verdade absoluta, sobre as imagens femininas que reflete, qualquer que seja ele terá uma natureza morta, semelhante a identidade feminina na sociedade patriarca, passiva assume o reflexo do ser masculino ao seu lado. Como podemos observar:

Hoje que seja esta ou aquela,  
pouco me importa.  
Quero apenas parecer bela,

pois, seja qual for, estou morta.

Historicamente a existência feminina era justificada como um reflexo do ser masculino, a ela cabia ser filha, mãe e esposa sempre associada à figura masculina o que se pode relacionar ao poema no qual a mulher assume varias identidades embora sua função não seja relevante ela deve parecer bela. Quando ligamos o conceito do belo segundo Ferreira (2005) como algo agradável aos sentidos e que tem formas perfeitas e harmônicas, observado que a mulher necessita ser aceita quando quer parecer bela, deseja ser agradável e harmônica conforme a sociedade. Configurando a aceitação de papel destinada a este ser, sua passividade de não ser o que realmente é, e sim o que é estipulado ser.

Como também a presença do narcisismo no poema, a relação da mulher com a sua imagem, a busca pela beleza, este que a leva a morte, a morte da sua identidade, pois ela simplesmente se põe diante do espelho e molda a máscara a ser usada hoje para ser aceita pelos demais, e não age conforme sua essência, pois será estratificada do meio social. Como convém na estrofe a seguir:

Já fui loura, já fui morena,

já fui Margarida e Beatriz.

Já fui Maria e Madalena.

Só não pude ser como quis.

A personagem invoca várias identidades, estabelecendo um diálogo entre a imagem real e a invertida no espelho, estabelecendo pelas antíteses, um ser e um não ser, o que representa o deslocamento das identidades, o reconhecimento da identidade de uma pelas suas diferenças, o que não podemos englobar a identidade feminina como única e harmônica entre si. Conforme Woodward (2000) sobre a identidade ser relacional, ela só existe quando há outro fator para contrapuser, pois a identidade e a diferença estão no mesmo patamar, ou seja, negando a hierarquização das identidades.

Tal como promove a autora, um jogo de antíteses, já fui Margarida e Beatriz, Maria e Madalena. Maria personagem santa, obediente e Madalena, prostituta e pecaminosa, estabelecendo múltiplas formas de ser, contrapondo ao essencialismo

da sociedade em que ao assume um papel, e excluído de outro, ou é a boazinha se segue os padrões sociais ou é Má se não os segue.

Infere-se que Cecília Meireles denuncia a posição social da mulher, pelo ser multifacetado do poema este que não importa que identidade exerça não pode ser o que realmente quer ser como afirma Beauvoir (1997) à mulher não nasce mulher e sim se torna mulher, aprende as regras patriarcais ditadas a elas, e representam a imagem mulher no grupo social em que está envolvida.

Segundo Goffman (1988, p.11), a “sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas”, isto é, a sociedade estabelece atributos sociais à figura feminina que, quando diferente daquilo que é considerado como um “padrão normal”, é visto como um estigma. O padrão normal é aquele que foi socialmente construído, e que é aceito sem questionamento, como se tudo fosse um cenário de uma peça, que os atores deve assumir e representar o seu papel conforme escrito. Observemos os versos abaixo do poema:

Que mal faz, esta cor fingida  
do meu cabelo, e do meu rosto,  
se tudo é tinta: o mundo, a vida,  
o contentamento, o desgosto?

Ressaltando ainda no poema sobre a sociedade que categoriza as pessoas temos na terceira estrofe, que pode se fingir quem é por que tudo é fingimento dor e contentamento, tudo é aceito, ou moldado pra ser desta forma, questionando a vaidade da mulher, a eterna busca da beleza, de ser vista como o belo pelos outros, pois o belo é aceito, não é repulsivo, moldando o ser para um grupo social, para que não seja excluído, configurando como máscaras que reveste sua face.

Como enfatiza Hall (2001), a concepção de identidade é socialmente construída, distribuída e reconstruída nas interações sociais, o que nos remete a noção dinâmica da própria identidade em construção. As suas bases e origens são acidentais dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização e não da reprodução do idêntico vinculado á socialização familiar, do grupo, etc. assim

conforme o número de contextos sociais inseridos, inúmeras as máscaras identitárias a serem usadas. Conforme a quarta estrofe:

Por fora, serei como queira  
a moda, que me vai matando.  
Que me levem pele e caveira  
ao nada, não me importa quando.

Nesta estrofe o espelho age como uma força opressora, superior, conforme Barbosa (1996) o espelho reivindica para si, uma voz, uma identidade separada e uma força sobre a mulher que olha para ele. O espelho representa a expectativa do outro como sugere serie como queira, em que não importa nada, tudo é igual e harmonizado, seguindo seu curso normal, até a morte.

Cecília aborda neste poema, que só realmente demonstram-se, seus olhos dilacerados, quem realmente se encontra e não vive deste mundo de fingimento, merece a gloria, falará com Deus, pois os que vivem com suas cruces, a assumem, e outros sofrem buscando-se, sem saber quem são nos espelhos. Confrontando a realidade deceptiva com a recompensa após transcendência, representado pela materialidade do espelho com a espiritualidade no devir das promessas das respostas, estabelecendo reflexões metafísicas diante do espelho.

Mas quem viu tão dilacerado,  
olhos, braços e sonhos seus  
e morreu pelos seus pecados,  
falará com Deus.

Falará, coberta de luzes,  
do alto penteado ao rubro artelho.  
Porque uns expiram sobre cruces,  
outros, buscando-se no espelho.

Na intertextualidade do poema com La Belle (1998) este revisionismo da mulher em mapas de vidro, ela pode usar sua exterioridade como construção de uma consciência feminista e nãoopatriarcal incorporando corpo e mente. Meireles (1987)



sugere que o exercício da contemplação metafísica em busca da identidade que pode ser entendido como um despertar.

La Belle (1988) afirma quando uma mulher olha para sua imagem refletida é difícil evitar duas outras faces no presente, a que ela viu antes no espelho ou que ela espera ou teme ver no futuro. O que sugere no poema que o personagem estabeleceu um confronto entre o passado, o hoje e o que teme no futuro, como se no futuro somente quando compreender o que é realmente, será compensada, de forma transcendental pois falará com Deus.

Contudo este poema sugere que a identidade é moldada e relacionada conforme o relacionamento sócio cultural, e não interno do ser, o espelho revela as privações e imposições sociais, nos versos em que várias mulheres assumem máscaras e perfis a serem representado, de forma que estas características não são nativas, e não podem assumir realmente como elas são.

Infere-se pelo jogo de antítese no poema a relação conforme as leituras de Hall(2001), Bauman (2005) e Maffesoli (1996), o conceito de identidade como relacional ao outro, ou seja, identidade e diferença posta lado a lado, evidenciando a fragmentação da identidade e a necessidade de ser protegida. E ainda o espelho sugere a fragmentação da identidade, agindo como um portal para diversas máscaras do ser feminino, para um mundo de fingimentos, como também uma relação conflituosa sobre uma imagem, o narcisismo.

Infere-se um desvinculo dos estereótipos femininos, postos lado a lado, sendo que somente ao atravessar o mundo de materialidade par o transcendental, tomaram consciência do que realmente é sua legitimidade, ela será compensada, será digna de falar com Deus, caso contrário, definhará em um mundo de fingimentos, lutando para ser aceita.

## Referências

ALVES, Branca Moreira; Pitanguy, Jaqueline. O que é feminismo. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BARBOSA, M. do S. B. From objectification to self-affirmation: Mirror imagery in Atwood's first three novels, 1996. 80fl. Dissertação (Mestrado em Letras Inglês e Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BEAUVOIR, Simone de. The second sex. London: Vintage, 1997.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. Minidicionário século XXI: O minidicionário da língua portuguesa. 5ª Ed. rev.ampliada. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Nota sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro, livros técnicos e Científicos, 1988, p.11 e 1.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira, Lopes Louro. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&, 2001. Título original: The question of cultural identity.

LA BELLE, Jenijoy. Herself beheld: The literature of the looking-glass. Ithaca: Cornell UP, 1988.

MAFFESOLI, Michel. No fundo das Aparências. Petrópolis: Vozes, 1996.

MEIRELES, Cecília. Flor de Poemas. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. P.127.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petropolis: Vozes, 2000, p.7-72.

## **OS LABIRINTOS HISTÓRICOS NO CONTO DE FADAS “BARBA AZUL” DE CHARLES PERRAULT**

Flávia Cristine Viana Gomes

**RESUMO:** O conto de fadas é um gênero presente na vida de adultos e crianças, que consegue preservar o seu fascínio independente de limites temporais. Neste trabalho pretende-se analisar, sob o viés histórico, a obra “Barba Azul”, um conto de fadas tradicional publicado no ano de 1697 por Charles Perrault, um grande escritor e poeta do século XVII, considerado o pai da Literatura Infantil. Devido à obra possuir em seu bojo influências históricas da época em questão, resolve-se analisar as passagens presentes na narrativa e acercar-se da História presente na mesma. Desta forma, um dos objetivos deste trabalho é expor os estudos de alguns históricos, fundamentando esta análise em leituras de artigos, obras literárias e teóricas e relacionando a obra de Perrault com os conceitos de História e Literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Barba Azul. Literatura. História.

**ABSTRACT:** Fairy tale is a present genre among children and adults which is preserved unlimited time. This work intends to analyze the work ‘Bluebeard’, a traditional fairy tale published in 1697 by Charles Perrault, a great poet and writer in the 17th century, it was considered the pioneer of children’s books. Because the work has historical influences of that time in question, it is going to analyze the passages into the narratives and it is going to be sure about the History into this one. Therefore, one of the aims of this work is to present the studies of some historicists basing this analysis on essays, literary works and theoretical works and it is going to relate the Perrault’s work with the historical and literary concepts.

**KEY-WORDS:** BlueBeard. Literature. History.

Charles Perrault (1628-1703) é o responsável pelo surgimento de um novo gênero literário: o conto de fadas. Com quase 70 anos, publicou um livro de contos conhecido, na época, como Contos de velha, Contos da cegonha ou Contos da mamãe gansa, sendo este último o título pelo qual ficou conhecida a obra em todo o mundo. “Os Contos da mamãe gansa” se constituem de uma coletânea de Contos de fadas que vieram a integrar o cânone clássico. Falam de princesas, bruxas e fadas e trazem histórias que habitam até hoje o imaginário infantil” (COSTA, 2003, p. 25).

Entre os contos maravilhosos narrados na obra está o Barba Azul, um conto maravilhoso sem a presença de fadas, que retratava os valores de uma época em que um rei detinha o poder e os valores cristãos eram muito fortes, uma história forte para um público infantil, mas com uma lição de moral ao final como todos os outros contos de Perrault.

Pelo seu enredo e características, Barba Azul não foi bem aceito no Brasil, de acordo com Mendes (2000, p. 96), “O conto Barba Azul hoje está excluído das histórias infantis, nas edições brasileiras, não só por causa da violência, mas principalmente por não ter personagens crianças.”

Mendes (2000, p. 54) assegura que na Idade Média não havia “infância”, portanto não podia haver literatura infantil. Para ela, a infância como uma etapa da vida do ser humano em que o mesmo é tratado de forma especial é um conceito que só existirá com o surgimento da classe social burguesa. Silva (2004) complementa:

Os primeiros estudos apontam que a edição do conto de fada, tal como o conhecemos hoje, surge na França de fins do século XVII, sob iniciativa de Charles Perrault. Ao contrário do que é propagado, Perrault não criou as narrativas de seus contos, mas as editou para que estas se adequassem à audiência da corte do rei Luís XIV (1638-1715). Foram as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, governantas e serventes que forneceram a matéria-prima para estes contos. Apesar do distanciamento da camada popular e do desprezo pela sua cultura, a classe nobre conhecia tais narrativas através do inevitável contato por meio do comércio ou pela presença das governantas e outros serviçais em suas residências.

Desta forma, a origem dos contos de fada não se deu no momento em que Perrault reeditou as narrativas orais contadas pelo povo.

Na visão de Kready (1916, p. 87-88) a origem dos contos de fadas tem se dividido em quatro teorias: a primeira profere que os contos de fadas originaram-se nos mitos em meio a deuses e heróis; a segunda enuncia que os contos de fadas eram experiências dos homens primitivos em dias que eles não podiam distinguir entre a natureza e sua própria personalidade; a terceira diz que todos os contos de fadas surgiram na Índia e eram escritos em sânscrito (a língua mais antiga da Índia); a quarta teoria acredita que os contos de fada devem sua origem à identidade de fantasias recentes (povos primitivos vivenciaram situações semelhantes as nossas e expressaram suas experiências em contos), assim o leitor é capaz de se surpreender com a exata seqüência do seu pensamento em um livro que ele nunca tinha visto.

Mendes (2000, p. 22-23) confirma “as histórias que hoje conhecemos como ‘contos maravilhosos’, ‘contos de magia’ ou ‘contos de fada’ são remanescentes da tradição mitológica, e os mitos se originaram dos rituais praticados nas tribos primitivas [...]”

Para alguns teóricos a origem dos contos de fadas é vista sob outra perspectiva. Bunce (2009, p. 1) acredita que a explicação para a origem dos contos de fadas encontra-se em outros povos, nos livros sagrados dos persas e hindus: “[...], portanto, conseguir saber alguma coisa sobre a habitação deles, seus costumes, suas maneiras, sua religião e suas lendas- é a fonte e origem dos nossos contos de fadas.” (2009,p. 1; tradução nossa)

Alguns escritos datam a origem dos contos maravilhosos e acreditam em uma origem oriental e ocidental. Para Coelho (apud Mattar, 2007), os primeiros escritos dos contos de fadas datam de 4.000 a.C, sendo feitos pelos egípcios, com o "Livro do Mágico". Em seguida, apareceram na Índia, Palestina (Velho Testamento), Grécia Clássica, tendo como divulgador das histórias mágicas do Oriente para o Ocidente, o Império Romano. A materialidade sensorial do Oriente, com a luxúria da Arábia, Persa, Irã e Turquia é contrastada com a cultura dos celtas e bretões ocidentais, cheias de magia e espiritualidade.

Literatura e História tomam novos caminhos os quais se encontram e difundem novas teorias. As narrativas emergem na História, os historiadores passam a analisar as narrativas e enxergá-la como um objeto pertencente também à História.

A literatura, como forma de objeto de estudo da Teoria Literária, passa pela História demonstrando sua contribuição, ressaltando que o historiador leve em conta o aspecto representacional das narrativas, pois são estas representações que permitem o conhecimento social por meio de seus discursos. Gruner (2008, p. 11) explica “o caráter de representação das narrativas permite ao historiador fazer uma leitura cultural do social e reconhecer como determinados atores sociais, localizados em um tempo e espaço, investem de sentido suas práticas e discursos.”

A literatura, no momento presente, permite através de discursos, elementos e sentidos representar o pretérito. Partindo desse pressuposto, Hayden White (2001) denomina a literatura de ficção, estabelecendo a relação entre história e ficção. Ele levanta questionamentos como se a ficção literária pode se referir ao mundo real e enseja que o mito e a Literatura são formas de conhecimento questionando quem crer que tais formas de conhecimento não se referem ao mundo real e quem acredita que as mesmas não são úteis. Ao mesmo tempo em que Gruner (2008, p.10) acredita que a literatura lida de forma atenta pode trazer possibilidades à pesquisa histórica.

Sob o ponto de vista de historiadores tradicionais, o historiador não faz literatura, pois é dependente do passado. Sua escrita não é imparcial. Naquet (apud CHARTIER, 2002, p.98) observa: “O historiador escreve, e essa escrita não é nem neutra nem transparente. Ela se modela sobre as formas literárias, até mesmo sobre as figuras de retórica.” Esta teoria faz Chartier (2002, p. 97) nomear a literatura do historiador de falsificação.

O conceito de falsificação também é reforçado por Borges (apud GRUNER, 2008, p. 9), quando diz que todo narrador foi um leitor e que desta forma toda narrativa se constrói a partir de uma leitura prévia, ou seja, o escritor é leitor e intérprete de outra história. Por sua vez, esta interpretação se configura na narrativa.

Os historiadores ao reconhecer a narratividade da história, viram a literatura como uma aliada na pesquisa histórica. Enxergar o texto literário como forma de

apreender e compreender o passado faz com que História e Literatura repensem suas teorias e adequem suas disciplinas às novas tendências. Gruner (2008, p. 13) explana essas mudanças: “... o desafio proposto pela articulação entre história, literatura e leitura, qual seja, o de assumir a condição de narrativa de todo discurso historiográfico, permite uma liberdade de escolhas e de interpretações que só faz enriquecer a pesquisa e a escrita da história.”

Segundo White (2001, p. 105), as representações históricas apontam para duas direções: os acontecidos descritos na narrativa e o tipo de estória escolhida pelo historiador. Para ele é pertinente os conceitos de signo, símbolo e ícone que dão sentido à representação histórica. Desta forma White define a narrativa histórica não só como uma reprodução de acontecimentos, mas um conjunto de símbolos que nos dá um norte para encontrar um ícone da estrutura desses acontecimentos na tradição literária, ou seja, a narrativa não é o ícone, mas descreve os acontecimentos para informar e direcionar o leitor para o ícone. São esses elementos que permitem que o leitor perceba o que está lendo e se familiarize com o tipo de estória.

Estas narrativas históricas formam-se a partir de supressões, variações e alterações dos acontecimentos. “Os acontecimentos são convertidos em estória pela supressão ou subordinação de alguns deles e pelo realce de outros, por caracterização, repetição do motivo, variação do tom e do ponto de vista [...]” (WHITE, 2001, p. 100). Isto quer dizer que nunca uma narrativa histórica vai ser única, pois se trata de uma representação do passado atribuindo-lhe outros significados e sentidos.

Para demonstrar a representação histórica dentro da ficção, foi escolhido o conto de fadas Barba Azul presente na obra Os Contos da Mamãe Gansa, considerado representante da realidade da época (século XVII e XIX) em que se insere. Segundo o historiador norte-americano Robert Darnton (apud MENDES, 2000, p. 56), os Contos da Mamãe Gansa devem ser vistos como documentos históricos, pois Perrault retirou esses contos da tradição folclórica, embora tenha feito retoques, para atender ao gosto dos freqüentadores dos salões literários e cortesãos.

A estória tem como personagem principal o Barba Azul, um rico aristocrata da época, que como o próprio nome sugere, tinha uma grande barba azul e era de

aparência peculiar. Este, por sua vez, já havia feito sumir três esposas. Após se casar novamente, o nobre e a esposa vão viver em um castelo e pouco tempo depois o nobre anuncia para esposa que precisa fazer uma viagem, deixando a esposa cuidando de seus bens e dando a ela algumas ordens, ela poderia usufruir de toda sua fortuna e andar por todos os cômodos da casa, mas existia apenas um lugar que ela não poderia entrar- o quarto proibido. Porém, incitada pela irmã, a esposa não consegue controlar sua curiosidade entrando no quarto proibido. Ela vê os corpos das esposas sumidas do Barba Azul e descobre o macabro segredo do marido. Então, ela fecha o quarto, mas não percebe que a chave está suja de sangue, o que faz o marido descobrir a traição da esposa e querer matá-la. O marido tranca a esposa em um quarto e tenta matá-la com uma espada, mas a senhora implora ao marido que ele a deixe orar antes de morrer, este pedido faz a sábia mulher ganhar tempo e pedir ajuda à família e assim a esposa é salva por seus irmãos que matam o Barba Azul, deixando toda sua fortuna para a sua mulher que, por sua vez, ajuda seus irmãos e esquece os momentos terríveis com um novo amor.

O conto está contextualizado em um momento em que os valores burgueses se consolidavam entre o século XVII e XIX, a França era moldada pelo Antigo Regime e reinava o absolutismo de Luís XIV e concomitantemente o clero lutava para manter seus valores vivos e presentes na sociedade. Luís XIV foi declarado rei da França em 1643, aos cinco anos, sob a regência da mãe, Ana de Áustria. Neste período a nobreza e o clero passam a vender cargos oficiais à burguesia aumentando as taxas do povo, é neste contexto que surgem as narrativas contadas pelo povo que nada mais são do que retratos da sua realidade. Com a ascensão social a burguesia busca se fortalecer através das suas ideologias e vê na literatura o caminho para se consolidar. “Classe emergente, a burguesia viu na educação dos pequenos a oportunidade de que necessitava para perpetuar sua ideologia, e na literatura infantil, a melhor forma de realizar esse intento” (MENDES, 2000, p. 54).

Entendendo o momento em que vivia o escritor pode se entender que valores seus contos queriam transmitir e a influência destes na construção dos papéis das



personagens. Charles Perrault, como coloca Mendes (2000 p. 65), era um filho da burguesia. Filho de membros da alta burguesia, cursou Filosofia, tornou-se autodidata e a partir daí dedicou-se a tradução de livros como Eneida, que marcou o início da sua carreira literária. Concomitantemente, esse poeta de salão enveredou-se pelo caminho da política tornando-se assessor do ministro Colbert, no reinado de Luís XIV.

Considerando esse contexto histórico político-burguês no qual a obra se insere, vê-se um conto baseado em valores patriarcais, machistas e burgueses retratando modelos de comportamento que a ideologia familista da burguesia escolhia como ideais para o povo da época. Perrault reafirma o que diz White (2001, p. 71): “[...] os fatos históricos, originariamente constituídos pelo historiador com dados, devem ser constituídos como elementos de uma estrutura verbal escrita com a finalidade específica.”, no caso de Perrault é influenciar o seu povo com os valores da época.

É possível enxergar o conto Barba Azul como um discurso histórico porque sua representação histórica é formativa, pois Gruner (2008, p. 25) explica que o discurso histórico, antes descritivo e repetitivo, é formativo produzindo civilização.

Ao analisarmos o conto vê-se que a caracterização do personagem Barba Azul como um rico aristocrata representa as figuras burguesas da sociedade da época. No começo da história, Perrault introduz valores burgueses, no trecho em que ao caracterizar as filhas da dama, fala apenas de quanto às filhas eram belas, “Uma de suas vizinhas, uma dama de respeito, tinha duas filhas que tinham belezas perfeitas” (PERRAULT, 2005, p. 66; tradução nossa).

É possível perceber a influência do contexto histórico do conto em outro momento dentro da narrativa quando Perrault descreve o personagem Barba Azul mostrando suas riquezas aludindo a uma França aristocrata e burguesa, “Havia um homem que tinha finas casas, na cidade e no interior, uma grande quantidade de ouro e prata, móveis entalhados, carruagens cobertas de ouro” (PERRAULT, 2005, p. 66; tradução nossa).

Segundo Mendes (2000, p. 120), os contos da época de Charles Perrault tinham uma moral: a moral burguesa. Eles não eram escritos de maneira livre, no final tinham que ter uma moral que preservasse os valores da sociedade da época. Por

isso a necessidade de colocar a mulher como inferior ao homem e submissa, dentro dos moldes de uma sociedade patriarcal.

Outro valor burguês muito acentuado nas obras de Perrault é o cristão, nessa época o cristianismo era muito forte e influenciava as pessoas através dos contos, sempre temperados com rezas, orações e atos religiosos. No meio de todo o conflito, com o marido querendo matá-la, a esposa de Barba Azul pede ao marido um tempo para rezar para ganhar tempo e ser salva pelos irmãos, esta passagem pretende influenciar a sociedade com hábitos cristãos:

“Já que eu devo morrer,” respondeu ela, olhando para ele com os olhos cheios de lágrimas, “dê-me um tempo para fazer minhas orações.”

“Eu dou a você,” respondeu Barba azul, “metade de um quarto de hora, e mais nem um tempo.”

Quando ela ficou sozinha, chamou por sua irmã Anne e disse a ela. —

“Irmã Anne,”—porque este era seu nome, —” suba, eu imploro a você, ao topo da torre, e veja se meus irmãos não estão vindo; eles prometeram que viriam hoje, se você vires eles, dê a eles um sinal para se apressarem. ”(PERRAULT, 2005, p. 73; tradução nossa)

È pertinente observar que a imposição dos valores da época torna-se mais visível no momento dos conflitos, nas atitudes dos personagens vê-se claramente os valores que o autor objetiva passar para seus leitores, “[...] porque é no conflito e na tensão entre diferentes campos e posições que se constroem e se impõem normas de interpretação, transformando valores, conceitos, costumes e palavras em coisas, naturalizando-os.” (GRUNER, 2008, p.11). E é nos acontecidos descritos na narrativa e no tipo de estória escolhida que se efetiva a representação histórica.

Do ponto de vista histórico, após explanação das visões dos historiadores sobre literatura e a sua relação com a História, vimos as teorias aplicadas efetivamente ao analisar a narrativa Barba Azul. Foi possível identificar a influência da vida do autor nos seus escritos e responder ao questionamento de White, pois a

narrativa refere-se ao mundo real. Foi visto que o protagonista do conto Barba Azul situa-se em um contexto histórico real, pois é inspirado em personagens históricos bretões bem como a estória do conto e os acontecimentos nele dispostos mostram uma relação com o momento histórico vivido pelo autor. Espera-se que este trabalho tenha esclarecido esta relação entre Literatura e História e respondido ao questionamento de White através da própria narrativa ou da própria ficção.

## REFERÊNCIAS

BUNCE, John Thackray. Their Origin and Meaning Author with Some Account of Dwellers in Fairyland. 2009. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/etext/8226>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COSTA, Patrícia de Fátima Abreu. Os contos de fadas: de narrativas populares a instrumento de intervenção. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Vale do Rio Verde, Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.unincor.br/pos/cursos/MestreLetras/arquivos/dissertacoes/PATRÍCIA%20DE%20FÁTIMA%20ABREU%20COSTA.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

GRUNER, Clóvis; DENIPOTI, Cláudio. Nas tramas da ficção: história, literatura e leitura. São Paulo. Ateliê Editorial, 2008.

KREADY, Laura F.A Study of Fairy Tales. 1916. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/etext/13666>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

MATTAR. Regina Ribeiro. Os contos de fadas e suas implicações na infância. 2007. 43 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Regina%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2011.

MENDES, Mariza B. T. Em busca dos contos perdidos. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, CRISTIANE MADANÊLO DE. "Charles Perrault (1628-1703)" Disponível em:<<http://www.graudez.com.br/litinf/autores/perrault/perrault.htm>>. Acesso em 09 set. 2011.

PERRAULT, Charles. The Tales of Mother Goose. 2005. Disponível em:<[http://www.gutenberg.org/files/17208/17208-h/17208-h.htm#BLUE\\_BEARD](http://www.gutenberg.org/files/17208/17208-h/17208-h.htm#BLUE_BEARD)>. Acesso em: 26 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. "O Barba Azul": Conto de fadas ou Conto gótico?. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Rio de Janeiro. Disponível em:

<[http://www.unigranrio.br/unidades\\_acad/ihtm/graduacao/letras/revista/numero9/textoalexanderm.html](http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihtm/graduacao/letras/revista/numero9/textoalexanderm.html)>. Acesso em: 26 ago. 2011.

WHITE, Hayden. Trópicos do discurso: Ensaios sobre a Crítica da Cultura. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

## **Teseu, o labirinto e seu nome: sobre um parágrafo de Cultura e imperialismo**

Alcione Corrêa Alves

Universidade Federal do Piauí

**RESUMO:** a presente comunicação propõe o comentário a um parágrafo de Cultura e imperialismo, de Edward Said, no qual, analisando a peça *Une tempête*, de Aimé Césaire, o referido autor visa a se distanciar do que compreende como o conceito de ressentimento. Parte-se de uma hipótese segundo a qual, a partir de algumas das premissas de Said nesta obra, é possível depreender um modelo de análise de obras literárias americanas, evidenciando-lhes o problema de um lugar americano.

**Palavras-chave:** literaturas afrocaribenhas; ressentimento; lugar.

Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.

Provérbio africano

Que os leões possam, enfim, também eles, gozar a possibilidade de construir narrativas de caça.

Malgrado justa, a presente interpretação do provérbio anônimo, recentemente recuperada como mote ao romance *A confissão da leoa*, de Mia Couto, se mostra passível de uma ressalva importante. Não exatamente na constatação de que a atribuição de autoria ao provérbio, além do anonimato, também remete à a-nacionalidade a qual frequentemente se relegam as nações do continente africano ; mas, de modo mais específico, ao fato de que, alegoricamente, sempre têm tido voz,

desde o princípio – ou, para ser mais justo, desde Gn 2: 19-20. Eis porque uma investigação científica sobre a literatura dos leões, seja tomando como objeto sistemas literários africanos ou afroamericanos, não pode perder de vista que o trabalho científico investiga, constroi interpretações, formula problemas teóricos sem jamais, todavia, credenciar-se ou reivindicar-se o meio que dá voz a tais literaturas, tampouco o que fala por elas, sob pena de, mesmo com o figurino de Caliban, ao fim e ao cabo encenar as falas de Próspero.

No cerne do que é glorificado nos relatos, em forma de espaço (CERTEAU, 1994), reside a disputa pelo direito de glorificar, de narrar e de obter o reconhecimento da narrativa sobre si próprio, questionando, objetivamente, o fato de que o Outro desfruta de um direito natural ao relato sobre nós mesmos. Observando e analisando tais relatos, nos quais o que está em jogo é o direito à representação de si, Edward Said propõe uma “afetuosa contenda (...) pelo direito de representar o Caribe”, quando de seu comentário a *Une tempête*, de Aimé Césaire (SAID, 1995, p. 269). Contudo, sob este ponto, há uma distância necessária a se tomar do texto de Cultura e imperialismo visto que tal contenda não pode, necessariamente, ser afetuosa como se apresenta, por exemplo, o discurso de Próspero em *Une tempête*, enquanto sintoma de uma existência apropriada por um Outro. Em acordo às bases da contenda, talvez seja possível, e plenamente plausível, associar um traço comum de busca de bases identitárias nas várias vozes dos textos literários contemporâneos em língua francesa, reconhecendo, nesses textos, o traço identitário, bem como a constante de uma “identidade diversa da anterior” (SAID, 1995) e necessariamente compósita (GLISSANT, 1996). Nestes termos, mostra-se oportuna um tipo de análise literária que seja tributária de uma releitura crítica, seja de textos considerados clássicos na literatura ocidental, seja de textos contemporâneos americanos; e, no caso específico do presente estudo, textos americanos em língua francesa. Isto posto, a presente comunicação pretende apresentar os elementos introdutórios a uma análise da obra *Une tempête* (1969), do poeta martinicano Aimé Césaire (1913-2008), visando a uma investigação à luz do comentário a um parágrafo específico de Cultura e imperialismo, no qual Edward Said se apropria do texto césaireano em uma análise

comparativa com *The tempest*, de William Shakespeare. Espera-se que os resultados parciais permitam, em estudos posteriores, compreender em que medida leituras e interpretações de obras literárias em língua francesa, do ponto de vista da francofonia, podem ser consideradas insuficientes por reduzir tais obras a faces exóticas de uma suposta diversidade cultural francesa.

Tendo, como exemplo didático, a versão definitiva de “Olhos nos olhos” proposta por Maria Bethânia (1976), assim como o uso proposto ao provérbio de abertura, a presente comunicação reivindica que, na equação que busca compreender as vozes emergindo das literaturas afroamericanas, também e para além da pergunta pelo eu enunciador, impõe-se a pergunta pelo lugar de onde enuncio, sendo necessário, também, investigar quem e de onde enuncia; e, no caso em questão, às literaturas afrocaribenhas, amiúde tidas como minorias . Nelas, para além da análise do eu enunciador, fundamental também pensar quem, e sob quais condições, tem a legitimação de sua voz para enunciar .

A peça *Une Tempête*, do escritor, político e ensaísta martinicano Aimé Césaire (1913-2008), tem sido frequentemente comentada por muitos dos textos teóricos referências ao estudo de literaturas afroamericanas, notadamente por uma filiação pós-colonial, dentre as quais *Peau noire, masques blancs*, de Frantz Fanon, assim como *Cultura e imperialismo*, de Edward Said. Nesta última obra, em uma passagem na qual disserta sobre os movimentos colonizatórios na América, Said comenta *Une Tempête*, do que decorre uma referência teórica extremamente frutífera para interpretar a peça de Césaire percebendo-a como uma obra americana, escrita em francês e lida enquanto obra americana que emerge desse lugar-américa e diz algo legitimamente sobre ele.

Ao contrário de *The tempest*, a tempestade de William Shakespeare, *A tempestade* por excelência, essa é *Uma* (ALVES, 2010). Por que essa, a de Césaire, é genérica? Não porque seja genérico em relação a Shakespeare mas porque a idéia de lugar de enunciação permite ver como essa obra martinicana se propõe a enunciar, falar sobre o Caribe, assim como *A tempestade* do Shakespeare se propõe,

analogamente, a falar sobre o Caribe (ambas, inclusive, tendo como traço comum o recurso à atopia da ilha-palco). Mas a partir do conceito de lugar de enunciação, apresenta-se um cenário no qual se pergunta por que, para representar o Caribe, estamos seguros que a representação de Shakespeare é tão ótima em sua universalidade, ao ponto de retirar qualquer sentido de pesquisas posteriores sobre a existência e a significação de representações posteriores do Caribe, notadamente quando emergem do próprio Caribe ou quando escritas por sujeitos caribenhos; em outros termos, e sem que se traga à equação o conceito de valor para mensurar o valor de Shakespeare, cabe a pergunta pelo sentido dos discursos que tomam e reivindicam *A tempestade*, *The tempest*, como A representação por excelência do Caribe.

E como Said apresenta, textualmente, os termos do problema?

O cerne de *Une tempête* do caribenho Aimé Césaire, não é o ressentiment, mas um afetuosa contenda com Shakespeare pelo direito de representar o Caribe. Esse impulso à contenda faz parte de um esforço mais grandioso para descobrir as bases de uma identidade integral diversa da anterior identidade dependente e derivativa (SAID, 1995, p. 269)

Said propõe a substituição da identidade que se molda, assim como de um certo modelo de interpretação possível de *Une Tempête* e, por extensão, de qualquer obra americana que experimente se apropriar de uma obra não americana (releituras de *Tristan et Iseut*, releituras de *Don Quijote*) de modo que, em vez de pensar as construções identitárias caribenhas em sua forma literária como baseadas, construídas ou moldadas por uma identidade europeia unívoca e prévia, pode-se descobrir as bases a construções identitárias integrais, diversas quanto à anterior identidade dependente e derivativa. Seria perceber que, a partir da evidenciação de seu lugar de enunciação, cada obra (nesse caso, a peça de Césaire) tem um chão de onde emerge, o que lhe oferece a base e comporta todos os elementos que a



constituem como algo novo: sem esgotar o processo em uma noção de reescritura, tampouco de paródia, mas buscando perceber o estabelecimento de algo novo que se serve globalmente de muitas referências anteriores, dentre as quais Shakespeare, que se serve dos legados culturais de vários povos vindos como imigrantes ao Caribe – em uma ilha, dezenas de povos diferentes, de modelos distintos de colonização, em um espaço exíguo a ser necessariamente partilhado, nem sempre em diferentes tempos e espaços, por todos estes legados. Do que decorre a necessidade de negociar culturalmente, a todo momento, sob pena de inviabilizar a convivência na ilha.

Said, por um lado, convida a pensar *Une Tempête* e, por extensão, cada obra americana como própria do lugar e não redutível a todos os influxos que contribuem a sua origem, dentre os quais o arcabouço de literatura tomada como universal, as diferentes migrações europeias, os distintos patrimônios culturais egressos de diferentes comunidades africanas aportadas à ilha em regime de escravização; dito de outro modo, várias origens possíveis que hoje constroem o que hoje se entende por “nossa cultura americana”, tributária de um lugar americano. Édouard Glissant discute esse ponto supondo que, talvez, um modelo atávico de raiz, de descendência, funcione em discussões identitárias europeias mas que, em contextos americanos, temos muitos aportes culturais possíveis em nossa formação; não seríamos unos e, precisamente nesse Diverso, residiria aquilo que nos constitui. A citação de Said nos convida a pensar *Une Tempête* não como uma obra que se pretende, em substituição a Shakespeare, imprimir uma raiz e criar uma pureza de matriz shakespeariana mas, antes, a pensar a peça de Césaire como uma obra que, posteriormente e para além de Shakespeare, se lhe apropria recebendo, também, outros influxos possíveis, de outras nações, outros povos, outras obras do cânone universal, outras obras caribenhas, possibilitando uma obra literária nova que não se repete e na qual não mais se discriminam seus elementos iniciais, sem que tampouco se chegue a uma suposta pureza de cada um. Nestes termos, a contribuição de tantos influxos constroi uma versão, uma tempestade possível, não mais a de Shakespeare: Césaire não é Shakespeare, não quer ser Shakespeare.

Todavía, percebe-se um nó górdio no parágrafo de Cultura e Imperialismo, no momento em que se propõe a “afetuosa contenda” visto que, se afetuosa, aproxima-nos do discurso do Próspero que, permanentemente, ao longo de toda a peça – e, inclusive, ao longo de toda a peça de Shakespeare – traz o sintoma de uma existência por ele apropriada, a todo momento: a de Caliban, sujeito escravizado. Não se apresenta, em princípio, o reconhecimento de Caliban como uma individualidade, um sujeito portador de uma língua e de uma cultura (vide a passagem clássica em Ato 1, cena 2 em que, tanto em Shakespeare quanto em Césaire, Próspero vilipendia Caliban como aquele que não sabia falar antes de sua chegada à ilha): tal reconhecimento não se apresenta em momento algum das *Tempestades*, ao que se coloca, ao Caliban césaireano, o desafio de obtê-lo mediante luta. Isto posto, a contenda de Said não pode ser afetuosa pois o que está em jogo é a legitimidade (e, a depender do referencial teórico, o direito) de representação do próprio lugar. Evocar o lugar de enunciação remete à reivindicação de que a fala está diretamente relacionada ao lugar e ao tempo de onde emana (GLISSANT, 1996, p. 29), necessitando que esses lugares de enunciação gozem de isonomia para que não se grite desde onde se enuncia; o grito, nesse caso, indicaria um problema de horizontalidade ou, melhor dito, de isonomia das diferentes falas, condição sine qua non à possibilidade de enunciação.

A contenda não pode ser afetuosa porque o que está em jogo é a legitimidade da enunciação a partir do próprio lugar, pressupondo a isonomia necessária para falar e ser ouvido. Ainda que se aceite a existência de literaturas ditas francófonas, das Antilhas, das quais emergem em profusão escritoras(es) contemporâneas(os), permanece o risco de tomar Shakespeare como referência incontornável ao falar do Caribe ou, acompanhando uma ideia derivada de Spivak, falar pelo Caribe. Por estas razões brevemente expostas, essa contenda não pode ser afetuosa pois, de seu lugar, as literaturas afrocaribenhas estão lutando permanentemente pela legitimidade de sua enunciação; cada peça, cada poema é uma luta , e essa contenda não pode ser afetuosa quando se disputa o direito à voz, à palavra, à representação, a dizer-se

desde o próprio estar-no-mundo, nossos modos de pensar o mundo, de vivê-lo e de agi-lo. Como pode ser afetuosa a contenda se o risco, ao perdê-la, é ser condenado a ser representado, ser dito, ser pelo outro?

O cerne de *Une tempête* do caribenho Aimé Césaire, não é o ressentiment, mas um afetuosa contenda com Shakespeare pelo direito de representar o Caribe. Esse impulso à contenda faz parte de um esforço mais grandioso para descobrir as bases de uma identidade integral diversa da anterior identidade dependente e derivativa (SAID, 1995, p. 269)

Esse problema de representação evoca alguns matizes da dialética senhor-escravo na Fenomenologia do espírito, a partir da qual a consciência, para ser, necessita do outro, da relação estabelecida com o outro; só sou em relação ao outro. Mas nessa operação, o outro opera como objeto à consciência. Primeiro problema: a consciência do outro também é constituída em relação. Segundo problema: espera-se que o outro resista a essa minha tentativa de torná-la objeto – a própria busca desta resistência em Caliban, por si só, desenvolve uma interpretação possível de quaisquer das *Temesptades*. Em contrapartida, também se espera que eu resista, sob pena de tornar-se um objeto à consciência exógena. As apropriações posteriores da dialética senhor-escravo, seja em filosofia ou em teoria literária, configuram um trajeto de textos que nos fornecem subsídios ao problema desenhado nesta comunicação, desde Hegel e passando, para citar apenas alguns autores, por Nietzsche, Sartre, Deleuze e Fanon.

Concentrando-nos neste último, já à guisa de conclusão, qual o grande ganho do Fanon ao pensar o problema proposto, de compreender obras literárias americanas em francês desde seu lugar americano? Said cita Fanon laudatoriamente, a esse respeito. Se, em Hegel, há o jogo da consciência, este se dá necessariamente entre iguais. Said salienta, precisamente sobre esse ponto:

Assim podemos entender a insistência de Fanon na releitura da dialética hegeliana do senhor e do escravo à luz da situação colonial [ou seja, nós aqui, no nosso lugar de enunciação estamos lendo o texto europeu, ou no caso nós aqui no PI estamos lendo o texto de Hegel, e isso não é vergonha, não é medo, não é preciso ter medo de entrar no texto do Hegel, no texto sagrado do Hegel, a gente tem medo, mas tentem exercitar a perda desse medo] Fanon assinala que o senhor imperialista 'difere basicamente do senhor descrito por Hegel. Para Hegel existe reciprocidade; aqui o senhor ri da consciência do escravo. O que ele quer do escravo não é reconhecimento, e sim trabalho' (SAID, 1995, p.266)

Não se trata de uma contenda entre iguais porque o escravo (o escravo negro, nesse contexto da peça de Césaire) não é um igual, não é um homem, conforme o conceito universal de Homem : o jogo das consciências se dá entre homens, entre iguais, mas o negro é propriedade voltada ao trabalho, não à enunciação. Próspero, em Shakespeare, sequer concede a Caliban a faculdade da fala e do pensamento tomando-a como seu veículo. O jogo, pois, é desigual: apenas de parte do senhor (o senhor europeu, nesse contexto da peça de Césaire) há consciência, aplicando-se as noções de Homem e de universalidade – eis, redivivo, o debate ao centro do Code Noir, do final do século XVII, já presente no pleito de Bartolomeo de Las Casas no século anterior, onde se debatia se índios e negros teriam alma ou não e, em as tendo, se suas almas não incorreriam em um regime de tabula rasa, nos termos de Locke. Permanece, igualmente redivivo, o risco de pensar as literaturas afroamericanas em moldes similares, culminando em um trabalho taxonômico condenado a procurar quem seja o Cervantes do Peru, o Kafka da Argentina, o Shakespeare de Alagoas.

## Referências

CÉSAIRE, Aimé. Une tempête. Paris: Éditions du Seuil, 2008.

ALVES, Alcione Corrêa. "Mon nom, je l'habite tout entier": littérature-monde en français e seus lugares de enunciação. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2012, 208f.

\_\_\_\_\_. « Desvio (Détour) ». BERND, Zilá (org). Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos. Porto Alegre: Litteralis, 2010. p.129-145.

SAID, Edward. Cultura e imperialismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE BRIS, Michel; ROUAUD, Jean (dir). Pour une littérature-monde. Paris: Gallimard, 2007.

FANON, Frantz. Peau noire masques blancs. Paris: Éditions du Seuil, s.d.

GLISSANT, Édouard. Introduction à une poétique du divers. Paris: Gallimard, 1996.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. vol.1. Petrópolis: Vozes, 1994.

SHAKESPEARE, William. A tempestade. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2006. 115p. (L&PM Pocket, 268)

**Simpósio 15 – Los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad en Latinoamérica: Educación, Género y Apropiación Social del Conocimiento**

**(\*) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.**

**Simpósio 16 – [Impressos, intelectuais e educação: circulação de representações e sensibilidades na América Latina](#)**

**A SAÚDE DO ROSTO E DAS EXPRESSIVIDADES FACIAIS: EDUCAÇÃO E SAÚDE BUCAL NA PARAÍBA, 1919 – 1945**  
**THE HEALTH OF THE FACE AND FACIAL EXPRESSIVITY: EDUCATION AND ORAL HEALTH IN PARAÍBA, 1919 - 1945**

Iranilson Buriti de Oliveira  
Doutor. Universidade Federal de Campina Grande  
iburiti@yahoo.com.br

**Resumo**

Esta pesquisa desenha as aproximações entre os discursos médico-odontológico e o educacional, tomando como referência temporal o período compreendido entre 1919 e 1945, no Estado da Paraíba. Nessas aproximações, problematizamos o saber odontológico na orientação do saber pedagógico e sua recepção no discurso dos educadores. Como fontes, analisamos os escritos de políticos (presidentes de Estado e presidentes da União) sobre a higiene e a educação bucal e a instalação dos gabinetes dentários nos grupos escolares; os textos jornalísticos e os da *Revista Era Nova* e *Revista do IHGP* assinados por cirurgiões-dentistas, educadores e demais autoridades públicas, bem como os documentos referentes às reformas educacionais no Brasil e na Paraíba no referido período. Para tal análise, estamos dialogando com a teoria que repensa os conceitos de leitura e de apropriação de discursos construídos pela Nova História Cultural, como estratégia metodológica para problematizar as formas de ler e os modos de prescrever a Paraíba saudável, educada e em dias com o ideário do “sorriso perfeito”, comum nas publicidades que passaram a circular em jornais e magazines.

Palavras-chave: saúde, educação, sorriso, odontologia, Paraíba.

## Introdução

Esta pesquisa, que conta com o apoio do CNPq em parceria com a Universidade Federal de Campina Grande, é um estudo que apresenta as aproximações entre os discursos médico-odontológico e o educacional, tomando como referência temporal o período compreendido entre 1919 e 1945, no Estado da Paraíba, Brasil. Nessas aproximações, problematizamos o saber odontológico na orientação do saber pedagógico e sua recepção no discurso dos educadores. Como fontes, iremos analisar os escritos de políticos (presidentes de Estado e presidentes da União) sobre a higiene e a educação bucal e a instalação dos gabinetes dentários nos grupos escolares; os textos jornalísticos de *A União* e os da *Revista Era Nova* e *Revista do IHGP* assinados por cirurgiões-dentistas, educadores e demais autoridades públicas, bem como os documentos referentes às reformas educacionais no Brasil e na Paraíba no referido período. Quanto aos objetivos a serem alcançados, problematizamos a relação saúde dentária e educação na Paraíba, investigando a implantação e expansão dos gabinetes dentários e assistência bucal nos espaços escolares (1919-1945). Outros objetivos que fazem parte desta pesquisa são: Analisar a história do sorriso na Paraíba, estudando a circulação do saber médico-odontológico nos espaços das instituições escolares (1919-1945); analisar os reclames publicitários sobre o tratamento e a beleza dos dentes como discursos de agenciamento e de formação de novas sensibilidades; problematizar a odontologia como um campo de produção de bocas e sorrisos funcionalmente úteis e politicamente dóceis; estudar como o sorriso “perfeito” passa a ser visto pelo discurso médico-odontológico como cartografia civilizatória, emblema de boa educação e produtora de novas subjetividades; analisar a boca<sup>140</sup> e as suas expressividades, interpretando-as como uma produção sócio-cultural; estudar as

<sup>140</sup>Para explicar melhor esse objetivo, o processo civilizatório, conforme Elias, produziu uma geografia bucal nos quais determinados costumes são feios ou proibidos: comer de boca aberta, comer rápido, comer demasiado devagar, cuspir, arrotar, falar alto, falar errado, xingar, etc. Confira Elias, 1995; Kovalski, p. 101. Kovalski enfatiza: “Beber. Fumar. Pequenos ou grandes gozos. Coisas simples são tolhidas, limitadas, condicionadas, reprimidas, e a boca tornou-se alvo especial de repressão. Um centro de prazer e repressão” (p. 101).



apropriações, negociações, questionamentos e recusas aos discursos odontopedagógicos pelos sujeitos paraibanos.

### **A Educação da Boca: discutindo o objeto**

Estudar a história do sorriso e a sua produção sociocultural na Paraíba necessita ir além do saber médico-odontológico, daí a conexão desta pesquisa com a educação, pois esta foi fundamental para que os programas de saúde bucal fossem instalados e a população subjetivasse os cuidados para com o seu próprio rosto, particularmente a boca. Para tal análise, iremos dialogar com a teoria que repensa os conceitos de leitura e de apropriação de discursos construídos pela Nova História Cultural, como estratégia metodológica para problematizar as formas de ler e os modos de prescrever a Paraíba saudável, educada e em dias com o ideário do “sorriso perfeito”, comum nas publicidades que passaram a circular em jornais e magazines.

O ano de 1919 foi escolhido como início para este recorte temporal por entendermos que, a partir desse período, a sociedade brasileira, e particularmente a paraibana, viu emergir um “novo tempo” para a saúde, principalmente após a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública, por Eptácio Pessoa. Nesse período (1919 a 1945), um conjunto de medidas visando à saúde da população começa a ganhar visibilidade, como por exemplo: a implantação dos postos de profilaxia rural pelo governo de Solon de Lucena (1920-1924) e as campanhas do governo em prol da instalação de gabinetes dentários nos grupos escolares (LIMA, 2010).

Estas evidências são encontradas tanto nos Relatórios de Estado, quanto em matérias do Jornal ‘A União’, órgão oficial do Estado. É difícil iniciar uma viagem de volta ao passado propondo um início, um ponto de partida mediante o qual se conhece as demais coisas. Na década de 1920, novas reelaborações em torno da saúde bucal e das campanhas de profilaxia facial estavam ganhando visibilidade. Momento, também, em que começam a aparecer os primeiros gabinetes dentários nos espaços escolares, uma preocupação que marca a gestão de alguns governos estaduais, a exemplo de Antenor Navarro e Solon de

Lucena. Nesse contexto de remodelações na saúde, as ações que visavam recuperar o estado de saúde e a prevenção de doenças na população pautavam-se, principalmente, pela assistência médica com o uso intensivo da terapêutica (florescimento do curativismo), especialmente em ambientes hospitalares e educativos. Tal temática foi estudada até 1945, por compreendermos que a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (MESP) no início da década de 30, por Vargas, e as reformas na educação e saúde promovidas por Gustavo Capanema (1934-1945) à frente do referido Ministério, e suas recepções nas escolas da Paraíba, são fundamentais para estabelecermos as aproximações entre os dois campos do saber, já que ambos formavam uma única Pasta.

O principal problema abordado nesta pesquisa é a relação entre saúde bucal e escolarização no início do século XX. Era notório o número de pessoas desdentadas ou com problemas dentários freqüentes nas primeiras décadas do século XX na Paraíba, conforme registram os relatórios dos presidentes de Estado, os relatórios do Diretor de Instrução Pública e o jornal A União. Como maquinarias discursivas, os textos sobre a boca e suas doenças, bem como com os produtos para curá-las e tornarem o rosto belo começam a ganhar visibilidade nos impressos locais. Era urgente combater esses males, partindo de um diagnóstico da infância. Doença e fealdade versus beleza e saúde foram expressões que conseguiram cada vez mais notoriedade na publicidade. O discurso médico-odontológico sobre o corpo doente aparece em várias mídias e programas educativos no início do século XX, porém, ainda é pouco estudado o discurso odontológico, sendo, portanto, carente de investigações e de novas problematizações acerca desse campo tão cheio de mistérios e curiosidades. A utilização da escola “como espaço de práticas de higiene já era bastante difundida desde as primeiras décadas do século XX, e também na área odontológica. Os gabinetes dentários e a inspeção dentária por profissionais passaram a fazer parte, timidamente, dos espaços escolares e do cotidiano dos

alunos. Essa biopolítica contribuiu para ampliar as narrativas sobre o corpo da criança no ambiente escolar.

A instalação de gabinetes dentários nos grupos escolares faz parte de uma tecnologia das políticas públicas na década de 1920 cujo objetivo é mostrar à população que os programas do governo são construídos a partir da relação saúde-educação. O modelo de atenção à saúde é o modo de combinar técnicas e tecnologias disciplinares. Dessa maneira, o modelo de atenção à saúde bucal é pensado como uma tecnologia que vai muito além da assistência odontológica individual, perpassando um conjunto de ações coletivas ligadas tanto ao campo da saúde pública quanto ao setor da educação. Instalar gabinetes dentários no interior dos espaços escolares configura uma estratégia de publicizar que cuidar dos dentes e da boca é, também, uma questão de civilidade e de boa educação. Não se constitui, apenas, no controle da dieta cariogênica, no controle de placa dentária, na fluoretação das águas de abastecimento público, mas também na educação em saúde. Portanto, os gabinetes dentários nos espaços escolares extrapolam o setor odontológico e ganham outros territórios.

É nessa cartografia de saúde pública, que o rosto, particularmente a geografia bucal, ganha novas leituras. O discurso médico-odontológico, presente em jornais, almanaques, revistas, livros de civismo e manuais de civilidade, colocam o rosto e a boca como espaços da percepção de si, da sensibilidade do outro, dos rituais da cura, da comunicação com o outro através do sorriso. Percebeu-se que não apenas a boca fala, mas também os dentes, o rosto, o sorriso, o hálito. O higienista brasileiro Renato Kehl, em livro escrito sobre higiene exclusivamente para as crianças, é sensível aos cuidados que os “pequenos soldados da pátria” devem ter com a boca e o rosto. Em forma de mandamentos, escreve Kehl:

- Escove os dentes depois das refeições e ao deitar-se ou, então, pela manhã e à noite.
- Não leve as mãos, os dedos, o lápis, a caneta e outros objetos à boca.

- É um perigo introduzir na boca e mastigar, palito, pedacinhos de papel, de madeira, de arbusto, folhas de árvores, etc.
- Lave sempre as mãos ao sair da latrina e quando tocar nalgum objeto sujo.
- obedeça sempre a estes mandamentos para ser uma criança forte e bonita, não se esqueça que ninguém pode gostar das que são sujas e desleixadas. (KELH, 1925, p. 83-84)

Em todas essas enunciações, as expressões faciais passaram a ser mostradas como gramáticas da beleza, da saúde, da estética nacional brasileira. Ter um rosto belo e um sorriso bonito passaram a ser símbolos da nação da “ordem” e do “progresso”. Renato Kehl adverte: “Antes de deitar-se para dormir é indispensável escovar os dentes. Os resíduos alimentares, a gordura, retidos entre eles, se não forem removidos, fermentam, apodrecem, ao fim de algumas horas, prejudicando os dentes, alterando o hálito e concorrendo para certos males de peores conseqüências” (1925, p.83).

Os modos de produção dos anúncios, as maneiras de comunicação, a linguagem utilizada, as tecnologias produtivas, as subjetivações, enfim, toda essa maquinaria discursiva torna a boca e em particular, e o rosto como um todo, no discurso odontológico, a área central do corpo. A boca torna-se a geografia das decisões, o ponto de relacionamento entre os indivíduos, o território de contato entre o eu e o outro. As imagens publicitárias configuram novas representações sobre a boca, sobre o falar e sobre a higienização dessa área, além de relacionar a saúde bucal com a educação, a estética, a beleza, a “civildade”. São elementos fabricados pela indústria e pela mídia que interferem na elaboração de novas afetividades, novas sensibilidades e novas leituras sobre si e sobre o outro. O reclame abaixo anuncia como essas novas tecnologias imagéticas configuram as novas sensibilidades de homens e de mulheres:



Fonte: A União, 10 de janeiro 1930, p.4

Não é apenas a manchete do anúncio que coloca os dentes como o centro do sujeito (“Ela parece que nunca escova os dentes!”), mas toda a narrativa do anúncio funciona como um agenciamento, um dispositivo pedagógico no sentido de convencer o leitor que, para ter boas relações sociais, é preciso cuidar da saúde bucal: “Se V.S. faz questão de que os outros tenham uma boa opinião a seu respeito, comece, hoje, a usar o novo Sistema Kolynos da Escova Seca” (A UNIÃO, 1932). Como afirma Guattari, “as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes” (1994, p. 14). A boca e os dentes passam a ser, assim, uma assinatura que expressa a educação e a higiene do sujeito.

Com essa tônica, as famílias paraibanas, principalmente as que podiam pagar pelo serviço, são convidadas a “visitem” os gabinetes dos dentistas para

limarem, obturarem, extraírem ou substituírem os dentes: “O cirurgião-dentista Paulo Borges avisa ao público que vae instalar o seu gabinete de trabalhos, *modernos e garantidos*, no prédio n. 504, 1º andar, à rua Duque de Caxias, onde aguarda especialmente a visita das exmas. Famílias” (A União, 1 de janeiro de 1930, p. 7, grifos nossos). No mesmo endereço, o cirurgião-dentista J. Alústau também se coloca “às ordens” das famílias paraibanas, no entanto, chama à atenção para o material empregado, vindo dos Estados Unidos, e dos serviços prestados, como “a extracção sem dor” e as dentaduras ou próteses dentárias para restaurar o sorriso de homens e mulheres desdentados (A União, 5 de janeiro de 1930, p.5). Embora a publicidade acima fosse destinada a todas “as famílias paraibanas”, a grande maioria não podia pagar pelos serviços, sinalizando que as condições dentárias são um dos mais significativos sinais de exclusão social (NARVAI & FRAZÃO, 2008, p. 12)

Tais reclames funcionam como dispositivos disciplinares, ou seja, os anúncios sobre produtos dentários, uma vez publicados nas páginas dos jornais e magazines, são ensinados e metodicamente reproduzidos no seio social, funcionando como meios para a constituição de sujeitos consumidores de tais produtos. O sujeito do saber (o dentista) tende a se conectar mediante as imagens e anúncios ao sujeito do desejo (o consumidor), impulsionando uma maior participação deste no processo de difusão do produto (FOUCAULT, 1985). A escova dentária, como um simulacro da limpeza, representa um objeto de desejo e transforma-se, no discurso da odontologia de mercado, num item indispensável à saúde do sujeito.

Assim, a geografia do rosto possui uma eloquência silenciosa que seduz com maior segurança e mais sutilmente do que as palavras. Não é apenas a voz e a língua que servem ao propósito de funcionar como “intérpretes do pensamento” de homens e mulheres, mas também os sujeitos falam através da dentadura (ou da falta desta), da testa e dos olhos. Estes são zonas de atratividade, de

comunicação (COURTINE, 1997). Analisando a importância da atratividade do sorriso e seus diálogos com a face, Geld mostra que o sorriso desempenha um papel importante tanto na expressão como na aparência facial, pois a boca é o centro da comunicação na face. A sedução facial e a sedução do sorriso estão fortemente conectadas uma à outra, daí a importância com a saúde bucal, a anatomia e a estética dentrífica (GELD, apud ROCHA, 2010, p.20), discursos defendidos pela odontologia:

[...] a profissão odontológica é parte dos dispositivos de biocontrole sobre os homens (e mulheres etc, ou sobre a sociedade). Crianças devem aprender a limpar o corpo e igualmente deverão aprender a limpar sua boca, sendo que limpeza, neste caso do processo civilizatório e da coerção e controle, significa controle da verbalização, não dizer palavras sujas, e controle mastigatório: não usar os dentes como arma ou instrumento de agressão. O controle das funções bucais, todavia, como aparência, se dá ou se estabelece pela reiteração do discurso sobre a necessidade (infantil) de ensinar aos homens e mulheres as técnicas de limpeza dos dentes e, desde a modernidade, recalcar o desejo de todos por alimentos doces (BOTAZZO, 2008, p.236).

Nesse sentido, os corpos, individual e coletivo, são cartografias onde personificam as definições sobre as possibilidades, as negociações e os alcances da mensagem nacionalista e da formação de um “soldado para a pátria” no início do século XX. O corpo do sujeito emergia como uma geografia visitada por muitos profissionais, dentre os quais o médico, o pedagogo, o dentista, o político. Como arquitetos da saúde, os médicos e dentistas se uniram para controlar o corpo do outro, para diagnosticá-lo, prescrevê-lo, analisá-lo, chamando atenção com campanhas educativas, palestras e apelos aos pais para cuidarem da saúde dos filhos.

A educação dos sentidos e o cuidado do corpo da população paraibana através da mudança de um comportamento odonto-sanitário almejava, por parte das autoridades públicas, muito mais que a interdição compulsória dos “maus

costumes”. Almejava a produção de dispositivos pedagógicos que possibilitassem uma nova leitura sobre si mesmo, levando os estudantes e membros das famílias a constituírem uma hermenêutica de si, prestando atenção ao seu corpo, cultivando um jeito de lavar o rosto pelas manhãs, de escovar-se, um modo de viver, produzindo-se e conhecendo-se como sujeito saudável.

### **Conclusões**

Como conclusão, podemos afirmar que a saúde bucal emerge como um problema a ser resolvido nas primeiras décadas do século XX. Não apenas os dentistas, mas também os pais, os educadores/professores e os políticos de um modo geral são convocados à luta no combate de cáries, gengivites, mau hálito e outros males que “enfeiam” o rosto e o sorriso dos paraibanos. Assim, a geografia do rosto possui uma eloqüência silenciosa que seduz com maior segurança e mais sutilmente do que as palavras. Não é apenas a voz e a língua que servem ao propósito de funcionar como “intérpretes do pensamento” de homens e mulheres, mas também os sujeitos falam através da dentadura (ou da falta desta), da testa e dos olhos. São elementos fabricados pela indústria e pela mídia que interferem na elaboração de novas afetividades, novas sensibilidades e novas leituras sobre si e sobre o outro. São, portanto, zonas que necessitam ser educadas cotidianamente para promoverem a saúde da própria nação brasileira. Seguindo essa análise, acreditamos que o estudo sobre a institucionalização escolar das técnicas de prevenção à saúde bucal na Paraíba ajuda a compreender o quadro mais geral de nossas políticas de saúde e do conhecimento médico-odontológico, bem como favorece a avaliação das especificidades do uso das técnicas relacionadas à prevenção de doenças bucais no país.

### **Referências**

- BOTAZZO, Carlos. *Da arte dentária*. São Paulo: Hucitec; Fapesp. 2000.  
 CERTEAU, M. de (1994). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes.  
 CHARTIER, R. (2001) Textos, impressões, leituras. In: LYNN, H. *A Nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes.



---

COURTINE, J. e H. C (1988). *História do rosto: exprimir e calar as suas emoções* (do século XVI ao início do século XIX). Lisboa: Teorema.

DÁVILA, J. (2007) *Diploma de brancura*. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Edunesp.

KEHL, Renato *A fada hygia: primeiro livro de hygiene*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1925.

KOVALESKI, Douglas Francisco; FREITAS, Sérgio Fernando Torres de ; BOTAZZO, Carlos. Disciplinarização da boca, a autonomia do indivíduo na sociedade do trabalho. *Ciênc. saúde coletiva*, jan./mar. 2006, vol.11, no.1, p.97-103.

LIMA, Rosângela Chrystina F. de. *Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello e a cidade: Espaços de difusão dos ideais modernos (1916-1935)*. João Pessoa: [s.n.], 2010.

## **Interações de Saberes no Meio Rural: Perspectivas e Viabilidades de sustentabilidade no Nordeste Brasileiro**

Maria da Conceição Alves Rodrigues  
Doutora em Educação, professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCS) da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, Brasil.  
e-mail: [mceicarodrigues@yahoo.com.br](mailto:mceicarodrigues@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar as relações de saberes que se articulam em projetos de construção do desenvolvimento rural sustentável para o semiárido do Nordeste brasileiro, analisando as práticas cotidianas dos agricultores e sua relação com as práticas tecnológicas difundidas por Organizações Não Governamentais (ONGs) com programas locais de geração e difusão de inovações sustentáveis. A análise centrou-se nas vivências dos agricultores paraibanos em experiência de sustentabilidade, procurando compreender como eles se apropriam de novos conhecimentos, como interagem e quais os significados que a esses atribuem. Em termos metodológicos, considerou-se factível situar a interação de saberes entre os agricultores e técnicos das ONGs, situando a análise conforme questionamento de Paulo Freire (2006): *extensão ou comunicação?* O estudo revelou que os saberes externos, proporcionados pelas propostas de desenvolvimento local, quando postos na relação cotidiana dos agricultores, são julgados como vantajosos ou desvantajosos ao serem confrontados com o seu fazer cotidiano. As práticas tecnológicas são incorporadas, negadas ou recriadas a partir de critérios avaliativos relacionados à preservação da terra e à reprodução econômica e social da unidade de produção da agricultura familiar.

**Palavras chave:** relações de saberes; sustentabilidade rural; extensão rural; agricultura familiar.

### **Introdução**

Este trabalho propõe uma abordagem sobre os mecanismos de articulação de saberes em projetos de construção da sustentabilidade em ambientes vulneráveis à seca, centrando a atenção nas práticas cotidianas dos agricultores e sua relação com os conhecimentos e as práticas tecnológicas difundidas por Organizações Não Governamentais (ONGs). Para tanto, tomamos como lócus empírico a comunidade rural de Lajedo de Timbaúba, município de Soledade Estado da Paraíba, por tratar-se de uma localidade onde se registra um dos primeiros casos de planejamento do desenvolvimento local sustentável para o semi-árido nordestino.

Assim, centrou-se a atenção nos seguintes objetivos: realizar o estudo tendo como eixo de análise as vivências dos agricultores em experiências institucionalizadas de construção do desenvolvimento rural sustentável; compreender como ocorre a interação de saberes (técnicos, científicos e tradicionais) no meio rural; perceber como os agricultores se apropriam, interagem, constroem, produzem e reelaboram novos conhecimentos e quais os significados que a esses atribuem.

A partir desta perspectiva, pudemos avaliar as relações de saber e de poder que moldam a ação coletiva em nível local ou regional e compreender a complexidade que assumem, reforçando a compreensão da territorialidade enquanto associada à sociedade ativa e redefinida com base em relações sociais fundamentadas em interações de saberes, aqui entendidas como práticas educativas do fazer cotidiano em uma comunidade rural.

### **As Relações de Saberes como Práticas Educativas**

Partindo-se do pressuposto de que as práticas educativas se efetivam no fazer cotidiano dos agricultores, enquanto esses produzem suas condições de existência, podemos inferir que a educação, de modo especial, é o resultado de um complexo processo de construção realizado através das atividades práticas que os agricultores desenvolvem na realidade concreta, numa interação

permanente e intensa com a natureza material, com os outros sujeitos e consigo mesmos. A educação se torna, pois, mediadora para intencionar essas atividades realizadas através de ações concretas: a prática (SEVERINO, 2002).

Nesta concepção, o significado de educação que defendemos neste trabalho, é um conceito abrangente, não se restringe à educação entendida como formal, mas a um processo educativo que surge das práticas sociais. Um processo metodológico de relações de saberes, de produção de conhecimentos e de construção de estratégias e resistências, engendradas individual e coletivamente, no qual se definem técnicas apropriadas e adequação de tal ou qual prática tecnológica na busca de se obter melhor “rendimento educativo”.

Assim, procuramos investigar as *práticas tecnológicas* dos agricultores familiares como *práticas educativas* do seu fazer cotidiano. Inferindo que existe um processo amplamente educativo que se desenvolve cotidianamente no meio rural enquanto os agricultores desenvolvem suas práticas cotidianas numa constante relação de saberes com os conhecimentos e as práticas tecnológicas implementadas por ONGs.

Em *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 2006), um ensaio publicado em Santiago do Chile em 1969, Paulo Freire analisa o problema da comunicação entre o técnico e o camponês, no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária que se está criando. Para o autor, essa relação não pode constituir-se em uma relação extensionista, mas de comunicação, uma vez que a extensão pressupõe a mera transferência do saber do técnico agrônomo, sem levar em conta o universo cultural do camponês em sua totalidade. A ação educadora do técnico, como a do professor em geral, deve ser a de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica.

De acordo com Freire, o termo *extensão* aparece como transmissão; sujeito ativo (de conteúdo); entrega (por aqueles que estão além do muro, fora do muro). Daí falar-se em atividades extramuros; messianismo (por parte de

quem estende); superioridade (do conteúdo de quem entrega); inferioridade (dos que recebem); mecanismo (na ação de quem estende); invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que superpõem, à daqueles que passivamente recebem). Na concepção de Freire:

A substituição do procedimento empírico dos camponeses por nossas técnicas “elaboradas” é um problema antropológico, epistemológico e também estrutural. Não pode, por isso mesmo, ser resolvido através do equívoco gnosiológico a que conduz o conceito de “extensão”. (FREIRE, 2006, p. 33).

Ao postular a comunicação, Freire acredita que o técnico extensionista dá lugar ao técnico educador, cujo trabalho não pode limitar-se, apenas, à esfera da substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas. O ensino da técnica necessita, portanto, ser problematizado, assumindo um caráter educativo, no sentido defendido por Freire, com a superação de uma *assistencialização técnica*.

A implantação do conceito de extensão rural proposto por Freire como prática educativa, em propostas de desenvolvimento, exigirá, pois, a instauração do diálogo como pressuposto de suas realizações, dando prioridade às metodologias que incentivem a participação dos envolvidos nesses processos. Isso também se aplica à realização da educação ambiental no sentido de viabilizar um processo educativo, amplo, permanente e contínuo, em que os envolvidos nesse processo sejam sensibilizados e tenham a oportunidade de refletir sobre suas práticas, modificar comportamentos e atuar de modo integrado, visando a construção de sociedades sustentáveis, que promovam a proteção, a recuperação e a melhoria do ambiente e das condições de vida.

**A interação de saberes na prática cotidiana dos agricultores:**

## **sensibilidades, práticas coletivas e significados**

O aparecimento de Organizações Não-Governamentais na comunidade rural de Lajedo de Timbaúba data dos primórdios da década de 90, possibilitando aos agricultores locais a apropriação de novos conhecimentos que favoreceram mudanças significativas ocorridas na comunidade e a sua consequente transformação. Delineiam-se, portanto, neste espaço, o fortalecimento dos agricultores familiares e um aspecto aparentemente bem sucedido do modelo de sustentabilidade rural.

A primeira ONG a atuar na comunidade foi O Programa de Aplicação de Tecnologias Apropriadas às Comunidades – PATAC. Uma Organização Não Governamental criada no início da década de 70 com o objetivo de “trabalhar para a viabilidade da agricultura familiar no Nordeste brasileiro, especialmente na região do semi-árido paraibano, difundindo tecnologias a partir de uma abordagem agroecológica e na perspectiva da construção de uma proposta de desenvolvimento sustentável” (PATAC, 2003).

As primeiras iniciativas do PATAC em Lajedo de Timbaúba foram direcionadas ao problema da escassez de água na região. A primeira experiência foi a construção de cisternas redondas feitas de placas de cimento, mais resistentes e de menor custo que as tradicionais cisternas quadradas de tijolos. Implantadas na comunidade desde 1993, essas cisternas armazenam água das chuvas para o consumo humano facilitando a convivência dos agricultores com as estiagens prolongadas.

A partir das cisternas de placas, as experiências foram se multiplicando na comunidade, entre as quais: treinamento sobre gestão e tratamento da água; banco comunitário de sementes; silagem tanques de pedra; apicultura; caprinocultura etc. Dentre essas várias experiências, entretanto, o grande achado do PATAC parece ter sido a barragem subterrânea. Uma espécie de reservatório construído no subsolo. É um pouco como se fosse criado um lençol freático ou uma enorme esponja impregnada de água a pouca distância

abaixo da superfície do solo, onde as plantas se desenvolvem em plena seca, pois suas raízes têm acesso à água o ano inteiro. Aí são plantadas fruteiras, verduras, legumes e pastos.

Seja qual for a concepção de prática tecnológica, é importante ressaltar que, para os agricultores de Lajedo de Timbaúba, todas essas práticas implementadas na comunidade somente se concretizam devido à participação desses agricultores num processo de aprendizado mútuo com os técnicos:

Porque é assim... eles quando vêm, eu acho que tanto ensinam quanto aprendem, né? Porque se eles traz os conhecimentos deles mais através daqui, dos conhecimento daqui eles aprendem também, eu acho que é por igual, eles ensinam e aprendem. Mas se nós aqui não tiver de dentro, participando, todo mundo aprendendo e participando junto, as coisa não dá certo, não funciona (L.M.S., agricultor. Entrevista, novembro de 2007).

Noutro relato, percebemos que, no caso da interação com técnicos, a relação é construída num processo gradual em que as orientações técnicas vão sendo observadas e testadas em seu processo produtivo. Para os agricultores entrevistados, o instrumento principal que lhe permite esse confronto permanente é a sua “experiência”:

Nós recebe a dica todinha. É uma dica boa, mais a gente não vai de uma vez não, vai devagarzinho, se a gente ver que a dica dá certo... a gente sabe por que tem mais experiência que ele. Se vê que a dica é certa, ai a gente vai devagarzinho e depois solta aqui, ali... nós tem que ir atestando. Porque eles não tem a prática que nós temos, né? A prática deles é só do estudo, mas a gente tem a experiência. (M.J.S., agricultor. Entrevista, abril de 2008).

Daí inferimos que o elemento principal que media a relação entre esses agricultores e os agentes externos – as ONGs – no processo de apropriação/recriação de práticas tecnológicas, é o significado que atribuem a

cada prática tecnológica, traduzindo-se na expectativa da vantagem ou desvantagem que tal ou qual prática pode oferecer à unidade de produção e com que lógica essas práticas são incorporadas e com que fim.

No que se refere a ações voltadas para a transformação da realidade local através da escola, a comunidade de Lajedo de Timbaúba conta com a participação do Serviço de Tecnologias Alternativas – SERTA. Uma Organização Não Governamental fundada em agosto de 1989, no estado de Pernambuco, por um grupo de técnicos em agropecuária, educadores e produtores rurais que se organizaram a fim de responder alguns desafios para a sobrevivência e o desenvolvimento das propriedades rurais, num período de muita insegurança para a agricultura familiar no Brasil.

O SERTA assumiu o desafio de construir uma proposta educacional para o meio rural que levasse os alunos e as professoras a uma produção de conhecimentos que fosse útil às famílias rurais, que incorporasse outros valores e que se preocupasse, também, com o desenvolvimento sustentável (MOURA, 2003). Assim, em 1993, surgiu a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável- PEADS. Esta proposta educacional, cujo objetivo é trabalhar com a realidade local, foi adotada em Lajedo de Timbaúba em 2005.

Os livros didáticos não são abolidos nessa proposta, porém, se diferenciam dos demais em relação aos conteúdos. Em vez de trazer informações sobre outras regiões, o livro didático adotado pela PEADS sugere atividades relacionadas à realidade local, tais como: o censo populacional (para saber o número de habitantes de cada ano; quantos são, quantos saíram, quantos voltaram etc.); o censo agropecuário (quantidade de animais, como são criados) e o censo ambiental (como são tratados o solo, a água, o lixo, etc.). Para a Professora de Lajedo de Timbaúba:

É muito significativo quando a gente chega com essa informação na escola, porque você vê o aluno participar, questionar, tá certo, tá errado. Eu tenho aluno que tem



---

dificuldade em ler, em matemática, mas em relação a todos os trabalhos da comunidade... ele traz tudo, faz tudo, ele é mestre em relação à comunidade (S.B.S., entrevista, novembro de 2007).

Assim, da relação agricultores, educadores e técnicos de ONGs em Lajedo de Timbaúba, se estabelecem práticas vivenciadas como um modo de afirmação de saberes. Trata-se de situar os agricultores numa perspectiva relacional em que, à medida que se relacionam com outros saberes, criam estratégias permanentes de reafirmar seu modo de viver. Nesse processo, eles estabelecem um conjunto de relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmos.

### **Considerações Finais**

Quando buscamos investigar as práticas cotidianas dos agricultores familiares de Lajedo de Timbaúba, a partir do modo de sentir, pensar e agir, percebemos um modo peculiar desses agricultores se relacionarem com saberes externos. Ao se apropriarem das estratégias de sustentabilidade geradas em circunstâncias exteriores à sua unidade de produção, com a finalidade de solucionar seus principais dilemas, buscam redimensioná-las a seu favor.

Os saberes externos, proporcionados pelas ONGs, orientadas pelas propostas de alternativas de convivência com as secas na perspectiva de desenvolvimento sustentável, quando postos na relação cotidiana desses agricultores são ajuizados a partir de critérios avaliativos. Serão julgados como vantajosos ou desvantajosos pelos agricultores ao serem confrontados com o seu modo peculiar do fazer cotidiano. Eles se identificam quanto à responsabilidade pelos problemas ambientais na comunidade e na possibilidade

de suas ações, ecologicamente orientadas, favorecerem a preservação do meio ambiente local de maneira sustentável.

Esta constatação permite compreender o fato de que, na comunidade de Lajedo de Timbaúba, o agricultor, mesmo em sua condição de mero executor de tarefas pré-determinadas, produz saber e dele se apropria à medida que sua prática cotidiana lhe apresenta questões que ele tem que resolver. É, pois, no confronto com outros saberes, que ele experimenta, analisa, reflete, observa, faz descobertas. Desta forma, ele vai elaborando um saber eminentemente prático, fruto da relação com outros saberes e construindo um conjunto de explicações para sua própria ação, ao mesmo tempo que desenvolve formas próprias de fazer.

## REFERÊNCIAS

ALBALADEJO, C. **O Diálogo para uma Interação entre os Saberes dos Agricultores e os Saberes dos Técnicos: uma utopia necessária.** In: HÉBETTE, J.; NAVEGANTES, R. da S. (org.). CAT- Ano Décimo: etnografia de uma utopia. Belém-PA: UFPA, 2001.

BRANDENBURG, A. **Agricultura Familiar: ONGs e desenvolvimento sustentável.** Curitiba-PR: UFPR, 1999.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável. Perspectivas para uma nova extensão rural. In: **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.** Porto Alegre, v.1, n.1, p. 16-37, jan./mar. 2000.

CERTEAU, M. de **A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUQUE, G. (org.) **Agricultura Familiar Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Campina Grande, PB: Universitária, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_ **Educação e Mudança**. São Paulo: Cortez, 1979.

JALCIONE, A.; NAVARRO, Z. (org). **Reconstruindo a Agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável**. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

MASCAREÑO, R. M. P. **A Adoção de Inovações Tecnológicas entre Pequenos Agricultores: uma análise psicossocial da extensão agrária na Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 1999. (Dissertação).

MELO NETO, J. F. **Extensão Universitária, Autogestão e Educação Popular**. João Pessoa: UFPB, 2004.

MOURA, A. de **Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável**. Glória de Goitá, PE: SERTA, 2003.

PEREIRA, E. Q. **Assistência Técnica e Extensão Rural ou Assessoria Técnica e Social? Visões opostas do apoio à agricultura familiar**. Campina Grande: UFCG, 2004 (Tese).

PATAC - PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS APROPRIADAS ÀS COMUNIDADES. Relatório de Atividades ano 2000-2004. Puxinanã-PB (mimeo)

SABOURIN, E. Manejo da Inovação na Agricultura Familiar do Agreste da Paraíba: o sistema local de conhecimento. IN: SILVEIRA, L. (Org.) **Agricultura Familiar e Agroecologia no Semi-Árido: avanços a partir do Agreste da Paraíba**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2002.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

## O PAPEL DOS MUSEUS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À MEMÓRIA.

July Catalina Torres Mojica<sup>141</sup>.

### Resumo:

Pensar na efetivação dos direitos humanos é um tema que sobrepassa o âmbito jurídico e requer o diálogo com outras disciplinas do conhecimento. Especificamente no que tem a ver com o direito à memória se faz iniludível aprofundar nas relações que se estabelecem com o ensino de história, já que, na prática, é neste espaço onde é garantido ou negado este direito. Por outra parte a didatização da história não acontece somente em espaços escolarizados, mas também em espaços menos formais como os museus. Neste sentido, o presente escrito pretende refletir sobre a importância dos museus no processo de garantir o direito à memória, sobretudo em situações de violência recente. Desta maneira temos a pretensão de fazer um intercambio entre a teoria jurídica dos direitos humanos e o tema da educação, concretamente com o âmbito do ensino de história, para tentar compreender a importância da educação museal na construção de memória sobre temas tão complexos como a violência recente.

**Palavras chave:** direitos humanos, memória, museu.

### Resumen:

Pensar en la efectivización o materialización de los derechos humanos es un tema que sobrepasa el ámbito jurídico y requiere del diálogo con otras disciplinas del conocimiento. Especificamente en lo relacionado con el derecho a la memoria, se hace ineludible estudiar y profundizar las relaciones que se

<sup>141</sup> Abogada y Magister en Derechos Humanos y DIH de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a Magister en Educación de la Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Becaria del programa PEC-PG. Correo electrónico: jc.torresm@yahoo.com

establecen con la enseñanza de la historia, pues, en la práctica, es en este espacio donde es garantizado o negado el citado derecho. Por otra parte, el proceso de didactización de la historia no solo ocurre en espacios escolarizados, sino que también se desarrolla en espacios menos formales como los museos. En este sentido, el presente escrito pretende reflexionar sobre la importancia de los museos en el proceso de garantizar el derecho a la memoria, sobre todo en situaciones de violencia reciente. De esta forma, se tiene la pretensión de tejer un intercambio entre la teoría jurídica de los derechos humanos y el tema de la educación, concretamente con el ámbito de la enseñanza de la historia. Todo esto en un primer intento por comprender la importancia de la educación museal en la construcción de memoria sobre temas y contextos tan complejos como los de violencia reciente.

**Palabras clave:** derechos humanos, memoria, museo.

### **Introdução.**

O presente trabalho tem por finalidade desenvolver um estudo exploratório sobre o papel dos museus na efetivação do direito à memória. Para realizar esta análise focamos nossa atenção em um contexto de violência recente, especificamente sobre o conflito armado interno colombiano. Entendemos por direito à memória o direito que tem a sociedade de conhecer, lembrar e procurar a verdade sobre a violência ocorrida no passado. Este direito gera para os Estados a obrigação de salvar os arquivos e provas para preservar a memória coletiva em relação a violações dos direitos humanos acontecidas. (COMISSÃO COLOMBIANA DE JURISTAS, 2007). No entanto, este não é um tema que inclui somente as vítimas diretas das violações dos direitos humanos, e sim a toda a sociedade em geral, levando em conta a importância da memória na construção de um passado comum que dê sentido ao presente, já que "Não há grupo social sem uma memória compartilhada que constitua uma identidade comum que dê sentido de pertencer a esse coletivo e que sirva de base para uma mínima

solidariedade que lhe dê coesão." (CARRETERO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007, p. 22)

O presente texto estrutura-se em três partes principais. A primeira apresenta o tema da memória e seus relacionamentos com um tema jurídico especificamente na definição do que seria um direito à memória; a segunda mostra um percurso ao redor da construção de memórias ao redor do conflito armado colombiano, e finalmente a terceira parte discute as interações que se apresentam entre espaços museais e memória.

### **1. Sobre o 'direito à memória' e suas caracterizações.**

Os primeiros avanços em relação à existência de um 'direito à memória' estiveram relacionados com o campo dos direitos humanos, especificamente após situações de violências cometidas pelo Estado como o ocorrido durante as ditaduras militares<sup>142</sup>. Nos contextos de transição de um estado de tipo autoritário para um estado democrático, (conhecidos como momentos de justiça transicional), se faz questão na importância do dever imprescindível que os Estados têm de garantir o direito à justiça, à verdade, à reparação para as vítimas, e à implementação de reformas institucionais e outras garantias de não repetição dos fatos violentos acontecidos (BOTERO, RESTREPO, 2005).

Desta forma, foi reconhecido o direito das vítimas e da sociedade de saber, lembrar e procurar a verdade sobre os crimes cometidos no passado, uma vez que a garantia deste direito é a garantia fundamental para evitar a recorrência de tais crimes e preservar a memória coletiva. (COMISSÃO COLOMBIANA DE JURISTAS 2007). Nas nossas leituras, evidenciamos que o conceito de direito à

<sup>142</sup> Para aprofundar sobre como tem evoluído o direito à memória como resposta às violações de direitos humanos acontecidas durante as ditaduras militares, ver entre outros: (GESTA LEAL, RAMOS, 2012)

memória se encontra relacionado geralmente com o que as Nações Unidas têm reconhecido como direito à verdade de fatos dolorosos acontecidos no passado que configuraram graves violações aos direitos humanos<sup>143</sup>.

A importância de reivindicar um direito à memória tem sua origem, assim, na necessidade de um reconhecimento e um entendimento dos fatos acontecidos no passado, ainda que sejam bastantes dolorosos e até incômodos, para construir uma sociedade mais justa, mais humana, mais consciente e responsável, capaz de ser autocrítica e dessa forma construir uma identidade.

La importancia del ejercicio de un derecho a la memoria proviene de un presupuesto: no nos será factible construir un presente y un futuro decente como sociedad, es decir, de una sociedad que no humille a sus miembros, sobre la base de negar el pasado como si no hubiera existido. De la misma manera que nuestra identidad personal está de algún modo articulada a los recuerdos y la memoria, y no es pensable sin ellos (al menos no si aquellos fallan de manera completa), del mismo modo la vida en común como sociedad se sostiene también en algún tipo de memoria histórica y colectiva, y lo que pueda o no olvidarse pasa a ser decisivo en las posibilidades de constituir una comunidad política propiamente tal, es decir, una en la cual –parafraseando a H. Arendt–, las palabras y los actos no estén divorciados entre sí; una en la cual los actos no se orienten a violar o destruir, sino a establecer relaciones y

<sup>143</sup> O dia internacional do direito à verdade em relação com as violações graves de direitos humanos e para a dignidade das vítimas, foi reconhecido em 2011 pela Assembleia Geral das Nações Unidas mediante Resolução A/RES/65/196.

---

crear nuevas realidades (SALVAT BOLOGNA, 2008, p. 265).

No entanto, não é só vinculado à questão de direitos humanos que se pode resgatar o tema. No processo de tentar devassar possíveis significados do que se pode chamar 'direito à memória', encontramos no Brasil avanços significativos a partir do primeiro congresso 'Patrimônio Histórico e cidadania' em São Paulo, em 1991<sup>144</sup> o qual teve como título justamente 'O direito à memória'. Neste evento resgatou-se o reconhecimento de um direito ao passado entendendo que a memória social é um espaço em disputa onde se constrói as identidades dos cidadãos.

O reconhecimento do direito ao passado está, portanto, ligado intrinsecamente ao significado presente da generalização da cidadania por uma sociedade que evitou até agora fazer emergir o conflito e a criatividade como critérios para a consciência de um passado comum (PAOLI, 1991, p. 27).

No documento final do citado Congresso, os intelectuais que dele participaram, sinalaram para a importância da educação escolar na realização de um 'Direito à memória'. Embora o documento se refira aos labores de conservação do patrimônio, resulta vital para entender as relações que existem entre garantir o direito ao passado e o trabalho que pode ser desenvolvido em espaços formais como a escola ou em espaços educativos não formais como os museus. Aliás, suas considerações em vistas de uma política pública que atinja o reconhecimento deste direito permanecem válidas atualmente. O ponto 5 da declaração final do evento diz o seguinte:

---

<sup>144</sup> Este Congresso foi promovido pelo Departamento do Patrimônio Histórico da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, e foi realizado desde o 11 ao 16 de agosto de 1991.



---

Comprender o Direito à memória como dimensão fundamental da cidadania, implica reformular as relações entre a preservação e a educação formal, [...]. Por outro lado, cabe ao ensino de 1o e 2o graus integrar em seus currículos e programas escolares formas de incentivar ações concretas nesta área, incorporando atividades no campo da história oral, do contato com acervos arquivísticos ou museológicos, com a paisagem urbana, de modo a vivenciar uma relação democrática com as diferenças do passado e do presente (CONGRESSO 'PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CIDADANIA', 1991, p. 230).

Até agora podemos identificar que o direito à memória significa poder saber e lembrar os fatos acontecidos no passado, incluso os que têm relação com fatos violentos onde não é suficiente conhecer uma versão oficial da história. Para a garantia deste direito é necessária a implementação de medidas relacionadas com a preservação do patrimônio e dos documentos históricos, assim como ações educativas que fomentem o pensamento crítico e autônomo sobre o passado e sua relação com o presente.

Neste sentido é que temos como propósito constatar como é garantido ou não este direito num ambiente de museu na Colômbia. Para continuar nesta revisão preliminar passamos ao tema de relações de construção de memória no meio do contexto de violência colombiano.

## **2. Tensões ao redor da didatização da história e construção de memória do conflito armado colombiano.**

Para compreendermos as articulações que existem entre violência recente e construção de memória e o ensino de história em um contexto de conflito como o colombiano, foi fundamental o estudo das professoras da Universidad Pedagógica Nacional de Colômbia, Sandra Patricia Rodriguez Ávila e Olga Marlene Sánchez Moncada, intitulado: *Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra*. Neste estudo as autoras apontam para a relevância do tema do conflito armado para a compreensão da realidade colombiana, e para o fato de que atualmente não existem espaços dentro do ensino de história e das ciências sociais que envolvam explicitamente a elaboração de uma memória social que leve a uma reflexão sobre a história recente. Embora os conteúdos relacionados com o conflito estejam inclusos dentro dos currículos formais, eles aparecem na perspectiva de desenvolver competências úteis para obter sucesso no momento da avaliação e não como ferramentas para compreender a realidade social e transformá-la (SANCHEZ e RODRIGUEZ, 2009).

Por outra parte, se faz necessário que o tema da memória num país em guerra faça parte do ensino da história recente, reconhecendo que é um espaço reivindicativo para as vítimas da violência, e que merece ter um espaço maior na sociedade.

La memoria ha sido una categoría ampliamente estudiada en los últimos años. Su relevancia radica en la importancia política que representa, para adelantar luchas reivindicativas de grupos que han sido censurados o sometidos a procesos de exterminio por sus particularidades étnicas, políticas, y de género o por su vulnerabilidad en conflictos bélicos. Trabajar con la memoria, ha sido una de las acciones políticas más efectivas, para buscar y difundir la verdad, y diseñar

---

mecanismos de justicia y reparación. Diversos movimientos sociales como el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), el Proyecto Nunca Más, y el Movimiento Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad, han convertido a la memoria en una demanda política, pero dicha demanda, aún no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación o investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente o del tiempo presente (SANCHEZ e RODRIGUEZ, 2009, p. 6).

As citadas autoras trazem como proposta um guia metodológico para incorporar o tema da memória dentro do ensino de história. Algumas etapas desse guia incluem análises dos discursos oficiais e seguimento das notícias nos jornais para fazer reflexões e comparações sobre o uso de termos e conceitos usados para abordar o tema do conflito. A partir dessas reflexões é proposto que os estudantes produzam relatos nos quais eles narrem suas experiências na construção de conhecimento sobre o tema da violência e de como suas próprias lembranças são inseridas na construção de memória sobre o conflito. Este exercício possibilita que os estudantes entendam que a construção de um posicionamento político requer a formação de uma opinião informada, o entendimento dos conceitos e pesquisa em torno da história do conflito armado, assim como de suas implicações na sociedade atual. Aliás, a produção de relatos permite criar uma maior compreensão por parte dos estudantes, das reivindicações sobre verdade, justiça e reparação que defendem as vítimas (SANCHEZ e RODRIGUEZ, 2009).

Num outro trabalho posterior onde são analisados os resultados da aplicação da metodologia descrita, Sandra Rodríguez (2012) mostra como a incorporação de temas relacionados com o conflito armado no currículo e na prática na sala de

aula, afeta as relações escola-comunidade no sentido de construir posturas críticas por parte de estudantes e professores frente às relações da escola com seu entorno, assim como um pensamento crítico por parte dos estudantes diante dos saberes ensinados nas escolas. Além disso, os estudantes conseguiram efetivamente realizar pesquisa incorporando informações de fontes documentais (jornais, discursos oficiais, legislação) e efetuar saídas de campo, criando conhecimento novo sobre o tema do conflito. Finalmente, os estudantes expressaram distintas versões sobre as memórias construídas sobre a violência, versões inclusive antagônicas que refletem os diferentes projetos de sociedade existentes. Tudo isto contribuindo para uma maior formação política que faz com que os estudantes se posicionem de uma maneira informada frente ao conflito armado existente.

Outros autores também têm ressaltado a necessidade de ampliar os espaços educativos sobre o tema do conflito armado como estratégia indispensável para sair da prática da violência, e assinalam que, mesmo que seja difícil entender as dinâmicas e as contradições do conflito, é responsabilidade do sistema educativo oferecer ferramentas para que os estudantes possam analisar a violência e trabalhar na busca de soluções. Assim, abordar a questão do ensino da história do conflito armado é hoje na Colômbia importante e prioritário.

Para los expertos, Colombia se debate en la disyuntiva de ahogarse en el mar de la violencia o salir a flote, en este último argumento juega un papel importante y definitivo el aula de clase, el sistema educativo y el docente, propensos al análisis y al estudio de la confrontación armada, cercanos a los estudiantes y a las víctimas y a entender a quienes, desde el poder de las armas, plantean fundamentos ideológicos convalidados en los procesos históricos y sociales, en algunos casos, alejados de la

realidades sociales y a un Estado inferior al reto de cumplirle y acercarse al ciudadano.

Esa interpretación y entendimiento del conflicto tiene en el aula de clase uno de sus mayores apéndices y fortalezas; el entender la diversidad y la pluralidad desde el conflicto no es fácil, pero hay que entregarle al estudiante herramientas de interpretación y comprensión que lo lleven a aportar en la búsqueda de soluciones al conflicto, que ayuden en la reconstrucción de una nación dolida y resentida, pero cansada de la guerra.

Cinco generaciones afectadas por el conflicto armado, reflejan la magnitud del problema y convalidan las críticas al sistema educativo que para expertos en estos asuntos no ha tenido las fortalezas didácticas, pedagógicas y administrativas para formar en el conocimiento de esta realidad, en el consenso y en el disenso, en las diferencias y en aportar desde la educación a la superación de las diferencias ideológicas que han sustentado por cerca de cinco décadas la disputa armada (MARQUEZ, 2009, p. 208).

Nesta perspectiva, o ensino da história não deve ignorar que professores e estudantes vivenciam diariamente um contexto de conflito armado, mas isto não deve ser impedimento e sim um incentivo para se educar e se formar em parâmetros jurídicos, políticos, econômicos, sociais, culturais, históricos, que caracterizam o conflito. Para a realização dessa tarefa é indispensável que o professor tenha independência política e conceitual, e apresente disposição para assumir as situações emocionais das crianças e os jovens que têm sido educados num contexto social de violência. Uma prática educativa neste sentido deve fomentar a formação em valores, o que favorece a compreensão de

diferenças sociais, políticas, de gênero, de sexo, entre outras. Isto é, contribuir para a superação do conflito através de uma política de tolerância e respeito (MARQUEZ, 2009).

Os debates em torno do ensino da história do conflito armado na Colômbia se encontram enquadrados num debate maior sobre a importância de criar uma política pública da memória, que garanta o direito a lembrar, e que reconhece este exercício como central na busca da democratização da sociedade. Neste processo destaca-se o trabalho do Grupo de Memória Histórica que é um órgão que foi originado dentro da CNRR *Comissão Nacional de Reparação e Reconciliação* onde seus pesquisadores estão encarregados de desenvolver e difundir uma narrativa sobre o conflito armado na Colômbia, com a finalidade de indentificar as razões para o surgimento e evolução dos grupos armados ilegais, assim como as várias verdades e memórias da violência, com uma opção preferencial pelas vozes das vítimas. Além disso, o grupo formula propostas de política pública para promover o exercício do direito à verdade, justiça, reparação e garantias de não repetição<sup>145</sup>. A propósito da importância da formação em temas de memória histórica, o grupo afirma que:

Es imperante y necesario que los funcionarios de las instituciones gubernamentales y escolares sean formados y concientizados acerca de la importancia de la memoria histórica al interior de los procesos de construcción de ciudadanía, no como política vindicativa de las víctimas, sino como un prerrequisito propio de los procesos de reconciliación ciudadana (GRUPO DE MEMÓRIA HISTÓRICA, 2009, p. 237).

<sup>145</sup> Para maior informação sobre o trabalho do Grupo de Memória Histórica na Colômbia consultar: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co>

Este novo interesse nos temas de construção de memória responde a uma necessidade política em face a nosso passado recente, e ao tratamento superficial que historicamente tem recebido. Além disso, reflete uma luta legítima de muitos setores sociais e políticos para questionar projetos nacionais que estiveram baseados em políticas de esquecimento dirigido por grupos que se encontraram no poder. Por isto hoje o tema da memória e do esclarecimento histórico, é central no processo de reconciliação nacional e construção de identidade. No entanto, o tema da memória não é pacífico nem unívoco, muito pelo contrário, é um espaço permanente de disputa política pelo controle sobre a gestão dos relatos do passado.

No hay que olvidar también que las memorias generan constantes tensiones, disputas y luchas entre diversos actores por el sentido mismo de la recuperación y gestión del pasado y, aunque son espacios de deliberación, lo son aún más de confrontación. Nos movemos entonces en un terreno donde no hay ni puede haber neutralidad, sino siempre litigio y disenso político [...] (JARAMILLO, 2010, p. 44).

Assim, as tensões existentes em torno da recuperação e construção das memórias sobre o passado recente violento na Colômbia, encontram-se atravessadas por um problema de poder, já que aprofundar nas origens do conflito é uma tarefa que faz com que sejam questionados o papel de grupos políticos, econômicos, sociais, e até religiosos que, ainda na atualidade, mantêm-se no poder no país. Assinaladas estas aproximações entre direito à memória, ensino de história e conflito colombiano, passamos a fazer uma revisão sobre parte da literatura que analisa as relações entre memória e museu, levando em conta que a presente pesquisa vai ser desenvolvida num espaço museal.

### **3. A função dos museus na construção de memória.**

O museu, tal como o entendemos hoje, surgiu no século XIX em um contexto de construção das identidades nacionais, e por isto, estava dedicado inicialmente a preservar a memória oficial e respaldar a constituição de um Estado-nação. No entanto, ao longo do tempo, o museu foi recriado para não ser mais um espaço de história única, e sim de múltiplas identidades coletivas, onde são valorizadas diversas memórias que criam sentidos sobre o mundo. Desta maneira, os museus atualmente têm como propósito incentivar a reflexão crítica dos cidadãos sobre seu passado, contrapondo distintas concepções de sociedade, aprofundando os diálogos com as comunidades onde estão inseridos, e reafirmando seu caráter plural. (AMARAL, 2006)

Um dos trabalhos que recentemente aprofundou este tema foi apresentado no *Seminário Internacional Museos y Educación* que foi realizado em Barranquilla - Colômbia em 2010. Neste evento, um dos trabalhos foi intitulado *Educar para no olvidar: los museos y la formación de memoria*, no qual o autor reflete sobre como o conceito de museu foi se transformando de um lugar de preservação de objetos e de um passado inerte, para um espaço de diálogo onde não são consideradas somente as categorias materiais de: prédios, coleções e públicos, e sim imateriais como habitat, patrimônio e comunidade, desenvolvendo o conceito de eco-museu. De acordo com essa concepção, os museus são espaços de cultura viva onde é recriada a memória que uma comunidade tem do seu próprio passado. A preservação da memória neste espaço não significa uma negação do presente e sim um referente na construção de identidade e de pensamento político. Assim, não é possível pensar o futuro sem fazer memória.



---

La memoria es una práctica social de la que todos participamos y que tiene el poder de reconstruir realidades sociales. No se trata únicamente de proyectar el pasado y el presente hacia el futuro, sino de crear posibilidades a través de las cuales ese futuro podrá desarrollarse. La memoria es una acción del presente, orientada a legitimar el ahora, y a abrir o cerrar determinadas posibilidades para el futuro. De manera que podemos considerar la tarea de imaginar y construir futuro como inseparable del proceso de "hacer memoria" (YUNEN, 2010, p. 69).

As transformações conceituais que tem sofrido o espaço do museu recentemente são explicadas pela preocupação de reivindicar estes espaços como fontes ativas e criativas de conhecimento, mudando a representação tradicional que associa o museu a um espaço passivo. Neste sentido, surgem propostas como o "teatro das memórias" (FERNANDES, 2010) que considera que o museu é um espaço de diálogo entre o passado, o presente e o futuro, que se constrói no meio de tensões pelo controle, pelo qual se faz necessário defender uma gestão democrática das memórias sociais. Estas questões passam pela preocupação de "[...] evitar a 'turistificação' e a 'folcloreização' sanitizada e mercadológica das memórias sociais, ou a patrimonialização excessiva – que visa abolir e encobrir as contradições dialéticas do processo social vivo, compreendendo suas determinações históricas" (FERNANDES, 2010, p. 368).

Em relação ao tema de memória, o museu pode constituir um espaço não só de reconhecimento e sim de diálogos entre diferentes grupos sociais, entendendo que a memória não é unívoca e sim um espaço de embate e negociação cultural. Inserir esta dimensão dialógica dentro das ações educativas do museu, evidencia o pluralismo que deve estar presente nas pretensões do direito à

memória que se constrói no meio de contradições e conflitos. Esta nova concepção de museu rompe com a visão tradicional de simples ritualização do passado.

Memória e História aparecem na mitologia grega como mãe e filha, Mnemósime e Clio. No processo de construção do pensamento ocidental a respeito do passado e, portanto, de formas de registrá-lo, preservá-lo, acessá-lo e difundi-lo, “memória” e “história” foram postas em lados opostos da balança. [...]

Porém, há tempos, o alicerce dessa concepção foi abalado com a entrada ruidosa de personagens não previstos na trama inicial. Os museus, em especial, foram sacudidos por demandas identitárias de variados grupos, que reivindicaram o direito à memória.

É necessário, assim, pensar o museu, o “templo das musas”, e suas propostas de construção de sentidos do passado a partir da densidade de conflitos e das discontinuidades. Em outro momento, apenas a entrada para o banquete de Clio seria comemorada. Contudo, o desafio não é mais substituir personagens, datas e marcos e, sim, redefinir radicalmente a concepção antiquária dos museus, centrada na busca de essências culturais, na difusão vertical do conhecimento e na ritualização do passado (MARTINS, 2008, p. 237).

Pensando nas relações que se estabelecem entre museu, memória e escola, encontramos o trabalho dos professores Júnia Sales Pereira e Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2010), intitulado "Sentidos dos tempos na relação museu/escola", que aponta para as potencialidades que tem o museu como espaço de construção de pensamento histórico, chamando a atenção sobre o

uso crítico e criativo que as escolas podem fazer deste espaço. Entender uma visita ao museu como uma atividade independente, autônoma e total onde em um curto período de tempo são dadas a ler informações sobre a história de múltiplos objetos, parece não cumprir com as expectativas educativas. Pelo contrário, se as escolas dialogam com o museu no sentido de entendê-lo como parte de um processo iniciado em sala de aula, aprofundando as informações e conceitos estruturais e estruturantes que permitam aproveitar melhor a visita, e trabalhando também roteiros de pós-visita, propiciariam uma aprendizagem criativa e crítica da história e da memória, tentando sempre desconstruir pretensos sentidos de totalidade e univocidade.

Na medida em que o museu possa ser pensado como lugar de trânsito e discursos arbitrados, será possível conceber processos educativos que contemplem o estranhamento dos sentidos históricos e memorialísticos por ele propostos. A dessacralização do espaço museal supõe um processo educativo que permita aos sujeitos a experiência de um pensamento sobre as distâncias e a impossibilidade de fazer aparecer sentidos primeiros ou absolutos das coisas expostas. A transumância dos objetos e o trânsito dos visitantes deflagram experiências de desenraizamento que precisam ser consideradas na construção do conhecimento e nas experiências sensíveis que a abordagem educativa do museu provoca (PEREIRA, CORREA, 2010, p. 392).

Este tipo de apreensão do museu de maneira crítica faz com que seja possível repensar os atos de memória, assim como os processos de esquecimento que também encontram-se presentes nos espaços museais. A visita ao museu pode ser útil na compreensão dinâmica da história, sendo possível localizá-la dentro de um marco maior onde sejam abordadas as conexões econômicas, políticas, e

culturais que existem entre os conteúdos do museu com um quadro socio-cultural mas amplo, e com as experiências vividas pelos estudantes. Isto é, ressaltar o que liga o museu com a sociedade para fazer realmente significativo este processo educativo (PEREIRA, CORREA, 2010).

Em suma, neste estudo exploratório, constatamos que o tema de direito à memória é um tema novo, pelo que neste momento, somente é possível estabelecer possíveis significados sem conseguir conceitos definitivos. Seja como for, pensar o tema de direito à memória tem uma importância adicional atualmente, se consideramos que, no ano 2012, o governo colombiano e a guerrilha das FARC - EP estabeleceram uma mesa de negociação com o objeto de finalizar as hostilidades. Constatamos também as dificuldades existentes na construção de memórias do conflito armado especialmente pela falta de abordagem do tema dentro do ensino escolar.

Em relação ao papel que cumprem os museus na construção de memórias, evidenciamos como o labor de estas instituições foi se transformando ao longo da historia, de um trabalho um pouco passivo, para um trabalho mais ativo e propositivo. Neste novo contexto, os museus podem ter um papel fundamental na construção de memória em contextos de violência recente como é o caso colombiano.

## Referências.

- Amaral, E. (2006). Museu, Memória e Turismo: por uma relação de liberdade. En C. Martins, *Patrimônio cultural: da memória ao sentido do lugar*. São Paulo: Roca.
- Botero, C., & Restrepo, E. (2005). Estándares Internacionales y procesos de transición en Colombia. En A. Rettberg, *Entre el perdón y el paredón*.

---

*Preguntas y dilemas de la justicia transicional* (págs. 19-66). Bogotá: Ediciones Uniandes.

Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. la construcción de una memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M.; Rosa, A.; González, M.,(2007). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed.

Comisión Colombiana de Juristas. (2007). *Principios internacionales sobre impunidad y reparaciones. Compilación de documentos de la Organización de las Naciones Unidas*. Bogotá: Comisión Colombiana de Juristas.

Congresso 'patrimônio histórico e cidadania'. (1992). *O direito a memória: patrimônio histórico e cidadania*. Documento Final. São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico.

Fernandes, A. (2010). Teatro das Memórias: entre o passado e o futuro. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 363-373.

Gesta, R.; Ramos, T. (2012). A memória como direito fundamental civil e político: abordagem preliminar. *Revista Brasileira de Direito*, 141-182.

Grupo de Memoria Histórica. (2009). *Memórias en tiempos de guerra. Repertório de iniciativas*. Bogotá: CNRR.

Jaramillo, J. (2010). La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas. *Desafíos*, 31- 70.

Márquez, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 205-230.

Martins, C. (2008). A escrita de clio nos temp(l)os da mnemósime: olhares sobre materiais pedagógicos produzidos pelos museus. *Educação em Revista*, 217-240.

- Paoli, M. (1992). Memória História e Cidadania: O direito ao passado. En Departamento do Patrimônio Histórico de São Paulo. *O direito a memória: patrimônio histórico e cidadania*. (págs. 25-28). São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico.
- Pereira, J; Corrêa, M. (2010). Sentidos dos tempos na relação museu/escola. *Cadernos Cedes*, 383-396.
- Rodríguez, S; Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas*, 1-20.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 165-188.
- Salvat, P. (2008). A favor del derecho a la memoria: cinco notas provisionales. *Cuadernos Judaicos*, 261-271.
- Yunen, R. (2010). Educar para no olvidar: los museos y la formación de memoria. En *Seminario Internacional Museos y Educación: otras formas, otros medios, otros lugares*. Cartagena.

**Simpósio 17 – Perspectivas que ensinam em filosofia da educação: estética, cognição, arte e tecnologias**

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS SUJEITOS A PARTIR DA EDUCAÇÃO NOS AMBIENTES E NA MEDIAÇÃO COM OBJETOS DE ARTE**

Rosimeire Maria de Souza Francischetto<sup>146</sup>

Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE UFES

meire10000@bol.com.br

**RESUMO**

O presente artigo busca problematizar a construção do conhecimento nos sujeitos a partir da educação nos ambientes no processo educativo utilizando a mediação com objetos de arte. Investiga a relação entre o ambiente social e a apropriação do conhecimento utilizando os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica. Vigotski nos auxilia a compreender o conceito de experiência, meio social e mediação. Em Halbwachs podemos analisar o conceito de experiência e memória coletiva. Com Ciavatta e Schütz-Foerste podemos entender o conceito de mediação, imagem como fonte histórica e sua dimensão educativa. Na perspectiva de estabelecer um vínculo entre a arquitetura escolar, o uso das tecnologias, a organização do espaço escolar e sua contribuição para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, utilizamos os estudos da Educação nos ambientes com Frago e Buffa.

Nesse contexto, alguns questionamentos tornam-se pertinentes e podem colaborar para nossas reflexões: Ambientes intra e extraescolares diferenciados

---

<sup>146</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialização em Gestão Educacional. Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo.

podem contribuir para a formação de um sujeito crítico e reflexivo? Como acontece a construção do conhecimento do sujeito através da educação nos ambientes e na mediação com objetos de arte?

Palavras-chave: arte, mediação e ambientes.

## ABSTRACT

This article seeks to problematize the construction of knowledge in the subjects from education environments in the educational process using mediation with art objects. Investigates the relationship between the environment and social appropriation of knowledge using the theoretical-philosophical approach of socio-historical. Vigotski helps us understand the concept of experience, the social and mediation. In Halbwachs we analyze the concept of collective memory and experience. With Ciavatta and Schütz-Foerste can understand the concept of mediation, as a historical source image and its educational dimension. From the perspective of establishing a link between the architecture school, the use of technology, organization of the school and its contribution to the formation of a critical subject and reflexive use of Education studies in environments with Frago and Buffa.

In this context, some questions become relevant and can contribute to our reflections: Environments intra and extracurricular differentiated may contribute to the formation of a critical subject and reflective? As the construction of knowledge of the subject through education and mediation in environments with objects of art?

Keywords: art, mediation and environments.



## 1 Introdução

Na sociedade contemporânea o papel da arquitetura como fator condicionante do comportamento humano ganha cada vez mais destaque. Ambientes planejados são cada vez mais utilizados em todos os contextos sociais, culturais e econômicos, em todas as atividades humanas. Esses ambientes/espços<sup>147</sup> com a arquitetura cuidadosamente elaborada têm a possibilidade de educar/reeducar comportamentos, já que o homem sendo um sujeito social e historicamente constituído possui uma adaptabilidade a diversas situações. Segundo Vigotski (2010) a reeducação consiste na elaboração de novos vínculos, a fixação de novas habilidades a um sistema comportamental previamente constituído.

Ambientes devidamente projetados e com finalidades direcionadas a um público específico são comuns em todos os setores da vida humana. Fábricas, restaurantes, bibliotecas, estádios de futebol, cinemas, museus e galerias de arte são exemplos da aplicação dos elementos constituintes do meio social como fator de mudança e adaptação do comportamento social e cultural do homem. No cenário educacional os espaços ambiente são cada vez mais utilizados como recurso favorável na formação do comportamento dos sujeitos que deles se utilizam e na construção do conhecimento a partir desse novo olhar sobre a estética vinculada à arquitetura. O comportamento humano necessita de condições biológicas e sociais para o seu desenvolvimento. Como sujeito sócio-histórico, o homem se apropria dos elementos constituintes do meio social para se reeducar e transformar sua condição social e a estrutura desses locais pode determinar o grau de desenvolvimento desse indivíduo.

Este trabalho objetiva investigar a complexa construção do conhecimento nos sujeitos através da utilização dos diversos ambientes no contexto educativo

---

<sup>147</sup> A autora optou por utilizar a denominação ambientes/espços para caracterizar os diversos meios sociais potencialmente educativos. Ora podemos encontrar a palavra ambiente, ora a palavra espços, porém com a mesma intencionalidade. A nomenclatura espaço/ambiente faz alusão a espços cuidadosamente elaborados e com finalidades específicas.

formal e informal utilizando a mediação com objetos artísticos como fator preponderante nesse processo. Nessa ótica podemos refletir sobre algumas inquietações/provocações acerca da relação entre o ambiente social e a construção do conhecimento nos indivíduos. Espaços ambiente devidamente projetados podem contribuir ativamente para o processo de ensino-aprendizado dos alunos ? Ambientes extraescolares podem auxiliar na construção do conhecimento nos indivíduos? Como acontece a construção do conhecimento do sujeito através da educação nos ambientes e na mediação com objetos de arte?

## **2 Espaços ambiente formais e informais a e mediação com objetos artísticos**

Tradicionalmente, a escola ocupa uma posição singular como ambiente formal de ensino, tendo a vocação de se estabelecer como ambiente privilegiado na apropriação do conhecimento nos alunos. Apesar das diferenças internacionais e regionais, esse espaço formal educacional possui elementos arquitetônicos com algumas características comuns. Entre elas podemos citar: salas de aula com quadro negro ou branco, laboratório de informática, biblioteca, refeitório, ginásio poliesportivo, banheiros, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, secretaria escolar, estacionamento e pátio escolar. Todos esses ambientes podem ser utilizados pelas diversas disciplinas com o intuito de favorecer um ensino-aprendizado do mais alto nível com a otimização de todos os espaços possíveis.

Além da instituição formal de ensino podemos encontrar outros espaços com propostas educativas. Esses espaços informais de ensino se caracterizam por oferecer programas de educação vinculados a projetos específicos e/ou temporários. Essas instituições podem estar vinculadas a órgãos de fomento a

cultura e amparadas por leis de incentivo fiscal<sup>148</sup>. Entre os diversos espaços informais de ensino podemos destacar os museus, as galerias de arte e os espaços expositivos. Nesses ambientes os alunos têm a possibilidade de entrar em contato com obras de arte, contribuindo para a formação de seu senso estético e a valorização da cultura. É importante salientar que a educação formal pode ser complementada pela educação informal no intuito de proporcionar aos alunos um aprendizado de excelência, abarcando vivências e experiências que no ambiente formal não seriam possíveis, devido a sua limitação espacial, expositiva e institucional, entre outras.

### **3 O meio social e a mediação na construção do conhecimento**

Em algumas instituições formais e informais de ensino podemos encontrar ambientes propícios, pensados para estimular a construção do conhecimento nos sujeitos que lá estudam através da arquitetura, do mobiliário e dos recursos tecnológicos instalados nesses espaços. Nesses ambientes, o papel do professor possui uma importância fundamental, pois ele atua como mediador na apropriação do conhecimento nos educandos. Vigotski (2010) afirma que: “[...] O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (p.65). O professor age como mediador na construção do conhecimento utilizando-se de instrumentos e signos presentes no meio social.

A arquitetura escolar pode refletir os conceitos e concepções político-econômico-culturais e pedagógicas de cada época. Nesse sentido, o projeto arquitetônico e a proposta pedagógica da instituição escolar devem estar em harmonia. A arquitetura escolar não se constitui apenas como forma física e estrutural. Para Trierweller (2011) “[...] as pessoas é que dão vida ao espaço, dentro de uma lógica temporal, situacional e histórica. Elas é que o habitam com

<sup>148</sup> Um dos exemplos de Lei de incentivo Fiscal é a Lei Municipal 3.730 ou Lei Rubem Braga que oferece incentivo fiscal às empresas estabelecidas em Vitória, Espírito Santo - Brasil que financiam projetos culturais selecionados por sua Comissão Normativa.

suas histórias, memórias e experiências” (p.96). Os espaços educacionais se constituem a partir das marcas dos sujeitos que deles se apropriaram. Esses ambientes estão impregnados por lembranças, memórias e vivências que ajudam a construir o repertório cultural dos novos sujeitos que deles fazem parte. Os espaços ambiente educativos como meio social e potencialmente transformadores da realidade histórica, social e cultural dos alunos devem levar em consideração a experiência individual de cada educando e a partir dessas vivências o professor poderá articular/provocar outras relações complexas. Vigotski (2010, p.72) compreende que “[...] Em relação ao meio, o homem sempre usa a experiência social”. Todos os sujeitos envolvidos nessa imbricada teia de relações devem possuir um papel importante e ativo nesse contexto educacional.

Corroborando com as idéias de Vigotski acerca da importância da valorização da experiência dos sujeitos e a organização do meio social como fator fundamental para a apropriação do conhecimento Buffa (2002) entende que no processo educacional “quem realmente educa é um ambiente geral, uma Paidéia, um clima cultural complexo que envolve, num mesmo processo educativo, alunos, professores, administradores da escola e população” (p.13).

Segundo Trierweiller (2011), “Estar aberto à experiência do outro não significa esvaziamento da própria experiência, mas diálogo, tensão, complexidade, enriquecimento, alteridade” (pp.90,91). Os sujeitos possuem marcas das suas experiências e essa bagagem cultural e social deve ser levada em consideração e fazer um diálogo com as experiências dos outros possíveis sujeitos envolvidos no processo educação. Essa relação de mediação e apropriação do conhecimento deve ser dialógica e dialética.

A construção do conhecimento em ambientes informais de ensino como museus e galerias de arte a partir da mediação com objetos artísticos acontece de forma dinâmica, dialética. O espaço educativo, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado e todos os elementos do meio social interagem entre si de forma ativa. Segundo Schütz-Foerste

[...] Cabe ao museu fomentar o trabalho de formação e informação do cidadão, no que tange ao conhecimento artístico. Isso significa que sua tarefa não pode ser cumprida de forma passiva, pela porta aberta, mas que necessita de um movimento e um envolvimento com a comunidade. (Schütz-Foerste, 2004, p.83)

Vigotski ratifica as concepções de Schütz-Foerste acerca da potência da arte como mediação na construção do conhecimento. Vigotski afirma:

Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos, a generalizar e unificar fatos amiúde inteiramente dispersos. É que, como qualquer vivência intensa, a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento [...]. (Vigotski, 2010, p.342)

Através da educação nos ambientes o homem através da mediação adquire outras formas de comportamento se apropriando dos elementos constituintes do meio social. Dessa forma, o meio social adquire um caráter importante na construção do conhecimento. O professor deve oferecer ao aluno a possibilidade de frequentar espaços estimulantes, agradáveis, ricos em elementos sociais e culturais com o intuito de potencializar o ensino-aprendizado. O aluno deve reconhecer que faz parte da história/memória desse espaço educativo. A apropriação do conhecimento e a mediação com o ambiente social estão em profunda consonância. Para Vigotski (2010) “[...] O meio não é algo absoluto, exterior ao homem. Não se consegue nem sequer definir onde terminam as influências do meio e começam as influências do próprio corpo” (p.71). O ambiente social está em constante transformação, a sua dinâmica consiste em

tecer novas e complexas relações com todos os elementos que o constituem com o intuito de transformar a forma de concepção das pessoas. O meio social age como um fator de mudança comportamental, de elemento educativo. Nesse sentido, Vigotski (2010) afirma que “[...] Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (p.65). Como o processo de adaptabilidade ao meio social se caracteriza por uma constante luta de contradições, a educação possui um importante papel na orientação do caráter e formação das atitudes do indivíduo frente a esse cenário mutante. Nessa fase de adaptação aos elementos do meio, o indivíduo pode ter reações diversas e é o papel da orientação que irá contribuir para determinar seu grau de adaptabilidade. O papel do professor nesse contexto de divergências internas e externas é primordial, pois conforme Vigotski (2010) “[...] a educação é definida como adaptação da experiência hereditária a certo meio social” (p.76). Além dos elementos constitutivos do meio, da sua dinâmica em busca da melhor adaptabilidade e do papel ativo de todos os sujeitos envolvidos nesse processo educativo, Vigotski nos chama a atenção para o caráter emocional e sua contribuição para a apropriação do conhecimento nos sujeitos. Em Vigotski (2010) “[...] O comportamento é uma forma superior de adaptação ao meio [...]” (p.78) e esse processo de adaptação pode acontecer devido a uma série de complexas inter-relações do aluno com o ambiente e o caráter emocional poderá ter fator preponderante nessa fase. O autor acrescenta que

[...] Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. [...] (Vigotski, 2010, p. 143).

Segundo Buffa, os ambientes educacionais começaram a ser planejados vinculando arquitetura e propostas pedagógicas muito tardiamente nos Estados

Unidos e na Europa. A concepção de que os alunos necessitariam de um espaço devidamente organizado e em consonância com a proposta pedagógica vigente culminou em 1854 nos Estados Unidos com a publicação do *Manual School Architecture*, escrito por Henry Barnard. No Brasil a valorização dos espaços escolares e a concepção de educação dos ambientes como forma de contribuir ativamente para a apropriação do conhecimento eclodiu em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação que denunciava as mazelas da educação brasileira e propunha sua reformulação.

Refletindo com Vigotski e Buffa sobre o papel da importância da valorização da experiência dos sujeitos e sua relação com o meio social podemos perceber o processo educativo como algo dinâmico e com um caráter de transformação da realidade social dos indivíduos.

Essas experiências e memórias ultrapassam o campo individual, mesmo sendo vivenciadas por uma única pessoa elas são construídas coletivamente, pois esse indivíduo não está sozinho no mundo, ele faz parte de uma teia de relações imbricadas e complexas. Esse homem está inserido na sociedade num contexto familiar, local, nacional e global. As memórias são construídas coletivamente mesmo sendo vivenciadas por uma única pessoa. Na obra *A Memória Coletiva*, Halbwachs afirma:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (Halbwachs, 2006, p.30)

As experiências têm relação direta com o meio em que o indivíduo está inserido e a construção de sua memória perpassa o contexto coletivo. A escola também é um lugar de memória, de história, de resgate social e cultural daqueles indivíduos que já passaram por aquele espaço e por tantos outros que ainda estudarão. Segundo Halbwachs,

Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. (Halbwachs, 2006, p.72)

O historiador francês Jacques Le Goff reflete sobre o papel do documento e do monumento na sociedade atual e destaca a importância da perpetuação da memória de um grupo social como condição histórica. Pierre Nova também nos auxilia a compreender os lugares de memória como coletivos e não individualizantes. Sobre o papel social da escola e sua relevância na construção histórica, social e cultural da sociedade, Ciavatta entende que

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente, incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados. (Ciavatta, 2005, p.100).

A arquitetura escolar, através da sua materialidade pode refletir as concepções pedagógicas que aquele edifício representa e instituir alguns discursos acerca



da educação. Contudo, é importante analisar que a o espaço-escola é constituído por diversos elementos em profunda interligação, o meio social não é unilateral, ele é constituído pela soma dos elementos e atores que dele fazem parte e perpassa as experiências e as memórias dos sujeitos que fazem parte desse contexto.

[...] A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Frago,2001,p.45)

A escola como instituição cronologicamente institucionalizada possui memórias e vivências dos sujeitos que ao longo de sua jornada contribuíram para a formação de sua história. A arquitetura escolar reflete não apenas a materialidade de uma época vivida, mas a experiência coletiva de uma comunidade que fez parte e faz parte dessa instituição de ensino. A escola como espaço de cultivo da memória coletiva é atravessada por experiências de um determinado grupo social que contribuiu ativamente para a construção do conhecimento no passado e ajuda a preservar essas memórias na consciência dos indivíduos no presente como forma de perpetuação e valorização da escola como espaço de memória e apropriação do conhecimento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Adorno, T. W. (1995) *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Barbosa, A. M. (org.) (2003) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.
- Benjamin, W. (1994) *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora brasiliense.
- Buffa, E. (2002) *Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos Paulistas, 1893/1971*. Brasília: EDUFSCAR, INEP.
- Ciavatta, M. (2002) *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900 – 1930)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ciavatta, M., Alves, N. (Orgs.) (2008) *A leitura de imagens na pesquisa social: história, educação e comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Frago, A. V., Escolano, A. (2001) *Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: Editora DP & A.
- Ftigotto, G.; Ciavatta, M. (Orgs.) (2004) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC.
- Goes, M. C. R., Smolka, A. L. B. (orgs.) (1997) *A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus.
- Halbwachs, M. (2006) *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Jameson, F. (2006) **Espaço e Imagem: Teorias do Pós-Moderno e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Jobim e Souza, S. (2012) *Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.
- Le Goff, J. (2003) *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Richter, I. M. (2003) *Interculturalidade e Estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Schütz-Foerste, G. (2004) *Leitura de Imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória/ES: EDUFES.

- 
- Smolka, Ana L. B., Goes, M. C. R. (Orgs.) (1993) *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus.
- Trierweiller, P.C. (2011) “Repertórios artístico-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos” In Rocha, E.A.C. e Kramer, S.(orgs.) *Educação infantil enfoques em diálogo*. p.85-102,Campinas,SP:Papyrus.
- Vigotski, L. S. et al. (2012) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (2009) *A Imaginação e criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2007) *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1996) *Obras Escogidas IV*. Madrid: Visor.

### **Estética e *frequentação do mundo* em Michel de Montaigne**

Rosana Silva de Moura - UFSC

“O clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.”

(Calvino, 2007, p. 11)

O chão da filosofia de Michel de Montaigne é o Renascimento. Montaigne se insere no *Zeitgeist* de um humanismo novo, uma temporalidade ansiosa pela experiência antropológica. Nas palavras do ensaísta “o homem é um assunto espantosamente vão, variado e inconstante. Sobre ele é difícil estabelecer uma apreciação firme e forte” (Montaigne, 2002, p. 10-11).

Logo, o lugar de intérprete da formação humana que se pretende conferir a Montaigne tem a ver com a ação (mas, também, momento da contemplação) daquele que traduz, transmite e, principalmente, atualiza a linguagem humana nos seus elementos comuns, como Gadamer a pensa desde a contribuição heideggeriana de uma participação comum do sentido (Gadamer, 1997), que se universaliza justamente porque tem eco no elemento particular, dado na vivência, no mundo da vida. Nesse sentido, a perspectiva estética que encontramos nos seus escritos encontra-se genuinamente ancorada numa antropologia. Ou seja, tanto estética como antropologia estão falando a partir de uma presença situada, de um corpo no mundo.

#### *A característica antropológica como chão de sua filosofia e o estilo ensaístico*

Amiúde, nos **Ensaio**s, Montaigne estará se referindo a percepção que tem do mundo e que lhe é dada através de canais corpóreos e de sentimentos que compõem a vida humana. Uma filosofia traduzindo-se esteticamente porque sensível. Sob este aspecto Montaigne se encontra no horizonte de uma tradição vinculada à tradução de mundo já posta em Aristóteles basicamente porque ancora toda a percepção e interpretação desde um lugar que é habitado corporalmente no mundo.

Assim, o filósofo e esteta francês do século XVI nos diz de sua marca antropológica que mais comumente identificamos no escrito dele sobre ‘Os canibais’, texto emblemático de uso ainda hoje no campo da antropologia. Mas sua perspectiva antropológica se encontra esparramada ao longo dos três volumes dos **Ensaio**s: esta marca é facilmente visualizada nos temas elencados como *Da tristeza, Da constância e Da moderação, Do medo (e da covardia), Da solidão*. Sentimentos orientados a partir de uma existência corporificada. Isto tem a ver com a proposta enunciada por ele encontrada por ex., nos escritos sobre a educação da criança, de 1579-1580, no qual se explicita uma *filosofia em primeira pessoa* evidente traço do lugar subjetivo de onde o autor fala. Ele também elenca temas supostamente banais no sentido de serem aqueles que constituem nossos dias como os *da ociosidade, do dormir, das conversações, do hábito de vestir-se, das sutilezas vãs, dos cheiros*. E, para compreendermos seu viés fortemente antropológico ele nos dá um escrito, o XIII, do Livro Terceiro, no qual se dedica a falar sobre a **experiência** que, como sabemos é traço fundante de toda a antropologia filosófica do autor. Conforme atesta ali, “[...] toda essa miscelânea que vou garatujando aqui não é mais que um registro dos ensaios [experiências] de minha vida, que, para a saúde interior, é bastante exemplar desde que se tome a contrapelo a instrução [...]” (Montaigne, 2001, p. 444).

Então a experiência para Montaigne é aquela que conhecemos como experiência de vida, daí a importância da frequência do mundo a qual ele refere. Dela extraímos os elementos para dizer de um caminho próprio, como já referi antes. Aí podemos acrescentar: sua educação como um lugar próprio e intransferível; uma autoformação, uma experiência estética dada no trânsito pelo mundo (e, me parece, de modo algum, solipsista). E esta frequência do mundo e dos homens (id., p. 233) cabe dizer, não se dá apenas no trânsito intercultural, mas relacional, o que se nota no texto mais explicitamente dado à filosofia da educação que é o “Da educação das crianças”, quando ele nos adverte sobre a importância de a criança, desde cedo, transitar pelas diferenças do mundo (a despeito de seu próprio distanciamento do mundo, a certa altura de

sua vida, conforme atesta sua biografia – em 1567, com 34 anos permanece por algum tempo recluso).

Assim sendo, penso que a subjetividade exposta em Montaigne, repercutindo na linguagem desde a figura de um ‘eu’, tem na frequência do mundo um ponto de encontro que nos levaria ao prenúncio de uma intersubjetividade que se desdobrou mais tarde como efeito da modernidade. A filosofia de Montaigne vem toda do homem no mundo; vem toda do corpo e das relações humanas. É uma filosofia encarnada, nada metafísica. A visão que este pensador tem do mundo não é de um lugar inteiro, resoluto e prontamente dado a nós. Ele vê o mundo e o traduz desde os particulares e mesmo quando alinhava um tecido mais extenso o faz tendo em vista algum elemento que capturou do cotidiano, do modo de vida dos homens que observou. Montaigne se encontra orientado pelo sentido da vivência, assim como aqueles que se preocuparam em compor a chamada “filosofia da vida”, tal como o fazem Dilthey e Nietzsche, no século XIX. Parece que estes hermeneutas, estão enfim, marcados pela necessidade de um método compreensivo na investigação do humano. Esta característica desvela o ritmo do pensamento montaigneano: a linguagem do filósofo obedece a um ritmo que segue as próprias escapâncias e incompletudes do acontecimento e seu relato. Trata-se de uma escrita marcada por aquilo que na hermenêutica chamamos de situação, na qual o lugar de onde se fala marca sobremaneira o que se diz e não se tem a intenção de ocultamento deste lugar. Esta é a peculiaridade de sua filosofia aparecendo no modo como ele diz a coisa, sabendo que o relato de toda experiência é em si uma visão de mundo circunscrita a um lugar, uma posição que nos dá uma perspectiva e não outra. Por isso, sua forma de abordagem de determinado tema só pode se manter nos limites do ensaio – ele sabe que não poderia dizer tudo sobre aquilo que diz no momento. Não possui a pretensão resolutiva e conclusiva do dizer. Nada parecido com o que dirá mais tarde Bacon (1561-1626) sobre seguir astutamente a natureza para melhor dominá-la nem tampouco Descartes (1596-1650) e seu método querendo dizer tudo, do mais

simples ao mais complexo. Montaigne não possui método e nem é explicativo. A dúvida é, para ele, ali é verdadeira, pois realmente abre um mundo. A abertura que a pergunta nos deixa tem mais a ver com a virada paradigmática da segunda metade do século XX do que com os primeiros tempos da modernidade, pois seu conteúdo tem menos intencionalidade retórica do que gostariam os primeiros modernos que acreditam no poder explicativo da razão.

Logo, a antropologia de Montaigne está situada: ele nos fala do universal, da humanidade, a partir de si mesmo: ele se dedica a extravasar seu eu, o particular, como um modo de dizer o que há de comum entre os homens, sendo a frequência do mundo o que os liga.

#### *Frequência do mundo e autoformação*

No ensaio XXVI, Montaigne nos fala que “Da **frequência do mundo** tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens. Estamos todos trancados e encolhidos em nós mesmos e temos uma visão limitada ao comprimento do nosso nariz” (Montaigne, 2002, p. 235).

É desta belíssima e lúcida imagem da frequência do mundo, como uma atitude de liberdade humana que ele projeta também sua antropologia, porque, como refere, “Este grande mundo, que alguns multiplicam como espécies sob um gênero, é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspectiva certa.” (id., 236). Sem sombra de dúvidas, o mundo é um espelho formativo para esse filósofo. Vemos aí que para Montaigne, assim como todo o movimento renascentista, a relação com o mundo, o homem e o corpo é fundamental para a realização da obra. Entra em questão uma larga discussão sobre cultura e natureza, da qual não lanço mão no momento. Mas, cabe dizer que por isso, talvez, por esta disposição de estar no mundo, o filósofo não tenha se furtado a exercer cargo público, o que se torna possível em função de sua formação em Direito, na Universidade de Toulouse.<sup>149</sup>

<sup>149</sup> O surgimento e expansão das universidades foi, por certo, a mola propulsora do espírito do tempo renascentista, digamos, o lugar *mor* da fabricação daquele espírito. Sobre a convergência da questão do surgimento das universidades e os intelectuais na Idade Média ver Le Goff (2003).

Universidades, espírito inquieto fortemente inclinado a se ocupar de investigações dos fenômenos naturais, inventivo no que diz respeito aos experimentos com a ciência, aberto às artes tanto para a criação quanto para fruição e o mecenato, o *Zeitgeist* renascentista continha elementos para produzir nos homens uma vontade de experimentar a vida na sua complexidade. O humanismo renascentista traz à tona a relação aparentemente esquecida entre *homem, mundo, corpo*. Montaigne ratifica esta nova perspectiva afirmando: “O verdadeiro espelho de nossos discursos é o curso de nossas vidas.” (Idem, p. 251).

No entanto, acompanhando a exaustão do tempo, também nos deparamos com a face sombria da renascença pelo ceticismo em relação aos alcances da razão e da ciência e da capacidade do homem de conhecer. Montaigne também um descrente em relação ao festim de um tipo de razão e mergulhado em si, se pergunta “**Que sei eu?**”. A pergunta abre uma questão que o filósofo considera central na filosofia: a de que uma razão científica não deveria ser tomada como parâmetro único para dizer a complexidade do humano.

Nesse sentido, Michel de Montaigne nos oferece duas qualidades que deveriam constituir as subjetividades dos filósofos, marcando suas filosofias que é a humildade e a generosidade. Montaigne duvida, cambaleia, como ele diz, tem medos e inseguranças, não vê com precisão uma forma definitiva para aquilo do qual se refere, e este modo de colocar o problema tem como base um ceticismo que o orienta, lançando a ideia da finitude das coisas. Homem de seu tempo, porque reflete esta perspectiva e herança, e transcendente a ele, porque leva a sério a angústia de ser livre, Montaigne semeou questões no solo da filosofia e, tal como Nietzsche, inventou problemas que arejaram a tradição do pensamento ocidental. Podemos dizer, inclusive, que muitos dos problemas levantados por Montaigne foram retomados, numa *performance* mais trágica é certo, por Nietzsche que rasgava o pano das verdades de modo mais incisivo. Mas Montaigne ainda era um fidalgo; sua extemporaneidade flui descontínua.



Como de resto não poderia deixar de ser, sua historicidade o denunciava, mas também o torna um clássico tratando de questões humanas que não se restringem à especificidade do tempo histórico. Ele assume o limite da compreensão, o limite da razão e expressão tal compreensão no modo ensaístico de ser.

Correntemente se diz que o gênero ensaio tem uma brevidade e um não compromisso com um método científico, com a ciência, razão pela qual podemos pensar dele como sendo algo distanciado de um tratado e bem mais próximo de um texto livre que transita entre territórios e conteúdos como o da arte (compreendida aqui como letras), da ciência e mundo da vida. Daí também seu vínculo forte com elementos estéticos. O ensaio fala de um tema, procurando ampliar a dimensão de racionalidade presente nele, incorporando elementos afetivos e volitivos dados não só como tema, mas também no modo como seu autor se coloca na abordagem dos mesmos. No ensaio, o autor se permite o jogo dialético e expressivo entre subjetividade e objetividade no tratamento do tema proposto. Isto aparece claramente no texto montaigneano onde acompanhamos amiúde o autor se expondo em primeira pessoa (ele, inclusive, não foge do uso do pronome 'eu'). Especificamente no universo da palavra escrita, o ensaio é uma forma de dizer algo que seja o mais aberta possível, entendendo assim a complexidade da coisa a se dizer e da impossibilidade dela tudo dizer. O fato de dizer algo de modo breve e parecendo incompleto não significa, nesta proposta, um desleixo para com a verdade da coisa; é justamente o contrário: a complexidade da coisa é que a torna inapreensível *in totum* no momento da escrita. Sempre encontramos algo de intangível no tema, de intraduzível, quando o tratamos de modo honesto. Assim, no ensaio, mistério e aparição entram em acordo para compor a coisa em questão.

Por conta desta maneira de ver o mundo e de tentar espelhar na forma parte significativa do próprio conteúdo que lhe corresponde é que ele nos diz que “A cada minuto escapo de mim”. Encontramos nesta confissão de

Montaigne uma tentativa de dizer e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de fazê-lo porque algo já escapou. Por isso o conteúdo que expressa é o de uma falta. Mundo, vida, homem não têm uma inteireza; não são formas completas, conteúdos permanentemente lógicos cuja origem e finalidade podem ser facilmente apreendidos. Não. Montaigne sabe que uma forma sistemática e retilínea é um artifício que quase nunca corresponde ao conteúdo caótico, desordenado, não linear e desorganizado da vida. A dinâmica da vida não é regida tal qual a lei física do movimento retilíneo uniforme.<sup>150</sup> Montaigne, de modo honesto, segue o ritmo da complexidade sobre a qual fala: sua escrita pretende refletir a vida encarnada do pensamento. Ele se detém na dúvida; na incerteza interroga. Entretanto, para uma cabeça acostumada às respostas, o ensaio pode ser visto como um problema grave considerando o caráter relativista e não diretivo que a verdadeira pergunta nos coloca e que tem a ver com o desconhecido. Assim, o estilo ensaístico é uma forma de dizer algo que desvela um conteúdo filosófico e sua condição finita. Ensaio e finitude fazem o único casamento perfeito de que se tem notícia e quanto mais incompleta é a coisa que se diz, mas aberto ele é. Quanto mais se diz, mais se trai, e isto é a medida da própria condição que encerra a tentativa de tradução de algo. Nesse sentido, temos aqui uma contribuição forte da filosofia de Montaigne para nossa interpretação contemporânea do tempo como algo entranhado no mundo.

Resumindo, podemos dizer que encontramos alguns pontos da constelação filosófica de Montaigne que se atualizam na filosofia contemporânea e conferem à obra um caráter clássico, pois ainda tem algo a nos dizer. Estes pontos são a característica antropológica marcando o horizonte de sua filosofia que, como vimos, foi fortemente amparada na ressignificação da ideia de homem e mundo produzida no *Zeitgeist* renascentista, o modo ensaístico por meio do qual Montaigne expande seu pensamento tornando-o fronteira entre filosofia e literatura e a frequentação do mundo como modo de capturar a vida

<sup>150</sup> Mais tarde, as perspectiva diltheyana e nietzschiiana retomam a intraduzibilidade deste conteúdo: um se referindo à vivência, o outro à exuberância estética, trágica, da vida.

emitindo sentidos à filosofia mesma. Reunindo tais elementos (perspectiva antropológica, estilo ensaístico e frequência do mundo) temos um pensamento que aponta constantemente para a impossibilidade de um desvelamento inteiro, completo e total do humano e que podemos traduzir por uma vontade de abandono do sistemático como modo de ficar mais perto possível do humano mesmo. Com isso ele fortalece a filosofia como um exercício ensaístico de um livre pensar que joga esteticamente com o mistério da vida, janela aberta e amplidão entre homem e mundo. Trata-se de uma estética e como tal impossível de ser transmitida. Caberia mais dizê-la sensibilizante.

### Referências

- ADORNO, T. O ensaio como forma. In: Gabriel Cohn (Org.) **Theodor W. Adorno – Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 167-187.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio. 2003.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio. Livro I**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. 2ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Ensaio. Livro III**. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- NIETZSCHE, F. Humano, demasiado humano. In: **Friedrich Nietzsche. Obras incompletas**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho. 3ª. edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 83-151.

## LA INFLUENCIA DE MONTAIGNE EN LA FORMACIÓN DEL SUJETO MODERNO

Edilson Argotty<sup>151</sup>

Universidad Sergio Arboleda

En el siguiente trabajo se pretende contrastar una concepción fideísta que muestra la nulidad y la miseria humana, con una concepción metafísica que eleva al sujeto a una dignidad sustancial que lo hace inmune a la precariedad y al cambio. Lo primero corresponde a Montaigne que, como buen hijo de su tiempo, debe afrontar una crisis religiosa con armas aparentemente pirrónicas. Lo segundo, por su parte, corresponde a Descartes, el cual, preocupado por las repercusiones negativas del escepticismo en el ámbito epistemológico, pretende buscar un fundamento a la ciencia. Montaigne propondrá sacrificar la razón en favor de la fe, y Descartes, en oposición al primero, sacrificará la fe en favor de la razón, elevando al *cogito* a una dignidad tal que lo convierta en el eje central de su propuesta filosófica. Montaigne se mostrará como la antítesis de Descartes y, a su vez, como una de las primeras causas que motivan al padre de la modernidad a reformular la concepción de *yo*, buscando en él, y posteriormente en Dios, el fundamento de su empresa filosófica.

Para dar cuenta de esto mostraré, en primer lugar, el tipo de escepticismo del que parece nutrirse Montaigne; en segundo lugar, la cristianización del escepticismo a la luz de una tesis fideísta que muestra la nulidad del sujeto; y, finalmente, la respuesta de Descartes a tal escepticismo, recuperando la credibilidad del sujeto y, con él, la certeza del conocimiento humano.

Pues bien, no es novedoso afirmar que *el escepticismo es tan antiguo como la filosofía* y que, por tanto, es difícil determinar su origen o el primer hombre que pone en tela de juicio la certeza humana. Como tal, sabemos que, en su

---

<sup>151</sup> Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda.

acepción griega, procede del adjetivo *esceptikos* quien, a su vez, procedente del infinitivo *asceptomai*, significa *dudar* o *vacilar*; y que, como actitud filosófica, surge en Grecia y varía de acuerdo a la actitud escéptica que adoptemos: o suspendemos el juicio al no tener evidencia suficiente para determinar si algo es posible conocer, o simplemente afirmamos que *nada es posible conocer*.

Lo primero corresponde a un escepticismo práctico fundado, al parecer, por Pirrón de Elis. Un personaje que, más que convertirse en un hombre teorizante, parece que convirtió su pensamiento en una forma de vida. Sus pensamientos – dice Popkin (1983)- “parecen haber sido básicamente éticos y morales, y en este campo trató de evitar la infelicidad que puede deberse a la aceptación de las teorías de valor, y a juzgar de acuerdo con ellas. Si tales teorías resultaran dudosas en algún grado, aceptarlas y aplicarlas sólo podría conducir a la angustia mental” (p. 13).

El objetivo de Pirrón parece haber sido lo que los griegos llamaron *Ataraxia*, es decir, la tranquilidad del espíritu y la indiferencia ante las turbaciones, y para lograrlo “lo oportuno es abstenerse de juzgar, no pronunciándose a favor o en contra de nada (*afasia*) y suspendiendo el asentimiento intelectual (*epoché*)” (González, 2004, p. 12).

Lo segundo, por su parte, corresponde a un escepticismo académico representado por Arcesilao de Pitane, el cual, a diferencia del primero, afirma que *no es posible conocer nada*, o que la verdad de un juicio es incognoscible. Esta nueva actitud escéptica ya no se muestra como práctica, sino como actitud teórica, pues la afirmación “nada es posible conocer” se vuelve cuestionante, esto es, entra en conflicto con el punto de vista de corrientes filosóficas alternas. En este caso, contrapone su tesis a la de los dogmáticos estoicos, los cuales ponen su plena confianza en la Razón, pues ven en ella el instrumento eficaz que permite alcanzar un conocimiento verdadero.

Las dos actitudes escépticas mencionadas no parecen haber recibido el merecido reconocimiento en su época, pues es muy poco lo que se conoce de ellas, así como la vida de sus fundadores.

Sin duda, tendrán mayor reconocimiento los escépticos tardíos que se encargan de compilar las ideas de sus antecesores, como Enesidemo de Gnosio (80 – 40 a. C.), Agripa (s. I d. C.), y Sexto Empírico (s. II al III d. C.) de quienes, a diferencia de los primeros escépticos, se conocen algunos fragmentos u obras, muchos de ellos por comentarios de otros historiadores de la época, como Diogenes Laercio.

El pensamiento de estos escépticos es más elaborado que el inicial, aunque este último –dice González (2004) en su reflexión sobre el escepticismo – puede ser más profundo, pues tiene relación con acciones prácticas de las que ni Pirrón, ni Arceilaio, ni Carneades escribieron nada.

En estas obras es fundamental destacar la agudeza del pensamiento de Enesidemo a partir de sus *Tropos*, los cuales son los “argumentos modelos” que buscan demostrar argumentativamente la imposibilidad del conocimiento y la necesidad de suspender el juicio; o, en términos de Sexto Empírico, facilitar la producción de antítesis y a partir de aquí llegar a la *suspensión del juicio* (González, 2004). Esto último, sin duda, debe llevar a la impasibilidad, a la tranquilidad del espíritu. Sólo que la *ataraxia* tiene una connotación distinta a la practicada por Pirrón, “pues la tranquilidad del espíritu no se consigue por no verse afectado por las cosas, [como parece haberlo entendido este último], sino a la inversa: obrando de acuerdo con los impulsos naturales, conformes con las leyes, costumbres y usos de los pueblos; y despreciando finalmente esas filosofías dogmáticas que pretenden conocer aquello a lo que no se puede llegar” (González, 2004, p. 17).

De estas nuevas consideraciones que replantean, en cierto modo, el escepticismo primero, parece haber bebido Montaigne(1533 – 1592). Un pensador que, como buen hijo de su época, debe afrontar las precariedades que lleva consigo el Renacimiento, en especial la iniciada por Lutero, cuyo conflicto religioso pone en entredicho el criterio de verdad hasta entonces conservado por la tradición y la autoridad de la Iglesia.

Para tal efecto, Montaigne propone una solución a la devastadora *crisis religiosa* por medio de una tesis fideísta que da primacía a la fe en detrimento de la razón; una actitud que nos impide alcanzar cualquier tipo de verdad religiosa o profana sin el auxilio de la revelación divina (Raga, 2010), de modo que, al igual que a Le Vayer, dice Bahr(2010), los principios teológicos no están al alcance del entendimiento sino que se obtienen de los misterios de la fe, la cual, como don de Dios, supera el alcance del espíritu humano.

La tesis así formulada por Montaigne en la “Apología de Raimond Sebond”, deja entrever un abismo ontológico entre Dios y el hombre. Un Dios totalmente ajeno al conocimiento humano, y un hombre cuya débil naturaleza sólo puede esperar alguna redención y conocimiento desde algún poder externo.

El hombre, en este caso, se muestra inacabado y frágil; incapaz de alcanzar algún tipo de conocimiento por medios sensibles o racionales, pues los primeros, esto es, los sentidos, no son fuente confiables ya que generalmente tergiversan la información, de modo que, dice Montaigne “la incertidumbre de nuestros sentidos hace incierto todo lo que producen”; así mismo, la razón tampoco puede ser una fuente confiable, pues sus juicios pueden variar según la disposición del sujeto, y las supuestas verdades universales que dice alcanzar pueden resultar falsas con el pasar de los años, como en el caso de los astrónomos ptoleméicos que creían que los cielos giraban en torno a la tierra, y que años más tarde Cleantes o Nicetas, y el mismo Copérnico pensaron que es la tierra la que gira en torno al sol (Popkin, 1983).

Para Montaigne es claro que tanto los sentidos, la razón y los primeros principios, si los hubiere, no son fuente de verdad “a menos que la divinidad los haya revelado; todo lo demás: principio, medio y fin no son más que sueños y humo” (Popkin, 1983, p. 90).

La noción de sujeto que se está formando es en cierta forma negativa: se muestra limitado, vacío e impotente para conocer algún tipo de verdad. Como tal, no se puede darle algún tipo de protagonismo especial, ni se lo puede leer en un plano trascendental que lo constituya en un ser universal. El sujeto no es

más que un “yo mundano”, esto es, alguien encarnado y atrapado en el mundo. Ese mundo dinámico que con su continuo cambio, afecta de diversas maneras la sensibilidad del sujeto y lo provee, a su vez, de múltiples representaciones, desdibujando en él algún tipo de identidad.

Como tal, el espíritu humano previsto por Montaigne, se desvanece en el móvil incesante, en el flujo de la imaginación y de las emociones, dando lugar a la constitución del sujeto no sustancial moderno (Raga, 2010). Es un sujeto no acabado. Sus juicios se elevan con la misma dinamicidad y cambio a los que está sometido ese mundo fenoménico; en ese caso, no hablamos de juicios determinantes, sino solamente de juicios reflexivo que dependen de afecciones particulares.

Tal llega a ser su condición de “nulidad”, dada la movilidad y mutabilidad constante, que el sujeto pierde todo interés por la verdad, y Montaigne, señala Raga (2010) parafraseando a Kahn, desiste de someterlo a un proceso de clarificación y distinción conceptual que permitiese el dibujo de su esencia sobre el lienzo de un sistema; “solo la expresión de la duda parecería legítima, estando el “yo”, que no sabe siquiera si sabe o no algo, sujeto así a la misma clase de cuestionamiento que el mundo que lo rodearía” (p. 211).

Visto así, ¿puede la ciencia encontrar su fundamento en ese mundo que, semejante al devenir heracliteano, están en continuo movimiento y cambio? Para Montaigne es claro que, a la luz de su tesis fideísta, pierde validez y sentido cualquier tipo de aproximación científica, algo que no sucederá con Descartes, pues este último se elevará como antítesis de cualquier doctrina que proclame la miseria humana y la falsedad de la razón en asuntos de conocimiento.

En efecto, no será Descartes, dice Bahr parafraseando a Toulmin, quien empiece el “ajedrez de la Modernidad”, el primer movimiento habría correspondido a Montaigne, y la obra cartesiana sería una respuesta contra esa jugada (Bahr, 2010)

Pues contrario a Montaigne, la preocupación cartesiana está dirigida a “establecer algo firme y constante en las ciencias”, algo que sea cierto y



verdadero y sobre lo cual no exista ni el más mínimo rastro de duda. Algo que, como lo será el *cogito* o el *yo metafísico*, se sitúe por encima de la contradicción, que se alce confiado con una identidad que le defina y que permanezca inalterable y a resguardo de cualquier cambio. (Lázaro, 2009)

Ahora bien, su enérgica y novedosa propuesta por alcanzar una verdad cierta e indubitable como lo será el *cogito*, requiere del pilar principal del escepticismo, esto es, de la duda, y de un método riguroso que, así como permita deshacerse de los muchos prejuicios adquiridos de la tradición, permita mantener una firmeza en el espíritu, de modo que, por un lado, se mantenga incólume a la seducción de las costumbres, pues, dice Descartes, “hay más razón para creer en ellas que para negarlas” (*Meditaciones* I, p. 20); sobre todo cuando, a pesar de ser dudosas, son al mismo tiempo *probables*. Y por otro, se equilibre el peso de los prejuicios, de modo que la opinión no se incline ni de un lado ni del otro, más bien, desvinculado de ellas, el juicio se encamine por el recto sendero que promete el conocimiento de la verdad.

Sin embargo, no siendo tarea fácil llevar a completud dicho propósito, sobre todo, como ya lo hemos señalado, por los prejuicios que tienen mayor capacidad de seducción en nuestro espíritu, Descartes procede de la manera más rigurosa en el planteamiento de la duda; extremista, quizá, pero bastante útil para llegar a una verdad firme e indudable. Hablamos de lo que más tarde llamarán sus críticos como “duda hiperbólica”, la cual no se define como una duda ordinaria, sino como una duda exagerada que sobrepasa los límites de la experiencia y que, por tanto, su valor no se estima en lo práctico, sino en lo teórico. Podría decirse que su función obedece a un mero “procedimiento mental”, que no busca caer en el escepticismo, sino más bien afirmar algo como verdadero y cierto: en el caso del *cogito*, por ejemplo, la duda hiperbólica es usada para verificar tal verdad subjetiva que no puede contrastarse con la realidad objetiva. Quizá su particularidad se entienda en las mismas afirmaciones de Descartes, en especial cuando dice: “me bastará con rechazar todas las opiniones que tengan el más mínimo motivo de duda”, o, “emplearé todas mis fuerzas en engañarme a mí

mismo, fingiendo que todas esas opiniones son falsas e imaginarias”, pero, nuevamente, con el firme propósito de encontrar algo seguro y constante en las ciencias.

Tal vez esta duda hiperbólica adquiera mayor claridad en la consideración siguiente de los tres pasos que dan cuenta de la manera cómo Descartes llega a la formulación del *cogito*.

Pues bien, ya habiendo definido esquemáticamente el propósito cartesiano y el mecanismo por el cual quiere dar cuenta de ello, diremos, en primer lugar, que Descartes dirige su duda hacia los contenidos mentales que dependen de la relación del sujeto cognoscente con el mundo empírico (objeto de conocimiento); de ese sujeto que, dotado de sensibilidad, es afectado de diversas maneras por la multiplicidad de objetos y que, bajo sus formas particulares de conocimiento, la interpreta. El motivo sobre la duda de los contenidos mentales sigue apoyado en esa duda hiperbólica que no acepta como fundamento de verdad aquello que tenga el más mínimo rastro de duda; y los sentidos, en efecto, caen bajo el rigor de la misma, pues, dice Descartes, así como he admitido que por ellos creo conocer lo seguro y verdadero, admito ahora que alguna vez me han engañado.

Pero la duda tiene que seguir su curso hasta encontrar algo firme y verdadero, de modo que Descartes presenta un argumento de mayor envergadura que compromete aún más los contenidos mentales, como es el argumento del sueño. Y es que a pesar de que en éste las cosas no suceden por lo general con la misma concordancia y duración que en la vigilia, o, como dice Descartes, “lo que acaece en el sueño no me resulta tan claro y distinto como todo esto” (*Meditaciones* I, p. 18), resulta también posible engañarme algunas veces mientras duermo, razón por la cual, dice Descartes, “no hay indicios concluyentes que distingan con claridad el sueño de la vigilia” (ibid). Recordemos que, para Descartes, el más notable principio de su método es rechazar todas las opiniones que admitan el más mínimo motivo de duda y, además, la condición de *probable*. Y en el caso de los contenidos mentales, el

sueño introduce ese carácter dubitable que, al mismo tiempo, compromete todas las cosas compuestas sobre las que trabaja, en general la ciencia y, en particular, nuestro entendimiento.

En segundo lugar, Descartes, luego de dudar de los contenidos, pasará a dudar de las formas de conocimiento, manifestándose aquí con mayor claridad la función de la duda hiperbólica. El objetivo es, como ya lo habíamos dicho, llevar la duda hasta sus últimas consecuencias para determinar si existe algo verdadero y cierto. Por ello, las formas de conocimiento pasan también a cubrirse con el mismo manto de duda: la aritmética y todas las formas de conocimiento se ven enajenadas de su veracidad, como la suma de que dos más tres es igual a cinco e, incluso, la misma razón que razona sobre ello y sobre el mismo proceder de la duda, se ve seriamente cuestionada. Mas nótese, en este caso, que la duda sigue jugando su papel en lo teórico, pues sólo allí es posible plantear una hipótesis de tal envergadura como es la de un *genio maligno*, esto es, una hipótesis artificiosa sobre un *dios engañador* que pone en duda todas las formas de conocimiento; un dios engañador que ha querido que toda la vida “sea burlado”, “que me engañe cuantas veces sumo dos más tres, o cuando enumero los lados de un cuadrado (*Meditaciones* I, p. 20).

Sin embargo, de la duda de los contenidos y de las formas de conocimiento, llevada hasta sus últimas consecuencias, resulta una formulación positiva: la existencia del *cogito* como algo cierto e indubitable que, según Descartes, es más fácil de conocer que el cuerpo, precisamente porque a él se llega por un acto voluntario del pensar. El *cogito*, en efecto, no es más que el resultado de esa duda hiperbólica que, al traspasar los límites de la experiencia, deja como dudables e inciertos los contenidos del pensamiento, y al acudir a una ficción epistemológica (dios engañador), compromete las formas de conocimiento. Y que, sin embargo, al quererse plantear con la misma intensidad en el acto mismo del pensar, esta duda descubre sus limitaciones, pues por más que quiera dudar de mi existencia, esto es, que soy y que pienso, cualquier mecanismo de duda que se emplee reafirmará aún más mi existencia. Así por

ejemplo, en el caso del *dios engañador*, dice Descartes, “no cabe duda que, si me engaña, es que soy; y, engañame cuanto quiera, nunca podrá hacer que yo sea nada, mientras que yo esté pensando que yo soy algo” De ahí que, dirá Descartes, “la proposición *yo soy, yo pienso*, es necesariamente verdadera, cuantas veces la pronuncio o la concibo en mi espíritu” (*Meditaciones II*, p. 24). Claro está que tal formulación lleva consigo el problema de hacer verdadero el *cogito* mientras se lo piensa, pero dudoso cuando deja de pensarse. A ello súmese además la imprecisión del gran descubrimiento cartesiano “el yo como una cosa que piensa”, pues en realidad no se ha llegado a una cosa, sino más bien a un *acto* de pensamiento que se constata por el mismo pensamiento.

En todo caso, el yo que ha nacido de la duda exagerada, sólo ratifica la existencia de algo que se antepone al *yo fragmentado* de Montaigne. Contario a éste, el *yo cartesiano* cobra su identidad en el lienzo de un sistema, donde la razón juega el papel principal, pues gracias a ella el *cogito* es elevado a la categoría de *sustancia*, la cual, fuera de ser “simple, absoluta, *primo per se*, concreta y completa”, se convierte en un *yo trascendental*, semejante al kantiano, que unifica y acompaña todas las representaciones particulares del sujeto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bahr, Fernando (2010). *Los escépticos modernos y la génesis de cogito*. Revista Latinoamericana de Filosofía. XXXVI (1). Universidad Nacional del Litoral, 59 – 85.
- Descartes, Renato (1997). *Meditaciones Metafísicas con Objeciones y Respuestas*. Introducción, traducción y notas: Vidal Peña. Madrid: Ediciones Alfaguara.
- González García, Juan (2004). Historia del Escepticismo Antiguo. En: Paloma Perez-Ilzarbe y Raquel Lázaro (comps). *Verdad y Certeza: Los Motivos del Escepticismo*. Cuadernos de Anuario Filosófico, N° 168, Universidad de Navarra.

---

Lázaro, Raquel (2009). *La vida práctica en Montaigne y Descartes*”. Revista Internacional de Filosofía, XIV. Málaga España: Universidad de Navarra, 159 – 177.

Popkin, Richard (1983). *Historia del Escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Raga, Vicente (2010). *Escepticismo, Ironía y Subjetividad en los Enssais de Michel de Montaigne*. Tesis doctoral. Valencia - España: Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/23494>

## Estética e Educação ou Educação Estética: Diálogos Possíveis

Belkis Souza Bandeira<sup>152</sup>;Kelin Valeirão<sup>153</sup>

Partindo da reflexão de que neste nosso mundo globalizado, nada escapa à lógica da mercadoria: além do que tradicionalmente é bem de consumo, também o prazer, o amor, a natureza, a vida e até a morte são mercantilizadas, excluindo, neste processo, a possibilidade inclusive da alteridade, pois o outro também é passível de ser transformado em mercadoria. Frente ao processo destrutivo levado a cabo por uma razão instrumental sem freios, entendemos premente a necessidade de resgatarmos outra lógica, que privilegie aspectos humanos como a sensibilidade, a corporeidade e a imaginação, como estratégias de romper com a instrumentalização da vida.

Consideramos que um processo de formação estética, numa perspectiva educacional, possibilite análises dos elementos estéticos num contexto sócio cultural, atualizando a arte na conjuntura histórica de forma dialética, pela correlação dinâmica que a dimensão estética contém, não apenas como forma expressiva do real, mas enquanto realidade histórica que fala numa linguagem para além da lógica da razão instrumental, pois exige outros níveis de percepção, outra dimensão de relacionamento do homem com o mundo, com a natureza e com outro.

Etimologicamente, a palavra *estética* vem do grego *aisthesis*, e se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecer através dos sentidos, das sensações. (ISIDRO PEREIRA, 1984, apud: SILVA E LORETO, 2003, p.28). No campo da filosofia, a estética é definida como o ramo que estuda o belo e a arte e, sob este ponto de vista, pode-se falar em dois grandes polos de

---

<sup>152</sup> Doutoranda do PPGE Universidade Federal de Pelotas. Bolsista Capes.belkisbandeira@gmail.com.

<sup>153</sup> Doutoranda do PPGE Universidade Federal de Pelotas. Bolsista Capes.kpaliosa@hotmail.com.

teorização: o primeiro inaugurado por Platão e Aristóteles, trata das artes sob a forma da *Poética*<sup>154</sup> e, o segundo, a partir do século XVIII, sob a forma da *Estética*.

O termo *Estética* foi introduzido por Alexander Baumgarten (1714-1762), discípulo de Leibniz e Wolff, em 1750 numa obra intitulada *Aesthetica*, onde defende uma doutrina do conhecimento sensível, pela tese que o objeto da arte são as representações sensíveis, percepção e sensações humanas, em contraste com o conhecimento racional, cujo objeto são os conceitos, estabelecendo-a como uma forma de conhecimento inferior.

Desde a publicação desta obra, o termo *estética* passou a ser amplamente utilizado e sua problematização resulta em obras clássicas: Kant utiliza-o em sua *Crítica da Razão Pura* (1781), assim como na *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790); Schiller, redige as cartas sobre *Educação Estética do Homem* (1795); Hegel elabora suas *Lições de Estética* (1820-1829), além de outras tantas obras de igual relevância como , contemporaneamente, Walter Benjamin com *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935-1936), Herbert Marcuse *Sobre o caráter afirmativo da arte* (1937) e, posteriormente Theodor Adorno e sua *Teoria Estética* (1970).

No século XX, a *estética* rompe com as problematizações a que classicamente esteve atrelada, e que diziam respeito especificamente ao que é a arte, o belo e o verdadeiro, para participar das novas discussões da filosofia e das ciências humanas ao lado de questões como percepção, sensibilidade, corporeidade, cultura e diferença.

Segundo Hermann (2006), a *estética* passa, assim, a ser interpretada não apenas como uma teoria da arte, mas na perspectiva de um novo conceito de razão, considerando as diferentes formas pelas quais a sensibilidade atua na vida humana, tornando-se relevante em todas as esferas da vida prática, como uma tendência da contemporaneidade que tudo se configure esteticamente.

<sup>154</sup> A palavra *poética* é a tradução para *poiesis*, fabricação, estuda as obras de arte como fabricação de seres e gestos produzidos pelos seres humanos. (CHAUI,2000, p.320)

A produção estética na sociedade contemporânea está em estreita relação à produção de mercadorias em geral, há uma urgência econômica em produzir novidades, ou pelo menos parecer produzi-las. Fruto da difusão globalizada do capitalismo, tudo se transforma, potencialmente, em mercadoria e torna-se passível de ser comercializado.

Na Dialética do Esclarecimento, publicada em 1947, Adorno e Horkheimer traçam o caminho da construção da racionalidade ocidental, descrita por um processo de Desencantamento do mundo<sup>155</sup>, pelo qual as pessoas pretendiam libertar-se do medo do desconhecido pelo caminho do conhecimento. O Esclarecimento, que pra os autores confunde-se com o processo civilizatório, onde o homem aprendeu a dominar à natureza em seu benefício, fugindo do medo diante de suas forças ameaçadoras, corporifica-se no conceito de técnica, distanciando-se dos objetivos iniciais, que eram de superação desses medos, passa assumir uma função meramente autoconservadora. Na ânsia de dominar a natureza, o homem, reificado, converte-se em objeto de sua própria dominação.

Nesta sociedade administrada<sup>156</sup>, onde a existência humana é moldada para adaptação a um contexto que privilegia o aspecto econômico em detrimento da subjetividade, fruto de uma racionalidade instrumental, preocupada muito mais com a eficácia dos meios que com a racionalidade dos fins. “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural.”(ADORNO;HORKHEIMER, 1985, p.118)

A partir de um amplo desenvolvimento tecnológico, fruto dos avanços da ciência, consolida-se uma nova ordem, com o capitalismo no auge de sua fase monopolista e globalizada, onde a arte também é cooptada pela indústria para servir nesta imensa engrenagem que visa sua manutenção. A Indústria Cultural

<sup>155</sup> Conceito descrito por Max Weber, que se refere à extensão da racionalidade científica à conduta da própria vida.

<sup>156</sup> Adorno usa freqüentemente a expressão *Verwaltete Welt*, também traduzida como “Mundo Administrado”. (TIBURI, 1995, P.16)



se apropria dos bens culturais para identificá-los com a lógica do mercado, transformando-os em bens de consumo, resultando na perda do caráter autônomo da arte e, portanto, de um princípio que lhe é essencial, a liberdade, proporcionando um processo de empobrecimento da experiência estética e de embotamento perceptivo dos indivíduos.

Mas, se de um lado as obras de arte submetem-se às leis de mercado, de outro, possuem leis próprias, enquanto expressões autênticas negam o caráter mercantil vigente na sociedade. “O princípio da estética idealista, a finalidade sem fim, é a inversão do esquema a que obedece socialmente a arte burguesa: a falta de finalidade para os fins determinados pelo mercado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.148).

Ao mesmo tempo em que é envolvida como mercadoria pela Indústria Cultural, a obra de arte como produto autenticamente humano, pode distanciar-se desta condição pela possibilidade imanente de fugir à dicotomia mercantil de valor de uso e valor de troca apontando para a possibilidade de um valor que lhe seja intrínseco, para além de seu uso imediato, como finalidade sem fim da fórmula kantiana. Neste sentido, a arte é inútil e esta inutilidade é que vai constituir sua maior força no contexto de uma sociedade que faz da utilidade seu bem mais precioso. “A arte incorpora algo como liberdade no seio da não liberdade. O fato de, por sua própria existência, desviar-se do caminho da dominação a coloca como parceira de uma promessa de felicidade, que ela, de certa maneira, expressa em meio ao desespero.” (ADORNO, 2001, p.12)

A arte, na perspectiva da teoria de Theodor Adorno, está em permanente relação com o contexto social, não apenas como um aspecto extrínseco, mas como algo que lhe é essencial, contudo, seu caráter social só se concretiza à medida que se torna autônoma.

---

Mas a arte não é social apenas mediante o modo de sua produção, em que se concentra a dialéctica das forças produtivas e das relações de produção, nem pela origem social do seu conteúdo temático. Torna-se antes social através da posição antagonista que adopta perante a sociedade e só ocupa tal posição enquanto arte autônoma. (ADORNO, 1992, P.253)

Por ser ao mesmo tempo fato social e autonomia, a referência da arte com relação à sociedade se dá em oposição a sua função dentro do social, tornando-se assim um Outro para a sociedade, destacando-se do mundo empírico, com uma essência própria, o que garante a sua existência e sua validade como não valor no mundo administrado. “A autonomia da obra de arte é o seu modo de realização de uma razão outra, de um saber outro que se distancia da ideologia dominante e deste modo acaba por questioná-la” (TIBURI, 1995, p.121)

Por sua autonomia a arte se liberta da realidade empírica e impõe-se como denúncia do mundo concreto que integra e aliena para manter a ordem estabelecida, critica a sociedade simplesmente pela sua existência. “A arte é a antítese social da sociedade.”(ADORNO, 1995, p.19)

Na sociedade contemporânea, regida pelo princípio de identidade, que reduz tudo a lógica do mesmo, as obras de arte apontam para o não idêntico, para a experiência de um processo distinto do que se estabelece como padrão da sociedade e da razão tradicional, afirmando-se como negação da alienação e dominação do todo, como promessa de liberdade em meio a total administração. Representam um potencial de desvelamento de dimensões escamoteadas pela razão instrumental, teleológica, através de um carácter emancipador que se relaciona, dentre outros aspectos, a revelação de necessidades reprimidas em

nome da adaptação à sociedade, a denúncia da realidade danificada, além da possibilidade de relação com o outro a partir de outra lógica que não a dominante, potencializando um estranhamento que possibilita reconhecer o outro perdido na correria do cotidiano, assim como nossos próprios desejos ocultados internamente em nome de convenções e normatizações de falsa moral.

Portanto, é na esfera de uma dimensão estética, que com Adorno refletimos possibilidades de construir hipóteses que digam respeito à emancipação do homem das tutelas da sociedade administrada. Se a Indústria Cultural dessensibiliza ao impor o consumo de mercadorias fetichizadas, a arte representa um potencial de superação da razão instrumental, pois projeta novas possibilidades de sentidos e, com isso rupturas com as formas pré-estabelecidas de percepção e entendimento do mundo e da vida. A reflexão estética de Adorno aponta para uma renovação do pensamento, incluindo o que não foi pensado nem previsto, o que ameaça o pensamento por não lhe pertencer e, ao mesmo tempo propõe novas configurações de sentido.

A partir da descrição de nossa sociedade conforme viemos desenvolvendo no presente trabalho, entendemos necessário, nesse momento, voltarmos-nos especificamente para o contexto da educação, tentando reconstruir este percurso da concepção estética buscando as contribuições para o contexto educacional, entendido de forma mais ampliada, enquanto processo de formação (*Bildung*<sup>157</sup>), como condição de possibilidade de emancipação dos sujeitos, assim como da sociedade.

A *Bildung*, assim como o programa de uma educação estética, no seu sentido mais amplo, foi o modelo com que Kant, Schiller e Goethe, entre outros,

---

<sup>157</sup> A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, Cultura, Formação, Educação, designando uma maneira humana de aperfeiçoamento de potencialidades, tem um caráter bastante dinâmico e define-se essencialmente enquanto prática, com um caráter fortemente pedagógico.

imaginaram um processo que conduziria à emancipação político-social da sociedade de seu tempo. Embora dentro dos parâmetros do Idealismo alemão, substituindo o conflito de classes por um projeto de entendimento e, poderia se dizer conscientização, enquadraram-se no ideário burguês de emancipação<sup>158</sup>, o que não impossibilita que deles possamos extrair valiosas contribuições para pensarmos alternativas de ruptura com modelo de educação e de sociedade com que nos deparamos hodiernamente.

Partimos da Estética kantiana, apresentada na terceira crítica, Crítica da Faculdade do Juízo, onde Kant busca uma conciliação entre natureza e humanidade, mundo fenomênico e mundo noumênico, entre teoria e prática, entendimento e razão.

Ainda que na verdade subsista um abismo intransponível entre o domínio do conceito de natureza, enquanto sensível, e do conceito de liberdade, como supra-sensível, (...) tem que existir um fundamento da unidade do supra-sensível, que esteja na base da natureza, com aquilo que o conceito de liberdade contém de modo prático (...).(KANT, 1995, p.20)

---

<sup>158</sup> Adorno entende que o conceito *Bildung* emancipou-se com a burguesia, tornou-se objeto de reflexão e, consciente de si mesma, foi devolvida aos homens e deveria corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais, de uma forma pura, indicando assim uma sociedade sem classes e sem exploração. O ideal da Formação vai esconder o que na prática não se realiza e se transforma em ideologia. .(ADORNO,1996, p.392)

A primeira parte da Terceira Crítica Kant dedica ao estudo dos juízos estéticos, ou seja, aos juízos correspondentes a percepção dos objetos que possuem um atrativo próprio, relacionado a sentimentos de prazer ou desprazer, que se diferem dos juízos de conhecimento por não se referirem aos objetos especificamente, mas aos sentimentos provocados no sujeito diante de sua presença, como no caso dos objetos belos.

Na estética kantiana, quando se refere aos juízos estéticos, caracteriza os juízos de gosto a partir de suas peculiaridades: Primeiro, pela determinação de seu objeto pela complacência (*Wohlgefallen*), como pretensão de assentimento de qualquer um e como se fosse objetivo e segundo, por não ser determinável por argumentos como se fosse simplesmente subjetivo. (KANT, 1995, p.128,130). O juízo de gosto é sempre proferido como um juízo singular sobre um objeto. O juízo estético, então, é a percepção, sentimento de prazer ou desprazer e uma complacência que acompanha a representação de um objeto e serve-lhe de predicado.

Apesar de apontar insistentemente para o fato de o que é declarado como belo não possui como fundamento determinante nenhum interesse, depois de ser dado como juízo estético, para o filósofo, nada impede que esteja ligado a algum interesse. Pois, assim como no juízo de conhecimento, pode colocar um interesse naquilo que já aprovou por si, sem considerar qualquer interesse.

Empiricamente o belo interessa somente em sociedade, uma vez que o gosto pode ser considerado como uma faculdade de ajuizamento, como meio de promoção do que a inclinação natural de cada um reivindica. Para Kant o prazer que cada um tem em relação a um objeto se visto isoladamente possa ser irrelevante, a ideia de sua comunicabilidade universal aumenta infinitamente seu valor. Distingue, então, o belo artístico em relação ao belo natural, pensando numa passagem entre o agradável e o bom, na possibilidade de relacionar o interesse pelo belo em geral com uma aproximação, um sinal de um caráter moralmente bom. O belo da arte, para o Pensador, não fornece nenhuma prova

de “uma maneira de pensar afeiçoada ao moralmente-bom” (KANT, 1995, p.145), enquanto o interesse imediato pela beleza da natureza é sempre um sinal de uma alma boa.

A “Revolução Copernicana” que Kant propôs ao centrar o mundo no sujeito concede um papel fundamental à estética, possibilitando à experiência ocupar um espaço menos marginal e suplementar do que até então lhe era concedido. Para o autor o interesse imediato pelo belo da natureza é próprio daqueles que apresentam receptividade pelo bem, estabelecendo um aspecto pedagógico, assentado na ausência de interesse e de fins explícitos, acena para uma perspectiva de educação voltada para despertar um “sentimento sensorial” (Sinnengefühl), assim como a reflexão sobre esses sentidos.

Essa ideia de imbricamento entre beleza e moralidade, que Kant desenvolve no final da primeira parte da Crítica da faculdade do juízo, refletiu fortemente também em Schiller, na sua aposta em uma educação estética do homem. Sobre a educação estética do homem, foi escrito como uma série de cartas destinadas ao Príncipe dinamarquês Friedrich Christian von Scheleswig-Holstein-Augustenburg, mecenas de Schiller, e publicado em 1795. As cartas trocadas de fevereiro a dezembro de 1793 vão ter como ponto de partida a obra de Kant e seu propósito é de estender a crítica da razão kantiana ao âmbito da estética, ampliando seus limites.

Segundo Barbosa (2004), Schiller estava convencido de que na Crítica da faculdade do juízo Kant abrisse espaço para a estética, mas ao mesmo tempo limitara suas possibilidades ao defender que, diferentemente do exame dos usos teórico e prático da razão, nesse âmbito não caberia nenhuma doutrina, pela impossibilidade de um princípio objetivo para o belo e o gosto. É o fundamento de determinação desse princípio que Schiller julgou ter encontrado e a partir dessas reflexões iria ampliar seu olhar para um espaço no qual Kant não havia efetivamente avançado, dos efeitos do gosto e da arte sobre a formação do

homem. Este será o tema predominante nas cartas ao seu mecenas, mas sem deixar de lado algo que entendia ser urgente, os problemas políticos.

Os escritos estéticos de Schiller concentram-se, então, na tomada de posição diante da obra de Kant, da Aufklärung<sup>159</sup> e da Revolução Francesa. O filósofo acreditava que a chave das respostas para as questões do mundo político estariam no mundo estético.

As reflexões de Schiller sobre os efeitos do belo e da arte na formação do homem motivaram-se pela intensificação do entusiasmo diante da Revolução Francesa e sua preocupação fundamental era com a ausência das condições subjetivas necessárias ao estabelecimento de um estado racional, de onde surge a ênfase pedagógica, sua preocupação com a educação do homem. A degeneração da Revolução em terror e o insucesso da Aufklärung apontavam para a tarefa histórica a ser realizada, a da formação do homem para a liberdade.

Para o Filósofo a existência humana se dá sob a ação recíproca entre dois impulsos fundamentais, o impulso sensível, ligado ao material, ao tempo, a existência, as leis da natureza e o impulso formal, ligado ao imutável, ao absoluto, a liberdade, as leis da razão. Para conciliar estes dois impulsos, Schiller defende uma terceira força onde os dois impulsos atuariam juntos e que denomina de impulso lúdico, que tornaria contingentes tanto a índole formal, quanto a material, promovendo uma mediação da sensibilidade com o entendimento: “O objeto do impulso lúdico, (...) poderá ser chamado de forma viva, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por beleza.”(SCHILLER, 1995, p.81).

A partir do impulso lúdico, o homem teria a possibilidade de interferir racionalmente nos impulsos provenientes de sua natureza material, instintivos,

<sup>159</sup> Termo alemão que significa Esclarecimento, designando, também, o movimento Iluminista na Alemanha.

assim como neutralizar sua força mais propriamente racional deixando, assim seus componentes perceptivos virem à tona, através da cultura. A formação do caráter se dá, segundo Schiller, tanto pela via dos conceitos (cultura filosófica), quanto pelo sentimento (cultura estética), ambas limitadas em si. Um caráter perfeito é aquele no qual ambas formam um todo, um jogo de equilíbrio entre o teórico, o prático e o estético. O impulso lúdico é o lócus do jogo entre as capacidades racionais e sensíveis do homem e a ausência de regras ou conceitos é que definirá a verdadeira “liberdade humana”.

Schiller na carta XXIV (1995, p.123) pressupõe três estágios ideais de desenvolvimento da humanidade: Primeiro, o estado físico, ou sensível, que é um estado de brutalidade, onde as sensações e os desejos humanos ainda não foram ainda mediatizados pela razão e o homem sofre o poder da natureza e somente poderá libertar-se deste poder no segundo estágio, que é o estado estético, no qual o sensível deixa de valer por si e é absorvido pela capacidade humana de compreensão, possibilitando um equilíbrio entre a sensibilidade e o entendimento, é um pressuposto para a realização do terceiro estágio, o estado moral, o mais elevado, no qual a humanidade torna-se condizente com seu atributo de racionalidade, finalmente podendo dominar o poder da natureza.

Segundo Duarte, para Schiller muitas mazelas da civilização poderiam ser explicadas pelo fato que nela, impõe-se uma racionalização no plano objetivo, que não encontra sua contrapartida no subjetivo. É por isso que, o estado estético é a única solução, pois o que Schiller chama de educação estética é um tipo de exercício dos pressupostos subjetivos para uma vida racional, mais perpassada pela verdadeira moralidade. (DUARTE. 2006, P.30)

A partir do que Schiller concebeu como impulso lúdico, encontra-se o substrato de uma concepção de mundo onde matéria e forma, percepção e entendimento, homem e natureza poderiam ser reconciliados num processo de antropologização do conhecimento pela estética. O autor apostava numa possibilidade de regeneração no âmbito político através da formação do homem,



onde a arte e o gosto desempenhariam um papel fundamental, superando assim a ênfase no intelectualismo da cultura teórica e abrindo espaço para a mediação pelo poder formador da arte no processo emancipatório do homem. É pela cultura ou educação estética, no “estado de jogo”, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto intelectual quanto sensivelmente. “(...) o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.” (SCHILLER, 1995, p.84)<sup>160</sup>

O homem em sentido pleno, então, não somente estará liberado das amarras de sua moralidade, mas poderá liberar os objetos de sua sensibilidade tornando-os parte de seu processo formativo. “É nobre toda a forma que imprime o selo da autonomia àquilo que, por natureza, apenas serve (é mero meio). Um espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade todo o mais à sua volta, mesmo o inerte.”(SCHILLER, 1995, p.120). Portanto, o homem educado esteticamente trata não apenas seu semelhante (racional), mas tudo à sua volta como dotado de autonomia. Com enorme relevância pedagógica, Schiller propõe um processo educacional que promove não apenas o respeito ao outro, humano racional como eu, mas a própria natureza, a qual é restituída sua autonomia tomada pela razão instrumentalizada.

As teses propostas por Schiller em suas cartas, provavelmente provocaram ecos na filosofia contemporânea e influenciaram muitos pensadores. Karl Marx, por exemplo, pela reflexão que uma transformação objetiva na sociedade deve ser acompanhada de uma contrapartida subjetiva para se efetivar, quando diferencia o comunismo grosseiro do comunismo autêntico, que pressupõe um desenvolvimento da sensibilidade nas pessoas que as tornaria mais generosas e capazes de compartilhar entre si uma vida melhor ou, na crítica do capitalismo, pela possibilidade de uma síntese desencadeada

<sup>160</sup> O verbo *spielen* pode ser traduzido do alemão tanto como jogar, como por brincar, tocar (instrumento), encenar.

pelo progresso desenfreado da razão guiada pela visão schilleriana de capacidades atrofiadas e natureza humana arruinada.

É certo que tanto a estética kantiana, quanto a teoria schilleriana de uma educação estética vão ser apropriadas pelas correntes de pensadores críticos preocupadas com os descaminhos da razão na sua trajetória de autoperpetuação que resulta numa sociedade onde predomina, de um lado, o sujeito, reduzido a um ego abstrato, vazio de toda substância exceto, de sua tentativa de transformar tudo e todos em meios para sua preservação e, de outra parte, a natureza esvaziada e reduzida a simples matéria a ser dominada, sem qualquer outro propósito senão sua dominação. O resgate da percepção e da sensibilidade onde o pensamento predominante é o da racionalidade formalizadora conduz a possibilidade de resgatar o ideal da formação humana para além heteronomia da razão, buscando reconciliar o que através dos tempos vem sendo prometido e ainda não alcançado: uma sociedade mais justa e mais humana.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. (2001)“A arte é alegre”. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIM, A.A.S.; PUCCI, B.(orgs.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*.Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Unimep.
- ADORNO, T. W.(1996) “Teoria da Semicultura”. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Papirus, ano VII,n.56,pp.388-411,Dezembro.
- ADORNO, T. W.(1992) *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- ADORNO,T. W; HORKHEIMER,M.(1985) *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- BARBOSA, R.(2004) *Schiller & a cultura estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Coleção Passo-a-Passo)
- DUARTE, R. “Mundo ‘globalizado’ e estetização da vida”. In: RAMOS-DE-

- OLIVEIRA, N.; ZUIM, A.A.S.; PUCCI, B. (orgs.). (2001) *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas: Autores Associados; Piracicaba: Unimep.
- DUARTE, R.(2006) “Esquematismo da percepção vs. Sensibilidade criativa: Sobre as chances de uma educação estética”. In: TREVISAN, A.; TOMAZETI, E.(orgs). *Cultura e alteridade: Confluências*. Ijuí: Unijuí. (p. 27-42)
- EAGLETON, T.(1993). *A ideologia da estética*. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- HERMANN, N.(2006) “Ética, estética e alteridade”. In: TREVISAN, A.; TOMAZETI, E. (orgs). *Cultura e alteridade: Confluências*. Ijuí: Unijuí. (p. 61-77)
- ISIDRO PEREIRA, S.J. “Dicionário Grego-Português/ Português-Grego”. Apud: SILVA, U. R. da; LORETO, M. L. da S.(2003) *Elementos de estética*. Pelotas: Educat.
- KANT, I.(1995). *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valério Rohden e Antonio Marques. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária.
- SCHILLER, F.(1995) *A educação estética do homem*. Numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 3. ed. São Paulo: Iluminuras.
- TIBURI, M.(1995) *Crítica da razão e mimeses no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: Edipucrs. (Coleção Filosofia, 26)

## AUXILIANDO PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGEM: A TECNOLOGIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM EM ARTE

Andréia Lins – PPGE/UFES - doutoranda

[Andreialins.ufes@gmail.com](mailto:Andreialins.ufes@gmail.com)

Thalyta Botelho Monteiro - PPGE;UFES - mestranda

[monteirothalyta@yahoo.com.br](mailto:monteirothalyta@yahoo.com.br)

bolsista CAPES

Este artigo tem como eixo norteador as práticas de leitura de imagens mediada pela utilização do Objeto de Aprendizagem<sup>161</sup> (OA) com o objetivo de estimular o processo de análise de imagens com o auxílio da descrição iconográfica e percepção das mesmas, através da construção de um software realizado especificamente para sanar os questionamentos inerentes a leitura de imagens, tendo em vista que na modalidade à distância, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os tutores presenciais perceberam a resistência por parte dos alunos quanto à realização de atividades do gênero. Contudo, este artigo orienta-se pela questão: De que forma a construção de um Objeto de Aprendizagem pode suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e análise de imagens? Busca, assim uma aproximação com

---

<sup>161</sup> A inclusão digital está presente hoje na maioria das escolas, tanto para alunos quanto para professores. Essa realidade possibilita minimizar as dificuldades e aumentar a interação do educando com o mundo da informação, contribuindo para que ele possa ser um sujeito social ativo, participativo e consciente de seu papel na sociedade e no ensino. Portanto, surge neste contexto o papel do Objeto de Aprendizagem (OA), que busca uma padronização para o armazenamento e distribuição das informações com o objetivo de viabilizar o acesso à informação com rapidez e eficácia, tornando-se um instrumento didático-pedagógico no sistema de ensino à distância, tendo a internet como principal ferramenta de comunicação.

O conceito de OA não é novo, contudo observa-se que a educação, e em especial a Educação a Distância (EaD), na modalidade à distância, utiliza cada vez mais os Objetos de Aprendizagem com a finalidade de dinamizar o ensino baseado nos recursos digitais.

os conceitos de arte, tecnologia, educação e aprendizagem construídos ao longo da pesquisa em EaD, em abordagens que envolveram diálogos com diversos autores que tratam do assunto: Nascimento (2004, 2007), Prata e Mota (2006), Santos (2010), Behar (2009), Antonio Júnior (2011) e Barbosa (1991,1993,1998, 2011).

Palavras-chave: arte, tecnologia educação

## INTRODUÇÃO

Analizamos a inserção das imagens em sala de aula, e é importante ressaltar o uso das tecnologias e como estas fazem uso constante das imagens. Este artigo reflete o uso das práticas de leitura de imagem e sua utilização no campo das novas tecnologias de informação (NTI) e de qual modo o Objeto de Aprendizagem torna-se eficaz, não apenas no processo avaliativo, mas no aspecto reflexivo, contribuindo para que as tecnologias deixem de ter como função principal o entretenimento e se tornem instrumentos de aprendizagem.

Embora a priori, tenhamos pensado em um OA baseado na dificuldade que os alunos encontravam ao realizarem leitura de imagens, não havia a definição exata de parâmetros e limitações. A proposta inicial era pensar na construção de um *software*, onde o aluno visualizaria as imagens e teria opções de leitura a respeito de eixos temáticos pré-estabelecidos como: teoria da cor, narrativa visual, linguagem gráfica, percepção e composição e teoria da linguagem visual. Cada eixo analisado e contextualizado separadamente. No entanto, com o avanço da pesquisa, o grupo percebeu que para a construção deste *software*, necessitaríamos de mais tempo para as análises das obras de arte e para a elaboração do programa: o Objeto de Aprendizagem: Auxiliando Práticas de leitura de Imagens.

## O OBJETO DE APRENDIZAGEM PROPOSTO e algumas análises

Propõe-se o desenvolvimento de um *software* de OA capaz de oferecer direcionamentos para leitura de imagens e desenvolver habilidades para perceber os detalhes destas imagens por meio de ampliação. Assim, as imagens podem ter uma melhor visualização de detalhes, ao mesmo tempo em que são apresentadas, na lateral direita da tela e, ainda, informações sobre o eixo temático escolhido.

O objetivo principal do OA é guiar o aluno para uma leitura das obras apresentadas, embasando-se em informações contextualizadas e no que ele realmente vê. Pelas limitações de prazo, de recursos tecnológicos e de pessoal qualificado para a construção da ferramenta, desenvolveu-se o roteiro do sistema, mas optou-se pela apresentação de um protótipo aos alunos dos pólos de Domingos Martins e Santa Teresa, com a seleção de três imagens vinculadas à questões de falso e verdadeiro.

O OA apresentado e aplicado tem por objetivo apontar questionamentos sobre as obras: “Retirantes” (1944), de Candido Portinari; “Saudade” (1899), de Almeida Júnior; e “A Boba” (1915) de Anita Malfatti referente às temáticas: teoria da cor, narrativa visual, linguagem gráfica, percepção e composição e teoria da linguagem visual.

Há textos sobre as obras que permitem ao aluno observar e avaliar a questão que dividi-se em falsa e verdadeira. Respondendo e dando “OK” o aluno avança para outra questão. Os textos e temáticas são distribuídos de maneira seqüencial, com a distribuição de vários *links* contendo informações adicionais sobre artistas, obras e movimentos artísticos. Ao clicá-los o aluno é levado para outra página – museus e sites institucionais de arte – na intenção de aprimorar o conhecimento do aluno pesquisador.

Ratifica-se que a proposta deste projeto é estabelecer um OA capaz de sanar ou, ao menos, minimizar as dúvidas sobre leitura e análise de imagens, buscando esclarecer questões sobre uma contextualização a ser considerada: seu processo de criação, época e história. Como metodologia de aplicação do OA, optou-se por um dos eixos norteadores da formação de professores no EaD, que é o desenvolvimento da autonomia pelos alunos.

Por ser este OA um sistema de função formativa e não avaliativa para alunos de Licenciatura em Artes Visuais – EaD, foi estabelecido que os participantes determinariam onde e quando realizariam a atividade. E, sabendo que este é um protótipo, declinou-se da possibilidade metodológica de verificação de usabilidade, ou uma visita orientada ao sistema.

Ao retornarmos a questão que orienta o artigo: de que forma a construção de um objeto de aprendizagem pode suprir as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura e análise de imagens? Verificamos as resposta dos alunos:

- a) O OA propõe ao aluno a desconstrução dos conceitos previamente estabelecidos na medida em que lhe apresenta opções de *link's* e informações que serão somadas à sua análise e leitura das imagens, juntamente às experiências vivenciadas no seu cotidiano.

Ao realizar a questão número 5 do artista Portinari, que trata dos conceitos de Linguagem Gráfica, o artista relaciona a situação de descendentes de imigrantes europeus aos imigrantes nordestinos. Motivo pelo qual o aluno “O” sentiu-se provocado<sup>162</sup>, sendo então influenciado por sua formação sócio-cultural-histórica o levou a discordar da afirmação proposta na questão.

O aluno “O”: [...] “as questões elaboradas são interessantes, no entanto algumas apresentam contradição.” Em conversa informal, o aluno considerou semelhante

<sup>162</sup> Conceito de provocação: O termo *provocação* vem de *provocare*. Pro-vocare: Favorecer a vocalização, favorecer a fala.

a situação vivida pelos imigrantes europeus e pelos migrantes nordestinos, mas não se atentou ao fato da questão referir-se aos descendentes dos trabalhadores imigrantes que vivem na região serrana do Estado do Espírito Santo atualmente.

A contradição vista pelo aluno deve-se ao fato de residir numa região de imigração europeia, onde se valoriza a história dos antepassados e de trabalhar na Secretaria de Cultura do Município, onde o assunto abordado faz parte do seu cotidiano.

- b) Cria condições favoráveis à pesquisa, visto que proporciona *link's* para pesquisas sobre temas relacionados ao assunto. O aluno é convidado a realizar leituras extras aprimorando seu repertório de leitura.

De acordo com “M”, que possui formação em pedagogia e como tutora presencial do curso de artes visuais se sente, às vezes, insegura, impondo-se uma rotina de estudos que lhe proporcione maior segurança para orientar o aluno, o objeto de aprendizagem “[...] estimula o aluno a pesquisar, ao mesmo tempo em que proporciona segurança e autonomia na pesquisa e por ter um caráter lúdico desperta no usuário/aluno a iniciativa de concluir a atividade” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, p.????).

Da mesma forma, a aluna “R”, diz:

Este instrumento é muito bom, dinamiza as informações além de ser uma maneira prática e descontraída de compreender e assimilar conceitos. Sem falar que é uma metodologia que estimula a leitura [...] Sem “querer” o aluno lê todo o conteúdo que necessita [...] sem se dar conta disso (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, p.????).

- c) Possibilita o retorno à atividade para repensar os conceitos, através do *feedback* ou por novas tentativas;



De acordo com o aluno “O” [...] “momento necessário para retomada dos estudos e único para fazer-nos repensar conceitos estabelecidos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011). E, a aluna “R” complementa:

Respondi as questões do Objeto de Aprendizagem, minha opção foi pelo artista Candido Portinari. No início minha nota foi 70. Li a devolutiva da atividade e a refiz, tirei 100. É como se fosse um desafio, um jogo. Estimula a vontade de chegar até o final (DIÁRIO DE CAMPO, 2011, p.????).

Essas falas vêm comprovar que a proposta do OA quanto as devolutivas apresentadas no *feedback* proporcionaram a retomada do seu fazer acadêmico.

- d) O caráter lúdico próprio do OA que possibilita uma aprendizagem de forma descontraída, onde o aluno realiza as leituras que provavelmente não seriam feitas se o suporte fosse um arquivo pdf ou word.

O aluno “O” afirma: [...] “de forma lúdica podemos reviver os conteúdos estudados” (DIÁRIO DE CAMPO, 2011), o que é confirmado pelas falas da aluna “R” e da tutora “M”. “É como se fosse um desafio, um jogo, estimula a vontade de chegar até o final.” (depoimento de “R”, DIÁRIO DE CAMPO, 2011). “Por ter um caráter lúdico, desperta no usuário/aluno a iniciativa de concluir a atividade” (depoimento de “M”, DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

## Algumas CONSIDERAÇÕES

O OA de leitura de imagens foi desenvolvido para a finalidade de um artigo para a especialização em mediadores de educação a distância na Universidade Federal do Espírito Santo. , com o intuito de minimizar as dificuldades encontradas no processo de leitura e análise de imagens. Para possibilitar a sua aplicação primeiramente foi desenvolvido um protótipo para ser testado a fim de apresentar os direcionamentos de leitura e análise de imagens, textos sobre os

autores, obras e *links* de acesso a outras páginas com o objetivo de garantir maiores possibilidades de pesquisa aos alunos. Este OA, testado e analisado, nos dará embasamento para aprimorar o desenvolvimento de um *software* mais completo ao qual se denominou de um OA ideal de leitura de imagens, sendo um programa com um amplo banco de imagens e questões específicas a cada uma delas para assim estabelecer um aprimoramento das temáticas abordadas. No entanto, o OA criado, possui a análise de três obras de diferentes artistas sendo o início de uma pesquisa que não ficará apenas neste artigo.

Com o OA de leitura de imagens, percebeu-se a necessidade de equipes especializadas para sua construção e da interação de uma equipe pedagógica para que juntas criem formas de levar o aluno à pesquisa e ao entendimento de conteúdos, neste caso a leitura de imagens. O aluno compreende nesse protótipo inicial, a necessidade de observar a imagem e, além disso, analisar a tela onde está a questão. As temáticas abordadas – Teoria da Cor; Narrativa Visual; Linguagem Gráfica; Percepção e Composição e Teoria da Linguagem Visual – estão separadas por cores, para representar a diferenciação existente entre elas e facilitar o entendimento das mesmas. Percebendo esse aspecto modular o aluno é levado automaticamente a analisar elementos que estão sujeitos a temática de cada módulo, desviando o olhar de outras expressões formais, lingüísticas, estéticas ou técnicas.

Discutindo a ampliação do protótipo aplicado, pensou-se no desenvolvimento da ferramenta, considerando a diversidade de temas/assuntos que poderiam abordar e a funcionalidade como recurso didático no ensino à distância. Esta modalidade utiliza-se de computadores e equipamentos de áudio e vídeo, além de suporte técnico nos núcleos de educação à distância e acesso à internet, que é essencial para a organização e estruturação do curso, instrumentos que possibilitam o desenvolvimento do aluno e são constantemente utilizados em suas diversas formas e possibilidades. Além das tecnologias usadas na EAD o OA construído deveria seguir o conceito de reuso.

Dentro das perspectivas que o OA pode assumir, este pode vir a tornar-se um instrumento de uso e consulta permanente, ampliando o conceito de reuso aplicado aos OAs, favorecendo um retorno permanente às teorias de leitura de imagem, aos questionários, à utilização das páginas pelos *links* do programa, aos recursos de ampliação da obra, logo uma reutilização incessante do OA de Leitura de Imagem.

O OA de Leitura de Imagens, mediante a orientação do professor/mediador, pode levar o aluno a ler e analisar a obra dentro de outras temáticas. Auxilia no levantamento de hipóteses que estejam vinculadas à uma contextualização temporal e histórica, remetendo por meio do processo avaliativo, da pontuação e do *feedback*, mas ao processo reflexivo, viabilizando a pesquisa e a busca pelo conhecimento.

Na proposta da idealização deste projeto está a recusa em dar, aos alunos, receitas de leitura de imagens, mas tentar por meio das tecnologias tão presentes em seu cotidiano, criar artifícios de educação do olhar, emulando uma aproximação com a forma natural de observação da imagem, dando sim direcionamentos e orientações e não respostas prontas.

Como resultado das experiências obtidas na roteirização, desenvolvimento, testes e testes de aplicabilidade, percebe-se a ampla possibilidade da criação do ‘OA ideal de Leitura de Imagem’, através de um *software* que viabilizasse a leitura e a análise de imagens, tendo ainda elementos de pesquisa, levando-os a museus, a viajar sem sair de casa. Para isso, seria necessária a constituição de acervo a ser composto por um vasto banco de imagens em alta qualidade, onde cada uma delas pudesse ser analisada e contextualizada, e que houvesse nivelamento de questões à medida que o aluno fosse avançando nos estudos e pesquisas.

Construir o OA leitura de imagens nos levou a outros OAs como blogs, livros, vídeos, documentários que auxiliaram o debate e a reflexão sobre seu conceito

e a utilização destes em sala de aula, principalmente na modalidade à distância, que exige maior detalhamento nas explicações e clareza das atividades.

Assim, além de refletirmos profundamente a respeito da leitura de imagens, percebeu-se a importância de “diagnosticar” como estamos ensinando, como explicamos, como instigamos o nosso olhar para que assim estimulemos o olhar de nossos alunos. É fácil e cômodo apontar as dificuldades e diagnosticá-las. Difícil é estabelecer propostas concretas para o aprendizado e desenvolvimento de soluções eficientes.

## REFERÊNCIAS

ALBERT, André. Anita Malfatti – 120 anos. Centro Cultural Banco do Brasil de Brasília. **Revista Bravo**, nº 152, ano 12, p. 82- 86, abr. 2010.

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BELLONI, M. Luiza. **Educação à distância**. 5.ed.São Paulo: Autores Associados, 2009.

BETTIO, Raphael Winckler; MARTINS, Alejandro. **Objetos de Aprendizado: Um novo modelo direcionado ao Ensino a Distância**.Cortez, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/12/17/493047/bjetos-aprendizado-um-novo-modelo-direcionado-ao-ensino-distncia.html>> Acesso em: 03 ago. 2011.

CAMARGO, Fernanda; RAFT, Franquilândia; VERVILOET, Marineis, BRINGER, Rebeka; MONTEIRO, Thalyta. **OBJETO DE APRENDIZAGEM: AUXILIANDO PRÁTICAS DE LEITURA DE IMAGEM**. Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Mediadores de Educação à Distância. Neaad/UFES, 2011.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FONTANA, Maristela Vigolo. **A possibilidade de uso de Objeto de Aprendizagem para o ensino das artes visuais**. 2011, 71f. Monografia (Graduação em Pedagogia da Arte). Programa de Graduação da Faculdade de

Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29284/000776535.pdf?sequence=1>> Acesso em: 20 jul. 2011.

KENSKY, Vani Moreira. **Novas Tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente.** Trabalho apresentado na XX reunião da ANPED, Caxambu-MG, 1997. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2011.

KHOURI, Omar. Modernismo no Brasil: o signo de Anita Malfatti, uma aproximação. Artigo publicado na revista FACOMM. **Revista de Comunicação da FAAP**, nº 10, 2º semestre de 2010. p.6-12. Disponível em <[http://www.faap.br/revista\\_faap/revista\\_facomm/facomm\\_10/](http://www.faap.br/revista_faap/revista_facomm/facomm_10/)> Acesso em: 21 jul. 2011.

MAROSTEGA, Simone. **Ensino de artes visuais e o currículo no ensino médio: um estudo em Santa Maria/RS.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/18/TDE-2006-07-03T053309Z-48/Publico/TESE%20SIMONE%20MAROSTEGA.pdf](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-07-03T053309Z-48/Publico/TESE%20SIMONE%20MAROSTEGA.pdf)>. Acesso em: 03 ago. 2011.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO **Programa acervo-roteiro de visitas MAC/USP.** Ficha nº 26 [Anita Malfatti/A Boba). Vitae, USP MAC, 2004. Disponível em <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/PDF/26.pdf>> Acesso em: 15 jul. 2011.

PRETTE, Maria Carla. **Para entender a arte.** Rio de Janeiro: Globo, 2008.

REBOUÇAS, Moema Martins; CORASSA. e Maria Auxiladora. **Propostas metodológicas para o ensino da arte II.** Espírito Santo: Ne@ad/UFES. 2009.

ROCHA NETO, Manuel Alves. **Possibilidades de Leitura na Obra Retirantes de Cândido Portinari.** 2006, 59f. Monografia (Graduação em Artes Plásticas)

---

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2006. Disponível em <<http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/monografia-ManuelAlvesdaRochaNeto.pdf>>

Acesso em: 15 jul.2011.

ROSING, Tânia M. K. **Práticas leitoras para uma Cibercivilização: Resignificando identidades.** São Paulo: UPF, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense. 1983.

TEIXEIRA, Eder Clevers de Alemar. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações.** Disponível em:<<http://www.webartigos.com/articles/43328/1>> Acesso em: 15 jul.2011.

## **Processos de naturalização da estética: uma abordagem das tecnologias de neuroimageamento na compreensão da neuroestética e das estéticas de base biológica nas artes**

**Alberto Marinho Ribas Semeler**<sup>163</sup>

A neuroestética é considerada um ramo recente da estética criada pelo cientista inglês Semir Zeki. Ele foi professor de neurobiologia na década de 1970 na University College de Londres e também o primeiro a aplicar o conhecimento científico da neurobiologia, neuroanatomia e de áreas afins à compreensão da arte, tornando-se uma referência no estudo e na pesquisa do cérebro visual. Em 1993, publica um importante estudo sobre as funções e os mecanismos cerebrais do campo da visão intitulado *A vision of the brain*. Zeki busca uma base biológica à compreensão científica do prazer estético visual. De certa forma, a neuroestética retoma algumas questões da estética aristotélica que associava mimese ao prazer investigando os mecanismos cerebrais que operam por trás disso (Onians, 2007).

O primeiro artigo de Zeki relacionando a arte e cérebro é sobre Arte Cinética, onde são analisadas soluções visuais artísticas e suas relações específicas com campos receptivos das células do córtex visual, onde o autor desvenda alguns mecanismos cerebrais através de exemplos oriundos das artes visuais.

Posteriormente, Zeki publica um livro que trata do cérebro visual intitulado *Inner vision: an exploration of art and the brain*, de 1999. Ele alerta que o livro investiga, antes de qualquer coisa, o cérebro. Contudo, isso decorre de sua convicção de que, em larga medida, a função da arte e a função do cérebro

---

<sup>163</sup> Artista Plástico. Doutor em Poéticas Visuais/Arte e Tecnologia. Professor adjunto do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. [semeler@terra.com.br](mailto:semeler@terra.com.br)

visual são as mesmas. As artes visuais são uma função do cérebro visual – toda arte visual é expressa pelo cérebro e, portanto, segue suas leis (Zeki, 1993).

A escolha de Semir Zeki em analisar primeiramente os movimentos da pintura moderna decorre da similaridade entre os experimentos dos neurocientistas com seus testes esquemáticos e a simplificação de cor e forma, também presentes nesse tipo de arte. Para ele, os pintores modernos eram neurologistas por excelência, porque, em suas investigações pictóricas singulares e únicas, ao trabalharem e retrabalharem até atingirem o efeito desejado, acabavam por encontrar o prazer pessoal e, assim, gratificavam seus cérebros. Encontrando o prazer na realização de suas obras pictóricas, gratificavam a si e aos seus espectadores. Portanto, encontrando o prazer cerebral visual em si e em outros cérebros, eles acabavam por desvendar algo geral sobre as leis de organização neural e os caminhos cerebrais para obtenção de gratificação cerebral, mesmo desconhecendo detalhes disso e até mesmo desconhecendo sua existência (Zeki, 1999).

Nós enxergamos para obter conhecimento do mundo. Em função de seus mecanismos visuais rudimentares, algumas espécies têm pouco sucesso em negociações com seus ambientes, o que dificulta sua sobrevivência no sentido evolucionário. A visão não é a única forma de adquirir conhecimento, no entanto, algumas categorias de conhecimento, como reconhecimento de expressões faciais ou de uma superfície colorida, não podem ser adquiridas sem a visão. Assim, o cérebro está mais interessado em constâncias, permanências das propriedades dos objetos e superfícies do mundo exterior. A visão é um processo ativo em que o cérebro descarta mudanças e extrai o necessário para categorizar os objetos no mundo. Por exemplo, a constância da cor é uma lei da percepção que nos permite ver objetos em diferentes condições de iluminação, ângulos e distâncias. Um objeto deve ser categorizado de acordo com sua cor, desse modo reconhecemos um fruto maduro de um não maduro. Mesmo com a mudança de cor na luz ambiente, os objetos se mantêm reconhecíveis devido à sua constância cromática. No processo evolutivo da espécie, a percepção da cor



permitiu que o homem evoluísse em relação a outros primatas; reconhecendo alimentos de diversas tonalidades, enriqueceu sua dieta com nutrientes; em decorrência disso, seu cérebro evoluiu corticalmente (Zeki, 1993).

Zeki promove um reencontro entre a tradição e a inovação nas ciências e na arte. De certa maneira, suas descobertas sobre o “conhecimento visual” devolvem à experiência visual a importância que a mesma perdeu em algumas correntes contemporâneas da arte.

Outros estudos relativos à neuroestética propõem uma desvinculação da mesma com o campo específico da arte. No livro *Neuroaesthetics*, de 2009, organizado pelos autores Martin Skow, linguista e neurocientista, e Oshin Vartanian, neuropiscólogo, buscam desvincular ou pelo menos não restringir a neuroestética à arte. Eles propõem expandir o campo de estudo da neuroestética para além do campo da arte. Usando a noção de objeto, buscam um campo de estudo mais amplo, pois, para eles, o processo estético tem um campo muito mais amplo que tipifica nossas interações com um universo muito maior de objetos do que simplesmente obras de arte. A função estética está relacionada aos nossos processos psicológicos ligados a criação e ao alvo da criação: o espectador. Os processos psicológicos evocam percepção, sensorialidade, cognição, emoção, juízos de valor e aspectos sociais, entre outros, sendo que todos presumem uma base neural.

Para Martin Skow e Oshin Vartanian, a neuroestética tem início com pensadores como Erasmus Darviw (1792) que buscava correlatos entre os estados mentais e explicações fisiológicas para os mesmos. Darviw irá influenciar estetas como Daniel Webb (*Observations on the correspondence between poetry and music*, 1792) e Uvedale Price (*Essays on the picturesque*, 1810) que propõem que aspectos da experiência estética possuem base fisiológica. Eles já têm como ponto de partida para sua definição de fenômeno estético a existência de exames de neuroimageamento por ressonância magnética nuclear modificada (fMRI). A partir desses neuroimageamentos ou mapeamentos cerebrais é possível comparar diversas situações envolvendo as

mesmas áreas corticais, mapas cerebrais de mães após o parto, pessoas apaixonadas e fruição estética, e até mesmo analisar os neurotransmissores envolvidos no processo vasopressina e ocitocina (Zeki, 1999).

Como exemplo de aplicação da neuroestética na perspectiva de Skow e Vartanian podemos citar a neurocinemática. Para obter um resultado mais confiável do cinema de massa em seus espectadores, a indústria cinematográfica irá investigar os efeitos da imagem no córtex dos espectadores. A partir de exames de ressonância magnética nuclear modificada (fMRI), a neurocinemática procura descobrir onde o filme produz mais excitação neuronal: que tipos de cena produzem melhores efeitos, quais áreas estão envolvidas e, por fim, que tipo de neurotransmissores são recrutados nesses processos excitatórios/inibitórios. Em síntese, plugando diversos espectadores simultaneamente, a neurocinemática busca desvelar os mecanismos cerebrais envolvidos na recepção cinematográfica (Hasson *et al.*, 2008).

Outra área a se servir das investigações da neurobiologia, neurologia, neuroanatomia, neurofisiologia e neurociências é a computação visual, que se instrumentaliza desses saberes na construção das interfaces gráficas para a visualização nos computadores. Esse processo ocorre por retroalimentação: a neuroestética se serve dos avanços das tecnologias gráficas de visualização que, por sua vez, apropriam-se dos avanços dos conhecimentos científicos sobre o córtex visual para desenvolver novos algoritmos de visualização.

A neurocomputação visual é a área das ciências da computação que investiga os processos de construção e percepção da imagem pelo córtex visual e sua relação com os estudos computacionais no desenvolvimento de algoritmos para construção das interfaces gráficas para visualização no computador. O psicólogo cognitivo David Marr (2010), em sua obra pioneira e visionária *Vision: a computational investigation into the human representation and processing of visual information*, deu início à pesquisa que passou a relacionar a neurociência aos estudos computacionais, mais especificamente à computação visual. O processo cognitivo e fisiológico começa desde a simples entrada de dados da

imagem até processos complexos de percepção tridimensional e objetos no ambiente circundante. Esse campo de estudo mistura os processos históricos de construção da imagem nas artes, nas ciências cognitivas, nas neurociências, nas ciências da computação, na neurobiologia e na neurofisiologia. Seu estudo propõe um esboço primário (*primal sketch*), com base na extração de características dos componentes fundamentais da cena, como, por exemplo, na detecção de bordas e na visão binocular. O esboço primário é como um desenho a lápis feito rapidamente por um artista, passando a impressão de elementos essenciais da imagem.

Para isso, ele parte das pesquisas oriundas da fisiologia de Hubel e Wiesel, que descobriram as células no córtex visual primário especializadas em detecção de bordas (*edge detectors*). No entanto, os estudos computacionais feitos por Marr propõem que essa tarefa de detecção de bordas envolve uma complexa maquinaria cerebral e funcionaria paralelamente em diversas áreas corticais. Assim, os estudos computacionais da visão, antes de propor regras matemáticas generalistas para a percepção, procuram desvendar problemas específicos da percepção visual (Marr, 2010).

Semir Zeki (1993) critica o uso instrumental dos conhecimentos oriundos da neuroestética e das neurociências em geral. Para ele, o risco do uso indiscriminado pela indústria informática das descobertas científicas sobre o córtex visual acaba engessando a pesquisa científica impedindo novos avanços em função de demandas corporativas.

Assim, as interfaces de visualização são o resultado de um longo processo histórico de investigação sobre a construção da imagem e de seus métodos de representar a profundidade na perspectiva, de criar ilusões virtuais, investigações sobre o córtex visual, entre outras coisas. Desse modo, o computador incorpora propriedades históricas da investigação artística e científica a respeito da imagem. No entanto, sua dimensão histórica não anula sua potência inovadora.

Contudo, o paradigma tecnológico retira de foco a vontade pura para um novo desprendido do antigo. O futuro decorrente dos meios tecnológicos é nostálgico do passado.

### **Estéticas de base biológica e processos cognitivos**

No que se refere à estética e suas relações com a biologia, podemos abordá-la desde um nível mais elementar, enquanto força de organização das estruturas vivas que antecede e extrapola o humano. Ela faz-se presente desde os princípios básicos de organização formal da natureza até níveis mais complexos que envolvem padrões comportamentais (Gombrich, 1984).

Nesse sentido, podemos pensar em duas vertentes de investigação das relações entre a estética e a biologia ou “estéticas de base biológica”, sem que com isso se excluam possibilidades de hibridismos.

O artista e crítico de arte e tecnologia Edmond Couchot (2012), em *La nature de l'art: ce que les sciences cognitives nous révèlent sur le plaisir esthétique*, define o processo cognitivo não mais como em mera ativação de representações mentais pré-existentes; a cognição não é apenas um espelho do mundo que nos rodeia, mas sim uma “ação incarnada”, resultante de experiências sensório-motoras múltiplas com o ambiente, sendo essas o verdadeiro gatilho dos processos cognitivos. Sua reflexão parte da cibernética onde o vivo e o artificial encontram um terreno comum. Para Couchot, a cibernética de Norbert Weimer e a teoria da informação de Shanon dos anos 50 serviram como inspiração para as primeiras teses cognitivistas – manipulação do símbolos segundo regras pré-determinadas. Assim, para Couchot, o conexionismo está imbricado na noção de informação, o que dá permanência às estruturas dos sistemas vivos que se auto-organizaram indo ao encontro do equilíbrio interno. Cruzando fenômenos naturais e culturais, essa compreensão

de mundo da informação implicaria na naturalização.<sup>164</sup> Portanto, a arte, assim como qualquer outro fenômeno cultural humano entendido dentro de uma perspectiva naturalizada, seria uma espécie de objeto biológico com um modo de existência singular que segue regras de uma bioestética particular.

A partir disso, o autor analisa as diversas etapas da naturalização da arte. Destaco aqui a terceira etapa proposta por Couchot, realizada através da definição de connexionismo. O connexionismo é concebido enquanto fase onde os seres vivos se auto-organizam a partir de uma perspectiva interna. A meu ver, isso implicaria num abandono da noção de informação ligada somente aos sistemas artificiais numa retomada de sistemas neurobiológicos enquanto sistemas informacionais do humano.

Assim, o acompanhamento dos processos cerebrais em “tempo real”, de forma não invasiva, são decorrência dos constantes avanços tecnológicos das interfaces gráficas de visualização e da pesquisa científica das neurociências; os mesmos criam o ambiente para que possamos compreender fenômenos culturais em seus aspectos fisiológicos e funcionais. O que antes era visto apenas desde um âmbito puramente especulativo é atualmente dissecado pela tecnologia da ressonância nuclear magnética modificada (fMRI).

Como era de se esperar, a experiência estética não ficará fora desses avanços científicos e tecnológicos, pelo contrário, ela passa a protagonizar alguns experimentos científicos (seja pela pesquisa da arte no âmbito da evolução da ciência, seja pela possibilidade do seu uso em produtos culturais, como é o caso da neurocinemática). Isso decorre devido a alguns fatores específicos: sua extensão (tamanho cortical dedicado à visão), acessibilidade do córtex visual na caixa craniana e, por fim, compartilhamento de funções do córtex visual com outras funções corticais. O cérebro é um sistema paralelo-modular e, portanto, a estética também possui estas características paralelo-

<sup>164</sup> A naturalização é vista como uma vertente filosófica que busca definir o humano, por vezes de forma reducionista, a partir de causas e fenômenos naturais, submetida como qualquer outro objeto no mundo a leis e regras da natureza.

modulares. Como consequência, os processos mentais são investigados mais em sua base neuroquímica e fisiologia celular desprivilegiando perspectivas que proponham um essencialismo humanista. Nesse sentido, o humano passa a ter seus dispositivos de funcionamento desvelados pela ciência, mais especificamente pelos processos de neuroimageamento. A meu ver, a naturalização estética contemporânea funda-se num reconhecimento do humano não como um imitador analítico da natureza, mas sim um ente regido pela mesma. A aplicação dos conhecimentos da neuroestética e do neuroimageamento fMRI na indústria cinematográfica é um exemplo de pragmatismo em nosso cotidiano.

Para concluir, poderíamos deixar algumas questões em aberto. A neuroestética e, por consequência, o neuroimageamento como um todo seriam um tipo de estética programada? Facilitaria uma “experiência estética assistida” usada para potencializar a experiência sensório-motora (cinestesia) na arte? Estaríamos assistindo a um ressurgimento das discussões da importância estética no mundo contemporâneo? Ou isso tudo não passaria de um alvorecer da digitalização e algoritimização do humano?

## Referências

- Bloom, P. (2010). *How pleasure works: the new science of why we like what we like*. New York: Norton & Company.
- Couchot, E. (2012). *La nature de l'art: ce que les sciences cognitives nous révèlent sur le plaisir esthétique* Paris: Hermann.
- Gombrich, E. H. (1984). *The sense of order: a study in the psychology of decorative art*. London: Phaidon.
- Hasson, U., Landesman, O., Knappmeyer, B., Vallines, I., Rubin, N., & Heeger, D. J. (2008). Neurocinematics: the neuroscience of film. *Berghahn Journals*, 2(1), 1-26. Recuperado em 29 de maio, 2013, de [http://www.cns.nyu.edu/~nava/MyPubs/Hasson-et-al\\_NeuroCinematics2008.pdf](http://www.cns.nyu.edu/~nava/MyPubs/Hasson-et-al_NeuroCinematics2008.pdf)
- Hoffman, D. D. (1998). *Visual intelligence: how we create what we see*. New

York: W. W. Norton.

Marr, D. (2010). *Vision: a computational investigation into the human representation and processing of visual information*. Massachusetts: MIT.

Onians, J. (2007). *Neuroarthistory: from Aristotele and Pliny to Baxandal and Zeki*. London: Yale.

Skow, M; & Vartanian, O. (2009). *Neuroaesthetics*. New York: Baywood Publishing Inc.

Ullman, S. (2000). *High-level vision: object recognition and visual cognition*. London: MIT.

Zeki, S. (1993). *A vision of the brain*. London: Blackwell.

Zeki, S. (1999). *Inner vision: an exploration of art and the brain*. London: Oxford.

Zeki, S. (2009) *Splendors and miseries of the brain: love, criativity, and the quest of human happiness*. London: Blackwell.

## **Intercensões entre arte, ciência e filosofia na perspectiva do pensamento deleuziano**

Alberto Marinho Ribas Semeler – UFRGS – Doutor em Poéticas Visuais  
[semeler@terra.com.br](mailto:semeler@terra.com.br)

Leonidas Roberto Taschetto – UFSC – Doutor em Educação  
[leontaschetto@yahoo.com.br](mailto:leontaschetto@yahoo.com.br)

Gilles Deleuze é um exemplo de pensador contemporâneo que refuta a posição do filósofo reflexivo. Para ele, pensar é experimentar, criar conceitos, fabular, dar passagem aos fluxos e devires, e experimentar e fabular não são ações que têm o mesmo sentido de refletir. Daí decorre, em grande parte, o seu interesse em pensar as relações entre ciência, arte e filosofia. Nas palavras do autor:

O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e o objeto da filosofia, criar conceitos. A partir daí, se nos damos essas grandes rubricas, por mais sumárias que sejam – função, agregado, conceito –, podemos formular a questão dos ecos e das ressonâncias entre elas. Como é possível, sobre linhas completamente diferentes, com ritmos e movimentos de produção inteiramente diversos – como é possível que um conceito, um agregado e uma função se encontrem? (Deleuze, 1992, p. 154)

Nesta citação fica evidente a importância do conceito de *intercessão* justamente porque tem a ver com os movimentos de interferências entre as linhas, não como meras trocas cognitivas entre disciplinas, áreas, pessoas ou grupos, mas um encontro que acontece por *dom ou captura*: “[...] é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si” (Deleuze,



1992, p. 156) Na perspectiva do autor, os *intercessores* cumprem com outra importante função: “às ficções pré-estabelecidas que remetem sempre ao discurso do colonizador, trata-se de opor o discurso de minoria, que se faz com intercessores” (Idem, p. 57).

Muitos artistas modernos e contemporâneos têm buscado sintonizar sua produção com diferentes sistemas de pensamento, das ciências humanas e sociais às ciências naturais. Desses variados campos teóricos/existenciais extraem subsídios para pensar suas obras, estimular seu processo de produção e sua *poiésis*. Em casos mais radicais, chegam ao ponto de criar suas próprias teorias. Se muitos artistas têm trilhado esse caminho, muitos filósofos têm se empenhado em atribuir sentidos à arte, não raramente buscando nela a inspiração para repensar velhos conceitos, criar novos, ou então estabelecer as condições de possibilidade para uma relação entre filosofia e arte.

Os agenciamentos teóricos que Deleuze estabeleceu com os mais variados campos do saber (matemática, biologia, antropologia, sociologia, política etc.) e das artes (cinema, literatura, pintura, música, teatro, dança), as parcerias com outros pensadores, especialmente os livros que escreveu com Félix Guattari e outros pensadores (tão raros no meio filosófico), sua crítica contundente à crescente hegemonia da psicanálise na sociedade e no meio acadêmico franceses – numa época em que ela era quase uma unanimidade – contribuíram para que ele se tornasse um dos mais importantes pensadores do século passado. E talvez por isso mesmo ele seja aqui considerado a figura mais apropriada para pensarmos as interferências entre arte, ciência e filosofia na contemporaneidade.

### **A filosofia deleuziana e os movimentos artísticos das décadas de 1960 e 1970**

Em todos os períodos históricos, as artes sofreram as mais variadas influências dos grandes sistemas de pensamento. A relação entre artistas e os sistemas de pensamento nem sempre foi tranquila e sem percalços: a arte

questiona, legítima, rompe e até mesmo ataca determinadas concepções de arte e de mundo e, conseqüentemente, dos sistemas que as legitimam ou questionam.

Para artistas modernos e contemporâneos, encontrar subsídios nos sistemas de pensamento tem sido, não raramente, um processo paralelo ao ato da criação e, portanto, um recurso indispensável para pensar a produção artística. Essa influência vem de forma direta, através da pesquisa do próprio artista (textos e escritos de próprio punho ou de outros artistas), referendando ou não outras áreas do conhecimento. Também vem de forma exógena ou indireta, sofrendo influências do discurso da crítica de arte e de diversas áreas do saber (que, não raramente, em corpo teórico, acabam por definir uma esfera estética). Geralmente, esses sistemas dispõem de uma estrutura teórica que não somente se autoriza a definir o que é arte, mas acaba impondo um modelo, uma estética.

Segundo Cauquelin (2005a), podemos definir três gêneros teóricos: as teorias fundadoras ou ambientais, que definem condições para a arte (o belo, a verdade, a beleza etc.); as teorias injuntivas, que afirmam a necessidade de a arte criar as condições e regras para seu fazer e uma finalidade; e as teorias de acompanhamento, onde são propostas explicações para o fazer, bem como práticas teorizadas. Como exemplo de prática teorizada, ou teoria de acompanhamento, temos as proposições de Clement Greenberg, crítico de arte norte-americano que teve forte influência entre artistas de sua época (1950-1970) interessados em garantir espaços no competitivo e milionário mercado da arte.

Inseridos no contexto das vanguardas artísticas, o surrealismo e o dadaísmo são exemplos de teorias injuntivas, na medida em que buscaram em conceitos psicanalíticos uma referência para seus processos de criação (a psicanálise enfatiza o papel do inconsciente na atividade criativa; o surrealismo defende que a arte deve se libertar das exigências da [lógica](#) e da [razão](#) e ir além da [consciência](#) cotidiana, buscando expressar o mundo do inconsciente e dos sonhos). O momento histórico em que essas vanguardas se afirmam como

movimentos de ruptura aos cânones tradicionais (meados da década de 1920), Freud já tinha conquistado reconhecimento internacional e suas teorias começavam a surtir alguns efeitos. Os movimentos conceituais e minimalistas da década de 1960 e 1970, por sua vez, buscaram subsídios para pensar suas obras principalmente na fenomenologia e na filosofia de Wittgenstein, inscritos, portanto, dentro das teorias de acompanhamento.

À primeira vista, esses movimentos parecem inevitáveis, até “naturais”. Mas um olhar mais atento sobre esses discursos/teorizações sobre a arte não parecerão, absolutamente, inócuos, pois acabam influenciando a sensibilidade estética, o olhar do público, a crítica e até mesmo as práticas artísticas. Se não chegam ao extremo de definir os critérios para se ver, sentir, fazer e pensar a arte, pelo menos influenciam profundamente a sensibilidade estética. Como reação às teorizações sobre a arte, mais e mais artistas, envolvidos ou não com o meio acadêmico, têm buscado desenvolver suas próprias reflexões, produzindo textos sobre seus trabalhos.

Deleuze critica o modo como a filosofia vinha até então se relacionando com a arte: como objeto externo, lugar de onde ela viria legitimar seu corpus conceitual propondo um sistema estético que buscaria dar conta do fenômeno criativo. Deleuze passa a se apropriar de operações artísticas no sentido de ampliar as questões propriamente filosóficas. São muitos os exemplos na sua filosofia de operações artísticas transpostas como conceitos filosóficos, tais como *ritornelo*, *corpo sem órgãos*, entre outros. Para ele, a arte não mais atuaria como elemento exterior ao sistema filosófico, mas como referência conceitual à filosofia. A arte, a ciência e a filosofia constituem uma espécie de triangulação que compartilha linhas de força, cada qual com sua especificidade (Deleuze, 1992). Ele protagoniza uma reviravolta na relação entre arte e filosofia, colocando esta última como uma prática criadora que se apropria da arte como modo de se reconstruir e de se ressignificar. Nesse sentido, Deleuze se contrapõe radicalmente à influência da filosofia de Wittgenstein no campo da arte na década de 1960 – a arte conceitual ou arte como ideia. A arte estaria

mais próxima da “lógica da sensação” e não do intelecto, como havia sido proposto por Hegel.

### **Deleuze e a Arte Conceitual**

Na década de 1960 e 1970, a Arte Conceitual passa a problematizar e mesmo a desconstruir de modo radical alguns paradigmas da arte e do sistema vigente. O que é a arte? Qual é o seu valor? Qual é a função da estética? O que é o artista? O que determina e em quais condições um objeto é arte? São exemplos de questionamentos nunca antes postos, onde o papel da arte e do artista passa a ser interrogado. O fundamento da Arte Conceitual é a “sua” ideia, prescindindo totalmente de qualquer objeto material ou virtual; a ideia da arte é mais importante do que a sua própria realização.

A partir desse paradigma, novos territórios para a arte foram propostos e estabelecidos: criação coletiva, participação do espectador, interatividade, rompimento radical com a representação, uso de novas mídias e materiais, uso do corpo como suporte artístico, saída dos espaços oficiais como galerias e museus. Essas foram algumas das diretrizes que fomentaram a produção artística desse período histórico (Popper, 1989).

O curioso nisso tudo é que, apesar de alguns conceitos deleuzianos estarem em sintonia com os novos territórios da arte desenhados pelos artistas conceitualistas, a mesma passou despercebida para os artistas de sua época. Talvez exista uma chave para a compreensão desse acontecimento. Hegel já no século XVIII anunciava que a arte a partir de então deixaria de ser uma atividade que atuaria somente para deleite e prazer da visão, passando a ser um problema conceitual, passando a nos convidar a uma reflexão intelectual. Com essa abordagem, Hegel acaba preconizando a morte da arte como objeto de deleite, instaurando-a como um processo mental-filosófico. Joseph Kosuth, artista conceitual norte-americano, talvez tenha sido o grande paradigma, ou talvez o auge dessa possibilidade de a arte se colocar como processo mental; ele empreendeu uma análise filosófica da natureza da arte, processo esse que encontra muita força na arte até os dias de hoje.

Além da fenomenologia de Merleau-Ponty, Wittgenstein foi o filósofo que muitos artistas das tendências minimal e conceitual usavam como referência às teorizações de seus trabalhos, conforme refere Cauquelin (2005b). O artista norte-americano Joseph Kosuth, em sua definição de arte conceitual, propõe como principal fundamento da arte uma origem puramente analítica e linguística. As poéticas conceituais são inicialmente propostas partindo de uma desmaterialização da obra artística, através da crítica às instituições. Uma obra não se instaura mais a partir de um significado interno ou estético, mas a partir do lugar que ocupa num sistema de valores e representações (Freire, 1999).

Seguindo a lógica da filosofia de Wittgenstein, pode-se dizer que a arte não se legitima mais pelo seu conteúdo de expressão, mas pelo que enuncia em sua materialidade teorizada, no que dela é produzido discursivamente e nos “jogos de linguagem” (essa alegoria serve para demonstrar que a linguagem é, em primeiro lugar, uma atividade e, em segundo, uma atividade regrada) e nas relações que estabelece com outros sistemas de significação. Os artistas que assim procediam não buscavam somente o efeito poético, mas a linguagem como tautologia.

Algumas correntes vanguardistas, antecessoras das tendências minimalistas e conceituais, representadas nesse período principalmente pela *action-painting* de Pollock, e a arte primitiva de Giacometti, tinham uma inspiração de cunho surrealista. Para elaborar sua poética, essas tendências usavam o acaso, o erotismo, *objets-trouvés*, os trocadilhos etc. Ora, essa escolha fazia uma referência direta ao inconsciente freudiano que definia a emoção estética como derivativa da esfera erótica. Nesse período, a psicanálise serviu como subsídio às vanguardas estéticas da primeira metade do século XX.

O questionamento à psicanálise promovido por Wittgenstein foi o que determinou a adesão de alguns movimentos artísticos às suas ideias, agindo como um elemento diferenciador do uso da linguagem onírica surrealista. Os artistas conceituais encontravam em Wittgenstein a objetividade para se contraporem ao subjetivismo dos movimentos anteriores. Talvez tenhamos aqui

uma das chaves para a leitura da suposta “cegueira” de Deleuze aos movimentos artísticos desse período.

Na contramão do que estava sendo proposto, surge a crítica e a teoria deleuziana com a seguinte afirmação: a filosofia deveria assumir uma postura criadora e se igualar a arte, e não a arte subordinar-se ao discurso filosófico como se fosse uma espécie de experimentação filosófica.

### **Uma leitura deleuziana da arte?**

Apesar de a filosofia de Deleuze possuir um caráter extremamente transgressivo e crítico em relação ao sistema e às instituições, sua produção teórica passou alheia, ou pelo menos não dedicou a crítica necessária às transformações estéticas radicais ocorridas na arte de seu tempo. Ele escreve muito sobre a pintura e quando discorre sobre os movimentos contemporâneos estabelece uma crítica sutil à arte conceitual.

Passados vinte anos desde os movimentos da década de 1960, o livro *Francis Bacon: lógica da sensação*, com a primeira edição em 1981, Deleuze dedica uma obra inteira à pintura. Em outro livro escrito em parceria com Guattari (*O que é filosofia?*), ao falar das artes visuais, referem-se de forma recorrente à pintura. Estaria ele propondo a pintura como um paradigma às artes visuais? Seria ele apenas um necrófilo a manipular o cadáver já dissecado da pintura morta-viva preconizada por Hegel? Ou estaria ele buscando “a nova carne da pintura”, uma reencarnação ainda capaz de afetar e causar “blocos de sensações”? Bem, prossigamos com nossas indagações.

Com distanciamento temporal, fica descartada a hipótese de desconhecimento de Deleuze sobre as obras de artes visuais produzidas por seus contemporâneos. Mas, então, o que pode nos revelar essa “lacuna” na sua obra? Por que ele não dedicou um estudo específico sobre a arte de seu tempo?

Ao escolher a obra do pintor Francis Bacon, Deleuze surpreende e desestabiliza. A crítica inglesa incluía o pintor no movimento *disgusting art*, como um pintor da “sensação”. Bacon usa em suas pinturas alguns elementos

considerados bastante tradicionais nas artes plásticas: a manutenção do suporte (tela de pintura), técnica de pintura a óleo, ilusionismo, perspectiva tradicional, uso do retrato e do autorretrato (trabalho considerado extremamente autoral). Bacon foi um artista que trabalhou na contramão de sua época e de seus contemporâneos, mantendo a pintura como um campo de experiência. Sua escolha o marginalizava em relação aos movimentos mais engajados, que não cansavam de anunciar a morte da pintura. Pintava figuras engaioladas, confinadas em cômodos, ou solitárias, geralmente mostrando sofrimento e terror, com corpos dilacerados, corrompidos, manifestando a sensação de dor.

Ao escolher o título de seu livro sobre Bacon, Deleuze deixa um “traço” sobre qual campo da experiência deveríamos situar as artes visuais: a “lógica da sensação” agindo no campo da expressão e do sensorial. Sua leitura contrapõe-se à leitura racionalista da Arte Conceitual. A obra de arte é um “ser de pura sensação” e, como sensação, ela só existe em/por si. Para Deleuze, há duas maneiras de superar a figuração: primeira, rumo à forma abstrata (cerebral); segunda, rumo à figura, inscrita no corporal ou carnal, agindo direto no sistema nervoso, desencadeando blocos de sensações. Para ele, a função da arte é a de conservar, e ela é a única coisa no mundo que se conserva, não à maneira da indústria que acrescenta a química, mas através de um bloco de sensações perceptos/afectos. Dessa forma, ao situar a arte no território sensorial, ele se contrapõe radicalmente à concepção conceitual. A arte como ideia é da ordem do cerebral e do intelectual, sobretudo porque despreza os afectos e os perceptos que estão conectados ao nervoso, ao orgânico. Para o autor, a arte acontece na composição, e o que não compõe não é estético, sendo assim, não é arte (Deleuze, 1992).

Segundo a perspectiva deleuziana, a pintura de Bacon é “figural” porque o pintor consegue “isolar” as figuras impedindo que se instaure o império da representação: “Isolar é, então, o modo mais simples necessário, embora não suficiente, de romper com a representação, interromper a narração, impedir a ilustração, liberar a Figura: para ater-se ao fato” (Deleuze, 2007, p. 12). Assim, a

arte deveria libertar-se da representação e da semelhança negando qualquer referência a um original, estabelecendo-se uma relação de diferença sem, no entanto, desvincular-se de uma série ou conjunto; instaurando-se na corporeidade da obra um acontecimento onde o virtual é atualizado através da arte.

Mas será que essa definição consegue dar conta da intenção de Deleuze? Não haveria nessa leitura uma intenção de questionar o que viria a se instaurar posteriormente no sistema das artes? Lançar a possibilidade, ou até mesmo afirmar o funcionamento autônomo e marginal da arte? Ou seja, instaurar a experiência artística numa lógica da sensação desatrelada dos mecanismos oficiais que buscam legitimá-la através do sistema de mercado e do consumo. Buscar uma conservação do ato criador e da arte fora do meio artificial da indústria do marketing.

### Referências

- Cauquelin, A. (2005a). *Teorias da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cauquelin, A. (2005b). *Arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações, 1972-1990* (P. P. Pelbart, Trad.) Rio de Janeiro: 34 (Obra original publicada em 1990).
- Deleuze, G. (2007). *Francis Bacon: lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é filosofia?* (B. P Junior & A. A. Muñoz, Trad.) São Paulo: 34.
- Freire, C. (1999). *Poéticas do processo: arte conceitual no museu*. São Paulo: Iluminuras.
- Popper, F. (1989). *Arte, acción y participación: el artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Ediciones Akal.



**Simpósio 18 - [A segmentação turística e a modernidade: ambiente, cultura e planejamento público na promoção do turismo regional](#)**

**(\*) Sem trabalhos Apresentados.**

**Simpósio 19 – [Filosofía y literatura latinoamericana](#)**

**[\(\\*\) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.](#)**

**Simposio 20 – La humanización del conocimiento en la sociedad de la información**

**(\*) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.**

**Simposio 21 – Responsabilidad social empresarial y participación ciudadana en el marco del desarrollo sustentable del Conosur**

**LAS RELACIONES INTERNACIONALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTEGRACIÓN REGIONAL Y LOS TRATADOS DE LIBRE COMERCIO TLC, CASO COLOMBIA, LA SOCIEDAD Y EL FUNCIONALISMO EN LA SUBREGIÓN**

ÁNGELA JULIETA MORA RAMÍREZ

Politécnico Grancolombiano. Bogota – Colombia [amoraram@poligran.edu.co](mailto:amoraram@poligran.edu.co) y [julietamora22@hotmail.com](mailto:julietamora22@hotmail.com)

Resumen:

Este artículo corto analiza el papel de la economía regional en el desarrollo de las Relaciones Internacionales en América del Sur y el papel de la integración económica en el desarrollo de la región, en especial en el caso Colombia. Para esta investigación se va a desarrollar una metodología de carácter cualitativo de recolección documental, enfatizando en el papel de la integración regional como eje de desarrollo económico, en el artículo se va a manejar el tema de la negociación del TLC de Colombia y EEUU desde el enfoque de la participación de la sociedad, la equidad y el funcionalismo como alternativa de crecimiento regional.

Palabras Claves: Integración, relaciones internacionales, Colombia, desarrollo.

---

Introducción

Las Relaciones Internacionales han realizado ajustes importantes en la vida de los ciudadanos del mundo de la actualidad, los grandes avances tecnológicos y la mundialización y expansión de una cultura homogénea y estandarizada Según Salguero (2006):“En América Latina surge una nueva concepción espacial que está influyendo en forma más clara en el desarrollo socio económico, la libertad de comercio, la tecnología, la productividad la competitividad y la relocalización de actividades productivas; así mismo sucede con los cambios en la distribución de la población y la integración física del territorio latinoamericano. Sin embargo uno de los problemas que está en el centro de las preocupaciones de la “Nueva Geografía Económica”, es el de las profundas desigualdades de las regiones de un mismo país”.

El proceso económico regional cambia su perspectiva de lo mundial y empieza a verificar el accionar a lo local, eso se pensó con el proceso de integración y la ampliación de la política exterior, en el marco de las Relaciones Internacionales. Es necesario entonces estudiar el papel de la integración desde la teoría del desarrollo y el concepto de desarrollo económico tan importante para los países de América Latina.

### 1. El desarrollo económico en América Latina.

Los estudios sobre las diferencias entre crecimiento y desarrollo académico han sido concordantes en definir el papel del desarrollo como parte esencial de economía moderna. Por ejemplo Reyes (2002) “la modernización es un proceso europeizado y/ americanizado, en la literatura modernizadora, hay una actitud complaciente hacia Europa occidental y hacia los Estados Unidos. Se tiene una concepción de que estos países poseen una prosperidad económica y estabilidad política imitable”.

La interdependencia entre los estados no se da meramente económica, se realiza en todo sentido, la intercomunicación es más dinámica por tanto las instituciones requieren de mayor cobertura y el ejercicio de la cooperación se convierte en necesario bajo la premisa de libertad comercial, pero con disparidad económica perjudicial para los países más pequeños o de economías de desarrollo relativo.

Este escenario ha sido altamente criticado en especial teniendo en cuenta la liberación comercial apresurada que se ha vivido y especialmente la inestabilidad de la estructura económica de los países de América Latina. En la actualidad el desarrollo de estos países se centra en algunos pocos y las alternativas de participar internacionalmente, son salir a

estudiar fuera o trabajar en el exterior y no precisamente en puestos laborales acordes con su profesión, sino en funciones de servicio doméstico y aquellas que los habitantes de los países del norte no cumplen. Que ocurre con las políticas internas de desarrollo y de crecimiento de estos países y del problema de la corrupción interna que ha desacelerado las economías de estos países que son ricos en recursos, pero la infraestructura es débil, se malgasta la riqueza y existe un caos burocrático impresionante.

Desde hace mucho tiempo se habla acerca de las políticas de desarrollo para América Latina, que gracias a fenómenos como la interdependencia y la globalización, han empezado a ver lo local basado en el territorio y no solamente en el enfoque de la industria ( CEPAL 2004). El estudio de lo local y lo regional impera sobre los efectos que tiene la política exterior, más aun desde la integración económica de las mismas regiones y estructuras locales.

## 1.2. La Integración y la teoría del Desarrollo.

Los ajustes estructurales se empezaron a precipitar desde el modelo de sustitución de importaciones que desarrolló América Latina durante los años cincuenta, pero el crecimiento solamente se dio en niveles medios y luego llegó la crisis del petróleo en 1973, que generó un retraso en el ingreso per cápita de la región.

Esta época de crisis no culminó y desapareció, llegó como consecuencia la década perdida de los ochenta, con altas tasas de inflación y decrecimiento del PIB, incluyendo un estancamiento industrial, derivado de la crisis del petróleo de los setenta. En los ochenta las altas tasas hiperinflacionarias y el estancamiento galopante resultado de la crisis alejó a la región de la globalización inicial y la estanflación imperó incluyendo otros problemas de política interna como desplazamiento a las grandes ciudades, en busca de la industrialización, y modernización interna.

Este escenario de diversas situaciones y marcadas crisis de política económica interna en los países de América del Sur, alejados de un potencial intercambio comercial y económico a excepción de Chile, que abrió sus economías desde Pinochet y consiguió cambios importantes, incluyendo tasas de inversión extranjera directa, en beneficio del ingreso per cápita del país.

Para el resto de América del Sur desde el enfoque integracionista durante los ochenta incluyendo América Central y el Caribe consolidaron el proceso con la formación de la

ALADI (Asociación Latinoamericana de Integración), hacia una ventaja comparativa frente al resto del mundo. El sistema incluía políticas de reducción arancelaria y el establecimiento de zonas de libre comercio unificadas con el fin de agilizar las transacciones de la región, y basadas en la teoría de la integración económica de Balassa (1967), con zonas de libre comercio, reducción progresiva de aranceles y unificación de aduanas, y un mercado común con libre circulación de bienes, servicios, personas y capitales, para continuar con la armonización de políticas macroeconómicas, una moneda única y un proceso de integración total.

Modelo que ha sido ejemplo de los procesos de negociación internacional, muy complejo el reto de unificación, más allá de los procesos de cooperación y de la modelización creciente a la interdependencia, el escenario internacional empezó a modificar su estructura en los estados, pero el resultado no fue el esperado, los sistemas internacionales empezaron una crisis endógena con situaciones complejas, como violencia, tasas de crecimiento decreciente y efectos de inequidad, en los países de América Latina, de igual manera teóricos con Tinbergen quien realizó un acercamiento de la cooperación y la integración

incluyendo las asimetrías de los estados para su crecimiento.

Para América latina el desarrollo integracionista empezó con auge gracias a los resultados inminentes de los escenarios europeos y las corrientes sobre el incremento negociador, en especial bajo el direccionamiento comparativo de David Ricardo. La situación en América Latina ha sido muy compleja dentro de los acercamientos nuestra diversidad cultural y la idiosincrasia, las políticas que se implementaron durante las décadas de los ochenta y noventa una reorientación de sus políticas de integración y estrategias comunitarias a modelos como la CAN (Comunidad Andina de Naciones) y el MERCOSUR (Mercado Común de Sur) esto incluyendo también políticas de reducción arancelaria y aduanera, dirigida al modelo de negociación esperado, a través de política armonizadas y modelos homogéneos consolidados con la globalización.

La inversión que se hace en estos países no alcanza a suplir el desarrollo, la salud, la educación y el bienestar se quedan en segundo lugar, pues el sistema económico mundial requiere de una velocidad impresionante que supone la consolidación económica. Hoy en día la integración en América del Sur como bloque se maneja meramente política y por la vía de la diplomacia normativa. Pero donde está la esencia del Desarrollo del bienestar de lo socialmente importante para una economía, si las más altas tasas de pobreza, abandono, corrupción, han dejado a estos países estancados, esperando acuerdos como el

TLC con los países ricos, imperando la teoría hegemónica y el principio de Prebisch, la brecha entre centro y periferia, cada vez mayor. Cabe preguntarse el papel de neo desarrollo en las economías actuales y la conformación de grandes maquilas y tercerización, por parte de los grandes conglomerados mundiales, se puede competir entonces con equidad, o el desarrollo se limita a curvas y coeficientes sin solución alguna de nuestra crisis social.

A manera de Colofón y discusión el sistema de integración actual desarrollado por la UNASUR (Unión de Naciones del Sur) y la asociación para este de la CAN y el MERCOSUR pueda dejar que lo económico, se enfoque al desarrollo y a la valoración de la mano de obra, el respeto por la dignidad humana, una educación y una salud como un derecho y no como un bien suntuario.

Generar a través de la integración espacios colaborativos entre los países que apoyen la estructura y aporten una dinámica comercial enfocada a la competencia y al equilibrio en estos países. Es ahora un tema muy complejo, pero en las normas multilaterales y supranacionales, se pueden apoyar, rescatando el verdadero sentido de la teoría funcionalista, con cooperación internacional, que vincule a las economías en estructuras específicas de desgravación arancelaria, sin efectos sobre la demanda y el empleo.

Es un reto muy difícil pero la integración debe ser menos normativa y más

explícita y adecuada para los retos de estas economías, este escenario nos deja mucho más por analizar y reflexionar, la política internacional de cooperación debe empezar a dar un vuelco, si no seguiremos a portas de ser la gran maquila de países del norte.

Es entonces evidente la necesidad de crear y desarrollar estrategias para que los acuerdos comerciales bilaterales y multilaterales cumplan con los objetivos propuestos al interior de los mismos y que establezcan parámetros para el cumplimiento y estructuración de los tratados vigentes y de los que están por llegar.

Esto con el fin de orientar políticas complementarias y efectivas en las empresas pequeñas de los países como Colombia, y estableciendo secuencias complementarias que equiparen la economía internacional, las relaciones internacionales y la productividad eficiente enmarcado en una política internacional y exterior adecuada y congruente con procesos de equidad y procesos de mercado con mejoras laborales y con meritocracia productiva.

El papel de los países de América latina y especialmente para Colombia es iniciar un proceso de ajuste en sus políticas de acceso al trabajo y de incentivos por parte del

gobierno, apoyo más profundo por parte de los gremios y todo el aparato financiero en general. Empezar a resolver el dilema de la integración, de manera específica para crecer económicamente y optar por condiciones de competencia más equitativas, diversificar y generar procesos una estrategia comparativa sobre los productos que tenemos en Colombia, y ampliar las opciones de exportación tanto de bienes como servicios, que potencien la productividad de Colombia y la región, manteniendo una política exterior estable que genere negocios importantes para lograr tasas de crecimiento económico constante.

El TLC con EEUU un reto que inició el quince de mayo de 2012 y que trae consigo más de 5000 nuevos productos y una expectativa de cerca de 380 mil nuevo puestos de trabajo y un incremento en las exportaciones de cerca de 30%. (proexport 2013) Este mercado en el que Colombia viene incursionando es altamente competitivo y supone una nueva estructuración de productos y servicios hacia un mercado potencial de 310 millones de habitantes y una expectativa por el mercado nuestro amplia en especial en productos manufacturados y flores en los cuales ya tenemos alta competencia por el ATPDEA(Acuerdo para la lucha contra las drogas), y en nuevos productos como los gourmet y ampliar la cobertura en telas y accesorios.

Es evidente entonces que las relaciones internacionales en Colombia hoy en día son dinámicas, acuerdos complementarios con Corea del Sur, Canadá y Europa



han mostrado unas relaciones internacionales buenas y de alta dinámica exportadora y de negociación bilateral y multilateral.

Es evidente que la política exterior de los países como Colombia en este momento es abrir la economía a intercambios de orden bilateral y multilateral, la pregunta es que tan preparadas estas las empresas y la economía colombiana para enfrentar estos grandes retos. Los acuerdos suscritos y la política de interdependencia sugieren nuevos procesos de cambio y ajuste tanto para la empresa como para los gobiernos, a través de políticas claras y efectivas de cobertura y cooperación que beneficien los productos de los países que integren estos acuerdos.

Pensar en cambios y ampliar la definición de políticas de incentivos para los exportadores, incluyendo políticas de generación de nuevas alternativas de producción y nuevas formas de impactar en estos mercados.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y las políticas que el país toma para su protección y a la vez ampliar la perspectiva de la integración incluyendo una opción para crecer con equidad, en un mercado abierto.

Figura 1. El deber ser:

Fuente: propia 2013 1.3. El papel de la empresa en la negociación regional en América del sur.

La empresa siempre ha sido de gran discusión en el desempeño económico de los países, en especial si se habla de la empresa micro y Pyme, pues en las cifras grandes son las grandes empresas las que determinan en general las cifras relevantes de los países; con la integración regional se pretende apoyar a las empresas, y muy especialmente a las pequeñas que son las que dan el diferencial en productos, variedad, precio y muy especialmente hecho a mano.

Este es un valor adicional de los procesos productivos globales actuales, los cuales necesitan emprender procesos y empresas que compitan o puedan generar alternativas en esta estandarización masiva de productos a nivel mundial. Colombia no es ajena a esta gran competencia la masificación de marcas, los acaparadores de las grandes superficies con las mismas marcas de siempre, son las que predominan, hay que empezar a darle una perspectiva mayor a las PYME, es un sector que puede generar ingresos propios, y generando competencia para mantener precios competitivos. Ahora estos, no solo es EEUU, es Canadá, Corea del sur, Costa rica, Chile, México entre otros.

Por lo tanto es necesario abrir espacios y concretar obras que desarrollen la distribución logística nacional e internacional y promuevan el crecimiento y desarrollo de los países vecinos y enfocar en realizar iniciativas, en beneficio del

mercado internacional un poco más equitativo.

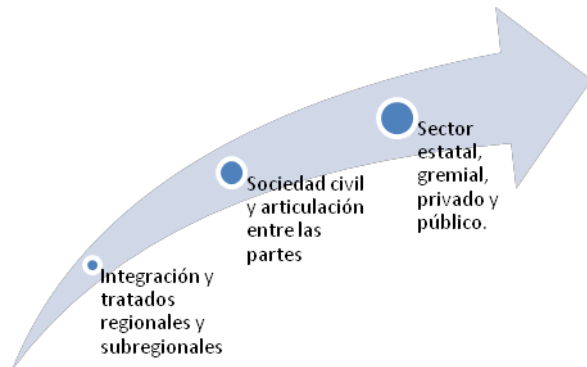


Figura 2. El papel de la PYME actualmente.

Fuente: propia

Este es el mejor ejemplo del posicionamiento de la empresa en los países de América del Sur, pese a los esfuerzos de los estados en incentivar el crecimiento de estas empresas, es muy difícil por las siguientes razones:

1. El tema de la mortalidad de las empresas por el desconocimiento de estrategias de negocio, o porque el empresario se ocupa en empleos remunerados y deja de lado el difícil reto de ser emprendedor.

2.

Los costos de producción altos en comparación con la competencia internacional.

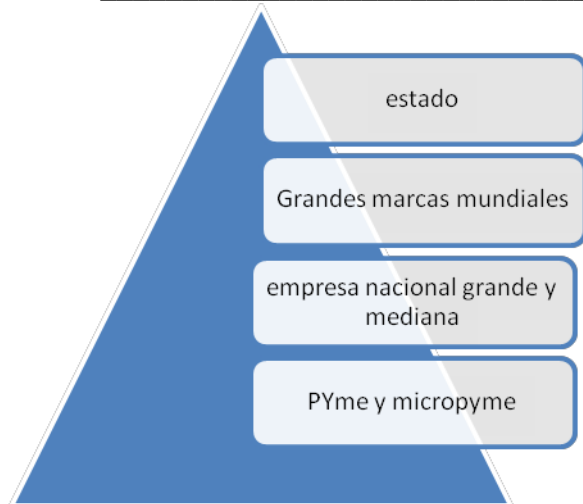
3. El apoyo a estas empresas por parte del estado y los órganos supranacionales no

difunden de manera generalizada en estos empresarios. 4. En ocasiones existen los incentivos a través de convocatorias, concursos y otras

oportunidades y el empresario no se presenta. 5. Existe miedo de sacar sus productos por la inminente competencia internacional,

existe miedo frente a la internacionalización.

Otra cosa es que a pesar de las entidades de fomento a la empresa, existen aquellas gubernamentales y no gubernamentales de apoyo a la empresa, a través del incentivo a la innovación y el conocimiento, pero en nuestros países existe restringido acceso del conocimiento directamente para ser aprovechado por los empresarios.



Este tema es muy importante pues existen grandes avances, en el caso de Colombia está la Cámara de Comercio, inventa, los ministerios, y algunas universidades enfocadas al servicio de estas empresas, pero aún falta más apoyo en especial en el tema de la internacionalización de las mismas.

A manera de colofón es necesario ampliar la cobertura del papel de la integración regional como un todo en la negociación internacional, tener en cuenta cada uno de los gremios existentes en cada país, sus características, similitudes, para lograr acuerdos especiales de asociatividad.

Igualmente aprovechar escenarios como los que brinda la CAF (comunidad Andina de fomento) la comunidad Andina en su capítulo de PYMES y cada uno de los procesos que enmarcar una política comercial, orientada de manera comunitaria en rescatar estas empresas, y darles un valor agregado, para la competición internacional.

Apoyar a estas empresas y generarles procesos de innovación y creatividad para ampliar su oferta interna y potencializar su oferta al mundo, más aun con la abundancia de tratados y acuerdos existentes actualmente en la subregión. Bibliografía

Albuquerque Francisco, a la memoria de Gabriel Aghón. Desarrollo económico local y descentralización en América Latina Revista de la CEPAL. En: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/10544/1/lcg2220e-Albuquerque.pdf> Consultado 27 de octubre de 2011.

ALEGRE, Luis, ET. AL, Fundamentos de Economía de la Empresa: Perspectiva Funcional, Ed.Ariel Economía, España, 1995. BACA, Urbina Evaluación de proyectos de inversión, Ed. McGraw Hill, México, 1993. Carrera Albert, André A. Hofman, Xavier Tafunell, César Yáñez. Cepal 2003. En <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/14044/lc2033e.pdf> consultado 28 de

octubre de 2011.

Gallicchio Enrique Programa de Desarrollo Local Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) Uruguay. <http://redelaldia.org/IMG/pdf/0472.pdf>. Consultado 20 de octubre de 2011. Salguero, Jorge (2006) “Enfoques sobre algunas teorías referentes al desarrollo regional” En: [http://www.sogeocol.edu.co/documentos/Enf\\_teo\\_des\\_reg.pdf](http://www.sogeocol.edu.co/documentos/Enf_teo_des_reg.pdf) Consultado 19 de septiembre de 2011.

---

---

Reyes Guiovanny. Principales teorías sobre el desarrollo económico y social y su aplicación en América Latina y el Caribe. (2002) En: <http://www.zonaeconomica.com/files/teorias-desarrollo.pdf>. Consultado 19 de octubre de 2011.

UNCTAD (2006), “World Investment Report 2006. FDI from Developing and Transition Economies: Implications for Development”, Nueva York y Ginebra.(2007), “World Investment Report 2007. Transnational Corporations, Extractive industries and Development”, Nueva York y Ginebra.

Wells, L. (1977). “The internationalisation of firms from developing countries”, en Agmon, T. and Kindleberger, C. (eds.): Multinationals from small countries, MIT Press, Cambridge, MA.

## **CONFLICTO INTERNACIONAL EN VENEZUELA. CASO: GUYANA ESEQUIBA**

AUTORES: <sup>1</sup>DRA. RUSSO, FABIOLA Y <sup>2</sup>DR. ROBLES MIGUEL

<sup>1</sup>Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Venezuela

<sup>2</sup>Universidad Rafael Beloso Chacin. Venezuela [fabiolarussom@hotmail.com](mailto:fabiolarussom@hotmail.com)

### **RESUMEN**

El artículo tuvo como propósito de analizar la situación divergente entre Venezuela y la Guyana Esequiba. La reclamación venezolana sobre el Esequibo, constituye punto importante de análisis por la consecuencia que su desatención acarrea al país, tales como la pérdida de territorio, fenómeno que ha venido ocurriendo desde 1891, consecuencia de la separación de Venezuela de la Gran Colombia en el año 1830. Es de hacer notar, que en el curso de las negociaciones para establecer las fronteras, los gobiernos venezolanos que han tomado parte en ellas han sido débiles e incoherentes en sostener los derechos que asisten a nuestro país en la delimitación de la misma. Se presentó un estudio que permitió identificar los conflictos internacionales, cronología del conflicto en el Esequibo, la aplicación de la teoría del conflicto al tema de investigación. La investigación fue de tipo descriptivo – documental. Se realizó la siguiente revisión bibliográfica: Ware (2007), Álvarez (2010), Torrealba (2003), Constitución Bolivariana de Venezuela, entre otros. Se concluyó con una propuesta para la solución de este conflicto, tales como educar, desarrollo de infraestructura, atender a los esequibanos con las misiones, entre otras.

Palabras claves: Conflicto internacional, Teoría del conflicto, Guyana Esequiba.

---

### **Introducción**

Desde que el ser humano existe sobre la tierra ha tenido necesidad de relacionarse para su subsistencia así como también cubrir el deseo de evolucionar que nos caracteriza. En el momento que dos o más personas se relacionan se ponen de manifiesto factores que conjugan al mismo tiempo, entre los cuales se encuentran: cultura, moral, intereses, sentimientos, entre otros; donde en todos los involucrados en estas relaciones pueden no coincidir,

generando situaciones con momentos álgidos los cuales ameritan solucionarse mediante la negociación de las partes involucradas.

A su vez existen otros factores que juegan un papel importante tales como lo son, el contexto donde se desarrolla el conflicto y la situación divergente. Estos intercambios se pueden observar en cuatro tipos como lo son, intrapersonal, interpersonal, organizacional así como también el internacional (el cual fue el tema central del presente trabajo). De la misma forma se realizó una cronología de los hechos, finalizando con la propuesta de los autores para la negociación y solución de este conflicto.

## Desarrollo

Venezuela, entre los países con los cuales comparte fronteras, existen dos en especial con quien tiene situaciones por resolver, ellos son Colombia y República Cooperativa de Guyana. En el presente estudio se hace mención del primero, y en el segundo caso es trabajo central del presente artículo. En el momento que de realizar el análisis de lo que es hoy día la situación existente entre países hermanos, en el caso de Venezuela por el lado oeste, entre los estados Bolívar y Delta Amacuro y la República Cooperativa de Guyana, se encuentra una zona en reclamación de 159.500 Km<sup>2</sup> el cual se encuentra administrado desde hace 2 siglos atrás por el país hermano, el cual Venezuela reclama porque legalmente le pertenece, de esa forma estaba descrito en la constitución de 1810 en su artículo 10, donde se establecía: “El territorio y demás espacios geográfico son los que correspondían a la Capitanía General de Venezuela antes de la transformación política de 19 de abril de 1810 con las modificaciones resultantes de los tratados y laudos arbitrales no viciados de nulidad”. Esta situación es un contraste de intereses que tiende a prolongarse en el tiempo y dependerá de la perseverancia y voluntad que las partes involucradas pongan de manifiesto para darle solución a los mismos.

La presente investigación tuvo como objetivo el analizar el conflicto internacional entre Venezuela y Guyana, para realizar una propuesta que contribuya a la solución del mismo.

La investigación fue de tipo descriptivo, porque se le realizó realiza un corte perpendicular de una situación en un momento determinado, estudiando su estructura, permitiendo observar el fenómeno en un momento dado. A su vez fue documental por la revisión realizada de material bibliográfico así como también artículos de la prensa de circulación nacional. En función de lo antes expuesto se hace necesario estudiar definiciones para sustentar el artículo. A continuación se desarrollan la mismas:

### 1. Definición de conflictos internacionales

De acuerdo a Ware (2007) el conflicto internacional, suele producirse entre estados o entre coaliciones de estados. Por su parte, Álvarez (2010), señala que los conflictos, puede ser llamado como diferendo o litigio internacional y es un desacuerdo sobre un punto de derecho o de hecho, una contradicción, una oposición de tesis jurídicas o de intereses entre estados.

Por lo tanto si se asume que el conflicto es un proceso interactivo, una construcción social y una creación humana que pueden ser moldeadas y superadas, cabe mencionar que las situaciones conflictivas son también depositarias de oportunidades, y oportunidades positivas, en la medida que la situación de conflicto sea el detonante de procesos de consciencia, participación e implicación que transformen una situación inicial negativa en otra con mayor carga positiva (Fisas, 2006).

Por lo que el conflicto internacional no es más que aquellos que se producen entre distintos estados u organismos de diferentes nacionalidades. Los intervinientes deben dar cuenta a terceros de sus actos, están regidos por normas y leyes que son el marco dentro del cual se deben mover.

Aunado a lo anteriormente expuesto los conflictos internacionales nace cuando entre dos actores del sistema internacional surge un contraste de intereses que tiende a prolongarse en el tiempo. Puede ser no violento (mientras se apele a procedimientos diplomáticos) o violento (mediante el empleo de medios militares). Un conflicto internacional puede comenzar luego de una decisión, por oportunismo, por contragolpe o por maduración. 2. Origen del conflicto

El origen del conflicto internacional se puede encontrar en la existencia de intereses contrapuestos entre estados, entre un estado y un grupo social o político, o entre grupos

sociales o políticos. Tales intereses contrapuestos pueden estar relacionados con factores históricos, étnicos, sociales, religiosos, económicos o ideológicos. Son, entonces, razones geopolíticas, intereses económicos o acciones políticas las que, en forma más recurrente, producen un conflicto internacional, aun cuando la causa aparente o coyuntural pueda ser distinta. En general, el conflicto asume alguno de sus dos tipos básicos, crisis o guerra, aunque es perfectamente posible que uno devenga en el otro sin solución de continuidad.

### 3. Causas de los conflictos internacionales

Sobre sus causas, hay diversas teorías: los monistas sostienen la idea de la causa única, que para los marxistas es el conflicto de intereses económicos y para el realismo político es el interés nacional definido en términos de poder. Los pluralistas sostienen la idea de múltiples causas simultáneas: socio-económicas, políticas e ideológicas.

Otras causas: intereses de las potencias; desafíos nacionalistas o étnicos; dominio de recursos naturales o motivos comerciales; litigios territoriales a causa del establecimiento de fronteras o de conquistas; discusiones políticas por cambios de regímenes o por cuestiones ideológicas o religiosas, entre otras.

Los conflictos internacionales han manifestado diversas formas y naturaleza a lo largo de la historia; sin embargo, en años recientes han resurgido o se han hecho potentes cambios fundamentales, tanto en sus expresiones más significativas, como en los discursos, en los cuales se enmarcan.

Junto a las amenazas tradicionales a la seguridad internacional que no han desaparecido del panorama, es necesario asumir a la religión como un factor análisis fundamental para comprender la magnitud y complejidad de numerosos conflictos en nuestro mundo de hoy.

Venezuela, forma parte de la comunidad internacional, por lo tanto es una nación propensa a estar involucrada en conflictos internacionales, es decir, puede ser objeto de un desacuerdo sobre puntos de derecho o de hecho, asimismo de contradicciones jurídicas o de intereses entre los Estados.

#### 4. Tipos de conflictos

- Conflictos de Orden Jurídico: Para Guerra (1988) estos conflictos provienen de: a) la violación de un tratado o convención, y b) violación de un derecho o norma internacional que se traduce en un daño a un sujeto de derecho internacional. La característica predominante de estos conflictos es que son susceptibles de ser solucionados por los medios del derecho. De acuerdo a Álvarez (2007:337) “versan sobre la aplicación o la

interpretación del derecho existente. Estos pueden resolverse por remisión de reglas comunes”.

Dentro de éstos pueden enmarcarse los conflictos generados por la interpretación de un tratado internacional o de cualquier norma de Derecho Internacional en general; cualquier hecho que implicase la ruptura de un compromiso internacional; la extensión o reparación debida por esa ruptura. (Guerra, 1995).

- Conflictos de Orden Político: Para Guerra (1995), son concebidos como aquellos que se refieren a los conflictos de índole político, militar, diplomático, religioso, cultural que no son susceptibles de resolverse por la vía jurisdiccional, sino a través de los medios diplomáticos o políticos.

Para sustentar este criterio se comparte ampliamente la opinión del autor (Ortiz, 1993) cuando afirma "que tal distinción debe rechazarse, pues la mayoría de los



conflictos reúnen a la vez un matiz político y una dimensión jurídica". Sin embargo, Álvarez (2007:338) indica que es la "modificación del derecho existente; éstos no pueden ser formulados jurídicamente".

No obstante, es preciso acotar que se considera que la mayoría de los conflictos internacionales tienen matices jurídicos, políticos, económicos, sociales; por lo que pudieran utilizarse para darles solución la vía jurisdiccional, tanto para los de tipo político como los jurídicos.

Con base a lo expuesto, es perfectamente factible que un mismo conflicto internacional presente diversas dimensiones, y a todas habrá que darle tratamiento en los diversos campos (jurídico, político) a fin de garantizar una verdadera solución integral al problema, pensar lo contrario, sería dilatar la solución del mismo, e incluso se podría perpetuar la conflictividad y no resolverse nunca, generando mayores daños a la comunidad internacional.

Es menester acotar, que es conocido por todos que para que se genere el desacuerdo o divergencia entre los miembros de la comunidad internacional no se requieren mayores esfuerzos; sobre todo, consciente de la gran disparidad y desequilibrio de fuerzas e intereses políticos, económicos, militares, sociales, etc., que enmarcan la misma.

Debido a esta realidad internacional, es que el Derecho Internacional Público dispone de "Medios de Solución" o dicho de otra forma, medios de negociación, para dirimir estas fricciones internacionales; consideradas como las formas, modos y maneras que esta disciplina jurídica pone a disposición de las partes interesadas para resolver de la mejor y

eficaz manera posible sus diferencias, constituyendo este tópico el eje central para el Derecho Internacional Público, porque el verdadero aporte de éste es contribuir en la creación de estos medios, en la búsqueda de los mecanismos idóneos, asesorar a las partes, controlar la fricción, a fin de lograr la solución del mismo.

## 5. Problemas Internacionales de Venezuela

Actualmente en Venezuela, se presentan problemas internacionales, debido a la marcada influencia interna que éstos tienen para la población, entre ellos se puede mencionar los siguientes:

a.- La amenaza de la guerrilla colombiana en nuestras fronteras, y la presunta comisión por parte de ésta de delitos, como el de secuestro de ciudadanos venezolanos, en su mayor parte ganaderos y empresarios.

b.- El problema de las fronteras, que es parte importante de nuestra historia

como nación, y que tiene una trayectoria que data desde el siglo XIX, entre los cuales se puede mencionar:

.- La reclamación venezolana sobre el Esequibo, la cual constituye punto importante de análisis por la consecuencia que su desatención acarrea al país, tales como la pérdida de territorio, fenómeno que ha venido ocurriendo desde 1891, consecuencia de la separación de Venezuela de la Gran Colombia en el año 1830.

.- Asimismo, se aprecia el diferendo sobre el Golfo de Venezuela, problema fronterizo con Colombia para delimitar las aguas marinas y submarinas del mencionado Golfo, tópico que sensibiliza una vez más a la opinión nacional.

A nivel social, se observa que los problemas antes mencionados producen consecuencias devastadoras; por una parte, la latente amenaza de los venezolanos, sobre todo de la población de los estados fronterizos con Colombia, se convierten en víctimas de un delito cometido por los grupos revolucionarios armados colombianos; y por otra parte, la falta de atención y la comisión de errores que pueden llevar a nuestro país, nuevamente, a la pérdida de territorio objeto de la Soberanía Nacional de Venezuela, y por ende, ello significaría renunciar a los derechos que asisten al país como nación soberana, independiente y democrática.

Es menester, hacer énfasis en el hecho de que esta situación es de índole internacional, debido a que involucra a varios países; en la definición del conflicto y en la solución del mismo, como lo son Venezuela, Colombia y Guyana, pudiendo aunársele un Organismo Internacional Permanente, en calidad de árbitro, en la solución del mismo.

Cabe considerar, que el carácter internacional del problema, le imprime necesariamente, una marcada incidencia nacional, a causa de la naturaleza de los conflictos planteados, sus manifestaciones y consecuencias devastadoras de no ser atendidos y solucionados a tiempo.

En consecuencia, resulta evidente que la población venezolana y su identidad nacional se ve altamente afectada a causa de que su seguridad se ve amenazada por cuerpos armados extranjeros, y por otra, parte su territorio se ve en peligro de ser reducido, eliminándose así regiones que ya no podrían ser exploradas, explotadas, ni mucho menos pobladas ni disfrutadas.

Es de hacer notar, que en el curso de las negociaciones para establecer las fronteras, los gobiernos venezolanos que han tomado parte en ellas han sido débiles e incoherentes en sostener los derechos que asisten a nuestro país en la delimitación de su frontera.

Respecto a la delimitación con Colombia de las aguas territoriales dentro del Golfo de Venezuela, se dio inicio a las negociaciones en Bogotá en el año 1967, continuaron en Caracas en 1970, cuando quedaron suspendidas, retomándose en 1979, sin embargo no se ha podido obtener resultados satisfactorios de dichas conversaciones, y no se ha logrado un consenso.

Las negociaciones de las fronteras con Guyana se iniciaron en 1844, llegándose a realizar un acuerdo entre ambos gobiernos de someter la controversia a un tribunal de arbitraje, el cual dictó su fallo en el año 1899. Al pasar de los años se han efectuado acuerdos, se han elaborado informes, se han llevado a cabo conversaciones, tales como el Acuerdo de Ginebra, el Protocolo de Puerto España, entre otros, sin lograrse un resultado que satisfaga la reclamación venezolana sobre el Esequibo.

Los cuerpos armados revolucionarios colombianos constituyen una controversia que afecta directamente a los ciudadanos colombianos, y parece escapársele de las manos al Gobierno de ese país, a tal modo de trascender fronteras y llegar al nuestro, afectando la vida de los venezolanos, a tal modo de no saber cuándo ocurrirá otro hecho delictivo, que entre los más comunes se encuentra el secuestro.

Las negociaciones al respecto han sido olvidadas en la actualidad, motivo por el cual sería necesario iniciar conversaciones, a fin de evitar que los conflictos armados colombianos comiencen a afectar directamente. Es de vital importancia señalar que los Gobiernos de los países involucrados en la problemática descrita cometieron errores, y en reiteradas oportunidades han hecho caso omiso a las negociaciones y a las conclusiones

arrojadas por éstas, e inclusive incumplieron los acuerdos suscritos, sin mostrar interés por mejorar la situación actual, dejando la controversia en segundo plano.

En Venezuela, los individuos afectados son sus nacionales, así como la soberanía, obviándose de esta manera los derechos que toda nación libre y democrática tiene para hacer valer la protección y tutela que le corresponde, de acuerdo a los principios consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999.

En el momento que se estudia la historia en el mundo, se puede observar el intercambio de relaciones que han dado entre países cercanos y entre países donde existe una gran distancia de por medio, estas relaciones son originadas por la necesidad de subsistencia de un país, por el deseo de evolucionar o en otras ocasiones la ambición de conquista, trayendo como consecuencia situaciones discordantes en las que existe la necesidad de una definitiva solución para el restablecimiento de las relaciones armónicas.

Venezuela no sea escapado de esa situación, desde hace dos siglos atrás Venezuela y lo que es hoy en día Guyana han tenido la tarea de lidiar con un conflicto por una zona limítrofe, la cual es conocida de varias formas, Zona en reclamación, Guyana esequiba o el Esequibo. 6.- Cronología del conflicto en el Esequibo

El Coronel del ejército Pompeyo, en su libro llamado “A un siglo del despojo”, relata cómo ha sido la cronología de los hechos en esta zona territorial en reclamación, la cual se desarrolla a continuación

En el año 1814 se establece que Guyana tiene 37.000 km<sup>2</sup> de territorio, dato que se obtiene porque Inglaterra le manda a medir el territorio a un ingeniero inglés llamado Norie, para saber cuánto le había comprado a Holanda.

En el año 1839 el naturalista prusiano Robert Schomburgk, desconoció la frontera entre Venezuela y Guyana británica en el río esquivo.

03/10/1899 se dictó en París un Laudo arbitral en lo cual participaron Estados Unidos, Inglaterra y Rusia se le otorga a Guyana 159.500 km<sup>2</sup> de nuestro país, en este laudo no estuvo presente Venezuela, el cual fue denunciado de inmediato como nulo.

En el año 1962 el canciller venezolano Marcos Farías Briceño denuncia en el seno de la ONU que Venezuela considera nulo e irritó el laudo que dictó el tribunal arbitral el 03/10/1899.

17/02/1966 A raíz del pronunciamiento del canciller, se establece el acuerdo de Ginebra entre Venezuela que conllevó a la creación de una comisión mixta para alcanzar un

arreglo práctico de la controversia para una solución satisfactoria para las partes involucradas. Por estos años Inglaterra decide darle la independencia a la colonia Guyana y le transfiere su disputa territorial con Venezuela.

En junio 1970 se firmó el protocolo de Puerto España la dupla Caldera-Calvani firmaron un tratado que congela las negociaciones y la validez del laudo arbitral, la cual tiene una duración de 12 años.

Entre los años 1977 y 1991 Guyana estableció una zona de pesca hasta las 200 millas además desarrolló planes de explotación y ocupación del territorio. Otorgó unilateralmente tres concesiones a petroleras en áreas marinas y submarinas que corresponden a la zona en reclamación, al respecto Caracas protestó.

En el año 1985, según Morales (1999) después de vencer el acuerdo de Puerto España, el gobierno venezolano comunicó a Guyana su decisión de no renovar

el protocolo y acudir a lo previsto en el acuerdo de Ginebra. Es entonces en esa ocasión el secretario de la ONU quedo como referido como el “el Buen Oficiante”.

En octubre 1999, por el centenario del laudo de París el presidente Hugo Chávez expresó: "No dejaremos dormir esta reivindicación".

09/02/2011 el canciller Nicolás Maduro en una sesión ordinaria, afirmó la designación por mutuo acuerdo entre los dos países con el secretario general Pakimin el Buen oficiante, el cual está encargado de del proceso de búsqueda de una solución pacífica al diferendo con Guyana.

## 7.- Teoría del conflicto

En el presente informe se le aplicó la teoría del conflicto la situación que está presente por resolver, en aras de llegar a la otra etapa: la Negociación, a continuación se realiza el análisis.

Enfrentar el problema, este el primer paso que establece la teoría que se está estudiando. en el momento de relacionar la teoría con la situación con el Esequibo, se evidencia que los dos países están consciente de la problemática existente entre ellos, de una u otra manera le han buscado dar una solución pacífica.

Definir posiciones e intereses de las partes, esta zona en reclamación es una zona de muchas riquezas tanto vegetales como minerales, además en la zona marítima existen reservas de petróleo, son 159.500km<sup>2</sup> donde viven aproximadamente 200.000 personas, a su vez tiene salida al océano atlántico, todas estas razones son indicadores de los intereses que puedan tener ambos países por esta zona. La posición que estas dos naciones han

asumido, es que en los cien años en los cuales se ha desarrollado este conflicto cada país reclama su derecho a este territorio.

Idear soluciones en las que todos ganen, se puede observar la voluntad de ambos países en darle solución a este diferendo de forma pacífica, según la cronología de los hechos el Esequibo pertenece a la República Bolivariana de Venezuela, los documentos así evidencian. Por el hecho de haber nombrado un Buen oficiante para darle una salida satisfactoria, habla bien de ambas partes.

Perseverar cooperativamente hasta alcanzar la solución propuesta, en este punto ambos países no han sido consecuentes, de haber tomado como política la resolución de esta situación al día no hoy no tuviera más de cien años. Los gobernantes tienen que tomar como bandera alcanzar este objetivo, de esta forma asistir de forma permanente a los habitantes de esta región.

## 8.- Propuesta de solución del conflicto

Con base a lo investigado acerca del tema, tomando como referencia el libro del coronel Torrealba, a continuación algunas de sus propuestas.

Educar desde la escuela primaria, la realidad acerca de esa zona en reclamación, se le debe enseñar a los niños venezolanos que el Esequibo es nuestro.

Atender a nuestros compatriotas esequibanos a través de las misiones que existen dentro del territorio nacional.

Desarrollar planes económicos y de infraestructura en esa zona. Orientar a los habitantes de esta zona de que ellos son venezolanos.

Además de lo anterior planteado los investigadores, establecen otras acciones a seguir, adicionales a las planteadas por el autor, tales como:

Hacerle el seguimiento al buen oficiante, velando por el cumplimiento de la agenda de trabajo que tenga como objetivo la solución de esta situación divergente.

Proponerle a Guyana que se apegue a nuestro territorio bajo condiciones especiales. En último caso, hacer una división del territorio donde la plataforma continental le

pertenezca a Venezuela.

### Referencias bibliográficas

Álvarez, Luis (2010). Derecho internacional público. Colombia. Cuarta edición. Pontificia Universidad Javeriana.

Avellaneda, Armando (2011). Artículos del Diario el Nacional. Venezuela. Fisas, Vicenc (2006). Cultura de paz y gestión de conflicto. España. Ediciones UNESCO.

Venezuela. Séptima Edición.

Ware Helen (2007). Los conflictos y la paz. México. Intermón oxfam ediciones.

## **LA NEGOCIACIÓN COMO ELEMENTO DETERMINANTE DE ALIANZAS ESTRATEGICAS EN LA INTEGRACION DEL MARKETING ECOLOGICO**

AUTORES: <sup>1</sup>DR. ÁNGEL NAVA, <sup>2</sup>DR. EDISON PEROZO Y <sup>3</sup>DR. LEONARDO GALBAN

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”, Estado Zulia – Venezuela

[angelnavach66@hotmail.com](mailto:angelnavach66@hotmail.com)

Resumen:

La nueva concepción productiva mundial, orienta la acción de las empresas a asumir una responsabilidad de viabilidad organizacional que se oriente a las necesidades y demandas del entorno, sin dejar de lado las demandas ambientales, lo que en la actualidad se ha llamado marketing ecológico, el cual propone una cualidad para la gestión integra de las organizaciones que generan en ellas competencias diferenciadoras que las hacen merecedoras de respeto y confianza en el mercado, al satisfacer las demandas del entorno (clientes y sociedad) de una forma rentable y sostenible, coherente con los temas ambientales. Es así como estas organizaciones actúan responsablemente en la identificación, anticipación y satisfacción de las demandas de sus clientes potenciales. En tal sentido esta dinámica operativa de las organizaciones, pudiesen derivar situaciones divergentes que les ocasionen disconformidades las cuales ameritan estrategias de acción negociadora que les permitan subsanar las exigencias del contexto social en el cual hacen vida productiva, siendo así que en oportunidades para mantener su mercado cautivo sientan la necesidad de aliarse a otras organizaciones que les permitan satisfacer necesidades y dar respuesta oportuna a sus clientes potenciales.

Palabras clave: marketing, ecológico, alianzas, demanda, clientes

GUERRA, Daniel (1995). Derecho Internacional Público.

Distribuidora Kelran C.A.

Morales, Faustino (1999). Geografía física del territorio en reclamación Guayana

---

Esequiba. Venezuela. Fondo editorial de humanidades y educación universidad central de Venezuela.

Serbín, A (2007). Paz, conflicto y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Icaria

editorial. Argentina.

Torrealba, Pompeyo (2003). A un siglo del despojo. Venezuela. Torre-Alna editores.

---

## INTRODUCCION:

En la actualidad la humanidad ha detectado así como creado sus propias necesidades, entre las que destacan la de cooperación y trabajo en equipo, para lo cual ejercen un constante esfuerzo, en su afán de lograr la conservación de la diversidad de ambientes ecológico o forma de vida reinantes en el planeta tierra.

Los anteriormente planteado permite afirmar que el Marketing Ecológico se orienta fundamentalmente a diligenciar la divulgación de conocimientos y técnicas, con la finalidad de dar respuesta a las solicitudes de la sociedad y de los clientes, de carácter responsable, rentable al igual que sostenible, con el objeto de concebir el menor impacto posible en el medio ambiente, considerando esta definición como parte de la tendencias de la sociedad del mundo contemporáneo en su inquietud por dar respuesta que logren proporcionar soluciones al palpable proceso de destrucción que se está generando, el cual interviene en el actual estilo de vida, desarrollando en varias ocasiones conflictos de gran significación que ameritan ser llevados a la mesa de negociaciones.

El referido proceso de deterioro ha incrementando la conciencias sensibilizadora en beneficio del ambiente, dirigiendo a las sociedad en los últimos años, al hacer uso del marketing ecológico como excelente alternativa o estrategia comunicacional con la finalidad de apresurar el objetivo establecido del bienestar del planeta, destacando el hecho de que el termino marketing ecológico se está involucrando en los procesos de negociación como una alternativa que favorece a resolución de conflictos relacionados con aspectos ambientales, con la finalidad de favorecer los entes involucrados en el conflicto, tratando de que se pueda forjar una relación ganar ganar, como una de las más acertadas formar de concluir una negociación.

Todo lo anteriormente planteado permite desarrollar teóricamente aspectos relacionados con el marketing ecológico, sustentado por la visión de diferentes



autores, soportando los planteamientos de los investigadores, así mismo se abordaran los conflictos para la defensa del medio ambiente, la sociedad en la negociación, la mediación, la negociación para lograr la excelencia, conceptualizaciones esta que darán pie a la generación de las consideraciones finales.

## El Marketing Ecológico

Los constantes cambios en los que se encuentran navegando las empresas u organizaciones en busca de un rumbo que les garantice su permanencia en el mercado las ha conllevado a hacer uso de una diversidad de alternativas así como estrategias que les permitan a estas no

solo mantenerse en el mercado sino al mismo tiempo ser competitivas, desenvolviéndose en mundo que requiere entre otras exigencias el tomar en consideración la ecología como parte fundamental de su accionar, en el cual se involucran igualmente los aspectos económicos y sociales, que ameritan a la hora de llegar a una mesa de negociación, por cualquier circunstancia, asuman actitudes diferenciadoras a su acostumbrada forma de negociar, en especial si esta se refiere a la preservación de la vida en el plante.

En lo que se refiere al marketing ecológico Lorenzo, (2002) manifiesta que las empresas se mueven en un nuevo escenario de competitividad donde no sólo se enfrentan a una dimensión económica y social, sino también a una exigencia ecológica. Dichas empresas, como principales responsables directos o indirectos de los problemas ambientales, han tenido que hacer frente a las presiones ejercidas por diferentes organizaciones y por una sociedad civil cada vez más sensible al deterioro ambiental.

Con el basamento teórico de la referida autora, los investigadores se permiten inferir, que bajo tal afirmación se vislumbra la generación de una nueva forma de concebir las empresas u organizaciones, en aras de ir concibiendo las mismas no solo y únicamente como entes generadoras de productos, distribución de bienes o servicios, así como simplemente dedicarse a la compra y venta de cualquier producto, por ser requerimientos de la sociedad, por lo que se amerita que estas actúen conformen a lo establecido por la ley responsabilidad social, la cual establece entre otros aspectos a considerar por las empresas u organizaciones la racionalización del consumo energético, al igual que la conservación y preservación del medio ambiente, por lo que juega un papel fundamental la actitud que asuman la empresas ante los retos exigencias y normativas que estipula la ley de responsabilidad social.

En cuanto a las actitudes que debe asumir las empresas Lorenzo (2002), refiere que las actitudes que las empresas adopten, ante estos retos son de dos tipos: reactiva y proactiva; la primera de ella las empresas se niegan a aceptar las

presiones o reaccionan ante ellas cuando no les queda otro remedio, mientras que la segunda, las empresas responden proactivamente, y se adelantan a las demandas de los “stakeholders” e intentar buscar nuevas oportunidades en los retos que se les presentan.

En relación a los planteamientos anteriores Chamorro (2001), expresa que el marketing debe contribuir al desarrollo sostenible, de forma que diseñe ofertas comerciales que permitan satisfacer las necesidades presentes de los consumidores sin comprometer la capacidad de satisfacer las necesidades futuras de esta y de las próximas generaciones. Para

ello el marketing ecológico debe asumir como misión tres funciones: redirigir la elección de los consumidores, reorientar el marketing mix de la empresa y reorganiza el compromiso de la empresa.

### Los Conflictos en la Defensa del Medio Ambiente

Los conflictos no son acciones o reacciones extrañas o esporádicas dentro o fuera de cualquier empresa u organización, estos son parte de la cotidianidad de las mismas, que surgen en diferentes ámbitos (personales, familiares, comunales, municipales, regionales, nacionales, internacionales), comúnmente los conflictos se relacionan a escenarios negativos, no anhelados por los empresarios, tratando de evitarlos por las consecuencias que estos traen a mediano, corto y largo plazo, preocupándose en todo momento de evadirlos, en ocasiones ocultarlo lo más que se pueda, evitarlos y en el mejor de los casos hacen sobresalientes esfuerzos por erradicarlos.

En referencia a los conflictos los autores (2012), lo definen como situaciones, distorsionadoras del normal funcionamiento de la empresa u organización, pero que al final dejan enseñanza enriquecedoras para la entrañas empresariales, y que ocasiones sirven de referencia para la resolución de conflictos iguales o semejantes en ellas mismas o en otras empresas.

Para Cuadra (2003), existen dos enfoques principales que definen lo que es un conflicto, uno de ellos es el clásico o tradicional, que ha prevalecido hasta los actuales momentos, catalogados como destructivos, anormales, violentos, que no se pueden resolver, y alteran el orden; mientras que el segundo es un enfoque más reciente y se conoce como el enfoque internacional caracterizado como parte de la vida, que no siempre son violentos, son positivos, constructivos y pueden transformarse.

Cabe destacar que existen varios tipos de conflictos, soportados por diversidad de autores, entre los que se destacan los intrapersonales, interpersonales, organizacionales, sociales, locales, grupales, internacionales, incluyendo los ambientales En referencia a los ambientales Folchi (2001), refiere que un

conflicto ambiental origina a partir de un impacto, daño o problema ambiental, que involucra a dos autores cuyos intereses respecto a dichos impactos son contrapuestos.

Así mismo, Mc Pheen, (2010), manifiesta que todo conflicto ambiental surge a partir de una contradicción que se comunica, de la negación de contenido y expectativas sociales.

Reflexionando en relación a las definiciones de conflictos, y conflictos ambientales, se considera necesario fomentar la concientización colectiva de que estos no son del todo negativo, que estos pueden impulsar la interacción empresa comunidad, para que ambos inicien el proceso de valoración del ambiente, muy particularmente al tema del deterioro de mismo, que los afecta a ambos, con la intención de prevenir la generación de conflictos entre ambos sectores (empresa comunidad), que podría general, largo, tediosos y complicados procesos de negociación.

#### La Sociedad en la Negociación

Producto de las acciones empresariales en relación a sus procesos de producción de bienes o servicios, estas han asumido la responsabilidad de determinar el impacto que sus procesos de producción generan en el ambiente, y en la sociedad que se ve perjudicada por tales procesos.

Todo esto ha conllevado a que las organizaciones socialmente responsables con el ambiente y la sociedad, busquen la manera de establecer relaciones firmes, armónicas, constantes con los grupos sociales que hacen vida en el entorno geografía en el cual esta desarrolla sus actividades, con la firme intención de poder establecer negociaciones pacíficas con la sociedad en el caso de que sea necesario, producto de un impacto empresarial que pueda estar perjudicando su bienestar y el del ambiente, contando con el hecho del que el establecimiento de relaciones constantes con los afectados pueda general la organización de las comunidades, para enfrentar los problemas que se les subsisten de diferentes índoles

En relación a lo anteriormente planteado Valencia (2007), sostiene que la comunidad organizada alrededor de ONG's, grupos ecológicos, establecimientos educativos, grupo gremiales, grupos políticos entre otros, ha comprendido la importancia del conocimiento y defensa de su entorno natural y cultural.

Así mismo red ambiental Oikos (2004), expone que los conflictos socio-ambientales son excelentes indicadores para analizar la salud de una sociedad, es decir son un signo de sociedades activas o saludables, y por ende que no son malos en si mismo siempre y cuando no se conviertan en conflictos endógenos y latentes, tanto como aquellos que consideran a los conflictos sociales y entre

ellos los ambientales como disfunciones sociales. Por lo tanto los conflictos ambientales presentan una inmejorable oportunidad para analizar las fuerzas que los generan y potencian a fin de buscar elementos que nos

permitan prevenir futuros conflictos o minimizar sus consecuencias negativas para la sociedad. La Negociación para Lograr la Excelencia, en el Cuidado del Medio Ambiente Toda empresa u organización se mantiene en una constante búsqueda de la excelencia para lo cual hace uso de estrategias ya creadas o creando las suyas para lograr el cometido de ser excelente, en todos los aspectos que la involucran, a lo cual no escapa el tema de la protección del medio ambiente, al cual se le está dando la importancia al igual que el valor que este amerita, y que se le había negado durante muchos años.

Todo esto debe conllevar a demás del uso de estrategias, el inicio de conversaciones entre los diferentes entes sociales, con la finalidad de que emerjan negociaciones que permitan de manera conjunta, y de mutua responsabilidad proteger el medio ambiente, sin importar si se formo o no, parte directa o indirecta del deterioro que está viviendo el medio ambiente, solo se pretende buscar soluciones y lograr el involucramiento de la mayor cantidad de ciudadanos que puedan dar respuestas acertadas así como oportunas al mal que se quieren por lo menos detener en el menor tiempo posible, con la finalidad de lograr el bien común para el presente y el futuro de la humanidad, logrando con este accionar llegar a la excelencia en materia de cuidado ambiental, en especial si se hace uso del marketing ecológico.

Considerando que el marketing ecológico de acuerdo a lo planteado por Chamorro (2001), expresa que el marketing mix ecológico o mezcla de marketing ecológico, es el conjunto de herramientas de mercadotecnia que utilizan la empresa para satisfacer las necesidades de los clientes, conseguir los objetivos en el mercado objetivo, y general el mínimo impacto negativo al ecosistema. Así mismo, este marketing incluye, todo lo que la empresa pueda hacer para influir en la demanda de un producto, considerando entre ellos los instrumentos que integran el marketing general, como lo son el Producto, el Precio, la Promoción y la Distribución.

### Consideraciones Finales

Se considera de vital importancia que existe una estrecha relación entre la sociedad y la empresa, para lograr progresivamente el equilibrio ambiental, que redunde en beneficio de ambos sectores, para cuando sea necesario llegar a un proceso de negociar, con la intención de que se generen resultados con una relación ganar - ganar, con la forma más idónea de cerrar con efectividad el proceso de negociación.

Resulta de vital importancia que las organizaciones de cualquier índole

implementen estrategias de marketing ecológico que les faciliten la promoción de sus productos y servicios, como una estrategia saludable para el cuidado del medio ambiente. Asumir el marketing ecológico como estrategia de mercado que permita la integración sistémica de empresa – contexto social, que permita una sinonimia entre los intereses empresariales y los comunales. En tal sentido, debe orientarse una nueva concepción productiva mundial, orienta la acción de las empresas a asumir una responsabilidad de viabilidad organizacional que se oriente a las necesidades y demandas del entorno, sin dejar de lado las demandas ambientales, lo que en la actualidad se ha llamado marketing ecológico.

Las organizaciones, así como el entorno empresarial / industrial, debe asumir que su permanencia en el mercado, en esta nueva era de socialización y de empoderamiento de la sociedad, debe orientar acciones cooperativas y/o colaborativas, donde las necesidades del entorno deben ser cubiertas en esencia de corresponsabilidad, siendo el ambiente y la naturaleza como tal, han de ser los elementos focales en la producción de bienes o servicios, por lo que deben accionar responsablemente en la identificación, anticipación y satisfacción de las demandas de sus clientes potenciales.

#### Bibliografía.

Cuadras, Elvira (2003), Cambio Social y Conflicto: Actores sociales y relaciones del poder, 1era edición. Managua, Nicaragua. Chamorro, A. (2001), Marketing Ecológico (1era Edición), Pirámide, España. Folchi, Mauricio (2001), Conflictos de Contenido Ambiental y Ecologismo de los Pobres. No Siempre Pobres, Ni Siempre Ecologista.

Lorenzo, M. (2002) Marketing ecológico y sistemas de gestión ambiental. Departamento de Organización de Empresas y Marketing, Universidad de Vigo. España. Mc Pheen, Bernardita (2010), Conflictos Ambientales y Respuestas Sociales: El caso de reetnificación de la comunidad de Quillagua, Revista Mad. No. 22. Departamento de Antropología, Universidad de Chile, Chile.

Oikos red ambiental (2004), Informe Ambiental OIKOS 2004. Estado de los derechos ambientales en la Provincia de Mendoza. Buenos Aires, Argentina. Valencia, Javier (2007), Conflictos Ambientales: praxis participación, resistencias ciudadanas y pensamiento ambiental. Revista Azul No. 24: 35-41. Colombia.

## HABILIDADES NEGOCIADORAS DE LOS DOCENTES EN EL FORTALECIMIENTO DE LA INTEGRACION SOCIAL

<sup>1</sup>DRA. MISLEIDA NAVA ([misleida@hotmail.com](mailto:misleida@hotmail.com)) Y <sup>2</sup>MSC. RITO GUERE

<sup>1</sup> Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” y <sup>2</sup>Escuela Técnica Industrial Robinsoniana “Juan Ignacio Valbuena”Zulia- Venezuela

[misleida@hotmail.com](mailto:misleida@hotmail.com) y [ritoguere@hotmail.com](mailto:ritoguere@hotmail.com) RESUMEN:

El presente estudio muestra el análisis comparativo de las habilidades negociadoras que poseen los docentes, iniciando desde el nivel universitario hasta abordar los de las aéreas iniciales de la educación como lo son los del nivel preescolar y maternal, el objetivo principal de esta estudio es poder generar producto de las conclusiones, emanadas del análisis de los resultados, obtenido mediante la aplicación de una encuesta, considerado como instrumento de recolección de información, recomendaciones orientadas a desarrollar las habilidades que requieren los docentes para iniciar procesos de negociaciones efectivas, que redunden en el beneficio de las instituciones como ente formadores de talentos humanos, en el cual juegan un papel fundamental los docentes o facilitadores, de los estudiantes/participantes, así como de todos los integrantes de la comunidad educativa. Considera el estudio descriptivo, de campo, de acuerdo a los planteamiento de Hernández, Fernández y Batista (2006) manejándose con un censo poblacional tal y como lo especifica Méndez (2006), conformado por 185 docente, como conclusión se tiene que los docentes en términos generales, poseen escasas habilidades negociadoras, efecto este que los limita a emprender acciones negociadoras efectivas en el contexto educativo, en cualquier de los niveles educativos objeto de estudio, por ser consideras las instituciones educativas como entes fortalecedores de la integración social.

Palabras Clave: Habilidades, Negociación, Docentes

Introducción:

Los individuos, desde temprana edad inician proceso de negociaciones, aun cuando estos no sean significativos, son consideradas habilidades que van desarrollando en el transcurso de su vida, hasta llegar a convertirse en expertos

negociadores, o simplemente hacen uso de la habilidad negociadora única y exclusivamente cuando se genera un hecho no común o conflictivo en alguno de los espacios en los cuales hace vida (familiar, social, educativa, política, cultura religioso, deportiva entre otras), como una de las formas más adecuadas de corregir dicho evento que entorpece y distorsiona cualquier espacio en el que este se desarrolla.

Resulta oportuno aclarar que existen sectores en el ámbito social que son más conflictivos que otros, pero que en cada uno de ellos aflora en cualquier momento algún hecho que requiera ser atendido por integrantes de ellos, y en algunas ocasiones con la intervención de agentes externos al contexto donde está latente.

A toda esta realidad no escapa el sector educativo, en cualquiera de los niveles que los conforman como estructura formal que atiende el desarrollo educativo del individuo que forma parte del mismo, tomando en consideración en primera instancia al personal docente quienes son los responsables de conducir los destinos formativos del individuo a cualquier edad, siendo así como en algunos de los casos cumplen una doble función, la de impartir la docencia así como la de dirigir la institución. Función esta última que le permite hacer uso de las habilidades negociadoras que este o esta posea con la finalidad de conducir negociaciones que favorezcan el fortalecimiento de la integración social, en busca del bien común tanto en lo interno como en lo externo del contexto educativo,

Ante todo lo planteado no se descarta la posibilidad de que un miembro de la institución, que solamente ejerza la función docente pueda emprender habilidades negociadoras, e integradoras, eficientes para lograr resolver el problema o conflicto que enfrenta, por poseer las habilidades requerida que le permitan involucrarse en el mismo, contribuyendo a su solución con eficiencia, dejando de manifiesto sus destrezas y habilidades para desarrollarse como negociador.

Las habilidades negociadoras juegan un papel fundamental en los contextos educativos, en aras de que ellas permitirán en el menor tiempo posible mermar si no se soluciona en su totalidad el hecho o circunstancia conflictivas reinante que desestabiliza el ámbito educativo, ocasionando retrasos en los significativos y valorable procesos que allí se ejecutan, los cuales pueden dar pie al surgimiento de otros de mayor o menor relevancia que agudizaría los ya existente, razón por la cual los responsables o voluntarios para intervenir ante tal situación deben hacerlo

en el tiempo justo, no esperar que el mismo se intensifique, lo que podría traer como resultado, el tener que ejercer habilidades negociadoras con mayor

precisión motivado a la magnitud que ha desarrollado el problema que debe abordar, como parte de él, o facilitador de la resolución del mismo.

Habilidades negociadoras e integradoras de los docentes.

En los últimos años se ha hecho mucho hincapié en lo que se denomina la integración social, por el valor o relevancia que se la ha imprimido a la sociedad, como ente encarga de agrupar a los individuos en diferentes contextos de su quehacer cotidiano. Es evidente como constantemente se hace énfasis, en el proceso de integración social que debe ejercer todo individuo, considerándose de vital importancia, que sea una de las principales habilidades que debe asumir los docentes, sin importar el nivel educativo en el cual ejercer su labor de transmitir conocimientos relevante, al asumir la integración social como una de sus funciones dentro del ámbito educativo, le permitirá al docente desenvolverse favorablemente, ante el surgimiento de cualquier eventualidad que afecte su función docente.

Todo docente debe asumir espontáneamente y responsablemente el desarrollar habilidades negociadoras integradoras, como miembro indispensable en la sociedad, para que un docente pueda desarrollar y ejercer funciones negociadoras eficientes deberá profesar actitudes tales como:

La Empatía, La Responsabilidad, El Respeto hacia sus semejantes, Saber Escuchar, Hacer Valer sus derechos, Cumplir con sus deberes, Ganarse la credibilidad de sus semejantes por lo menos en el entorno más inmediato, Cordialidad, Comunicador. Tolerante Cuando un docente con su accionar apegado a las leyes, normas, políticas que rigen el pertenecer a determinado sector de la sociedad, pone de manifiesto las actitudes mencionadas anteriormente, será considerado como que posee las habilidades negociadoras acorde y requeridas para promover acciones integradoras que conlleven a erradicar las circunstancias que en determinado momento están entorpeciendo la labor educativa a cualquier nivel.

Características fundamentales de los negociadores

Todo negociar debe tener reconocidas las características consideradas fundamentales para negociar, además de reconocerlas, debe asumirlas con la intención de poder emprender un proceso de negociación integral acorde a las realidades existentes en la mezcla que resulta de la función docente-enseñanza-estudiante, como los tres agentes principales para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Considerando que los docentes como negociadores deberían poseer las siguientes características:

Conocer el Problema.



Cuando un docente acepte asumir un proceso de negociación debe tener conocimiento pleno del problema que está generando situaciones conflictivas, para poder abordarlo con la mayor certeza posible, evitando que la contra parte se aproveche de su desconocimiento y tome ventaja ante tal situación.

#### Analizar el Problema.

El negociador deberá hacer un análisis profundo de la situación problema distorsionante, con la finalidad de poder tener una visión amplia del problema e ir construyendo las estrategias necesarias e integradoras que pudiesen dar respuesta efectiva al problema, las cuales dependerán de su capacidad de análisis, apoyándose en sus habilidades negociadoras.

#### Ser un buen Comunicado

Resulta fundamental para los afectados por la situación que se está negociando, que progresivamente se les informe de los avances de la misma, por lo que el negociador debe suministrar información precisa y oportuna de todas las acciones, conversaciones, avances, posición de la contra parte, entre otros, que se han ido desarrollando a lo largo del proceso, utilizando los términos adecuados para lograr una correcta interpretación de la misma por parte de los afectados.

#### Manejo de la posición de la contra parte.

El negociador debe asumir con total normalidad, al igual que pacificad los cambios que se produzcan producto del accionar de la contra parte, no perder el equilibrio emocional, declarando su acuerdo o desacuerdo, sin manifestarle en ningún momento a la parte opositora de manera violenta su desacuerdo, al considerar que puede ser una estrategia bien utilizada por la parte contraria, para desestabilizarlo emocionalmente y tomar ventajas ante el desarrollo de proceso de negociación.

#### Asumir los cambios.

Asumir los cambios, es símbolo de madura, significa que es capaz de adaptarse, con condiciones o no, a los cambios propuestos, al asumir que no es motivo para echar por tierra todos los avances, demostrando su capacidad de adaptación, con la finalidad de lograr el máximo beneficio, en el establecimiento de acuerdos que podrían generar relaciones de ganar-ganar o ganar-perder.

#### Soportar presiones.

Las presiones son un agente desestabilizador, de las cuales podrían hacer uso, la contraparte para sacarle provecho a la situación problemática que se intentan

resolver, razón por la cual los negociadores debe hacer un correcto uso de sus capacidades emocionales, hacer uso de la inteligencia emocional, para evitar que esta táctica, tome ventajas que podrían ser irremediables para una de las partes involucradas.

#### Ser pacifico

La pacificidad es una característica fundamental en los procesos de negociación, en especial si se desea que la misma sea integradora con la finalidad de lograr que el resultado de la negociación genere una relación ganar-ganar, sobre la base de acciones pacificas que neutralicen de cierto modo, actitudes agresivas orquestadas por los integrantes de la contraparte, ser pacifico significa saber controlarse ante provocaciones intencionadas.

En relación a las características de los negociadores Oscar Cerro (2012), hace referencia a seis características que debe poseer un buen negociador.

#### Dominar técnicamente el problema

Es necesario que la(s) persona(s) que se sienten en una mesa de negociación dominen perfectamente el tema del que se está tratando. Si llegamos a un acuerdo sin dominar el tema específico del que trata la negociación, planteémonos al menos la duda de si la otra parte ha hecho de nosotros lo que ha querido.

#### Analizar la situación

Un buen negociador debe tener la suficiente capacidad para analizar la situación que se está viviendo en la mesa de negociación y las modificaciones que se pueden producir a lo largo

de una negociación. Esto nos permite adaptar la estrategia a la situación, así como ir modificándola según las variaciones que vayan produciéndose en el proceso negociador.

#### Tener habilidades comunicativas

La negociación es, esencialmente, un proceso en el que hay que poner en juego la comunicación como elemento fundamental. Por ello, un buen negociador no debe olvidar, ni dejar de lado, las habilidades comunicativas que pueden ser tanto verbales como no verbales.

#### Saber interpretar las reacciones de la contraparte

Un proceso negociador no es algo estático y que se mantiene igual durante toda su duración. Por el contrario, se trata de un proceso que sufre muchas

variaciones en la dinámica de su desarrollo, de manera que las posiciones de cada una de las partes evoluciona durante el proceso negociador.

Tener flexibilidad ante cambios

Estos cambios vienen determinados en la mayoría de las ocasiones por las diferentes alternativas y concesiones que a lo largo de la negociación hacen las partes negociadoras. Estas alternativas y concesiones van a producir una reacción en la otra parte, ya que son elementos nuevos que aparecen sobre la mesa y que pueden modificar todo el proceso, por ello hay que estar atento a las reacciones que producen estas alternativas y concesiones en

la otra parte para poder establecer la estrategia a seguir.

Tener tolerancia a la presión.

Toda negociación conlleva en sí mismo un mayor o menor grado de presión y toda persona que se enfrente a este tipo de procesos debe tener la suficiente capacidad para mantener sus emociones y saber valorar las situaciones sin cometer errores de precipitación como consecuencia de esta presión.

Población.

La misma se conformo por docente de los cuatro niveles educativos, pre-escolar, primaria, secundaria y universitaria, tomando 25 docentes de cada nivel, para totalizar 100 sujetos como la población que conforma la investigación, considerándose el censo poblacional,

”caracterizado por tomar la totalidad de la población, por considerarse finita”, según Méndez (2005).

Tipo de Investigación.

Considerada de campo, descriptiva, con un diseño no experimental soportado este tipo de investigación en lo planteado por Hernández Fernández y Bastitas (2006).

Instrumento de Recolección de Información.

Para obtener información se utilizo la técnica de la entrevista, la cual se realizo en un solo momento a cada uno de los docentes por separado

Conclusiones:

Los docentes en términos generales, poseen escasas habilidades negociadoras, efecto este que los limita a emprender acciones negociadoras efectivas en el

contexto educativo, en cualquier de los niveles educativos objeto de estudio.

Los docentes ha dejado estas habilidades al gremio que los representa a nivel local y nacional, razón por la cual no se interesan en inmiscuirse en la resolución de problemas de envergadura que los afecta directamente, generando en ellos la escases de habilidades negociadoras integradoras.

Recomendación.

Por ser consideras las instituciones educativas como entes fortalecedores de la integración social, las autoridades competentes, deberían ejercer acciones orientada al fomento y desarrollo de habilidades negociaras en los docentes, tanto dentro como fuera de los espacios académicos (aulas de clases).

Bibliografía.

Hernández, Fernández y Baptista (2006). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.

Méndez, R. (2005), Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación, Cuarta Edición, Bogotá, Colombia.

Óscar Cerro, (2012). Dirección de personas y habilidades, obra colectiva bajo licencia copyleft coordinada por EOI., disponible en: [http://www.eoi.es/wiki/index.php/Direcci%C3%B3n\\_de\\_personas\\_y\\_habilidades](http://www.eoi.es/wiki/index.php/Direcci%C3%B3n_de_personas_y_habilidades)

## **EL PODER DE LA NEGOCIACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA RESOLVER CONFLICTOS EN LA HUMANIZACIÓN INTEGRAR DE LAS ORGANIZACIONES**

<sup>1</sup>DR. ÁNGEL NAVA, <sup>2</sup>DRA. MÓNICA COLINS SALGADO y <sup>3</sup>MSc. ROLAND NAVA

<sup>1</sup> Y <sup>3</sup>Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Venezuela y  
<sup>2</sup>Universidad de Guanajuato. México

[angelnavach66@hotmail.com](mailto:angelnavach66@hotmail.com)

### **RESUMEN:**

El nuevo contexto social – empresarial, refiere a los individuos en las organizaciones, como entes psicosociales, que poseen capacidades, habilidades, destrezas, sentimientos, así como sentimentalismo, que hacen de él un elemento sociable por lo que se comienza a definir organizacionalmente como talento humano socio responsable de la efectividad organizacional. En tal sentido, este estudio busca sistematizar, como los individuos enfocan sus acciones y reacciones, sobre el contexto de sus principios y valores, que se traducen y/o son adaptables a los de las organizaciones, por lo que se sistematiza una efectividad de acción y reacción, cuya sinonimia genera un factor de productividad que se traduce en competencias diferenciadoras y efectivas en esas organizaciones, que las hacen más productivas y competidoras en el mercado. En tal sentido se comienza a hablar de la humanización en las organizaciones, por lo que se deben definir estrategias que permitan la negociación entre individuos más humanos con características diferentes, pero con la convicción de ser seres biopsicosociales tendientes a tener acciones, comportamientos, reacciones diferentes sobre la base de lo lúdico de cada uno de ellos. En esta investigación se busca definir los primeros enfoques de negociación bajo la óptica de la humanización en las organizaciones.

Palabras claves: Humanización, biopsicosociales, organizaciones, negociación.

## 1.- INTRODUCCIÓN.

El contexto en que se desenvuelven las organizaciones actualmente, así como las estructuras clásicas de gestión dejan de tener sentido. Las empresas tradicionales,

monolíticas, e interesadas únicamente por obtener beneficios económicos de manera inmediata, sin tomar en cuenta que su gestión obedece a la actuación del talento humano como entes direccionadores organizacionales, tendrán dificultades para competir en un entorno que cambia cada vez más rápido, con la misma aceleración que se actualiza el conocimiento, generándose de esta manera situaciones divergentes de intereses y acciones, traducidos en conflictos.

Los conflictos en las empresas vienen dándose principalmente por los problemas que surgen a raíz de la crisis económica, por la falta de educación, de conciencia y de respeto de leyes en materia laboral, así como por la deshumanización de las organizaciones. Según el Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de Ossorio (2005), un conflicto es: lo más recio o incierto de un combate, pelea o contienda, oposición de intereses en que las partes no ceden, el choque o colisión de derechos o pretensiones, situación difícil, caso desgraciado. Siendo que esta clasificación se orienta a una descripción muy técnica del mismo.

Así dentro del contexto de análisis, como lo es el organizacional, según Abraham De Jesús (2009), existen dentro de los conflictos organizacionales estilos, estrategias que ayudan a mediar cuando se presentan estas situaciones, así mismo existen varios tipos de conflictos a nivel individual, a nivel organizacional, para Moberg (2005), existen conflictos de papel, interpersonales, entre unidades, así como los conflictos personales generados de la interacción de las múltiples individualidades de los empujados de las mismas; a la vez se encuentran etapas del proceso de conflicto para identificar con más exactitud cuál es la manera más apropiado de abordarlos.

En tal sentido al hablar de conflictos, se hace necesario inferir un proceso de negociación que permite la acción de acuerdo y/o conciliación entre las partes. Para autores como Moore (2005), la negociación se concibe como: Un proceso voluntario en cuanto los participantes deben estar dispuestos a llegar a un acuerdo que beneficie ambas partes involucradas. Por tal razón, la negociación busca abordar y analizar el manejo de las situaciones laborales, en el cual se pueden fortalecer los comportamientos y actitudes que retroalimentan el sistema y que se tienen en cuenta en un proceso económico y cambiante para pronosticar, prever y manejar los cambios en el entorno empresarial y/o laboral, donde el talento humano tiene principal acción como sujeto dador de experticia,

conocimiento, acción, fundamentado en un nivel experiencial formado por valores, principios, competencias, habilidades y destrezas, siendo que de esta forma se busca infundir

organizaciones humanas, con sentido de responsabilidad hacia sus empleados, en línea a la búsqueda de la humanización, como nuevo indicador de cultura organizacional

### Situación de análisis

El nuevo contexto empresarial debe adoptar una posición social que oriente sus acciones sobre la base de visualizar al individuo como ente direccionador de estas, así esta nueva posición debe aceptar, visualizar y asumir refiere a los individuos en las organizaciones, como entes psicosociales, que poseen capacidades, habilidades, destrezas, sentimientos, así como sentimentalismo, que hacen de él un elemento sociable por lo que se comienza a definir organizacionalmente como talento humano socio responsable de la efectividad organizacional, con valores, principios y responsabilidad. En tal sentido, este estudio busca sistematizar, como los individuos enfocan sus acciones y reacciones, sobre el contexto de sus principios y valores, que se traducen y/o son adaptables a los de las organizaciones, por lo que se sistematiza una efectividad de acción y reacción, cuya sinonimia genera un factor de productividad que se traduce en competencias diferenciadoras y efectivas en esas organizaciones, que las hacen más productivas y competidoras en el mercado, donde el sentido de acción es la permanencia en mercados abarrotados de competencias.

Es así, que se comienza a hablar de la humanización en las organizaciones, por lo que se deben definir estrategias que permitan la negociación entre individuos más humanos con características diferentes, pero con la convicción de ser seres biopsicosociales tendientes a tener comportamientos y reacciones diferentes sobre la base de lo lúdico de cada uno de ellos. En esta investigación se busca definir los primeros enfoques de negociación bajo la óptica de la humanización en las organizaciones, haciendo uso de estrategias de gestión que permitan dilucidar los conflictos, basados en los procesos de negociación.

De tal manera, se hace oportuno mencionar que existen algunas fases en el proceso de negociación, como lo son la preparación, interacción, la finalización; los cuales pueden incluir presiones económicas, en forma de huelgas/boicots (negarse a comprar bienes producidos por el empresario), por parte del sindicato; despidos masivos, cierre de plantas y reemplazo de huelguistas por lado patronal. A la vez que estrategias, como lo son las necesidades, el objeto, objetivos y la táctica, definidas y direccionadas por el talento humano formador de humanización organizacional.

Finalmente, algunos autores como Chiavenato (2007), Bohlander, Snell y Sherman, (2004), así como Robbins (2004), determinan que si existe una relación entre los conflictos

organizacionales y la negociación puesto que en sus teorías coinciden al afirmar que en la administración del recurso humano se estudia la negociación como una herramienta de resolución efectiva a la hora de existir conflictos a nivel interno o externo.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### NEGOCIACIÓN

A efectos de esta investigación, para los autores, la negociación será definida como la acción mediadora que busca, mediante el uso de estrategias de conciliación, lograr que las partes involucradas, lleguen a acuerdos concretos, donde todas puedan cubrir sus necesidades y/o aspiraciones, sin sentirse afectadas en sus intereses.

Esta negociación, visualizada como proceso, hace uso de parámetros donde la acción del individuo negociador, es el garante de la concreción de la misma, siendo que este le inserta al proceso sus propias vivencias, experiencias, habilidades y/o destrezas, así como su propia nitidez de responsabilidad que les permite desarrollar enfoques negociadores sobre la base del sentido de pertenencia que sienta con la parte que representa en la negociación, es aquí donde justamente se ve la humanización del proceso, cuando el negociador asume la posición de defensor, con idoneidad y sentido de pertenencia.

Por supuesto, esta condición de idoneidad se gesta y desarrolla, cuando la organización, empresa o ente, parte de la negociación, ha despertado en ese individuo un compromiso de corresponsabilidad que le genere a él una posición de acercamiento y defensoría.

### TIPOS DE NEGOCIACIÓN

A efectos de enfatizar la negociación como proceso, a continuación se presentan los parámetros que permiten establecer los tipos de estas, y así referirlas según el condicionamiento de las situaciones dadas:

#### Negociación Integrativa

En esta orientación Integrativa, los negociadores manifiestan deseos de ganancias mutuas y una alta cooperación. Está orientada hacia el respeto de las



aspiraciones del negociador con el objeto de que la parte contraria considere el resultado igualmente satisfactorio.

### La Negociación distributiva

Es aquella en la cual los negociadores demuestran una débil cooperación e incluso, en algunos casos extremos, ésta no existe. Se da importancia, más bien, a la ganancia personal, incluso en detrimento de los objetivos contrarios comunes.

### Negociación del regateo

Para los autores Nava, Colin y Nava (2012), autores de este trabajo, es el tipo de negociación, donde las partes haciendo uso de sus habilidades, y teniendo en cuenta el compromiso de sus necesidades y disponibilidad de pago, inician un proceso de acuerdo en el precio del producto o bien a comprar. El comprador ofrece lo máximo que él considera que deba pagar por la compra, y el vendedor cede lo máximo que pueda, con el objeto de concretar la venta sin tener pérdida y obtener el mínimo beneficio en el negocio. En este proceso, entra en juego las habilidades, tanto del comprador como del vendedor, de convencer el uno al otro para cerrar el proceso de negociación, donde ambos cumplan su objetivo con un beneficio mutuo, sin que ninguna de las partes salga perjudicada.

## FASES DE LA NEGOCIACIÓN

De acuerdo a los planteamientos de Highton (2010), existen una serie de pasos o fases que caracterizan la negociación, y se hace importante referirlas ya que es el talento humano quien operativiza cada una de ellas, a saber:

- La preparación En la fase de preparación hay que definir lo que se pretende conseguir y cómo conseguirlo, estableciendo los objetivos propios.
- La discusión Como se ha dicho, las personas negocian porque tienen o creen tener un conflicto de derechos o intereses.
- Las señales Como se ha dicho, en la negociación las posiciones van moviéndose, unas veces acercándose y otras, por el contrario, distanciándose.
- Las propuestas

Las propuestas son aquello sobre lo que se negocia, no se negocian las discusiones, aunque las propuestas puedan ser objeto de discusión.

- El paquete. Si pensamos creadoramente en las variables, siempre pueden replantearse incluso los temas más simples.

- El intercambio Esta fase es la más intensa de todo el proceso de negociación y exige una gran atención por ambas partes, ya que en ella se trata de obtener algo a cambio de renunciar a otra cosa.
- El cierre y el acuerdo Como es lógico, la finalidad del cierre es llegar a un acuerdo. Al igual que cuando hablábamos del cierre en la venta. Cada una de estas fases simplifican la acción preponderante del hombre negociador, que debe tener sentido de pertenencia y pertinencia con la actividad que se negocia a efectos de poder responder en orden a las necesidades de la organización, que según su estado de integración y de sentido de pertenencia que tenga hacia ella, podrá accionar como si el mismo fuera la empresa.

## ESTRATEGIAS DE NEGOCIACIÓN

Las estrategias son las acciones que permite el ordenamiento, sistematización y ejecución de las actividades que permiten concretar los planes y/o objetivos planteados para la ejecución de una actividad dada, en tal sentido para inicial un proceso de negociación se deben tomar en cuenta elementos, tales como:

- Necesidades Constituyen las carencias, insatisfacciones o insuficiencias que motivan a los negociadores a ir a la negociación con la finalidad de satisfacerlas.
- Objeto Son las vías, los instrumentos a través de los cuales los negociadores tratan de satisfacer sus necesidades en un proceso de negociación.
- Objetivos

Son las metas, los resultados que se proponen alcanzar los negociadores en los diferentes objetos de negociación.

- La Táctica Si bien se decía anteriormente que la estrategia es, en esencia, lo que piensan los negociadores, la táctica es lo que hacen los negociadores.

Así, a efectos de mantener la lógica del trabajo, y sobre la base que se busca es definir la negociación como estrategia para la resolución de conflictos organizaciones sobre la humanización, se presenta un análisis de los conflictos, a saber:

## CONFLICTOS ORGANIZACIONALES

El conflicto, a efectos de este trabajo, es definido como las situaciones divergentes que se presentan entre las partes, por la afectación que se pudiera generar entre ellas, donde ese nivel de afectación puede ser por situaciones de incongruencia, en aspectos tales como: valores, principios, económicos, culturales, morales, sociales, educativos, políticos y de creencias. Es así como el conflicto, puede verse, no solo como una situación que genera discorandancia o pleitos en las partes, este puede ser asumido también como una situación de

aprendizaje, ya que de desacuerdos se pueden generar un aprendizaje que permita cambio de actitudes y/o planteamientos. Siendo esta la condición humana que caracteriza el conflicto. Según, Hodgetts (2009), existen los siguientes tipos de conflicto:

A Nivel Individual. Frustración.

Situación que produce el fracaso en la obtención de las metas deseadas por el individuo. En el mundo organizacional es inevitable que algunos de sus integrantes experimenten frustración a lo largo de la vida laboral.

Conflicto de Intereses.

Conflicto de aspecto individual e interno que presenta el individuo cuando desea alcanzar algo que tiene tanto aspectos positivos como aspectos negativos.

Conflicto de Papeles.

La mayoría de las personas desempeña papeles múltiples. El conflicto de papeles se presenta cuando una persona recibe mensajes incompatibles acerca del comportamiento adecuado para un tipo de papel.

A Nivel Organizacional.

Conflictos Funcionales.

Es la confrontación grupal dentro de la organización que aporta mejoras y beneficios a favor de la misma.

Conflictos Disfuncionales.

Son generalmente las confrontaciones intergrupales de la organización que en vez de beneficiarla impiden el buen desempeño de esta.

## LOS ESTILOS GERENCIALES DE MANEJO DE CONFLICTOS

Los gerentes o supervisores usan estilos de conflictos que ya vienen dentro de su personalidad, aprendidos desde largo tiempo atrás (Cropanzano et al, 1999) expone algunos de estos estilos son: • Evitación: una táctica muy común que se usa en más del 20% de los casos, es ignorar el problema.

• Aconsejar: "aconsejar" es fácil, porque lo único que hay que hacer es invitar a los dos lados a sentarse a la misma mesa. • Control autocrático: El gerente puede actuar de modo directivo y hacer preguntas desde su autoridad.

• Hacer amenazas: Los individuos pueden ser invitados a una conversación

donde se los instiga a hacer las paces a riesgo de sufrir otras consecuencias. • Funcionar como árbitro: El gerente invita a las partes, les hace contar sus historias y después decide por su cuenta cual es la solución, y la impone a los subordinados.

**ESTRATEGIAS EN EL MANEJO DE CONFLICTOS.** Se recomienda utilizar la estrategia de “Forzar” cuando: es necesario una decisión rápida; hay cuestiones importantes en las que hay que tomar decisiones impopulares.

Es recomendable la estrategia de “Evitar (eludir)” cuando es algo no significativo; el costo de la confrontación puede ser superior a lo que se pueda obtener al enfrentarlo. La estrategia de “Ceder”, se recomienda cuando: comprendemos que estamos equivocados o cometimos un error (esto nos da más autoridad en el futuro).

La estrategia de “Comprometer”, puede resultar conveniente cuando ambos “oponentes” tienen igual poder y desean obtener metas mutuamente excluyentes. La estrategia de “Colaborar” se recomienda para: integrar intereses y criterios de personas con diferentes puntos de vista cuya satisfacción solo es posible con la cooperación de ambos; lograr adhesión, al incorporar intereses en consenso.

## HUMANIZACIÓN ORGANIZACIONAL

Se hace oportuno mencionar que la humanización organizacional, según los autores de este estudio; se visualiza como una acción retributiva que redundaría en: organización – empleado, empleado – organización, que refieren: .- En relación a la primera acción (organización – empleado), las organizaciones deben orientarse a sus empleados, donde lo importante no sea solamente la retribución de un salario por el trabajo realizado, sino que se oriente también a la corresponsabilidad hacia sus empleados, donde deben sistematizar beneficios, recompensas, asistencia médica, bonificaciones, retribuciones no solamente económica sino también de índole retributivo como cartas de reconocimiento y/o agradecimiento, entendiendo y aceptando que los individuos tienen sentimientos y creencias que delinean en ellos actitudes, comportamientos y conductas, así como otras acciones que hagan sentir al individuo participe y socio, con sentido de pertenencia hacia la organización.

.- La segunda acción (empleado – organización), en la medida que la organización accione en beneficio de sus empleados, con corresponsabilidad y compromiso, asumiéndolo como un ser que les trasporta su condición bio psicosocial, así como sus valores y principios, en esa medida el individuo gestará una cultura de compromiso hacia la organización, con sentido de pertenencia y pertinencia, sintiendo un compromiso que generará en él una actividad productiva en beneficio de la organización.

---

## CONSIDERACIONES FINALES

Del análisis de los planteamientos anteriores, la negociación en las organizaciones debe desarrollarse acentuando la presencia de las fases: la preparación, la discusión, las señales,

las propuestas, el intercambio, cierre y acuerdo. Ya que de la ejecución de estas fases, va a depender en gran medida el éxito o fracaso en la negociación. En este proceso ambas partes negociadoras, harán uso de estas fases, del conocimiento y dominio de estas, siendo se orientaran al beneficio de ambas partes. Igualmente dependerán, de las habilidades del individuo que se enfrenta a dicho proceso, del cual se espera tenga sentido de pertenencia hacia organización, de manera que pueda sentirse sinónimo de la organización y accione en la negociación en orden a los intereses de la organización, de manera de concretar los objetivos formulados al inicio del proceso.

De esta manera, la negociación es un elemento clave para la solución de hechos conflictivos; de allí que su proceso de ejecución responde a diversas situaciones que se presentan en las propias organizaciones como son intereses y posiciones negociadoras. En relación a los conflictos, se infiere que los individuos, así como las organizaciones, lo vean no como angustias, guerras, discordancia, pleitos, enfrentamientos generadores de rencores. Se estima dentro del proceso de humanización, que las partes involucradas en el conflicto, lo vean como una opción de solucionar situaciones divergentes, actuando de la mejor manera posible, siendo honestos, inteligentes, responsables y sobre todo objetivos, donde la conducta de cada parte, reflejara sus principios y valores, siendo que esta parte es el elemento humanista de los conflictos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bohlander, Snell y Sherman (2001), Administración De Recursos Humanos. International .Thomson Editores, S.A. Casamayor, G (1.998). “Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria”. Barcelona. Ed: Grao.

Carbonell Fernández, J.L. (coord.) (1.997). “Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid”. Obra Social de Caja Madrid, Madrid. Carmona, F. (2004). Gestión Del Recurso Humano En La Empresa. Bogotá:Tecnopress ediciones.

Cary, e. (1.994) “Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional”. Barcelona. Ed. IntegralColectivo AMANI (1.995) “Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos”. Madrid. Ed: Popular Cropanzano, R., Aguinis, H. Schminke, M, & Denham, D. (1999) Disputants reactions to managerial conflict resolution tactics: A comparison

---

among Argentina , the Dominica Republic , Mexico and the USA. Journal of Group and Organizational Behavior, 24, 124- 154.

Costantino, Cathy & Sickles Merchant, Christina (1996) Designing Conflict Management Systems, San Francisco : Josey-Bass.

Cornelius, H. y Faire, S. (1.995) "Tú ganas, yo gano". Madrid. Ed: Gaia Elena I. Highton; Gladys S. Álvarez (2010). Mediación para Resolver Conflictos. Fernández, I. (1.998) "Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad". Madrid. Ed. Narcea González (2008), Inteligencia Emocional Y Gestión De Conflictos En Organizaciones Educativas. Trabajo De Grado De Maestría. Universidad Rafael Belloso Chacin. Maracaibo. Hodgetts , Richard (2009)."Comportamiento en las Organizaciones" Mc Graw Hill, México. Hodget, B; Anthony, W. y Gales, I. Teoría De La Organización Un Enfoque Estratégico. Madrid: Editorial Prentice Hall. Robbins, S. (2004). Comportamiento Organizacional. México. Editorial: Pearson. Wayne Mondy; Robert M. Noe. (2000), Administracion de Recursos Humanos. Prentice Hall. Hispanoamericana S.A.

**Simposio 22 – Negociación y Alianzas Estratégicas en Organizaciones Multiculturales en el marco de la Integración del Conosur**

ADMINISTRACION DE TECNOLOGIA Y CAMBIO ORGANIZACIONAL EN EL SECTOR TELECOMUNICACIONES, COMO ESTRATEGIA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL, ENMARCADAS EN EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGIAS.

LICDA. URDANETA, CAROLINA DE LOS ÁNGELES MS.C

: [karoly15@hotmail.com](mailto:karoly15@hotmail.com) Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” Venezuela

RESUMEN:

El objetivo de la investigación fue determinar la relación entre la administración de tecnología y cambio organizacional en el sector telecomunicaciones, se contextualizó en la tendencia epistemológica cuantitativo-positivista, de tipo analítica, con diseño de campo, no experimental, transeccional. La población estuvo conformada por 16 gerentes de las empresas de telecomunicaciones movistar y digitel. Se diseñaron dos cuestionarios, contentivos de 28 y 26 ítemes y cinco alternativas de respuesta. La validez del instrumento se determinó a través de la técnica de juicio de expertos; y mediante el coeficiente de Cronbach arrojando un valor de 0.84 y 0.72. Para la

confiabilidad se utilizó el método de estadística de las dos mitades y la corrección de Spearman-Brown, arrojando un valor de 0,87 y 0.81. Se concluye: existe una correlación positiva fuerte, afirmando los encuestados lo fundamental de la administración de tecnología para el logro de un cambio organizacional, el cual mediante las estrategias de negocio, la transferencia vertical y horizontal, así como la creatividad y previsión tecnológica, contribuyen a orientar los procesos dentro de las empresas del sector analizado, por tanto, es necesario formular estrategias donde el cambio sea asumido de manera positiva por sus integrantes. Se recomienda: La gerencia de recursos humanos de las organizaciones analizadas, debe realizar un análisis previo que permita conocer su verdadera situación en cuanto al cambio que se quiera realizar, logrando definir tanto su misión real como los lineamientos estratégicos que deben orientarla.

Palabras clave: administración de tecnología, cambio organizacional, telecomunicaciones.

## ADMINISTRACION DE TECNOLOGIA:

Erosa y Arroyo(2007), definen la administración de la tecnología de la siguiente manera: “La administración de la tecnología une las disciplinas de ingeniería, ciencias y administración para planear, desarrollar e instrumentar las habilidades tecnológicas con el propósito de establecer los objetivos estratégicos y operacionales de una organización”.

## CAMBIO ORGANIZACIONAL

Jones y George (2006), definen cambio como: “es el movimiento de una organización para alejarse de su estado actual y acercarse a un estado futuro deseado para incrementar su eficiencia y eficacia”.

## RESPONSABILIDAD SOCIAL

La responsabilidad social tecnológica es la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social de las tecnologías por parte de las empresas, administración y los propios usuarios

## RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL CON SENTIDO ESTRATÉGICO

La llave del éxito está en compartir las expectativas y prioridades de los diversos públicos: accionistas, altos directivos, funcionarios directos e indirectos, proveedores, socios, consumidores, comunidad, autoridades, prensa y en comunicar la inversión y los resultados amplia y eficientemente.

## OPORTUNIDAD DE LA RSE

La necesidad de las empresas de ser percibidas como socialmente responsables es una gran oportunidad para que las organizaciones concreten asociaciones y alianzas que beneficien a toda la comunidad y para que estas colaboren en pro de su sustentabilidad a largo plazo.

**RESPONSABILIDAD SOCIAL** La visión de la empresa respecto a su filosofía , metas y políticas,

en el marco de la sociedad ha ido transformándose en la última década. El factor fundamental para este cambio está relacionado con el mayor protagonismo de los consumidores y la fuerza trascendente que opera desde el mercado. En esta era, los productos y sus responsables, son sujetos a un control exhaustivo continuo en función de valores que van más allá de la calidad y eficiencia.

En este criterio interviene de manera sustancial un nuevo concepto que prevee y atiende no solo las necesidades propias de un producto / servicio con más ética, el nivel de compromiso de la Empresa con la sociedad es fundamental, siendo



ponderado cada vez con mayor incidencia en las expectativas de los consumidores.

El nuevo concepto interpreta la estrecha relación del éxito de sus negocios con la percepción del cliente según el grado de compromiso o involucramiento social.

El Compromiso con la Comunidad se refiere a las diferentes acciones tomadas por la empresa para maximizar el impacto de sus contribuciones en dinero, tiempo, productos, servicios, influencias, administración del

conocimiento y otros recursos que dirige hacia las comunidades en las cuales opera.

Cuando estas iniciativas se diseñan y ejecutan en forma programada y estratégicamente, no sólo se entrega un valor agregado a los receptores, sino que además estas iniciativas refuerzan la reputación de las empresas, sus marcas y productos en las comunidades locales donde ellas tienen intereses comerciales , así como en el resto del mundo. los esfuerzos de las empresas están siendo motivados por los beneficios económicos que conlleva un mayor involucramiento con la sociedad.

ESTADO VENEZOLANO Ciencia y tecnología Fondo Nacional para la Ciencia y Tecnología (FONACIT) Funciones: Apoyo financiero a la ejecución de los programas y proyectos

definidos por el ente rector del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, así como estar a cargo de los recursos financieros destinados al funcionamiento integral de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Líneas de investigación e intereses específicos: Financiamiento de proyectos que propicien la capacidad científica,

tecnológica y de innovación requeridas para el desarrollo. Recopilar y difundir la información relativa a las publicaciones

científicas seriadas producidas en Venezuela. Representante Nacional de Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

Proyectos destacados: Programa de cooperación universitaria Francia Venezuela. La aprobación y ejecución de 475 proyectos de investigación y

desarrollo y 37 proyectos de biotecnología. Tic Tecnologías de información y comunicación

\*\*Compañía Anónima Nacional Teléfonos de Venezuela (Cantv)

Funciones: Empresa estratégica operadora y proveedora de soluciones integrales

de telecomunicaciones e informática, con responsabilidad en la soberanía y transformación de Venezuela. La Nueva Cantv declara como principio irrenunciable, que el acceso a las telecomunicaciones es un derecho humano fundamental. Por ese motivo lleva los servicios de telecomunicaciones a todos los rincones del territorio nacional.

Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Telecomunicaciones (CENDIT)

Funciones:

Fundación sin fines de lucro del Estado venezolano dedicada al impulso del desarrollo de las telecomunicaciones en el ámbito nacional y demás actividades de investigación relacionadas con el área.

Líneas de investigación e intereses específicos: Formación profesional de capital humano en temas vinculados a las

telecomunicaciones. Administración técnica de equipos especializados. Proyectos de desarrollo basados en el uso de alta tecnología. Actividades de colaboración científica y tecnológica en el sector de

las telecomunicaciones. Intercambio académico-científico enfocado a estrechar cooperación

interinstitucional. Centro Nacional de Tecnologías de Información (CNTI) Funciones: Consolidar un sistema de tecnologías de información del Estado.

Apoyo de la gestión de la Administración Pública, a la comunidad organizada y al ciudadano; y la contribución a la creación de una fuerte

industria nacional de software, todo ello en concordancia con los principios de soberanía.

Líneas de investigación e intereses específicos: Migración a Software Libre en los sistemas y procesos de la

Administración Pública Nacional. Uso de las Tecnologías de Información en el sector Gobierno y las

comunidades organizadas. Impulso a la soberanía nacional de las Tecnologías de la

---

Información. Adopción de estándares de Tecnologías de Información en la

Administración Pública y las comunidades organizadas. Democratización del acceso al conocimiento.

Infocentro Funciones: Fortalece el desarrollo de las potencialidades locales, las redes

sociales y el poder popular. Otorga facilidades en el proceso de apropiación de las tecnologías de información y comunicación por parte de los sectores populares, mediante la consolidación de espacios tecnológicos comunitarios.

Líneas de investigación e intereses específicos: Fortalecimiento del poder popular mediante la transferencia de

infocentros a las organizaciones comunitarias. Apoyo de la organización comunitaria con nuevas herramientas

tecnológicas. Consolidación de brigadas comunicacionales mediante el ejercicio

de la comunicación popular. Agenciar la apropiación social de las TIC por parte de los sectores

populares. \*\*La Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales (ABAE)

Es un organismo del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) encargado de desarrollar y llevar a cabo las políticas del Ejecutivo Nacional de Venezuela respecto al uso pacífico del espacio exterior. Inicialmente, se denominó Centro Espacial Venezolano (CEV), creado el 28 de noviembre de 2005.

Más adelante, los requerimientos crecieron y el organismo pasó a llamarse Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales (ABAE). La misma tiene por objeto diseñar, coordinar y ejecutar las políticas emanadas del Ejecutivo Nacional, relacionadas con el uso pacífico del espacio exterior, y actuará como el ente descentralizado especializado en materia aeroespacial en el país. Desde su creación ha estado trabajando en el lanzamiento del primer satélite artificial venezolano, el Satélite Simón Bolívar (VENESAT-1), el cual entró en fase de operaciones el día 29 de octubre de 2008 y del Satélite Miranda (VRSS-1) el 29 de septiembre de 2012

PROYECTOS Plan Nacional de Ciencia y Tecnología

El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, se sustenta en el marco legal que establece la CRBV en su artículo 110 y en la LOCTI en sus artículos 11 al 19, de acuerdo a esa orientación, se recogió gran cantidad de opiniones a

diferentes actores pertenecientes al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), acerca de cómo la Ciencia, la Tecnología y la Innovación contribuyen con el desarrollo del país. Para ello, se definió un marco de acción a 25 años, con la idea de recuperar la capacidad de soñar un mundo mejor y posible, a partir de una ciencia, tecnología e innovación con y para la gente.

Artículo 110 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela expresa:

El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica. La ley determinará los modos y medios para dar cumplimiento a esta garantía.

Este plan producto de más de un año de consulta, marca el inicio para la aplicación del enfoque participativo en la formulación de políticas públicas en materia científico-tecnológica, cumpliendo con lo establecido en el marco legal de la República Bolivariana de Venezuela. En ese sentido, el PNCTI trató de captar la opinión de una amplia gama de diversos actores con respecto a las ventajas y desventajas actuales del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y sus visiones estratégicas para lograr el desarrollo endógeno, sustentable y humano del país, con la finalidad de definir las líneas de política que desde el presente permitirían actuar en función de las visiones deseadas.

Para lograr este objetivo, se diseñaron un conjunto de instrumentos para la recolección, procesamiento, interpretación y análisis de la información, como cuestionarios, matrices, mapas, guiones, etc.) para ser coherentes con el diálogo de saberes, la inteligencia local y la diversidad cultural de los pueblos, generando con ello un diseño metodológico con un fuerte contenido filosófico y ético.

#### Red Nanoenergía de la región iberoamericana

La Oficina de Asuntos Internacionales del Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industria Intermedias tiene a bien informarle que la Red Nanoenergía de la región Iberoamericana (<http://www.nanoenergia.org/>), una plataforma de difusión de información y conocimientos on-line, que surge de la Red CYTED Nanoenergía invita a todos los grupos e industrias de la región

iberoamericana que deseen dar difusión a sus actividades e interactuar con otros grupos de cara a solicitar proyectos, realizar intercambios, a inscribirse en el catálogo general de grupos de investigación, lo que le permite participar en los mecanismos de difusión de la Plataforma Nanoenergía.

La plataforma Nanoenergía promueve la cooperación entre los países de Iberoamérica, desarrollando investigación básica y aplicada en diversas áreas de nanotecnología para energía limpia, como la energía fotovoltaica, baterías, LEDs y sistema de obtención de combustible con luz solar.

Satélite VENESAT-1 (Simón Bolívar) El satélite VENESAT-1 (Simón Bolívar) es el primer satélite

artificial propiedad del Estado venezolano lanzado desde China el día 29 de octubre de 2008. Es administrado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología a través de la Agencia Bolivariana para Actividades Espaciales (ABAE) de Venezuela para el uso pacífico del espacio exterior. Fue lanzado el 29 de octubre, diecisiete minutos luego de las 12 del mediodía, hora de Venezuela. El lanzamiento se llevó a cabo desde el Centro de Satélites de Xichang, ubicado en el suroeste de la República Popular China. Tendrá una vida útil de 15 años.

Objetivos del satélite El objetivo del satélite Simón Bolívar es facilitar el acceso y

transmisión de servicios de datos por Internet, telefonía, televisión, telemedicina y teleeducación.<sup>3</sup> Contempla cubrir todas aquellas

necesidades nacionales que tienen que ver con las telecomunicaciones, sobre todo en aquellos lugares con poca densidad poblacional. Igualmente, pretende consolidar los programas y proyectos ejecutados por el Estado, garantizando llegar a los lugares más remotos, colocando en esos lugares puntos de conexión con el satélite, de tal manera que se garantice en tiempo real educación, diagnóstico e información a esa población que quizás no tenga acceso a ningún medio de comunicación y formación.<sup>4 5</sup>

El Gobierno venezolano afirma que además servirá para la integración latinoamericana e impulsará a la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur).<sup>6</sup> Uruguay cedió su órbita a Venezuela a cambio del 10% de la capacidad que tiene el satélite.<sup>7</sup>

El satélite fue lanzado el 29 de octubre de 2008, desde el Centro Espacial de Xichang, en la República Popular China.

Instalaciones en tierra

La red satelital incluye, además del satélite en sí mismo, diversas instalaciones para ser controlado en tierra:

Una Estación Terrena de Control principal ubicada en la Base Aérea Capitán Manuel Ríos, en la localidad de El Sombrero, Municipio Julián Mellado, Estado Guárico en el centro de Venezuela.

Un Telepuerto ubicado también en El Sombrero, Municipio Julián Mellado, Estado Guárico.

Una segunda Estación de Respaldo ubicada en Fuerte Militar Manikuyá, Luepa, Municipio Gran Sabana, Estado Bolívar, al sureste de Venezuela.

**\*\*Satélite Miranda (VRSS-1)** El Satélite Miranda (VRSS-1) o Venezuelan Remote Sensing

Satélite (VRSS-1) es el primer satélite de observación remota de Venezuela. Su objetivo es tomar imágenes digitales de alta resolución del territorio venezolano. Tiene cámaras de alta resolución (PMC) y cámaras

de barrido ancho (WMC). Fue lanzado desde el Centro de Lanzamiento de Satélites de Jiuquan en China el 28 de septiembre de 2012. Se utilizó la plataforma CAST-2000, diseñada para satélites de bajo peso y el cohete Larga Marcha 2D.2 Es el segundo satélite artificial de Venezuela, después del satélite de telecomunicaciones Simón Bolívar. Tendrá una vida útil de 5 años.

### Objetivos

Es un satélite de observación terrestre. Cuenta con cámaras de alta resolución y de barrido ancho que permitirán la elaboración de mapas cartográficos. También está pensado para hacer evaluaciones de los suelos agrícolas, cosechas y producción agrícola. En el plano de la gestión ambiental podrá evaluar los recursos hídricos y las zonas en peligro de desertificación. Otro de los objetivos es facilitar la planificación urbana y obtención de información sismológica para la prevención de desastres.

**\*\*Software Libre** Para el Estado venezolano es política prioritaria reconocer a las

Tecnologías de Información Libres como mecanismo para incentivar y fomentar la producción de bienes y servicios dirigidos a satisfacer las necesidades del pueblo, socializar el conocimiento, garantizar acceso igualitario a las tecnologías y aumentar la capacidad nacional del sector.

Por esta razón, el 28 de diciembre de 2004 publica en Gaceta Oficial N° 38.095

el Decreto N° 3.390 que establece: “Artículo 1. La Administración Pública Nacional empleará prioritariamente Software Libre desarrollado con Estándares Abiertos, en sus sistemas, proyectos y servicios informáticos. A tales fines, todos los órganos y entes de la Administración Pública Nacional iniciarán los procesos de migración gradual y progresiva de éstos hacia el Software Libre desarrollado con Estándares Abiertos”.

El Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Industrias Intermedias (MCTI), a través del CNTI, el Gobierno Bolivariano avanza en materia de capacitación tecnológica, inserción de las tecnologías en las Misiones Bolivarianas, desarrollos de herramientas para la automatización de las instituciones públicas, redes de datos, acceso al conocimiento y normalización del sector de Tecnologías de Información Libres.

¿Qué es Software Libre? Decreto de computación cuya licencia garantiza al usuario acceso al

código fuente del programa y lo autoriza a ejecutarlo con cualquier propósito, modificarlo y redistribuir tanto el programa original como sus modificaciones en las mismas condiciones de licenciamiento acordadas al programa original, sin tener que pagar regalías a los desarrolladores previos.

Canaima Metadistribucion GNU/Linux Es un proyecto socio-tecnológico abierto, basada en Debian (s.o

Gnu)) construido de forma colaborativa, centrado en el desarrollo de herramientas y modelos productivos basados en las Tecnologías de Información (TI) Libres de software y sistemas operativos cuyo objetivo es generar capacidades nacionales, desarrollo endógeno, apropiación y promoción del libre conocimiento, sin perder su motivo original: la construcción de una nación venezolana tecnológicamente preparada.

Actualmente Canaima impulsa grandes proyectos nacionales tanto a nivel público como privado, entre los que se encuentran el Proyecto Canaima Educativo, el Plan Internet equipado de CANTV, entre otros.

Canaima Educativo El Proyecto Canaima Educativo es un proyecto desarrollado por el

Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela con el objetivo de

garantizar el acceso de los venezolanos y las venezolanas a las Tecnologías de información, mediante:

La dotación de una computadora portátil a los estudiantes y los docentes de las

escuelas nacionales, estatales, municipales, autónomas y las privadas subsidiadas por el Estado.

La conexión de escuelas a la red de internet.

La formación para el buen uso de estas tecnologías. Objetivos específicos

Promover el desarrollo integral de los niños y niñas en correspondencia con los fines educativos.

Profundizar la concreción del desarrollo curricular para la formación integral y con calidad de los niños y niñas venezolanos.

Transformar la praxis docente con el uso crítico y creativo de las Tecnologías de Información Libres.

Desarrollar las potencialidades en Tecnologías de Información Libres, para el apoyo a los procesos educativos

Modalidades Las computadoras se entregan a los estudiantes bajo dos

modalidades que dependerán del grado que estén cursando. Canaima Educativo "va a la escuela"

Esta modalidad consiste en dotar de computadoras a las escuelas para que los estudiantes de primer grado las usen en el salón, éstas no se las llevarán los niños a sus casas sino que se quedarán en las escuelas.

Para dar inicio a esta modalidad, en el año 2009 el Gobierno Bolivariano adquirió 350.000 computadoras portátiles escolares con las cuales mas de 500.000 estudiantes de primer grado reciben formación mediante el uso de las tecnologías de información libres.<sup>2</sup>

Canaima Educativo "va a la casa"

Bajo esta modalidad cada estudiante de segundo grado en adelante se le entregará una computadora con contenido educativo cargado de acuerdo a grado que estudia, además de lecturas sugeridas para padres y representantes.

Para dar inicio a "Canaima Educativo va a la casa", en el año 2010 el Gobierno Bolivariano adquirió 525.000 computadoras portátiles para dotar a los estudiantes de 2° grado durante el año escolar 2010-2011 y en el año 2011 adquirió 1.500.000 computadoras adicionales para dotar a los estudiantes de 2°, 4° y 5° grado durante el año escolar 2011-2012

CONCLUSION



La RSE en el sector de las nuevas tecnologías que debe apuntar a la reducción de la brecha e inclusión digital, apoyar el desarrollo de los usuarios de los servicios tecnológicos y contribuir con en el mantenimiento y actualización de los centros informáticos destinados a brindar acceso a la sociedad

**EL PROYECTO EDUCATIVO INTEGRAL COMUNITARIO COMO HERRAMIENTA PARA LA PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA** Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Zulia – Venezuela

LCDO. KERWIN JOSÉ CHÁVEZ VERA MSc. Y LCDA. YANET SÁNCHEZ. MSc.

[kerwinchavez@gmail.com](mailto:kerwinchavez@gmail.com)

RESUMEN:

La presente ponencia muestra los avances de un estudio que se desarrolla bajo un enfoque metodológico de investigación acción colaborativa, con el cual se busca promover la participación e integración de todos los miembros que conforman la

Comunidad Educativa Bolivariana Rubén Olivera y general en la búsqueda de alternativas para consolidar redes de enlaces escuela- comunidad como mecanismo para el logro de los objetivos institucionales trazados en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC). Las bases legales en la cual se sustenta son: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, el Proyecto Simón Bolívar y los lineamientos del PEIC. Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de observación, diario del investigador, entrevistas, así como la triangulación y categorización en el análisis de la información. Los resultados obtenidos son un significativo avance en la participación ciudadana activa, conformada por estudiantes, profesores, representantes y las fuerzas vivas que rodean la institución. Así mismo, se logró fomentar la participación e integración de la comunidad.

Palabras clave: Investigación Acción Colaborativa - Participación Ciudadana - PEIC. 1. Situación inicial

La sociedad actual está envuelta en un complicado proceso de transformación, el cual incluye a todos los sectores del país entre ellos el educativo. Estas innovaciones se reflejan de manera contundente en la escuela como institución facultada para la formación de los nuevos ciudadanos y ciudadanas encargados de dirigir desde diversos espacios el rumbo del país. Este proceso hace necesario un replanteo del papel que tradicionalmente se ha venido asignando a los directivos, docentes, empleados, obreros, así como a los alumnos y a la comunidad de padres y representantes, es decir, a todos los actores involucrados en el hecho educativo.

Es por lo anterior, que surge desde las políticas educativas emanadas desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) cambios en el sistema educativo con el propósito de adaptarlos a las necesidades del nuevo proyecto país, en el que todos los sectores con pertinencia en la educación cumplen un papel activo y protagónico. Dentro de esas políticas educativas surge el PEIC, que según el MPPE (2006), se concibe como un proceso de permanente construcción colectiva, es decir, a través del mismo se construye un nuevo modelo educativo en el que los actores involucrados ejercen un papel protagónico y participativo en la búsqueda de una educación justa, equitativa y solidaria.

Desde esta nueva visión la escuela se percibe como un espacio alternativo donde la comunidad educativa y el entorno se unifican con el propósito de orientar, estimular y propiciar la participación activa de todos los integrantes de forma asertiva, de tal manera que se logre entre ellos la interrelación para superar las dificultades que puedan originarse en la escuela y que inciden directamente en todo el entorno.

Además de ello considerando que la política educativa del MPPE (2006) se basa sobre un PEIC que establece “la integración social como proceso dinámico que posibilita la participación activa de las comunidades en el diseño, formulación, ejecución, control, seguimiento y evaluación de proyectos sociales que permiten alcanzar el bienestar social, político, étnico, económico y cultural de los actores”.

Este principio es muy claro al resaltar la interacción y el dinamismo que debe existir en las comunidades en la elaboración de estos proyectos educativos y el seguimiento que se le debe hacer en conjunto (escuela-comunidad) con el fin de alcanzar las metas establecidas en mutuo acuerdos. Se deduce que solo una profunda transformación de la forma de trabajo permitirá situar las instituciones educativas rurales en óptimas condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que están desafiando la realidad que viven.

Lo anterior conlleva a los investigadores como parte activa de la Unidad Educativa Bolivariana “Rubén Olivera” a estudiar el desarrollo del PEIC como mecanismo de enlace escuela-comunidad en la búsqueda del alcance de los objetivos educativos que pretenden contribuir en el desarrollo de una educación de calidad y ajustada a los cambios que requiere el país.

La Unidad Educativa Bolivariana “Rubén Olivera”, en el año escolar 2009-2010 puso en marcha un PEIC titulado “un espacio para el fortalecimiento de la lectura y la escritura”, la meta que perseguía la comunidad educativa con ese proyecto era la construcción de una biblioteca debido a la carencia de este espacio en la institución. Durante ese año escolar se observó la pasividad de los representantes, docentes, alumnos y comunidad en general, dejando solo la responsabilidad en una minoría (directora y una docente).

Para propiciar la anhelada participación de la comunidad la escuela se permitió generar espacios para el intercambio de experiencias, sensibilización y sociabilización a los actores sociales comunidad educativa (docentes, padres y representantes, estudiantes, directivos, obreros) y fuerzas vivas (Consejos Comunales, productores agropecuarios, entre otros) en la formación de redes de enlaces escuela –comunidad.

Los actores inmersos en el hecho educativo asumen desde su propia perspectiva que han tenido una participación nula en el desarrollo del proyecto educativo, no se han involucrado en las acciones establecidas como mecanismos para alcanzar los objetivos que desde ese proyecto buscan mejorar la educación de los niños, niñas y adolescentes de la zona y con ello no solo garantizar el desarrollo de esta comunidad, sino además contribuir al avance del país con base en las nuevas perspectivas educativas.

Todo lo anterior, permite señalar que a pesar de la creación de estos espacios de reflexión en la institución, los avances para el cumplimiento del PEIC no han arrojado los resultados esperados, es decir, se ha dificultado el desarrollo de las acciones necesarias y con ello el logro de los objetivos, ello debido a la dificultad en alcanzar una participación activa y protagónica de los entes involucrados, asumiendo las premisas anteriores y mediante un proceso reflexivo por parte de los investigadores, se busca promover la participación de la comunidad.

### 1.1. Propósito de la Investigación

□ Promover la participación e integración de todos los miembros que conforman la Comunidad Educativa Bolivariana Rubén Olivera y general en la búsqueda de alternativas para consolidar redes de enlaces escuela- comunidad como mecanismo para el logro de los objetivos institucionales trazados en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC).

### 2. El papel participativo de la comunidad

Indudablemente, el nuevo sistema ideológico socialista relaciona el término de comunidad a un nuevo concepto que surge con la activación de los cinco motores que fundamentan la nueva República, el cual se encuentra inmiscuido en el quinto motor referido a los Concejos Comunales, "Explosión del Poder Comunal. En aras de potenciar la organización-participación de las comunidades. Cuadernos trayecto inicial plan nacional y nueva hegemonía (2010:24) "los cuales juegan un papel preponderante como la forma de organización más avanzada que pueda darse en una localidad para asumir el ejercicio real del Poder Popular, en otras palabras, para poner en práctica las decisiones adoptadas por la comunidad".

En la investigación con las comunidades acción es importante lograr motivar a

toda la comunidad, para que se involucre y formar parte de las actividades planificadas ,así como también a los organismos gubernamentales y no gubernamentales para que sean protagonistas de los quehaceres diarios de sus comunidades, la participación comunitaria se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se toma como punto de partida el artículo 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela el cual señala: “la participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo...”

En el precitado artículo se ponen de manifiesto las categorías que denotan el significado del protagonismo social: 1. El sujeto social como un todo integral de la participación, 2. El objeto de la participación, 3. Las dimensiones de los asuntos públicos en los que participa el pueblo, 4. La finalidad de la participación, 5. El ente promotor de la participación. La afirmación anterior se complementa con lo expresado en el artículo 70, en cuyo texto se precisa que la participación y el protagonismo del pueblo aplican en lo político, en lo social y en lo económico; esto es, en todos los dominios de la vida de la sociedad. La participación protagónica del pueblo al debe vincularse con el conjunto de acciones sociopolíticas que este como sujeto social asume, mediante su injerencia y relación con acciones de gobierno, en el escenario de la gestión pública.

Se entiende esta como la actividad socio política mediante el cual el pueblo a través de las comunidades organizadas toma decisiones relacionadas con los asuntos públicos para direccionar la sociedad y administrar bienes y servicios, guiándose para ello, por los principios y postulados con el fin de garantizar la satisfacción de las necesidades y aspiraciones de las comunidades. Aparece la corresponsabilidad como premisa fundamental que permite definir e implementar acciones conjuntas con sentido de complementariedad y de resolución entre el Estado y la Sociedad.

El Proyecto Nacional Simón Bolívar en su enfoque Democracia Protagónica Revolucionaria, señala que los espacios públicos y privados se consideran complementarios y no separados y contrapuestos como en la ideología liberal. Es necesario que los individuos se organicen para lograr las ventajas que otorga la asociación cooperativa, es decir transformar su debilidad individual en fuerza colectiva, teniendo en cuenta que el establecimiento de la organización no implicara menoscabo de la independencia, autonomía, libertar y poder originario del individuo.

El cambio debe estar orientado a poner de relieve los elementos en común, en este caso el compromiso de las comunidades con la escuela “Rubén Olivera “la cual es gestora de la educación de niños, niña, adolescente y jóvenes del Sector Agua Santa y los sectores circunvecinos (piedritas, corral de Navas, patiecitos,

palito blanco, rivera, el purgatorio, la peña y la plata).

Para cumplir con lo anteriormente expresado nace el “Proyecto Educativo Integral Comunitario” en cada unidad escolar, en estrecha relación con el proceso de participación ciudadana que se está encubando en el país. Desde este punto de vista, el PEIC de acuerdo al Ministerio de Educación y Deporte (2005), se concibe como un “proceso en permanencia construcción colectiva.es decir, se trata de prolongar a través de la vida de la institución que a partir de su identidad va construyendo continuamente su visión institucional.” En consecuencia, el PEIC, es una estrategia de planificación dentro, del sector educativo emanado por el Ministerio de Educación de carácter obligatorio que compromete a todos los actores involucrados en el hecho educativo, garantizando el logro de los objetivos institucionales.

### 3. Metodología aplicada

Esta investigación está sustentada en una corriente pos-positivista o cualitativa, orientada a generar una transformación en la problemática abordada, partiendo de la experiencia, conocimiento y compromiso de los actores sociales, como objeto central de análisis sobre la base de esta consideración la investigadora no estará aislada del proceso transformador sino que será parte de ella, incentivando a los actores del proceso a mantenerse activos en la ejecución de estrategias y toma de decisiones para alcanzar los objetivos propuestos. Para llevar a cabo la investigación se empleó el modelo de investigación acción de Kemmis y McTaggart (1988) quienes plantean un proceso por ciclos: planificación, acción, observación y reflexión con un esquema llamado espiral de Lewis que se complementan entre sí.

Se partió de una idea inicial, para proceder a elaborar juntos con los actores sociales (directora, docentes, padres y representantes, obreros, otros) el plan de acción en el cual se definieron las estrategias a utilizar tomando en cuenta las elaboradas en la matriz FODA; se pusieron en marcha las acciones las cuales van dirigidas al alcance de la meta con la disposición de superar obstáculos. Una vez ejecutadas las acciones se requirió analizar y evaluar los hechos para mejorar los pasos o acciones siguientes de

una manera objetiva. Este proceso de reflexión ha llevado a re planificar como consecuencias de las necesidades procedentes de la acción.

Con la conformación de comisiones de trabajo se planifico las visitas a las fuerzas vivas con el objetivo de dar a conocer la investigación que se estaba ejecutando y a su vez sensibilizarlos para formar parte de la red de enlace escuela comunidad, es significativo destacar la receptividad que se ha tenido con las fuerzas vivas y su participación activa. En esta investigación las técnicas empleadas son: la observación participante y la entrevista.

Desde el primer contacto con los actores sociales involucrados en la investigación, se puso en práctica la técnica de la observación, permitiendo a los investigadores detectar actitudes, el contexto y las situaciones que se generaron en el ámbito de estudio. Se procuró en todo momento mantener una percepción objetiva de la realidad interpretando el fenómeno según los propósitos contemplados por la comunidad y por los investigadores. La observación participante consiste en visualizar o captar cualquier de forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en función de sus objetivos de investigación preestablecidos.

La entrevista que se implementaron en esta investigación es de tipo cualitativa en la cual los informantes expresaran a través de la misma la manera como ellos perciben, observan lo que sucede en el entorno de la investigación. El propósito del uso de técnica está enmarcado en una exposición del participante espontánea, flexible con la finalidad de que el mismo se sienta a gusto en dar una opinión que le es propia.

#### 4. Reflexiones preliminares

Transformar una sociedad acostumbrada a vivir una cultura de individualismo y prejuicios no es nada fácil; se requiere seriedad, respeto, perseverancia, constancia y compromiso con la comunidad seleccionada, de esta manera se garantiza el acceso a la misma, y con ello la interacción con los habitantes que la conforman.

Esto permite que las comunidades puedan intervenir libremente y sin resistencia a un proceso de sensibilización o actualización que les facilite desarrollar estrategias encaminadas a mejorar la relación escuela –comunidad y comunidad escuela, de manera que puedan participar en los asuntos que atañen a estos centros educativos en forma recíproca.

Otro aspecto importante lo constituyó la posición objetiva que mantuvo el equipo investigador durante la investigación por ser parte activa del proceso educativo de la institución Rubén Olivera, lo cual no fue fácil al principio pero luego fue necesario desprenderse de su rol como personal activo e involucrarse como un participante más en la búsqueda de los objetivos trazado por el colectivo y en la investigación; centrada en la visión del PEIC. Sin atribuirle culpas a nadie cuando una acción emprendida debía ser redimensionada solo se limitaban entre todos a evaluar las razones y diseñar otras.

#### Bibliografía

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 del 30 de diciembre de 1999.

Kemmis y McTaggart (1988) Cómo planificar la investigación-acción. Laertes editorial, S.A.

Ley de los Consejos Comunales (2009). Ediciones de la Asamblea Nacional. Del 26 de noviembre de 2009.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Asamblea Nacional de la Republica Bolivariana de Venezuela.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2005). Proyecto Educativo Integral Comunitario Folletos. Caracas-Venezuela.

Ministerio de educación, cultura y deporte (2006). Escuelas Bolivarianas, Folletos. Caracas-Venezuela.

Proyecto Nacional Simón Bolívar. (2000). Desarrollo económico y social de la Nación 2007-2013.

Trayecto Inicial. (2010). Plan Nacional y Nueva Hegemonía. Fundación Misión Sucre.



## **EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES VENEZOLANAS Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN EL MARCO DE LAS NUEVAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN CIENCIA TECNOLOGIA E INNOVACIÓN.**

DRA. LUISA QUERO Y DRA. JUDITH LINARES SOTO

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Zulia - Venezuela  
[luisaquero1@hotmail.com](mailto:luisaquero1@hotmail.com) y [linjud77@hotmail.com](mailto:linjud77@hotmail.com)

### RESUMEN:

El objetivo medular de este artículo es analizar el rol de las universidades venezolanas ante las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación en el marco de la responsabilidad social que las universidades tienen como conductoras del conocimiento hacia la sociedad. Para desarrollar la investigación se comienza contextualizando el estudio con las políticas pública en ciencia, tecnología e innovación; paseándonos por el marco Legal que sustentan dichas políticas y su articulación entre estado–universidad-comunidad, para enmarcarla con la responsabilidad social de la universidad y el papel de los nuevos actores en la formulación de políticas públicas. La metodología empleada para este estudio es de tipo documental argumentativa, ya que a partir de ella se obtuvo información necesaria sobre la problemática, mediante documentos escritos, con el fin de captar su planteamiento esencial y lógico para extraer los datos bibliográficos de interés en la investigación dar los resultados del planteamiento. Para concluir con unas reflexiones sobre la responsabilidad social de las universidades ante las nuevas políticas públicas referidas a la ciencia tecnología e innovación.

Palabras claves: universidades Venezolanas, responsabilidad social, política públicas en ciencias

### INTRODUCCION

En las dos últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI se ha experimentado en América Latina profundas y aceleradas transformaciones en el ámbito económico, político, social y cultural, producto del avance en del proceso de la globalización. Este proceso ha originado una redefinición de la agenda pública en muchos países, especialmente en lo referido a las políticas públicas en ciencia y tecnología. La incursión de nuevos temas relacionados con la producción y el desarrollo tecnológico se convierten en las nuevas prioridades

de estos países latinoamericanos, traduciéndose en una reorientación de las políticas públicas, así como el replanteamiento del papel del Estado y de las instituciones, dando lugar a una economía del conocimiento, donde la ciencia, la tecnología, la innovación y la investigación científica juegan un papel fundamental que afecta no solo al modelo económico, sino también a la institucionalidad del país y las relaciones con las universidades.

Venezuela no ha escapado de ese proceso, y sus universidades como generadoras de conocimiento, se convierten en focos de atención dentro de ese marco de políticas

públicas, especialmente de aquellas referidas a la ciencia y tecnología que sirven de base para dar respuesta a las exigencias de ese entorno cambiante y globalizado. Es por esto, que las políticas públicas se han convertido en el eje central de reflexión para el Estado Venezolano; ya que es de suma importancia para el desarrollo científico y tecnológico del país, y sus actividades constituye un elemento de interés para que los países generen sus capacidades productivas, logren mayores ingresos, mayores niveles de bienestar en su población y sobre todo mejores beneficios para sus universidades.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se puede afirmar que se trata de romper un viejo paradigma y pasar a un nuevo modelo de desarrollo, donde la capacidad de agregar valor sea a partir del trabajo calificado de su gente, de la capacidad de innovar, crear ciencia y tecnología propias, que se conviertan en el factor principal del crecimiento económico y productivo del país. Cabe resaltar, que la característica principal de las universidades es ser las conductoras del conocimiento hacia la sociedad desde su creación, su democratización, distribución y la función social de su aplicación, se transforman en estrategias claves para favorecer la participación igualitaria de todos sus integrantes.

Partiendo de lo expuesto, esta investigación plantea analizar el rol de las universidades venezolanas ante las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación en el marco de la responsabilidad social que tienen las mismas, como conductoras del conocimiento hacia la sociedad. Para darle respuesta a lo planteado, se estructuran las siguientes premisas que servirá de guía para el desarrollo de la investigación. Comenzaremos contextualizando el estudio para darle el marco global, se dará un esbozo de las políticas pública del estado referidas a la ciencia, tecnología e innovación, el Marco Legal que sustenta las políticas pública en ciencia, tecnología e innovación y las formas de articulación entre estado–universidad-comunidad; la responsabilidad social de la universidad y el papel de los nuevos actores en la formulación de políticas públicas, para concluir con unas reflexiones sobre la responsabilidad social de las universidades ante las nuevas políticas públicas referidas a la ciencia tecnología e innovación.



Contextualización del estudio, política pública en ciencia, tecnología e innovación.

El papel que juegan la ciencia, la tecnología y la innovación en las sociedades

modernas es incuestionable. No hay duda que el conocimiento científico y sus aplicaciones son elementos centrales para el desarrollo económico y social del mundo

moderno, ya que la ciencia, la tecnología y la innovación son el motor de competitividad del aparato productivo mundial. El éxito de la inclusión de los países en

desarrollo en una economía global depende de su capacidad de innovación tecnológica y de su real participación en el desarrollo de nuevos conocimientos. Estas afirmaciones son difíciles de cuestionar, pero sin lugar a duda deben llevar a la reflexión sobre ciencia y tecnología y el diseño de políticas públicas en estas áreas en nuestro país.

Sin embargo, esta responsabilidad política no se puede asumir adecuadamente si se ignora el contexto en el que la investigación científica se lleva a cabo. El conocimiento y la innovación tecnológica son el resultado de prácticas sociales inseparables, de factores históricos, culturales, económico y político. La ciencia ni inicia ni culmina en

los laboratorios o centros de investigación de manera aislada. Su producción, legitimación y uso se enmarcan dentro de una infraestructura social amplia en la que operan factores e intereses que han sido con frecuencia considerados como extraños y externos al mundo de la ciencia.

En América Latina desde la década de los setenta, se plantea la necesidad de crear una efectiva capacidad científica y tecnológica propia de la regiones, orientada a buscar alternativas para el desarrollo, dirigidas hacia las necesidades locales, de carácter endógeno, surgidas del seno de cada sociedad, auto sostenidas, ecológicamente correctas y que estuvieran basadas en las transformaciones estructurales de la sociedad, y de la económica local, dirigidas a la alejar los problemas sociales como la desnutrición, la miseria y la ignorancia.

En el contexto internacional a partir de la década de los noventa, se presenta un incremento de los estudios sociales sobre las relaciones entre ciencia, tecnología y democracia. Autores como Kitcher, 2001; Fuller, 1999; Ezrahi, 1990; Olivé, 2000, 2007; López Cerezo y González, 2002; desarrollaron investigaciones bajo tres líneas: la primera, dirigida a la discusión teórica sobre la necesidad de la democratización de la ciencia y los planteamientos normativos que la sustentan en el seno de las sociedades contemporáneas; la segunda línea, hace referencia a aquellos estudios centrados en proponer procesos, mecanismos o instrumentos de participación y, la tercera línea, estuvo enfatizada en identificar actores, formas o espacios de participación ciudadana. Lozano (2012).

En términos generales los planteamientos académicos abogan por la necesidad de democratizar los sistemas de la ciencia y la tecnología generando mecanismos de

participación pública dirigidos no sólo a los aspectos relacionados con la identificación, regulación de los impactos y los riesgos tecnológicos, sino también en el espacio más amplio del direccionamiento de las políticas de ciencia y tecnología dentro de las sociedades. En algunos casos se llega a plantear la necesidad de una mayor participación en el proceso mismo del desarrollo de las investigaciones científicas y tecnológicas en la sociedad.

A nivel de pronunciamientos políticos, merece especial atención la Conferencia Mundial sobre la Ciencia celebrada en Budapest en 1999, donde se planteó como uno de los principales desafíos del mundo contemporáneo la generación de lo que se ha llamado “un nuevo contrato social para la ciencia y la tecnología”, entendido como el adaptar la ciencia y la tecnología a las nuevas realidades políticas, sociales y medioambientales.

La declaración se destaca en dos de los componentes, que retan la elaboración de un nuevo contrato social: el primero es la necesidad de orientar los sistemas de ciencia y tecnología hacia las necesidades de las sociedades, de forma que propicie un desarrollo social integral de los países en el que también sea atendida la demanda social sin valor de mercado; el segundo la necesidad de abrir las políticas públicas sobre ciencia y tecnología a las sensibilidades y opiniones de los ciudadanos afectados e interesados, de forma que se facilite la viabilidad práctica de la innovación y se profundice en la democratización de los sistemas.

Es importante resaltar que la década de los noventa, estuvo marcada por la profundización de los cambios, que en todos los órdenes se habían venido perfilando desde mediados del siglo. Específicamente en el caso venezolano, a ello se añadieron acontecimientos en el ámbito político y social que de alguna manera anunciaban las transformaciones que han tocado y trastocado en los

últimos años la institucionalidad del país. Estos cambios se han expresado en la formulación de políticas de ciencia y tecnología que, al menos en el plano teórico, representan un giro en la visión del Estado con relación al papel que juega la ciencia y tecnología en el desarrollo del país.

A partir del año 1999, el estado Venezolano ha logrado definir una política científica y tecnológica articulada dentro de un ámbito político, legal e institucional ,que luce como denominador común, la concepción integral de lo que constituye la noción de desarrollo endógeno sustentable y la participación corresponsable entre el Estado y la Sociedad, en todos los ámbitos económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar, donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología constituyen

recursos estratégicos para lograr el desarrollo sustentable, productivo y sostenible de las generaciones de venezolanos presentes y futuras.

Marco Legal que sustenta la política pública en ciencia, tecnología e innovación

Con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), se dibuja un nuevo enfoque conceptual de desarrollo y la formulación de políticas públicas en ciencia y tecnología dirigidas a estimular las demandas de la comunidad en general, y el logro de la autonomía en esas áreas hasta llegar a conseguir la tan anhelada capacidad científico-técnica endógena; respondiendo con esto a lo establecido en el Art. 110 de la misma, donde se hace explícito que: “ El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad de la soberanía nacional. Para fomentar y desarrollar dichas actividades, el Estado destinara recursos suficientes y creara el Sistema Nacional de Ciencia y tecnología de acuerdo con lo estipulado en la ley.

Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (LOCTI)

Para dar cumplimiento a estos lineamientos con rango constitucional, se creó Ley Orgánica de Ciencia y Tecnología (LOCTI), como instrumento legislativo regulatorio del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, que surge para responder a una demanda del medio científico nacional y a la voluntad política del Estado de impulsar y apoyar las actividades de ciencia, tecnología e innovación, como instrumentos para alcanzar el desarrollo económico y social, insertarse en los procesos de mundialización, y desarrollar las ventajas competitivas necesarias para lograr un desarrollo sostenible que apunta atacar los males del milenio: La pobreza, la ignorancia, la enfermedad, la inseguridad y la contaminación y pérdida del equilibrio ecológico.

La Ley parte de concebir la Ciencia, Tecnología, Innovación y el Conocimiento en general como objetos de “Apropiación Social” (Propiedad Social), de interés público y general, que organiza en el denominado “Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación”, idea que se infiere del contenido de los Artículos 1 y 2 (principios orientadores en la materia)

Partiendo de esa idea, y de conformidad con su Art. 1 esta Ley tiene por objeto “Desarrollar los principios orientadores que en materia de ciencia, tecnología e innovación, establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela,

organizar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, definir los lineamientos que orientarán las políticas y estrategias para la actividad científica, tecnológica y de innovación, con la implantación de mecanismos institucionales y operativos para la promoción, estímulo y fomento de la investigación científica, la apropiación social del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica, a fin de fomentar la capacidad para la generación, uso y circulación del conocimiento y de impulsar el desarrollo nacional”.

Teniendo como soporte y fundamento los valores arriba señalados (políticos y sociales), se considera como una de las fortalezas de esta nueva Ley la consolidación del FONACIT (Art. 60), creado ya por el Decreto Ley del 2001 para sustituir al antiguo CONICIT, concebido como Instituto Autónomo adscrito al Ministerio de Ciencia y Tecnología, para apoyar financieramente la ejecución de los programas y proyectos definidos por ese Ministerio en los términos establecidos en el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Art. 12), que contiene y establece la forma de desarrollar la política nacional en la materia.

Igualmente, se considera una fortaleza, la previsión de creación de un Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Art. 30), como un sistema de análisis del entorno, de elaboración de indicadores que permitan diseñar estrategias que conviertan la información en oportunidades de desarrollo, tanto a nivel nacional como internacional.

Los principios rectores y fundamentación de la Ley están consagrados en los Artículos 98, 108, 109, 110 y 307 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Base Constitucional), que tienen como orientación teleológica la apropiación social del conocimiento y la transferencia e innovación tecnológica, en función de la seguridad, soberanía y desarrollo nacional.

Plan de desarrollo económico y social de la nación 2007-2013

A partir de 1999, se inició un proceso de cambios en Venezuela, orientado hacia la construcción del Proyecto Nacional Simón Bolívar, el cual continúa en esta nueva fase de gobierno para profundizar los logros alcanzados por las Líneas

Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007.

En este próximo período 2007 – 2013, se orienta Venezuela hacia la construcción del Socialismo del Siglo XXI, a través de las siguientes directrices:

#### I. Nueva Ética Socialista.

Propone la refundación de la Nación Venezolana, la cual hunde sus raíces en la fusión de los valores y principios más avanzados de las corrientes humanistas del socialismo y de la herencia histórica del pensamiento de Simón Bolívar.

#### II. La Suprema Felicidad Social.

A partir de la construcción de una estructura social incluyente, un nuevo modelo social, productivo, humanista y endógeno, se persigue que todos vivan en similares condiciones, rumbo a lo que decía El Libertador: “La Suprema Felicidad Social”.

#### III. Democracia Protagónica Revolucionaria.

Para esta nueva fase de la Revolución Bolivariana se consolidará la organización social, tal de transformar su debilidad individual en fuerza colectiva, reforzando la independencia, la libertad y el poder originario del individuo.

#### IV. Modelo Productivo Socialista.

Con el fin de lograr trabajo con significado, se buscará la eliminación de su división social, de su estructura jerárquica y de la disyuntiva entre la satisfacción de las necesidades humanas y la producción de riqueza subordinada a la reproducción del capital.

#### V. Nueva Geopolítica Nacional.

La modificación de la estructura socio-territorial de Venezuela persigue la articulación interna del modelo productivo, a través de un desarrollo territorial desconcentrado, definido por ejes integradores, regiones programa, un sistema de ciudades interconectadas y un ambiente sustentable.

#### VI. Venezuela: Potencia Energética Mundial.

El acervo energético del país posibilita una estrategia que combina el uso soberano del recurso con la integración regional y mundial. El petróleo continuará siendo decisivo para la captación de recursos del exterior, la generación de inversiones productivas internas, la satisfacción de las propias



---

necesidades de energía y la consolidación del Modelo Productivo Socialista.

## VII. Nueva Geopolítica Internacional.

La construcción de un mundo multipolar implica la creación de nuevos polos de poder que representen el quiebre de la hegemonía unipolar, en la búsqueda de la justicia

social, la solidaridad y las garantías de paz, bajo la profundización del diálogo fraterno entre los pueblos, su autodeterminación y el respeto de las libertades de pensamiento.

El enfoque del Modelo Productivo Socialista contenido en las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 propone, en materia de ciencia, tecnología e innovación, hacer énfasis particular en impulsar el logro de un desarrollo tecnológico interno que posibilite la autonomía relativa de las actividades productivas y de los servicios necesarios para alcanzar y sostener el desarrollo, mediante el fortalecimiento de la capacidad de innovar, importar, modificar y divulgar tecnologías orientadas a la satisfacción de las necesidades humanas que, a su vez, favorezcan el desarrollo científico.

De igual manera, expresa que el desarrollo del Sistema de Innovación, se logre mediante la consolidación de una estructura socio institucional y legal, de capital social, de redes de agentes interesados, de conocimiento de las necesidades de la sociedad, de las experiencias alcanzadas y de los recursos necesarios. En este sentido, el Sistema deberá contar con una participación cada vez mayor de los ciudadanos, para que aumente el conocimiento y se reduzcan drásticamente las diferencias nacionales de acceso al mismo.

Con relación a la investigación y la demanda del sector productivo, enuncia el Plan que deben acoplarse con el fin de abaratar costos, adaptarse a los nuevos mercados, aumentar la calidad de los productos y servicios y lograr una producción nacional eficiente. En tal sentido, es condición que existan investigaciones científicas y tecnológicas privadas, para generar innovación permanente y hacer eficiente al sector privado nacional.

El objetivo estratégico del Plan está dirigido a operacionalizar el enfoque supra descrito, se centra en “fomentar la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo nacional y reducir diferencias en el acceso al conocimiento”. Las estrategias y políticas formuladas en el Plan para lograr el referido objetivo, son las siguientes:

a. Incrementar la producción nacional de ciencia, tecnología e innovación hacia necesidades y potencialidades del país.

b. Rediseñar y estructurar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI).

c. Incrementar la cultura científica; y, d. Mejorar el apoyo institucional para la ciencia, la tecnología y la Innovación.

En el ámbito internacional, establece este plan la diversificación del potencial exportador de bienes y servicios, una vez satisfechas las demandas internas, principalmente de aquellos basados en la existencia de materias primas y recursos naturales en el país y con el mayor grado de elaboración posible, en tanto lo aconsejen adicionalmente las condiciones de los mercados externos. En consecuencia, para el comercio exterior se hará énfasis en la complementación de los intercambios.

En resumen, el modelo de producción expresado en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, expresa lineamientos claros dirigidos a promover procesos de innovación basados en respuestas científico-tecnológicas acordes con las necesidades humanas, menos subordinadas a la reproducción de capital. En este sentido, la creación de riqueza se destinará a satisfacer las necesidades básicas de toda la población de manera sustentable y en consonancia, con las propias exigencias de la naturaleza en cada lugar específico, esto es, desarrollo endógeno.

#### Plan nacional de ciencia, tecnología e innovación 2005-2030

El Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030 (PNCTI), como programa político-direccional, busca reforzar el modelo de desarrollo planteado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999 (CRBV), con la finalidad de promover una actividad científica, tecnológica y de innovación en el país enmarcada en los principios de desarrollo endógeno, sustentable y humano, con una nueva cultura científica basada en los siguientes objetivos estratégicos:

a. Alcanzar la independencia científico-tecnológica deseada para un desarrollo tecnológico pertinente, la asimilación selectiva de tecnologías y el desarrollo de líneas de investigación prioritarias.

b. Generar una ciencia y tecnología dirigida a la inclusión social, que articule sus resultados a las necesidades de grupos excluidos y permita la promoción de nuevos actores; y,

c. Desarrollar capacidades nacionales en ciencia y tecnología mediante la creación y fortalecimiento de centros de investigación y desarrollo, la “formación de talento humano” y la conformación de redes científicas y tecnológicas por prioridades. Todo esto mediante la investigación, la aplicación y la socialización

del conocimiento, para hacer en el país “ciencia y tecnología para y con la gente”.

Dentro de este contexto, el marco político-estratégico del PNCTI 2005-2030, establece los siguientes ejes transversales de acción:

- a. Generación de conocimiento científico-tecnológico e innovativo.
- b. Aplicación del Conocimiento científico-tecnológico.
- c. Socialización y sensibilización del conocimiento; y,
- d. Cooperación internacional para propiciar el intercambio, la “transferencia y difusión científico-tecnológica, en el marco de los convenios, redes y proyectos de integración”, dados los lineamientos de política multipolar establecidos en la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y la política de cooperación en ciencia, tecnología e innovación orientada hacia la diversificación de las relaciones internacionales.

Desde esa perspectiva, dado que la compra en el exterior constituye la principal vía, y muchas veces la única, que tienen las economías emergentes para adquirir tecnología, dicha actividad puede y debe ser un mecanismo para el desarrollo tecnológico del país receptor.

De allí que, la política tecnológica desarrollada en Venezuela desde 1999, fue concebida y está siendo aplicada para que junto con la capacidad de producción, se adquiera, de manera desagregada, la capacidad tecnológica asociada a aquella, para que sea asimilada, adaptada e innovada con elevado grado de autonomía en la plataforma científico-tecnológica del país.

En cuanto a la participación, el PNCTI supone la participación activa de distintos actores y expertos en diferentes ramas del conocimiento que asumieron como propuesta: los problemas nacionales, regionales, directrices estratégicas del plan de desarrollo económico y social. Una de las características principales de este plan visto como una política pública, es que “ha sido y será un proceso de construcción democrático en el que han formado y formaran parte, tanto expertos como miembros de la sociedad, altamente motivados a participar en la creación de una cultura científica, innovativa y tecnológica en Venezuela” PNCTI, (2005, p.9).

Otra de las ideas que mueve este proceso, es que por medio de este plan, se busca vincular la transdisciplinariedad al quehacer científico y tecnológico para fortalecer las políticas públicas.

Lo expresado en párrafos anteriores está enmarcado dentro de las políticas de desarrollo endógeno sustentable, definido en el informe del PNCTI, como “la utilización de recursos productivos propios, la incorporación del progreso científico y técnico, bajo principios sociales y ambientales que garanticen su impacto positivo, permanencia y mejoramiento en el tiempo. PNCTI (2005; p.99)

En síntesis, el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología desarrollado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, expresa varias vertientes del cambio hacia la



sociedad del conocimiento: el redimensionamiento del Estado para enfocarse en organizar, orientar y conciliar intereses; y la adopción de un nuevo enfoque sobre la ciencia y la tecnología que se sustenta en modificaciones institucionales continuas.

#### Formas de articulación entre Estado-Universidad-Comunidad

En la actualidad, la dinámica social demanda una Política pública que opere para reconstruir la conexión Estado-Comunidad a través de la generación de espacios, vínculos, sentido de pertenencia y bienestar para la población. Para esto, es propicio un ambiente tendente a la implementación de determinados mecanismos de participación directa de los actores afectados que refuercen, por un lado, la función receptiva de las universidades y, por el otro, la capacidad utilitaria del Estado.

Para comprender lo expuesto, bajo la premisa de que las decisiones estatales expresen las necesidades en conjunto de las universidades, se requiere del concurso de la democracia, que garantice la actuación de una ciudadanía capaz de intervenir activamente en las decisiones, compartidas con los representantes del Estado, llevando en la práctica concreta de su función social.

Por lo tanto, se aclara brevemente el significado sobre Estado - universidades, los cuales guardan intrínseca relación. El fenómeno Estado, es la organización política más importante dentro de la sociedad (Loaiza, 2004: 55). Independientemente del tipo de Estado, la sociedad que le sirve de base o la ideología predominante, en la práctica el poder reside en el gobierno “conformado por un grupo de individuos que comparten una responsabilidad dada en el ejercicio del poder político del Estado” (Loaiza, 2004: 106), en el entendimiento de que ejercen una autoridad legítima y que, mediante unas decisiones que toman protegen y dirigen la comunidad.

Por otra parte, el hombre adquiere una personalidad social a través de un proceso de adaptación y comunicación simbólica asumiendo unos roles que lo capacitan para vincularse activamente al fenómeno llamado sociedad, para lo cual se precisan ciertos requisitos que aseguren la permanencia dentro de ésta, como la motivación suficiente, mediante las posibilidades de desarrollo personal, logro de objetivos sociales

y limitaciones a todo acto nocivo, así como el manejo de pautas de comportamiento (Loaiza, 2004: 96, 97), en la realidad representan necesidades que de no estar resueltas, deberían constituir el objeto de la acción del Estado.

La ilustración de estos términos, evidencia el tablado de la escena de los actores de política pública, quienes protagonizan los complejos procesos para el diseño e implementación de éstas, donde es significativa la capacidad de

presión de algunos, mediante el empleo de los recursos de que dispone para conseguir sus fines.

De acuerdo con lo anterior, se puede distinguir en general dos categorías de actores: sociales y políticos. Al respecto, Pirez (1995: 3, 4) los actores sociales son unidades reales de acción en la sociedad, tomadores y ejecutores de decisiones que inciden en la realidad social de la cual forman parte, actúan como individuos o colectivos, que están sometidos a ciertas condiciones culturales, étnico-culturales, políticas y territoriales. Los actores políticos reproducen su poder en relación a los otros actores y en referencia al gobierno, son unidades abiertas que pueden ser penetradas por la sociedad, sin la cual no sobrevivirían, tal es el caso de políticos que sin los votos o sin el apoyo de ciertos grupos dejarían de serlo.

A tal efecto, los actores sociales se consolidan mediante organizaciones no gubernamentales (ONG), universidades, sindicatos, consejos comunales y toda forma de organización que agrupe a la sociedad civil, de forma que si la actuación del Estado es permeable a la opinión social, se garantiza una mayor transparencia a la actuación gubernamental, al tiempo que se incrementa la confianza de la ciudadanía.

Pero, no se debe identificar todo colectivo con un actor relevante, bien sea por parte del Estado como de la sociedad, se requieren ciertas condiciones que lo definan como tal. Al respecto, Repetto y Acuña (2001, citados por Vila y Chedrese, 2003: 11) estiman la presencia de ciertos atributos en determinados colectivos o individuos, que los califica como actores de política pública:

1. Capacidad de negociación: este atributo da cuenta de la posibilidad de incidir en el proceso de política pública a partir de la movilización de los recursos políticos y económicos que se posean. Aun cuando estos autores no plantean de forma explícita el significado de capacidad de negociación, este podría entenderse en términos de Porter

(1980: 66), como la habilidad o suficiencia de alguno de los actores de influir en el proceso de creación de una política.

2. Capacidad para descifrar el contexto: Se refiere a la posibilidad que se tenga de acceso a la información relevante para poder influenciar en las diferentes instancias.

3. Capacidad de representación: Alude a la posibilidad de contar con la legitimidad y/o legalidad necesarias para actuar en nombre de otros.

4. Capacidad de movilización social: Lo que importa aquí es contar con un número significativo de adherentes plausibles de ser movilizados en un

momento dado, como medio de presión.

5. Capacidad de acción colectiva: En el caso de actores colectivos, estos elevan sus reales posibilidades de influencia en la medida que logran controlar el problema del free rider. En lo que se refiere a los actores estatales, estos estarían en condiciones de movilizar un recurso que les es propio, la capacidad de autoridad (posibilidad de ejercer el poder público en función de que, en última instancia, las políticas son fijadas e implementadas por el Estado).

En este orden de ideas, los planteamientos expuestos se puede inferir que los actores del Estado disponen del atributo de autoridad, lo que les confiere cierta posición. Estos atributos, permiten que los grupos e individuos dispongan de recursos para participar en las instancias claves del ciclo de las políticas públicas, por supuesto esta dinámica depende del sistema institucional vigente.

No obstante, el fortalecimiento de las relaciones con los ciudadanos es una buena inversión para mejorar el diseño de las políticas, al igual que un elemento fundamental del buen gobierno. Ello proporciona al estado nuevas fuentes de ideas para el diseño de las políticas, de la información y de la toma de decisiones. Asimismo, y no menos importante, contribuye a desarrollar la confianza, elevando la calidad de la democracia y fortaleciendo la capacidad cívica.

Según Ferrari (2005) las relaciones entre el estado y las universidades cubren un amplio espectro de interacciones diferentes, desde la elaboración de las políticas hasta su vinculación. Es importante que se tome en cuenta para esto: la información, la

consulta y la participación activa. Para ello, el estado debe invertir el tiempo, los recursos y el compromiso necesario para preparar los marcos legales, políticos e institucionales. Es necesario también desarrollar las herramientas apropiadas para evaluar el propio desempeño en lo respectivo a la implicación de las universidades en el diseño de las políticas públicas referentes a la ciencia, tecnología e innovación.

Como bien se ha podido apreciar el proceso de construcción de la Política Pública y su concretización a través de la elaboración normativa es sumamente compleja y requiere que el mismo sea entendido como sistema que interactúa y como proceso dinámico en continuo movimiento. Esta interpretación nos lleva a pensar que cualquier intento de influir en las decisiones de los representantes o élites institucionales, en todos sus niveles de acciones, en función de intereses colectivos, debe incorporar la opinión del ámbito universitario.

La responsabilidad social de la universidad y el papel de los nuevos actores en la formulación de políticas públicas



La Educación Superior juega en el mundo de hoy un papel relevante en el orden científico y técnico, e incide de manera directa en el desarrollo socioeconómico y cultural de los Países, lo que obliga a redefinir y perfeccionar sus funciones, en cuanto a la formación de recursos humanos altamente calificados, al desarrollo de la Investigación Científica así como a los cambios presentes como futuros y sobre todo al aporte de soluciones para una sociedad exigente en términos globales. Por lo tanto, las escuelas del conocimiento, el capital humano y el capital social constituyen la palanca fundamental que puede impulsar el desarrollo y el crecimiento de los países. Las universidades a lo largo de su historia han vivido fuertemente influenciadas por lo que sucede a su alrededor, razones por las cuales se cree que no deja de ser indiferente a ningún sector de la sociedad, siendo éstas algunas de las razones que justifican la aplicación del concepto de responsabilidad social al funcionamiento de las universidades.

Desde esta perspectiva, la Responsabilidad social de las Universidades como productoras del conocimiento, es sin duda la de construir conocimiento para la formación de nuevas generaciones en busca del desarrollo humano sustentable, fortaleciendo el papel del enlace: Estado-Universidad- Comunidad. Por lo tanto, la

importancia del papel de las universidades que deben desempeñar en la formulación de políticas en ciencia y la tecnología es cada vez mayor. La evolución de las sociedades modernas requiere, de manera fundamental, la incorporación de los resultados obtenidos por la investigación científico-tecnológica

En tal sentido, sostiene García (1995) la necesaria formación de un talento humano, capaz de abrir espacios al desarrollo de valores culturales, de solidaridad, responsabilidad y consciente de adaptarse de manera creativa a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Donde este talento humano este a favor del progreso académico, generando un desarrollo interactivo que modifique los insumos, procesos y productos en el sistema de Educación Superior donde transita, como parte de la sociedad en su conjunto.

En los actuales momentos las universidades tienen una gran responsabilidad frente a los retos que le confiere el mundo globalizado, con relación a la búsqueda del desarrollo integral de las naciones. Sin embargo, este desarrollo no se puede consolidar si no se diseñan políticas pertinentes que permitan la integración armónica de los diferentes elementos que componen el sistema social, político, económico, ambiental, territorial y cultural de las naciones.

De allí, la imperiosa necesidad de diseñar políticas educativas que coadyuven a que la Educación Universitaria pueda emprender los cambios necesarios, orientados por una visión integral, en la cual no prevalezca el aspecto económico como el único factor mediante el cual se mida el desarrollo; sino por

el contrario, se debe favorecer un enfoque de desarrollo integral donde las capacidades humanas, proporcionen un amplia perspectiva para el logro de las libertades instrumentales planteadas por Subirats (2010), como elementos significativos para disminuir la desigualdad y la pobreza y alcanzar valores y derechos fundamentales del ser humano como lo son la justicia, la democracia y la participación ciudadana.

Al respecto, Rama, C (2001) al hacer alusión al rol de las Universidades en el marco de las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación y tomando en consideración que las premisas que movilizan el nuevo contrato ciencia, tecnología, sociedad y Estado (CTSE), atienden a que sean las comunidades quienes impulsen el desarrollo de su entorno de acuerdo con sus potencialidades; señala que obviamente,

esta nueva realidad demanda una redefinición del papel de las universidades, el de la educación superior y su responsabilidad social, con la finalidad de lograr espacios de encuentro entre el saber popular y el académico.

Por su parte, la UNESCO (2008) en la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Universitaria en América Latina y el Caribe, argumenta que las universidades adquieren un compromiso en la formación de ciudadanos con capacidades que les permita participar en el cambio y profundizar en los valores, conocimientos, actitudes, competencias y aptitudes que promuevan estilos de vida para construir una sociedad más justa y democrática.

Es eminente que la Educación Universitaria apunte hacia políticas y estrategias, que aborden de manera eficaz, los retos y desafíos que se plantean frente a las diferencias, desigualdades, y contradicciones que impiden el crecimiento regional en el marco de un desarrollo humano integral con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia.

Por otro lado, para Graffe, (2007) las políticas públicas que se requieren en el campo de la Educación Superior, deben plantearse para conseguir resultados que permitan contribuir a afrontar los retos y desafíos que en materia de calidad y equidad tiene la educación, específicamente la universitaria. Para ello es esencial tomar en cuenta las demandas y los requerimientos que caracterizan a la actual sociedad del conocimiento, para los cuales resulta vital el aporte y los esfuerzos que las instituciones educativas emprendan en materia de generación y difusión de conocimientos; y que estos conocimientos, sean capaces de responder a los problemas que están presentes en los diferentes componentes que integran la búsqueda del desarrollo integral, tal como se ha venido señalando en el presente trabajo.

Señala además el autor en referencia que, ello se asocia con la pertinencia social que el quehacer universitario debe tener al poder producir respuestas

válidas para el mejoramiento del conjunto de elementos que integran la estructura general del sector o de la sociedad como sistema global en aras de la transformación que la búsqueda de su desarrollo integral implica.

### Consideraciones Finales

En resumen, podría decirse que en Venezuela las nuevas políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación plantean la transición a una universidad que permita romper con el modelo rentístico petrolero, hacia la formación económico social

venezolana para crear una economía propia, dejar atrás la economía de país exportador totalmente dependiente de un solo mercado, y pasar a la lógica de la oferta y la demanda en el marco del petróleo mundial.

Para esta se requiere que las universidades sean generadoras y conductoras de conocimiento, con el fin de desarrollar investigaciones académicas, científicas, tecnológicas, sociales y económicas, con la finalidad de fomentar la capacidad para el uso, generación y circulación del conocimiento e impulsar el desarrollo nacional.

Así mismo, la universidad debe instaurar en la sociedad la racionalidad y la subjetividad que da cuenta a nuevos valores, relaciones humanas y nuevas formas de convivir entre los seres humanos.

Por último se debe crear un vínculo social que involucre activamente a todos los actores sociales y que permitan darle continuidad democrática a las transformaciones que hoy requiere la sociedad venezolana para lograr el bienestar común.

### BIBLIOGRAFIA

Alcántara, M. Gobernabilidad, crisis y cambios. Fondo de cultura económica. México.1995. Págs. 43-54.

Avalos, Ignacio. 1992. “La Gerencia de Tecnología y el Sistema Nacional de Innovación”. En COPRE. Ciencia y Tecnología de Venezuela: Un Reto, Una Esperanza. 12:137-150. Caracas (Venezuela).

Casiolato, José. 1994. “Innovación y Cambio Tecnológico”. En Martínez, E. (Ed.). Ciencia, Tecnología y Desarrollo. 261-305. Editorial Nueva Sociedad/UNESCO, Caracas (Venezuela).

Charles, Ovidio. 2003. “Las Políticas Científicas en Venezuela: Una Necesaria Reflexión”. Ponencia presenta en la II Reunión Nacional de AVEGID.

Barquisimeto (Venezuela).

Freites, Yajaira. 1989. "Ciencia y Tecnología en Venezuela (1974-1989)". En Fundación Eugenio Mendoza, Venezuela Contemporánea. 632-692. Caracas (Venezuela).

Genatios, Carlos y Lafuente, Marianela. 2004. "Políticas en Ciencia y Tecnología para Venezuela". En Genatios, C. (Comp.), Venezuela en Perspectivas. 131-179. Fondo Editorial Question, Caracas (Venezuela).

Pallares, Francecs. Las políticas públicas, el sistema político en acción. Disponible en:  
[http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/3/REPNE\\_062\\_140.pdf](http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/3/REPNE_062_140.pdf).

---

Thoenig, Jean-Claude. (2005) Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique.

Zambrano Oskary (2005) El proceso de formación normativa y la concretización de la política pública: cómo queda el ciudadano, la comunidad y las organizaciones

Easton, D. (1969): Enfoques sobre teoría política. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Ferrari, G. (2005) Los nuevos tiempos de gestión: hacia la consolidación de las instituciones en Internet: [http://www.clad.org.ve/siare/biblo/biblo\\_a.html](http://www.clad.org.ve/siare/biblo/biblo_a.html). 01-09-06

Graffe, G. (2007). Las políticas públicas para el desarrollo de la educación superior venezolana 1989-2004. Revista Docencia Universitaria , Vol. VIII (1) 9-41

Greenwald, B. y Stiglitz, J. (1986) Externalities in Economies with Information en Quarterly Journal of Economics 101: 229-264.

Klijn, E (1998) Policy Networks. Traducción de Mariángela Petrizzo en Internet: <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Complex.pdf#search=%22REDES%20DE%20POL%20C3%8DTICAS%20P%20C3%9ABLICAS%20Klijn%22>. 27-08-06

Klikksberg, B. (2005) La nueva generación de políticas sociales latinoamericanas: el rol clave de la concertación. En Internet:

---

<http://www.clad.org.ve/siare/bggeneral/php/inicio.php>. 15-08-06

Rama, C. (2007) La Tercera Reforma de la Educación Superior en América y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización En: IESALC/UNESCO. Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: IESALC/UNESCO.

Rodríguez, R. (2005) Participación ciudadana en los poderes legislativos de Costa Rica y Guatemala: lecciones aprendidas. Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 33. Caracas. En Internet:

<http://www.clad.org.ve/rev33/rev33n6.html>. 25-08-06

Sartori, G. (1989) Teoría de la democracia, 1a edición, Alianza Editorial, México  
Universidad de Salamanca (2000) Las Políticas Públicas: Productos del Sistema Político. En internet: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/021104144006.html>. 24-08-06

Oro, Luis y Sebastian, Jesús. (Edits.) 1993. Los Sistemas de Ciencia y Tecnología en Iberoamérica. Editorial EUDEBA/FUNDESCO, Buenos Aires, (Argentina).

Kliksberg, Bernardo (2005). ¿Cómo avanzar la participación en América Latina, el continente más desigual? Recuperado el 14-05-2007, desde: [http://cemupro.com.ar/biblioteca.php?pos=5&orden\\_mod=DESC&criterio](http://cemupro.com.ar/biblioteca.php?pos=5&orden_mod=DESC&criterio)

---

Loaiza, Hernando (2004). Estado, Gobierno y Gerencia Pública. 1ra. Edición. Bogotá, Colombia. Publicado por Universidad Santo Tomás. 318 p.

Lozano M (2012) El nuevo contrato social para la ciencia: Retos para la comunicación de la ciencia en América latina. Disponible en: [www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/mlozano.html](http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/mlozano.html).

Pírez, Pedro (1995). Actores sociales y gestión de la ciudad. En: Ciudades 28, Octubre- Diciembre. México, 12 p.

Porter, Michael (1982). Estrategia competitiva. Técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia. Editorial Continental, México (versión original editada en 1980), 407 p.

Repetto, Fabián (2001). Gestión pública y desarrollo social en los noventa: Las

---

trayectorias de Argentina y Chile. 1ra. Ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Prometeo, 336 p.

Sagasti, F. Iguñiz, J. y Schudt J. (1999). Equidad, Integración Social y Desarrollo: hacia un nuevo enfoque para la política social en América Latina. 1ra. Ed. Perú. Ediciones Universidad del Pacífico. Centro de investigaciones, 147 p.

Subirats, Joan (2010). Análisis de Políticas Públicas y Eficacia de la Administración. 1ra. Ed. Madrid, España. Editorial Imprenta Nacional del Boletín del Estado, 184 p.

Vessuri H (1984) (Compl.) Ciencia Académica en la Venezuela moderna. Editorial Acta Científica. Caracas, Venezuela. 460 pp.

Vessuri, H (1997) Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana. Rev. Mex. Sociol. 59(3): 131-160.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Universitaria en América Latina y el Caribe – CRES (2008). Conferencia Regional de Educación en América latina Universitaria, Cartagena de Indias, Colombia.

## LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CIUDANO, EN APOYO A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL

<sup>1</sup>DRA. MISLEIDA NAVA CHIRINOS, <sup>2</sup>ESP.  
MARÌA NAVA DE GUERE Y <sup>3</sup>MSC. LUIS EMIRO, BELLOSO

<sup>1</sup> Y <sup>3</sup> Universidad Nacional Experimental “Rafael Maria Baralt” <sup>2</sup>Unidad Educativa, Adventista Libertador.

[misleida@hotmail.com](mailto:misleida@hotmail.com) , [marucha2458@hotmail.com](mailto:marucha2458@hotmail.com) y [luis\\_belloso@hotmail.com](mailto:luis_belloso@hotmail.com)

---

### RESUMEN:

Esta investigación da a conocer como la responsabilidad social del ciudadano, debe sumarse o aliarse a la responsabilidad social empresarial, con la finalidad de fomentar el desarrollo de proyectos que favorezcan a las comunidades en las cuales se aplica las leyes que estipulan el cumplimiento socialmente responsable de las organizaciones o instituciones que hacen vida en determinada área geográfica, así como demostrar como el interés puesto de manifiesto por los ciudadanos hacen posible que las acciones emprendidas por los entes sean públicos o privados redunden en bienestar para el colectivo, logrando con todo este accionar, general calidad de vida, permitiendo sumar esfuerzos responsable en pro de dar valor a las obras que se ejecutan, conquistando el sentido de pertenencia de los beneficiarios, al visualizar como estos hacen buen uso de los mismos, cuidándolos y permitiendo que se beneficien colectivos aledaños a los mismos, la investigación es de tipo descriptiva, de campo, aplicándose un censo poblacional el cual está constituido por 162 ciudadanos encuestados en sitios públicos, la tabulación de los resultados permitieron concluir que: La responsabilidad social es un compromiso común, no individual o particular de un sector específico de la sociedad, esta requiere el afloramiento de un cambio de cultura más que empresarial u organizacional de la ciudadanía, la cual idealmente debería fomentarse bajo una concepción ética, asumiendo la ley como la más acertada forma de lograr

regularizar el establecer en primera instancia los comportamientos de los ciudadanos y en un segundo lugar establecer los acuerdos que permitirán la convivencia, en la cual necesariamente intervienen, los individuos considerados como los vecinos, las organizaciones, empresas o instituciones y el gobierno.

Palabras Claves: Responsabilidad Social, Ciudadano, Empresa Introducción

La responsabilidad social empresarial (RSE), es y continua siendo un tema que ha dado mucho de qué hablar aproximadamente con mayor énfasis en Venezuela, desde el año 2000, según lo establecido en el artículo 135, publicado en Gaceta Oficial No. 5.453, Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela el 24 de marzo del referido año, pero por lo general se habla de la responsabilidad social empresarial, no se hace énfasis en la responsabilidad social que debe profesar cualquier ciudadano, sea o no parte de un determinado colectivo laboral, al igual que pertenezca o no a un colectivo de

ciudadanos en determinada región o localidad, por considera que es responsabilidad de todos el dar cumplimiento a la responsabilidad que le debemos a nuestro entorno, abarcando la diversidad de aspectos que esta involucra, como lo es desde general calidad de vida, hasta la protección del ambiente (cuidar el planeta), para lo cual se requiere el hacer buen uso de los recursos tanto renovable como no renovable, y dar cumplimiento a lo que establece la ley en conjunto con el resto de los ciudadanos, soportando al igual que apoyando las acciones empresariales en este sentido.

Contexto Teórico:

La Responsabilidad Social del Ciudadano

Si se considera la responsabilidad social como la actitud espontánea y responsa le que debe asumir todo individuo en beneficio de los ciudadanos sean o no parte de su comunidad, pero que se favorecen de los bienes o servicios públicos o privados con los que cuenta la comunidad, así como el contribuir con la generación y desarrollo de acciones en espacios abierto o cerrados en pro del bienestar común de la ciudadanía, y que por ende generen calidad vida, de la cual él será beneficiado, considerando con la misma relevancia la salud del planeta que nos abriga.(Definición de los autores 2013).

Walter D., (2010), define la responsabilidad “como el deber o la obligación de hacer algo. También supone que tenemos la facultad de elegir nuestras acciones, como por ejemplo la participación en una comunidad democrática. Tomar la decisión de participar es el primer paso en ejercer los derechos que le corresponden a uno en una democracia. En las sociedades democráticas, cada ciudadano es responsable de sus propias acciones. Los ciudadanos deben dar buen ejemplo a los demás sirviendo a sus comunidades o protegiendo el medio



---

ambiente. Comportarse como un ciudadano responsable entraña lo siguiente:

Respeto a las normas y leyes de la sociedad.  Conocimiento de las cuestiones y los puntos de vista de los demás.   
Participación en la sociedad ejerciendo el derecho al voto y debatiendo

los temas con los demás.”

Constantemente se comenta y hace mucho hincapié sobre la responsabilidad social de las empresas, organizaciones o instituciones, en beneficio del colectivo en el cual hacen

vida empresarial tanto en lo interno como lo externo, pero que tanto se comenta de la responsabilidad social del individuo como tal. Cuando este al igual que una empresa tiene deberes y derechos en tornos al cumplimiento de las estipulaciones que regulan la responsabilidad social, las cuales podrían vislumbrarse desde varias perspectivas a saber:

En lo interno (su personal) En lo externos (clientes y proveedores) En lo social (la comunidad en general) En lo ambiental (el respeto por el planeta) Basándose en estos cuatro aspectos tanto empresas como ciudadanos deberían basar sus principios fundamentales para cumplir responsablemente con sus funciones como miembros de una sociedad que espera lo mejor de ellos, definiéndolos en cuadro anexo:

Cuadro No. 1

Perspectivas	Ciudadanos	Empresas
En lo interno	Garantizar la prosperidad de quienes, dependen de ellos, por lo menos bajo los estándares mínimos de calidad requeridos.	Busca el bienestar socioeconómico y psicológico de su personal lo que le permitirá avanzar hacia la excelencia.
En lo externo	Contribuir con el desarrollo de la comunidad a la cual pertenece	Proveer bienes o servicios de calidad, excelente atención al cliente y proveedores así como la fijación de precios justos, accesible.

En lo social	Integrarse a las funciones comunales, con la finalidad de contribuir con el logro de su cometido.	Brindar apoyo incondicional a quienes forman parte de la comunidad donde hace vida empresarial.
En lo ambiental	Fomentan la participación ciudadana en la protección y mantenimiento del medio ambiente, induciendo el buen uso de los recursos naturales, depositando los desechos sean o no sólidos en los espacios	Mediante el establecimiento de normativas y política internas que redunde en la prevención de la contaminación, uso adecuado de los bienes y servicios con los que cuenta, (electricidad, agua), adecuación de espacios o
	previstos para tal fin, cuidar las aéreas verdes, entre otros.	recipientes para desechos, mantenimiento de las aéreas verdes.

### Los autores 2013

Estos aspectos tienen su basamento legal en lo establecido, en Venezuela en el año 2000, publicando en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela año cxxvii – mes VI Caracas, viernes 24 de marzo de 2000 N° 5.453 Extraordinaria, Capítulo X De los Deberes

Artículo 135 “las obligaciones que correspondan al Estado, conforme a esta Constitución y a la ley, en cumplimiento de los fines del bienestar social general, no excluyen las que, en virtud de la solidaridad y responsabilidad social y asistencia humanitaria, corresponden a los o a las particulares según su capacidad. La ley proveerá lo conducente para imponer el cumplimiento de estas obligaciones, en los casos en que fuere necesario. Quienes aspiren al ejercicio de cualquier profesión, tienen el deber de prestar servicio a la comunidad durante el tiempo, lugar y condiciones que determine la ley”

La importancia de la cultura en el cumplimiento de la responsabilidad social.

La responsabilidad social requiere necesariamente la generación de un cambio de cultura tanto a lo interno como a lo

externo de las organizaciones, así mismo los individuos como seres biosicosociales, ameritan al igual que las organizaciones un cambio radical de su cultura, en relación a la actitud que estos deben asumir para cumplir y hacer cumplir el compromiso que se tiene con la familia la comunidad y la organización de la cual forma parte como pieza fundamental para su funcionamiento y desarrollo.

Tanto empresas como gobierno y familia, deberán asumir una posición cultural mancomunadamente, que favorezca las

acciones a perpetuarse en fomento del bienestar de la comunidad, de una mejor sociedad, así como de una ciudadanía participativa, que en mutuo acuerdo con el gobierno encaminen los cambios requeridos, que permitan multiplicar acciones a favor de minimizar las carencias sociales, con el apoyo incondicional de las organizaciones.

Al respecto Barletta M., (2010), manifiesta que se “necesita un gobierno que protagonice los procesos de cambio y necesita a todas sus instituciones, para que se

multipliquen las acciones solidarias y el trabajo social para disminuir la fragmentación social”

Una responsabilidad común: ciudadanos/empresas u organizaciones

No son más responsables unos que los otros, todos en igualdad de condiciones, con sentido de pertenencia son responsables del cumplimiento o no de lo establecido por la responsabilidad social empresarial y ciudadana, requerida por la sociedad. Siendo que para lograr este escenario perfecto se requiere la existencia de empresarios, que además de general excelentes condiciones de trabajo, se sientan y manifiestan su compromiso con la sociedad, por ser esta, quienes les brindan los medios para el logro de sus metas.

Igualmente se requiere la participación activa de los ciudadanos ya sea en equipo o individualmente, que estén comprometidos consigo mismo y con su entorno en la búsqueda una mejor sociedad, contando con el apoyo incondicional de las organizaciones que brinda su mejores esfuerzo para contribuir mancomunadamente con la creación de una sociedad justa, segura, humanizada, solidaria, que logre eliminar las brechas que puedan existir entre unas y otras sociedades, lo que conllevara a la calidad de vida que todo individuo profesa por su condición humana de poseer: seguridad, estabilidad económica, posición social, accesibilidad a la educación, salud, lo que conduce a una adecuada estabilidad emocional.

El Estado Venezolano apoyando y regulando la responsabilidad social.

Con la promulgación de leyes tales como. Ley Orgánica del Trabajo, Ley de los Consejos Comunales, Ley de Protección del Niño, Niña y Adolescentes, entre otra, el gobierno venezolano, auspicia el cumplimiento de la responsabilidad social, a la cual brinda su total y completo apoyo, puesto de manifiesto en una cantidad de leyes, que de una u otra forma regulan el cumplimiento de la responsabilidad social del sector empresarial, todas estas leyes son creadas con la finalidad de instituir la conciencia empresarial y ciudadana hacia el cumplimiento de la responsabilidad social.

Al respecto, Damea N., (2010), hace referencia a una serie de leyes, cuyo objetivo es fomentar la RSE: 1.- Ley de Servicios Sociales (publicada en G.O. N° 38.270 del 12 de

septiembre de 2005). Ley para las Personas con Discapacidad (publicada en G.O. N° 38.598 del 5 de enero de 2007) 2.- Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI) (publicada en G.O. N° 38.242 del 3 de agosto de 2005). 3.- Ley Orgánica contra el Tráfico Ilícito de Sustancias Estupefacientes y Psicotrópicas (publicada en G.O. N° 38.337 del 16 de diciembre de 2005), 4.- Ley de Impuesto Sobre la Renta (publicada en G.O. N° 38.628 del 16 de febrero de 2007), 5.- Ley Orgánica del Ambiente (publicada en G.O. N° 5.833 Ext. Del 22 de diciembre de 2006).

#### Instrumento de Recolección de Información.

Con la finalidad de obtener información de relevancia que permitiese sustentar dicha investigación se diseñó un cuestionario, constituido por cinco preguntas, estructuradas de tal forma que permitiese a los investigadores obtener información relevante, y que los encuestados no se sintieran comprometidos al responder.

#### Población.

La misma estuvo constituida por 162 ciudadanos para el momento de la aplicación de la encuesta transeúntes en espacios públicos, tales como plaza, centros comerciales, parques, bulevares entre otros, los cuales fueron abordados, para que de manera espontánea accedieran a responder el cuestionario. El mismo se aplicó en los Municipios del Estado Zulia, y estos fueron, Cabimas, Maracaibo, Miranda, San Francisco, Simón Bolívar y Baralt, totalizando los Municipios y encuestados de la siguiente manera:

#### Cuadro No. 2

Municipios	Total de Encuestados
Cabimas.	32
Maracaibo	43
Miranda	25
San Francisco	28
Simón Bolívar	19
Baralt	15

Fuente: Los Investigadores 2012

El cuadro No 2, permite visualizar que se incorporaron seis municipios a la investigación, abordando tanto hombres como mujeres, con diversidad de edades y diferentes profesiones, destacando el hecho que en se involucraron amas de casas, y jóvenes estudiantes de secundaria, los cuales fueron identificados por sus uniformes.

### Conclusiones:

La responsabilidad social es un compromiso común, no individual o particular de un sector específico de la sociedad, esta requiere el afloramiento de un cambio de cultura más que empresarial u organizacional de la ciudadanía, la cual idealmente debería fomentarse bajo una concepción ética, asumiendo la ley como la más acertada forma de lograr regularizar y establecer en primera instancia los comportamientos de los ciudadanos y en un segundo lugar establecer los acuerdos que permitirán la convivencia, en la cual necesariamente intervienen, los individuos considerados como los vecinos, las organizaciones, empresas o instituciones y el gobierno, por ser este último quien de una u otra forma regulan y controlan mediante su pronunciamientos, los parámetros generales para cumplir el rol que a cada quien le corresponde asumir socialmente responsable.

Se requiere de una ciudadanía que juegue un papel protagónico que agilice los procesos de cambios requeridos para lograr los resultados esperados producto de las acciones que emprenden las organizaciones en aras de dar cumplimiento a la responsabilidad social, que estas deben ejercer sobre las comunidades que lo requieran en especial en las cuales hacen vida empresarial, acciones que pueden ir dirigidas a cualquier sector que lo amerite, cultural, religioso, educativo, recreativo, entre otros.

### Bibliografía:

Barletta M., (2010), Responsabilidad social: un compromiso ciudadano [www.mariobarletta.com](http://www.mariobarletta.com), consultado 19/12/2012.

Damea, N., (2010). La legislación venezolana y la Responsabilidad Social Empresarial, La Revista Digital, La Responsabilidad Social en Venezuela.

[www.rsevenezuela.com/index](http://www.rsevenezuela.com/index), consultado 09/01/2012.

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, (2000), Capítulo X, de los deberes, Año CXXVII – MES VI Caracas, viernes 24 de marzo de 2000 N° 5.453 Extraordinaria.

Walter D., (2010) La Responsabilidad Social y la Participación Ciudadana.

[www.compartiendomiopinion.com/2010/](http://www.compartiendomiopinion.com/2010/), consultado, el 12/11/2012 05.-

## **RESPONSABILIDAD SOCIAL Y TRABAJO EN EQUIPO EN LAS CONTRALORÍAS MUNICIPALES**

<sup>1</sup>DR. ÁNGEL NAVA CHIRINOS y <sup>2</sup>MSC. ARAMBULO

NORELKIS

<sup>1</sup> Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” Zulia – Venezuela

<sup>2</sup> Gobernación del Estado Zulia – Venezuela

[angelnavach66@hotmail.com](mailto:angelnavach66@hotmail.com) y [norelkisarambulo\\_05@hotmail.com](mailto:norelkisarambulo_05@hotmail.com),  
RESUMEN

El estudio tuvo como propósito determinar la relación entre responsabilidad social y trabajo en equipo en la Contraloría Municipal de San Francisco y Contraloría Municipal de Maracaibo, en Venezuela. La metodología de estudio es con un diseño transaccional, de campo. La muestra la conformaron 15 directivos pertenecientes a las contralorías municipales seleccionadas. Se utilizó la técnica de la encuesta mediante el diseño de dos cuestionarios, ambos con escala Likert, que se les aplicó validez de contenido (juicio de expertos) y de constructo (análisis discriminante de ítems). La confiabilidad de ambos cuestionarios se calculó mediante la fórmula coeficiente Alfa de Cronbach.. Se realizaron las recomendaciones pertinentes. Concluyéndose que para las dimensiones internas en cuanto al desarrollo de recursos humanos los directivos establecen posicionamiento tanto de la organización como del empleado ante los efectos colaterales del sistema social, asimismo, las habilidades de los empleados se orientan al propósito de mejorar paulatinamente las acciones que se designan en sus puestos de trabajo, focalizando sus actividades hacia mejorar en los impactos socio-ambientales, asumiendo, la adaptación al cambio. Igualmente la dimensión externa, de la responsabilidad social de los directivos en las contralorías municipales, se categorizó en medianamente presente, entendiendo de esta forma, que en el sistema social intervienen diferentes factores que mejoran o disminuyen el rendimiento de los trabajadores, de forma tal que se debe incrementar la relación con los socios comerciales quienes disponen de herramientas para la solución de algún problema dentro de la organización.

Palabras Claves: Responsabilidad Social, Trabajo en Equipo, Contralorías Municipales, Directores.

INTRODUCCION



Las instituciones anteriormente se centraban en el cumplimiento de las labores y los beneficios económicos, excluyendo las necesidades que podían presentar tanto las comunidades como el capital humano de ellas, es allí donde los vínculos sociales

quedaban en un segundo plano en el prestigio e ingreso económico para su permanencia en el mercado laboral

Si bien es cierto hoy en día, la economía global ha determinado que las acciones sociales se conviertan en una herramienta estratégica de negocio, en efecto la razón de ser de las instituciones no debe centrarse en meras funciones y atribuciones legales, debe por el contrario proponer también resolver las necesidades en los sectores menos atendidos, concibiendo la idea de generar valor social y económico.

En tal sentido la responsabilidad social en el campo de las organizaciones no es un término nuevo, ha estado sometida a un proceso evolutivo durante el último siglo. Realmente ha demostrado ser un concepto que está en plena expansión con respecto al alcance o énfasis en la profundización de su fundamento, las instituciones, ahora están conscientes ante la magnitud de los problemas presentados por la sociedad.

En tanto, las iniciativas sociales no pueden ser acciones aisladas, deben ir de la mano de la gestión estratégica a través de la misión, visión, valores así como las acciones o guías de la institución. Precisamente allí donde radica el éxito de la misma, en saber mantener un balance con una coherencia entre cada tarea desarrollada. Cuando estas alinean su negocio con actividades sociales, su imagen mejora de una manera inimaginable.

Por otra parte, desde el mismo momento en el cual la sociedad se forma existe una relación entre los individuos con el entorno, a medida que ha evolucionado también lo han hecho sus estructuras originando una cadena de conocimientos integrando lo económico, político, cultural, conllevando esto a formar parte de una cultura pasando de ser primitiva con simples desarrollos a una sociedad moderna en sus áreas mejorando el estilo y el nivel de calidad de vida. Asimismo, el ser humano en la sociedad puede analizar y comprender su entorno teniendo el deber de generar pautas de convivencia con sus similares

Al final del siglo XIX hasta el principio del este siglo autores como Taylor, Fayol comenzaron a hablar de un nuevo concepto o movimiento dentro de las instituciones como lo es el Management, donde se contemplaba la concepción de motivación quedaba reducida, aludiendo que los hombres trataban de obtener el máximo placer a cambio de un mínimo esfuerzo.

Del mismo modo, comienzan a surgir las necesidades sociales de los hombres en satisfacer y obtener logros en el lugar donde trabajan, toda institución es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros en

el cual, desde el mismo

momento que esta se crea su objetivo principal es establecer normas para el desarrollo de las actividades en conjunto con los integrantes a fin de lograr las metas propuestas.

A los efectos de este, es cuando comienzan a surgir dos conceptos importantes como lo es equipo de trabajo y trabajo en equipo, definiéndose equipo de trabajo como el conjunto de personas asignadas o autodesignadas, dependiendo de las habilidades y las competencias, para cumplir una determinada meta bajo la supervisión de un líder, mientras el trabajo en equipo puede ser definido como a la serie de estrategias procedimientos o metodologías utilizadas por un grupo humano para lograr metas y objetivos propuestos.

Igualmente para trabajar en equipo de forma efectiva se requiere de tiempo, paciencia, así como también de disposición dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales indispensables para el funcionamiento de su trabajo, entre ellas deben poseer un liderazgo efectivo, es decir, contar con una visión del futuro que incluyan las expectativas de los integrantes de la institución, a través del desarrollo de estrategias racionales contando con el apoyo e incentivar a las personas las cuales son esenciales para el logro de los objetivos.

De la misma forma contar con canales de comunicación tanto formales o informales, fomentan una estrategia adecuada para la integración del personal con las políticas o metas establecidas por la institución, cuando existe una idea de cual es el lineamiento a seguir las actividades a realizar resultan placenteras creando un ambiente de trabajo armónico permitiendo la participación de los miembros del equipo.

Asimismo las Contralorías Municipales por ser Instituciones con estrechos vínculos sociales con las comunidades requieren del dominio de las relaciones interpersonales para llevar a cabo sus funciones tratando de satisfacer las necesidades presentadas por las comunidades

Partiendo de lo antes expuesto, la realización de dicha investigación tiene el propósito de indagar como influye la Responsabilidad Social en los empleados del sector público, y de que manera se promueve el trabajo en equipo para el logro de sus objetivos. Como se mencionó anteriormente, la responsabilidad social ayudará a la gestión organizativa a convertirse en protagónica ante cada una de las circunstancias presentadas en su entorno social, así como también se tiene como propósito mostrar el enriquecedor camino de conocimientos nuevos e innovadores en el área, el cual promete cambios significativos.

## RESPONSABILIDAD Y TRABAJO EN EQUIPO

Según el autor, Guédez (2008, P.99), la responsabilidad social “es el conjunto

de prácticas empresariales abiertas y transparentes basadas en valores éticos y en el respeto hacia los empleados, las comunidades y el ambiente”. De allí pues, que para lograr consecuencias positivas en el ámbito laboral, se necesita del compromiso de todos aquellos que participen en el desarrollo efectivo de las instituciones, con el fin de contribuir a las necesidades presentadas por el colectivo.

En otras palabras, la responsabilidad social en las instituciones, es un factor si se quiere primordial, ya que abarca un interés común y universal, donde el trabajo está dirigido a dar soluciones, a todos los problemas presentadas en el ambiente laboral, y conseguir que las personas trabajen en equipo con el fin de obtener los objetivos planteados a mediano o largo plazo dentro de las mismas.

Sin duda, las instituciones deben propiciar el trabajo en equipo para lograr cambios significativos, en las acciones generadas dentro del contexto bien sea, laboral o social, ya que el interés por ser socialmente responsables, conlleva a los sistemas de gestión, en desarrollar con transparencia y eficacia en los espacios de trabajo, donde se tome en cuenta, a los trabajadores como a la sociedad y el ambiente que los rodea.

En este sentido, el ambiente organizacional contiene factores importantes que ayudan a las transformaciones laborales y sociales; de este modo, se pretende explicar los componentes en la responsabilidad social, las dimensiones y elementos impregnados en la misma, con el objetivo de conseguir cambios requeridos en la empresa del sector público.

Como lo plantea, el autor Martínez (2005, P.67), concibe que, en la responsabilidad social, la solidaridad en la organización, se ha convertido en la práctica de la misma, ya que la filantropía “es la participación de la empresa en actividades de bienestar público, la práctica de la filantropía es una toma de posición ética donde la acción institucional se ejerce responsablemente para construir una sociedad mejor”. Es importante entonces, que la filantropía se entienda, como un agente que ayuda a definir la posición del individuo ante los proyectos definidos por las organizaciones, donde se quiere incentivar el progreso de la misma en los sistemas en el cual participa.

Si bien es cierto, existen una cantidad de organizaciones que benefician al colectivo, mas sin embargo, no todas practican la filantropía en el desarrollo de la misma, ya que los factores externos que se contraponen en ellas, son en ocasiones

difíciles de abarcar y se deja a un lado la responsabilidad de conducir acciones filantrópicas en el ambiente laboral o comunitario. En este sentido, la implementación de programas dirigidos a los trabajadores y a su vez a la comunidad, será una gestión eficaz para dar oportunidades a la participación en las actividades desarrolladas en las organizaciones.

Dentro de esta perspectiva, los autores mencionados expresan que la filantropía está presente en cada una de las actividades emprendidas por los trabajadores en las empresas del sector público, ya que los servicios están enfocados en satisfacer las necesidades de la población donde se involucra la empresa. De igual forma, la investigación se sustenta por lo expuesto por el autor Guédez, debido a que se puede comprender a la sociedad como la única que determina las acciones tanto individuales como laborales, y benefician los sistemas donde estos se desenvuelvan

Según el autor López (2007, P.80), expresa que el trabajo en equipo “favorece al desarrollo profesional porque ofrece a los miembros del grupo la posibilidad de disfrutar de determinados beneficios que proporciona el trabajo en conjunto”. En este caso, las empresas deben afianzar las relaciones grupales entre los miembros de trabajo, donde se pueda conseguir que cada uno participe y realice las actividades en pro del beneficio de la organización.

Asimismo, el trabajo en equipo fortalece la calidad de servicios que desarrolla cada empresa, debido a los resultados que se propicia por medio de estas prácticas, que normalmente satisfacen las necesidades de cada empleado en el contexto laboral donde se desenvuelvan, de igual forma, se considera sostenible este tipo de trabajo, ya que se fomentan los ambientes de resultados positivos, efectuando tanto las amistades, como el respeto por los demás compañeros de trabajo, y establecer desde la jerarquía de la empresa, reglas que susciten a los buenos comportamientos de cada individuo.

Según el autor Hofstadt (2006, P.319), concibe que el trabajo en equipo “es una herramienta fundamental para el éxito de las organizaciones, permite obtener resultados que superan la suma de las contribuciones de cada uno de los miembros”. Sucede pues, que el equipo corresponde a la aplicación de ciertas acciones que llevarán a cabo resultados favorables en las empresas, ya que cada empleado participa en la consecución de metas programadas por los directores para obtener éxitos en las mismas.

De igual forma, el trabajo en equipo coordina cada uno de los roles desempeñados por los individuos, en la cual se deberán desarrollar las actividades asignadas por los directivos, desde las respectivas áreas laborales, en este sentido, la

responsabilidad que cada empleado propicie en los lugares de trabajo, servirá como consecuencia a las acciones esperadas desde la exigencia entre los miembros del equipo

**METODOLOGÍA**

El presente estudio consistió en determinar la relación entre la responsabilidad social y el trabajo en equipo en las contralorías municipales, en función de estas variables la investigación se clasificó como descriptiva-correlacional. Es descriptiva por cuanto busca describir las características de las variables con detalle y sin inferencia sobre las mismas.

A su vez, la presente investigación es de tipo correlacional, debido a que busco relacionar las variables responsabilidad social y trabajo en equipo a fin de ver cuál es su incidencia sobre los fenómenos estudiados. El diseño de investigación utilizado es tipificado como No Experimental, ya que las variables Responsabilidad Social y Trabajo en Equipo, así como sus dimensiones e indicadores, fueron analizadas en su estado natural, sin la intervención del investigador. Por otra parte, en cuanto a la evolución del fenómeno estudiado, la investigación es transversal de campo, debido a que las variables fueron medidas en una sola oportunidad, mediante la aplicación de un instrumento de recolección de datos a los directores de las contralorías municipales de San Francisco y Maracaibo, según afirma Hernández Fernández Baptista (2008, p: 102) los estudios transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir las variables y su incidencia e interrelación en un momento dado.

## CONCLUSIONES

La responsabilidad social en las organizaciones tiene el propósito de ser lo más eficaz posible, siendo su fundamento indispensable para el desarrollo de las metas pautadas, en el menor tiempo posible. Por ello, la gerencia de recursos humanos se ve en la necesidad de capacitar, potenciar, dirigir el desarrollo de las potencialidades del personal para lograr con esto, mejores ganancias en el ámbito económico. También, debe relacionarse con las personas integrantes del sistema organizacional para poder captar las necesidades y resolver los problemas presentados.

El trabajo en equipo es considerado, un proceso que permite al gerente una serie de características singulares, garantizando a la organización dirigida, al mejor aprovechamiento de todos los recursos materiales o humanos para elevar el nivel de competitividad y ser organizaciones orientadas hacia la excelencia.

Al hablar del liderazgo y la estructura se hace referencia a la transformación que se necesita para conseguir un equilibrio entre los equipos de trabajo, las acciones desempeñadas el incentivo individual a interferir en la competitividad hacia la cooperación en mejorar las relaciones interpersonales y sociales, con el objetivo de conseguir que mejore el funcionamiento del sistema laboral, sustentado entonces por el autor Robbins (2004) se requiere de liderazgo y una estructura adecuada en el equipo para acordar sobre los aspectos específicos del trabajo y hacerlo concordar con las habilidades individuales.

De este modo, además de evaluar y recompensar a los empleados por sus contribuciones individuales, la administración debe considerar evaluaciones de grupo para generar ganancias competitivas, en lo que se refiere a los sistemas de evaluación y recompensa señalado por el autor Robbins (2004), de esta forma, los resultados que se obtienen tras haber realizado la correspondiente evaluación en los espacios de trabajo, conllevaran a mejorar

el rendimiento laboral y el aporte significativo de las ideas que cada persona pueda emitir o desarrollar diferentes ideas que signifiquen las acciones laborales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Guédez, V. (2008). Ser Confiable. Venezuela. Editorial Planeta Venezolanas S.A.

Moreno, C.(2009). Las Leyes Generales del Ambiente y Los Códigos de Minería de los Países Andinos. Instrumento de Gestión Ambiental.Santiago de Chile. Editorial Nacional Unidades CEPAL.

Velasco,J.(2006). Fundamentos de la Responsabilidad Social Corporativa y su Aplicación Ambiental. EditorialDykinson, S.L. Navarro.(2008). Responsabilidad SocialCorporativa. Madrid. EditorialESIC.

Guerra, G. (2002). La Globalización y la Competitividad: su Impacto en la Administración Futura. Costa Rica.Editorial Agroamerica.

De Sebastian, L. (2008) Responsabilidad Social de la Empresa. Ediciones Foessa. España.

Martínez, M. (2003) La Gestión Empresarial, Equilibrando Objetivos y Valores. Ediciones Díaz de Santos. Madrid.

Hermosilla A. y ortega, N. (2001) Crecimiento y Empleo en las Empresas. Editorial la Caixa. Barcelona.

Pérez, E. (2006) Manual de Dirección. Ediciones Díaz de santos. Madrid. Raya A. Martínez, G. (2009) La Gestión de la Diversidad en las Empresas Españolas. Fundacion Edi. México.

Wilson, T. (2004) Manual del Empowerment. Gestión 2000. España. 06.-

## **PROMOCIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DEL PODER POPULAR COMO MECANISMO PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ESTADO ZULIA.**

LICDO. KERWIN JOSÉ CHÁVEZ VERA MS.C. Y DRA.  
TERESA DE JESÚS AYALA

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Centro de Investigación para la Promoción del Desarrollo Endógeno (CIPDE-UNERMB).  
Zulia - Venezuela [kerwinchavez@gmail.com](mailto:kerwinchavez@gmail.com) y [teresayala@gmail.com](mailto:teresayala@gmail.com)

### RESUMEN:

La presente ponencia tiene como finalidad dar a conocer el papel orientador que desde el Centro de Investigación para la Promoción del Desarrollo Endógeno adscrito a la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (CIPDE-UNERMB), se realiza para con ello contribuir en el proceso de transformación que experimenta la sociedad venezolana y que busca como principal horizonte dar a la ciudadanía las capacidades para ejercer una participación activa y pertinente en las decisiones y acciones conducentes a mejorar las condiciones de la colectividad. El siguiente trabajo tiene como propósito: Dar a conocer el proceso de capacitación de los Consejos Comunales en aspectos relacionados a la Ley Orgánica del Poder Popular. La metodología aplicada es la Investigación Acción Participativa (IAP), con la que se suscitan acciones dirigidas a un proceso de cambio comunitario. En ese sentido se presenta la experiencia en el proceso de formación de los Consejos Comunales: La Salina, Cacique Neegale, Marcos Rodríguez y 19 de Abril del municipio Santa Rita del estado Zulia que permitió la

---

promoción de ciudadanos capaces de ejercer el pleno derecho a la soberanía, la democracia participativa, protagónica y corresponsable, y constituir formas de autogobierno comunitarias y comunales, para el ejercicio directo del poder popular.

Palabras clave: Participación activa – Poder Popular 1. Situación inicial

El Centro de Investigación para la Promoción del Desarrollo Endógeno es un órgano adscrito a la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, identificado plenamente con los intereses generales de la Nación, los principios que se establecen en la carta magna y los objetivos y las estrategias del Plan Nacional Simón Bolívar, (2013-2019). Este ente investigativo busca como objetivo principal asistir técnicamente, así como acompañar a las comunidades en el desarrollo de sus potencialidades, fomentando para ello el desarrollo de investigaciones con pertinencia social. La atención se realiza en las zonas geográficas donde están ubicadas, lo cual permite conocer las potencialidades y los saberes propios.

De allí que, el Centro de Investigación para la Promoción del Desarrollo Endógeno (CIPDE-UNERMB) se convierta en una entidad que orienta, mediante investigaciones que nacen en el epicentro de las comunidades el apropiamiento de los saberes. Además de promover comunidades que participan activamente en el proceso de transformación que vive la sociedad venezolana, suministrando la formación necesaria en aspectos relevantes necesarios para el desarrollo de los individuos esto en concordancia con los cambios establecidos por el estado venezolano.

Lo anterior es cónsono con las políticas estatales establecidas los últimos años que están dimensionadas a crear un clima que facilite el empoderamiento de las comunidades, esto es, un proceso que permita la transformación comunitaria en todos los aspectos. Para ello, el estado venezolano a impulsado un conjunto de instrumentos legales que colocan en manos del pueblo “organizado” la potestad de enrumbar su propios destino, estas leyes del Poder Popular son las encargadas de dar a los venezolanos y venezolanas las herramientas para construir el proyecto país que desde 1999 se establece, los instrumentos legales que emergen de estos objetivos son cinco aprobadas en el 2010 y que forman un sistema de mecanismos jurídicos, económicos, sociales y organizativos, para el ejercicio directo del poder popular, estas leyes según la Asamblea Nacional son:

**Ley Orgánica del Poder Popular:** Constituye la ley marco, que establece los lineamientos generales a desarrollar en otras normas, con ésta se pretende garantizar el efectivo funcionamiento de todos los medios de participación y protagonismo del pueblo, en el ejercicio de su soberanía dando con ella base para el crecimiento del pueblo organizado.

**Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular:** Su objetivo es desarrollar y fortalecer el Poder Popular mediante el establecimiento de las normas que sobre la planificación rigen a las ramas del Poder Público y las instancias del Poder Popular, así como la organización y funcionamiento de los órganos encargados de la planificación y coordinación de las políticas públicas, a fin de garantizar una planificación estratégica, democrática, participativa y de consulta abierta, para la construcción de la sociedad socialista de justicia y equidad.



Ley Orgánica de Contraloría Social: Para un eficaz seguimiento de los recursos aplicables a la planificación popular y su ejecución se requería de un instrumento que ampliará los derechos de los ciudadanos para el pleno ejercicio del control social, por estas razones, el 21 de diciembre de 2010 también se aprueba la Ley Orgánica de Contraloría Social.

Esta norma establece y desarrolla los mecanismos, normas y condiciones para impulsar y garantizar el ejercicio de la contraloría social como medio de participación, protagonismo y corresponsabilidad en el ejercicio directo e intransferible de la soberanía popular.

Ley Orgánica de las Comunas: Tiene por objeto desarrollar y fortalecer el Poder Popular, estableciendo las normas que regulan la constitución, conformación, organización y funcionamiento de la Comuna, como entidad local donde los ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio del Poder Popular, ejercen el pleno derecho de la soberanía y desarrollan la participación protagónica mediante formas de gobierno para la edificación del estado comunal, en el marco del Estado democrático y social de derecho y de justicia.

Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal: Esta ley tiene por finalidad que las comunidades y comunas se organicen en torno a actividades socioproductivas, con el fin de satisfacer necesidades de los consejos comunales y comunidades, respetando las características locales. Fomentar el Sistema Económico Comunal en el marco del modelo productivo socialista y sus diversas formas de organización en todo el territorio nacional.

Ley Orgánica del Poder Público Municipal: Tiene por objeto desarrollar los principios constitucionales, relativos al Poder Público Municipal, su autonomía, organización y funcionamiento, gobierno, administración y control, para el efectivo ejercicio de la participación protagónica del pueblo en los asuntos propios de la vida local, conforme a los valores de la democracia participativa, la corresponsabilidad social, la planificación, la descentralización y la transferencia a las comunidades organizadas, y a las comunas en su condición especial de entidad local, como a otras organizaciones del Poder Popular.

Por primera vez, en Venezuela se establece toda la estructura necesaria para garantizar no solo la participación del pueblo organizado en asuntos que antes sólo le correspondían al sector gubernamental, de acuerdo con los principios del interés común y la satisfacción de las necesidades de manera sustentable y sostenible, la cultura ecológica, la preponderancia del interés colectivo sobre el interés individual.

Si bien es cierto, que el estado ha hecho grandes esfuerzos con el propósito de garantizar que el poder radique y se ejerza desde el pueblo, para el pueblo y con el pueblo, no es menos cierto que aún deben hacerse grandes esfuerzos en la búsqueda de lograr que las comunidades internalicen esta

realidad y en ello cumple un papel relevante el CIPDE-UNERMB, como entes con capacidad de fomentar la adquisición de conocimientos por parte de las comunidades propiciando con ello cambios circunstanciales en la sociedad. De allí que se desarrollen con los Consejos comunales un proceso de formación y capacitación con relación al abanico de leyes antes descritas.

El siguiente trabajo tiene como propósito: Dar a conocer el proceso de capacitación de los Consejos Comunales: La Salina, Cacique Neegale, Marcos Rodríguez y 19 de Abril del municipio Santa Rita del estado Zulia en aspectos relacionados a la Ley Orgánica del Poder Popular.

## 2. Promoción de la Participación ciudadana

La participación ciudadana es un proceso que permite involucrar a todos los actores de la sociedad (población, autoridades locales, instituciones públicas y a los sectores social y privados) en los programas y acciones locales, representan un compromiso e identificación con un fin social, es decir, no se reduce a un sentido simplista a la convocatoria de la población para que esta se incorpore a actividades aisladas, por el contrario, hace referencia a un proceso en donde el individuo se

transforma en un sujeto protagónico, capaz de incidir en la reconstrucción de su espacio, la transformación de su entorno, a través de alternativas que promuevan justicia e igualdad social.

De acuerdo con este enfoque, la acción colectiva no solo está sujeta al entramado de relaciones con el entorno socioeconómico, cultural y político, sino que incorpora como aspecto importante la dimensión social, es decir, la forma en que los individuos de un entorno se relacionan entre sí en la búsqueda de beneficios colectivos.

La participación de los ciudadanos y ciudadanas en los procesos de transformación se fundamenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela específicamente en el artículo 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela el cual señala: “la participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo...” Este artículo señala los aspectos que denotan el significado del protagonismo social: 1. El sujeto social como un todo integral de la participación, 2. El objeto de la participación, 3. Las dimensiones de los asuntos públicos en los que participa el pueblo, 4. La finalidad de la participación, y 5. El ente promotor de la participación.

Todo ello se complementa con lo expresado en el artículo 70, en cuyo texto se precisa que la participación y el protagonismo del pueblo aplican en lo político, en lo social y en lo económico; esto es, en todos los dominios de la vida de la sociedad. Por su parte, el artículo 5 expresa: “La soberanía reside en el pueblo, quien la ejerce directamente en la forma prevista en esta constitución y en la ley e

indirectamente mediante el sufragio...”

Lo expuesto anteriormente vincula la participación protagónica del pueblo al conjunto de acciones sociopolíticas que este como sujeto social asume, mediante su injerencia y relación con acciones de gobierno, en el escenario de la gestión pública.

Es necesario establecer que para lograr el ejercicio pleno de la participación de los ciudadanos y ciudadanas, estos deben poseer los conocimientos necesarios para que su actuación sea cónsona e idónea con el proceso de transformación y que la misma se desarrolle en beneficio de todos y no se convierta en un obstáculo para el avance.

Según la Ley de los Consejos Comunales (2006) en su artículo 2 señala que los consejos comunales en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica, son instancias de participación, articulación e integración entre las diversas organizaciones comunitarias, grupos sociales y los ciudadanos y ciudadanas, que

permiten al pueblo organizado ejercer directamente la gestión de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción de una sociedad de equidad y justicia social.

De lo anterior, pueden establecerse que un consejo comunal es una estructura social, que se encarga de planificar acciones dirigidas a fomentar el desarrollo social y económico de la comunidad promoviendo mecanismos que promuevan la participación ciudadana para garantizar el desarrollo de la sociedad.

3. Reflexiones: La Investigación Acción Participativa como herramienta para fomentar la participación ciudadana.

Los procesos investigativos que se desarrollan desde el Centro de Investigación para la Promoción del Desarrollo Endógeno (CIPDE-UNERMB) se realizan bajo la modalidad investigación acción participativa (IAP), la cual según Sverdlick (2007) basada en Freire despliega a través del pensamiento de una formación basada en la participación y el compromiso de los actores involucrados. Buscando que las comunidades organicen su compleja manera de pensar de forma que puedan obtener conocimientos útiles para todos.

Partiendo de ello, en la búsqueda de fomentar en los Consejos Comunales: La Salina, Cacique Neegale, Marcos Rodríguez y 19 de Abril del municipio Santa Rita del estado Zulia, los investigadores se acercan al entorno geográfico donde se desarrollan los mismos, con el fin de ofrecerles orientación en temas tan trascendentales como el marco de leyes del Poder Popular. Convirtiéndose así el Centro de investigación en una pieza vital en el proceso de aprendizaje de las comunidades.

Analizando el escenario y ayudando a la comunidad a definir cuáles son sus necesidades y como puede intervenir para que logren desde las acciones de los propios actores mejorar su condición. Las fases generales que guían un proceso de IAP según Montenegro (2007) y que sirvieron como patrón en la capacitación de los Consejos comunales antes mencionados son:

a. La constitución del equipo e integración del investigador al mismo: es el proceso mediante el cual los investigadores se acercan a la comunidad o grupo con que se trabajará mediante visitas, revisión documental, diálogo con informantes clave, entre otras estrategias. Además de establecer los agentes externos que pueden influir en la investigación, así como generar diálogos y acuerdos para la conformación del grupo de

trabajo. En el caso que nos interesa, se establece una relación directa con los Consejos Comunales logrando en primera instancia, se realizan diagnósticos para conocer sus necesidades y/o problemas, entre los cuales se constató deficiencias en el conocimiento y dominio de las leyes.

2. Identificación de la situación a intervenir: Esta fase permite establecer la necesidad de los consejos comunales en materia legal, definir las leyes a estudiar. Usualmente el producto de esta fase es referido como detección de necesidades y funciona como punto de partida para las actividades posteriores.

3. Planificación y ejecución de las acciones: Una vez determinada la situación que se intervendría, se diseña el plan de acción que consistió en una serie de talleres para conocer las leyes enmarcadas en el Poder Popular. Los participantes ofrecen recursos y habilidades que puedan contribuir al logro de los fines planteados. Finalmente, se ejecutan las acciones planificadas.

4. Reflexión y evaluación: Una vez ejecutada las acciones se requiere evaluar los resultados obtenidos de las acciones implementadas todo ello mediante un proceso reflexivo con respecto al proceso que se siguió. Esta fase es sumamente importante puesto que permite identificar logros así como nuevos desafíos u objetivos emergentes. Permite también re-plantear estrategias o incorporar nuevas acciones, así como realizar un análisis reflexivo en torno al aprendizaje y conocimiento producido en dicho proceso.

Sin duda alguna, el CIPDE-UNERMB, comprende que la IAP debe desarrollarse como un proceso por el cual, miembros de un grupo o una comunidad, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales desde sus propios saberes. Es con ello que se promueve la participación ciudadana.

#### Bibliografía

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial N° 36.86.

Ley de los Consejos Comunales (2009). Ediciones de la Asamblea Nacional. Del 26 de noviembre de 2009.

Montenegro, M (2007). Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Plan Nacional Simón Bolívar 2013-2019. República Bolivariana de Venezuela

Sverdlick, I (2007) La Investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción. Editorial Novedud Buenos Aires Argentina

## **RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA GERENCIA PARTICIPATIVA DE LAS EMPRESAS DE SERVICIO PÚBLICO DE LA COSTA ORIENTAL DEL LAGO DE MARACAIBO – ESTADO ZULIA. (EMPRESAS DE ASEO URBANO DOMICILIARIO).**

07.- AUTORES: <sup>1</sup>LICDA. MAREYBIS ANDARÁ, <sup>2</sup>LICDO. JESÚS EDUARDO NAVA OLLARVES Y <sup>3</sup>ESP. MARÍA NAVA DE GUERE

<sup>1</sup> Y <sup>2</sup> Maestrante, Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baral”  
Unidad Educativa Adventista Libertador [mareybisandara@hotmail.com](mailto:mareybisandara@hotmail.com),  
[Jesusnava\\_2@hotmail.com](mailto:Jesusnava_2@hotmail.com) y [marucha2458@hotmail.com](mailto:marucha2458@hotmail.com) <sup>3</sup>

### RESUMEN:

Dicha investigación se propuso determinar cómo las empresas de servicio público ubicadas en los municipios Santa Rita y Cabimas, del Estado Zulia, específicamente las responsables de recolección, remoción y disposición de desechos sólidos, se apegan al cumplimiento de la responsabilidad social empresarial, contando con el involucramiento de sus empleados, para ello se desarrollo una investigación de campo descriptiva soportada por los aporte de Hernández, Fernández y Batistas (2006), la población estuvo constituida por empleados, gerentes y miembros de la comunidad, para la recolección de información se diseñaron tres instrumentos con cinco alternativas de respuesta cada, que facilitaron recabar información de suma importancia permitiendo la generación de conclusiones entre la que se destaca que en las empresas de servicio público objeto de estudio los gerentes, difiere de la idea de aplicar en cierto sentido un programa de Responsabilidad Social, por

considerar que su compromiso voluntario tanto interno como externo, no es el más viable, pese a que su actividad es brindar un servicio a la comunidad. Recomendando a las empresas de recolección que de desechos sólidos, la ejecución de programa que conlleven al cumplimiento de la responsabilidad social que como empresa legalmente establecida debe asumir a lo interno y externo de la misma.

Palabras Claves. Responsabilidad Social, Gerencia participativa, Empresas.

Introducción.

La Responsabilidad Social Empresarial se ha convertido en un tema con una estrecha y marcada vinculación con la sociedad, en especial en la gerencia moderna. Considerando que el origen de esta práctica empresarial se remonta aproximadamente en la segunda mitad del siglo XX, ante la eminente consolidación de grupos económicos y la exigencia de sectores sociales que demandaban transparencia y respuesta responsable ante sus acciones de negocio, en beneficio de la o las comunidades aledañas a su campo de acción. Sin embargo, el término alcanza mayor fuerza a finales del siglo pasado, cuando la responsabilidad social cobró auge, hasta poder decirse que se convirtió en la moda para el momento, tanto a lo interno como a lo externo de las organizaciones o empresas, llegando este novedoso tema hasta las instalaciones de las instituciones de educación universitaria, quienes en conjunto con el resto de las empresas u organizaciones, deben velar por el bienestar del colectivo que hace vida dentro y fuera de cada una de ellas. Apoyándose en lo establecido en las leyes que regulan la responsabilidad social empresarial abarcando la responsabilidad social de los ciudadanos.

La Responsabilidad Social.

En los últimos tiempos a nivel mundial las organizaciones, sean de producción, de servicio o educativas están considerando la Responsabilidad social, como una herramienta de vital importancia para cualquiera de ellas, por ser estas las que viven en una constante interacción con la sociedad.

Las empresas, organizaciones o instituciones, basándose en lo que es la responsabilidad social, deben estar clara en especial las que generan ingresos, que no deben trabajar exclusivamente para su beneficio en particular, también deben brindarle apoyo y darles beneficios a sus trabajadores, sus clientes e incluso a la comunidad donde se encuentran legalmente establecidas, teniendo claro que la magnitud de los aportes que las empresas u organizaciones puedan brindarle a las comunidades dependerá del tamaño de las mismas, al igual que del interés que esta manifiesten de dar apoyo a quienes lo necesitan. Razón por la cual cada empresa, ya sea a modo individual o mediante el

establecimiento de acuerdos con otras organizaciones deben fijarse como

meta el beneficiar a la sociedad. Según, Peter Drucker (1999:102), “la sociedad de la organización, la sociedad del saber exige una organización basada en la responsabilidad en este sentido, en la gerencia moderna, la Responsabilidad Social Empresarial ha de ser un elemento interno de la ética de la organización”.

Que es la responsabilidad Social.

Esta podría definirse como el compromiso individual y colectivo que se debe asumir tanto dentro como fuera de los espacios laborales, que redunden en beneficio de quienes requieren de la responsabilidad social empresaria y ciudadana para promover el desarrollo del bienestar común, del colectivo que demanda de sus aportes para solventar no solo dificultades latentes, sino también para mantener los beneficios que poseen la sociedad. (Los autores 2012).

Para Dessler y Lumpkin (2003: 21), la responsabilidad social “es la esperanza de que los negocios y los individuos se vean esforzados por mejorar el bienestar global de la sociedad”. Así mismo Certo (2000:48), manifiesta que la responsabilidad social se puede definir como “la obligación que tiene la gerencia de ejecutar acciones que protejan y mejoren tanto el bienestar de la sociedad como un todo así como los intereses de la organización”, permitiendo este planteamiento y las definiciones anteriores manifestar que los gerentes deben velar por el cumplimiento de las metas organizacionales al igual que las de la sociedad”.

Que Busca la Responsabilidad Social.

La responsabilidad social busca ante todo lograr que no sea únicamente la empresa como ente jurídico el único responsable ante la sociedad, esta debe velar por que se establezcan lineamientos, con los cuales se conquiste la sensibilización de los empleados hacia el cumplimiento de la responsabilidad social como individuos que integran una comunidad, para esto los gerentes deben trabajar en base al cumplimiento de la responsabilidad social interna, sin dejar de darle importancia a la responsabilidad

social externa, la cual se basa fundamentalmente en los clientes, proveedores y a la sociedad. Con respecto a la responsabilidad social interna y externa, el Libro Verde de la comisión de la Comunidad de Naciones Europeas (2012), expresa que la responsabilidad social empresarial tiene una doble dimensión, la interna y la externa. Distinción que hace referencia a las acciones que realiza la empresa en torno a este tema, entre los que destacan las acciones políticas, y programas dirigidos a los empleados de la empresa, sus proveedores y los participantes de la cadena de negocios se encuentran dentro de la responsabilidad social interna.

Igualmente el referido Libro Verde, manifiesta que la dimensión interna de la responsabilidad social, hace referencia a “la inversión de la empresa en sus talento humano que la hace más competitiva, más atractiva y sobre todo más

responsable ante su personal y ante la sociedad, mejorando su imagen y ganando legitimidad”.

En cuanto a la responsabilidad social externa, expone que las acciones políticas y programas orientados a la comunidad, es decir, a cualquier grupo o problema social que no se encuentre relacionados directamente con la empresa mediante una relación contractual o económica, se encuentran dentro del que se comprende como responsabilidad social externa. En este ámbito se encuentran las iniciativas de apoyo a la comunidad, de donaciones, medio ambientales, entre otras.

Resulta importante acotar que tanto la responsabilidad social interna como la externa deben ser asumidas por las empresas u organizaciones con la misma entereza, al igual que imprimirle el mismo grado de importancia. Lo anteriormente planteado da pie para hacer referencia a lo expresado por El Concejo Empresarial Mundial para el Desarrollo Sostenible, al manifestar, “que la Responsabilidad Social Empresarial es un compromiso continuo de actuar éticamente y de contribuir al crecimiento económico, al mismo tiempo que mejora la calidad de vida de la fuerza laboral y de sus familias, como de la comunidad local y la sociedad en general”.

Los Restos Venezolanos ante la Responsabilidad Social.

En Venezuela, uno de los mayores desafíos es implementar los cambios necesarios para que las organizaciones sean social y ambientalmente sostenibles, permitiéndoles ser más competitivas en el mercado global. De hecho, la puesta en práctica de la

Responsabilidad Social ha variado en el tiempo, originándose desde una noción primaria de simple caridad a conceptos más profesionales y gerenciales de participación social. Lo cierto es que la estrategia ha dependido mucho del entorno político, social y económico que ha vivido el país. Dicho de otra forma, la Responsabilidad Social ha ido incorporando nuevos contenidos y concepciones que han venido madurando a través del tiempo en el país.

Es de hacer notar que el empresariado venezolano, en especial el de las grandes compañías, ha sido bastante proactivo y adelantado a los tiempos en materia de programas de Responsabilidad Social desde la época de las casas comerciales de principios del siglo XX, hasta los importantes grupos económicos actuales. Ejemplo de ello están Petróleos de Venezuela (PDVSA), Polar, C.A; Supermercados Unicasa; Hacienda Santa Teresa; Banco de Venezuela; Productos Nestlé S.A entre otros. Sin embargo la principal colaboradora con la comunidad es petróleos de Venezuela, S.A (PDVSA), que es la principal empresa del país, la cual es manejada por el gobierno, solo por este hecho es garantía de confiabilidad.

Sin embargo, esta acción responde más a acciones de caridad que a un lineamiento estratégico con alto impacto en la imagen y el negocio. Pareciera



que el concepto de Responsabilidad Social Empresarial, se ha desarrollado más en las grandes empresas venezolanas siendo prácticamente inexistente o en el mejor de los casos, una práctica muy limitada, en las pequeñas y medianas empresas (PyMES).

Aunado a lo anterior, dentro del sector privado en ocasiones también ha venido cumpliendo su cuota de Responsabilidad Social. Aunque ha sido un camino muy largo el país ha tenido beneficios de algunas empresas dentro de dicho sector. Con respecto a ello se espera que junto al sector público trabajen a la par para lograr una mejor actividad social. Es necesario que las demás empresas tomen conciencia de la importancia de la solidaridad social e incluir dentro de sus objetivos el bienestar de su comunidad.

En este sentido El principal reto de la alta gerencia ya no está solamente en la visión, el cliente, ni incluso en el desarrollo organizacional, sino aquel que es impuesto por la compleja situación de nuestra sociedad. Bajo esta premisa, la recuperación de los principales valores éticos se ha convertido en un ingrediente que de ninguna forma puede obviarse en el reto de administrar. El papel de la alta gerencia, tiene que estar mucho más comprometido con la gente si se tiene en cuenta que el medio social circundante es cada vez más nocivo. La lucha por establecer valores en la organización

debes ser uno de los pilares del direccionamiento estratégico de las organizaciones hoy día. Hoy las empresas están ante un nuevo “paradigma” ya no sólo importan los productos o servicios que brindan, no está en que hacen, sino el cómo lo hacen y con quien lo hacen, esto continuará tomando cada vez relevancia ante los consumidores al igual que en la sociedad. Los gerentes, líderes de las organizaciones serán influenciados en su desempeño por sus contribuciones hacia el bienestar global, el cuidado del ambiente aunado a la satisfacción plena de las expectativas de los trabajadores. El desempeño financiero exitoso y sustentable será una consecuencia de lo anterior y no como se ven hoy, donde sólo a raíz de los beneficios financieros se podrá contribuir con la sociedad como un todo.

Delimitación de la Investigación.

La misma se desarrollo en el Estado Zulia, específicamente en los Municipios Santa Rita y Cabimas, pertenecientes a la Costa Oriental del Lago Maracaibo en el Estado Zulia, específicamente en las empresas que brindan el servicio, de recolección de recolección, remoción y disposición de desechos sólidos.

Función de la Empresa.

Las referida empresas en la responsable de brindar el Servicio de Recolección, Remoción y Disposición de Desechos Solido, (Aseo Urbano Municipal), siendo así que es la responsable ante el colectivo de mantener un ambiente libre de contaminación, al igual que agradable ante la visión de propios, visitantes y transeúntes, quienes esperan tener en todo momento

espacios libre de contaminación.

Propósito Principal de la Investigación.

Al indagar entre sus empleados, en relación al servicio ofrecido y la opinión por parte de la comunidad, se abordó el tema de la Responsabilidad Social Empresarial, indicando que los mismos cumplen importantes papeles con la población Santa Ritense, Cabimense y los propios empleados; no obstante, admitieron la carencia de un programa formalmente definido, que les permita cumplir a cabalidad tal y como lo establece la ley, con su rol de empleados socialmente responsables ante la comunidad que estos atienden.

Es por ello que ante tal situación planteada, la investigación se orientó a indagar cuáles son las causas que están originando el que no se cumpla en su totalidad con la responsabilidad social que debe profesar la organización con la comunidad servida, así mismo se propone diseñar un programa que oriente la forma como dar cumplimiento a la Responsabilidad Social Empresarial tanto interna como externamente en las empresas de servicio público de la Cota Oriental del Lago de Maracaibo, que a su vez conlleve a generar la participación gerencial de la misma, involucrando al personal administrativo, y obrero que forman parte de ella.

Tipo de Investigación.

La misma fue totalmente de campo, en virtud de las características de las empresas seleccionadas, así mismo se consideró como descriptiva, con un diseño no experimental soportado este tipo de investigación en lo planteado por Hernández Fernández y Bastitas (2006).

Población.

La población estuvo constituida por empleados, gerentes y miembros de la comunidad, cuantificados de la siguiente manera: 6 Gerentes, 88 Empleados, 123 Miembros de la Comunidad Asumiendo la postura de Méndez (2005), al referirse al censo poblacional, caracterizado por tomar la totalidad de la población, por considerarse finita.

Instrumento de Recolección de Información.

Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos, cada uno con cinco (5) alternativas, de respuestas, los instrumentos fueron dirigidos a los gerentes, los empleados y a los miembros de la comunidad, con la finalidad de obtener información de los tres sectores que se involucran con las empresas objeto de estudio.

Conclusión.

Partiendo del análisis de resultados, se hace evidente que en las empresas de servicio público objeto de estudio los gerentes, difiere de la idea de aplicar

en cierto sentido un programa de Responsabilidad Social, por considerar que su compromiso voluntario

tanto interno como externo, no es el más viable, pese a que su actividad es brindar un servicio a la comunidad. Por lo contrario dicho servicio es ofrecido y enfocado a la obtención de ingresos monetarios y de cierta manera los resultados obtenidos no son directamente en base a la comunidad y la gestión de mantener un medio ambiente libre de desechos.

Igualmente se pudo determinar que los gerentes poseen una visión aislada en cuanto al cumplimiento de la responsabilidad social producto de la falta de identidad corporativa, valores y ética empresarial que accionen en la participación directa de los empleados, que permita propiciar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y la preservación del medio ambiente.

En relación a la información suministrada por los integrantes de las comunidades estos manifestaron que se siente medianamente atendidos por las empresas recolectoras de desechos, expresando su descontento por no ser un servicio con la calidad requerida, poniéndose de manifiesto en la irregularidad para la recolección de los desechos y la actitud poco agradable de los empleados que cumplen tal fin.

En cuanto a los empleados estos manifestaron no sentirse comprometidos con la comunidad, como para realizar actividades que se puedan enmarcar dentro de lo que es la responsabilidad social del ciudadano, estos alegan que lo hacen por el simple hecho de que es el trabajo que les genera el sustento en lo personal y familiar.

#### Recomendaciones.

La evidencia obtenida posterior al análisis de los resultados, se les recomienda a las empresas de recolección de desechos sólidos, la ejecución de programas que conlleven al cumplimiento de la responsabilidad social que como empresa legalmente establecida debe asumir a lo interno y externo de la misma.

Del mismo modo se les recomendó que asuman la responsabilidad social en primera instancia en el ámbito interno de la organización, para que posteriormente con el apoyo de sus empleados al internalizar la importancia de ser responsables socialmente, puedan hacer responsabilidad social a lo externo de la organización.

#### Bibliografía.

Certo, S. (2000). Administración Moderna. 8va Edición. Person Educación de Colombia LTDA. Colombia.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002). Libro Verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Bruselas, 18

de Julio, COM (2002)

Consejo Empresarial Mundial para El Desarrollo Sostenible (1992). Cambiando El Rumbo, México, Fondo de Cultura Económica.

Dessler, G. y Lumpkin G. (2003). Dirección Estratégica, Mc Graw Hill, Interamericana de España S.A. Madrid.

Drucker,P. (1999). “La Sociedad Poscapitalista”.Editorial Apóstrofe. Barcelona, España.

Hernández, Fernández y Baptista (2006). Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. México.

Méndez, R. (2005), Metodología, Diseño y Desarrollo del Proceso de Investigación, Cuarta Edición, Bogotá, Colombia.

## **RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE GESTIÓN EMPRESARIAL.**

<sup>1</sup>ESP. RODRÍGUEZ VIELMA, JANETH MARISOL Y <sup>2</sup>LICDA. MILANGELA ROMERO VELÁZQUEZ MS.C.

<sup>1</sup>Centro de Educación Inicial Simoncito, Br Germán Ríos. Zulia – Venezuela

<sup>2</sup>Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Zulia – Venezuela  
[jmrvd@hotmail.com](mailto:jmrvd@hotmail.com) y [milangelaromerov@gmail.com](mailto:milangelaromerov@gmail.com)

### **RESUMEN:**

El propósito de la investigación fue establecer la efectividad de la responsabilidad social como estrategia de gestión empresarial en empresas metalmeccánicas Sub región Costa oriental del Lago. Se realizó un estudio descriptivo y diseño de campo, no experimental transeccional. La población conformada por 28 empleados con nivel decisorio en las empresas. Para la

recolección de datos se utilizó la encuesta y se diseñó un cuestionario de veintiséis ítems con preguntas cerradas y múltiples respuestas y su validez por cinco expertos en el área y la confiabilidad se obtuvo mediante la aplicación del coeficiente

Alpha de Cronbach (0,99). Los datos fueron organizados en tablas y gráficos mediante frecuencia porcentual absoluta y relativa. Conclusión: se obtuvo que al evaluar la responsabilidad social como estrategia de gestión empresarial de los proyectos desarrollados por las empresas en función de brindar una mejor atención a sus clientes y a las comunidades, sin perder de vista el beneficio conjunto que obtiene la empresa en forma mancomunada. Sus inversiones sociales se orientan a asistencia técnica y fortalecimiento de infraestructuras; igualmente, las debilidades más relevantes de esa dimensión, estuvieron focalizadas en lo referente a la distribución de las utilidades y la responsabilidad de la empresa en hacerlas equitativas.

Palabras Clave: Efectividad, Responsabilidad Social, Estrategia de Gestión. Introducción

En la actualidad las organizaciones han asumido una perspectiva más amplia en relación a la implementación de estrategias relacionadas con la responsabilidad social; las cuales se apoyan en decisiones sobre los aportes o beneficios que a través de ella se pueden brindar, la tecnología, los recursos humanos, sistemas de apoyo al desarrollo de redes locales, cultura entre otros.

En ese sentido, hablar de gestión estratégica y responsabilidad social en el ámbito productivo venezolano, no es algo nuevo; sin embargo según la promulgación de nuevas leyes reglamentarias de la responsabilidad social empresarial, las organizaciones han tenido que adaptarse a un nuevo contexto social con reciprocidad económica o de servicios.

Cada vez más empresas practican o dicen practicar la responsabilidad social, pero son pocas quienes incorporan a su estrategia de negocio un verdadero cambio en este plano; el mismo requiere de una transformación de adentro hacia fuera y generar además de valor económico, valor social. Anteriormente se pensaba que los inversionistas, contribuían a través de su crecimiento económico al deslizamiento de la riqueza hacia los pobres; de hecho, en siglos pasados la gente era más paciente y

conforme, por tanto aceptaba tal explicación; pero hoy no, pues tal como lo plantea Gómez (2001) "...los pobres ya no se calan la pobreza".<sup>(9)</sup>

El paradigma capitalista, comenzó a generar una posición de indiferencia ante los crecientes problemas del entorno, tales como: contaminación ambiental, violencia, desorden social, pérdida de principios y valores, entre otros aspectos, lo cual generó un impacto considerable para las

organizaciones empresariales.

Hablar de responsabilidad social empresarial hoy día, implica tomarla en consideración como un componente de formación positiva en pro del beneficio de la misma empresa, así como también de la comunidad ante la cual genera un impacto a través de obras sociales. No obstante, según lo plantea Ferrer (2003), el tema de la responsabilidad social en las empresas, aún no ha sido asimilado con la suficiente seriedad, pues su filosofía y la forma en la cual se ha venido tratando, tiende a ir en contradicción con los intereses empresariales, los cuales se relacionan con la producción de ganancias, es decir, convierte la actividad empresarial en un ejercicio rentable. Contrario a eso, las acciones con responsabilidad social no son un gasto, sino más bien una inversión la cual genera ganancias, los empresarios asumen un liderazgo positivo en el tema y comienzan a combinar una serie de elementos, tales como: aspectos legales, éticos, morales, ambientales, decisión voluntaria no impuesta, aunque exista cierta normatividad frente al tema; es decir, asumen posturas estratégicas orientadas a la equidad en el plano social.<sup>(7)</sup>

La responsabilidad social de la empresa abarca aspectos tanto internos como externos, los primeros orientados a los colaboradores o el equipo de trabajo, sus asociados y accionistas; los segundos, a clientes, proveedores, familia de los trabajadores, la comunidad y el entorno social principalmente.

A pesar de ello, la mayoría de las empresas continúan con el mismo afán de crecer y mantenerse, a través de reglas que incitan la competencia desleal al margen de ser rentables, bajo ese esquema, toda práctica comercial resulta válida, así se afecte o impacte algo o a alguien. Lo descrito anteriormente implica a posteriori problemas, generados por la inadecuada responsabilidad social, confundiéndola con la filantropía, pero esto no incluye sólo a una empresa, sino también a todos los intervinientes de ese entorno, incluso el Estado, el cual según la perspectiva de Marchiori (2004) mediante la aplicación de políticas blandas e imprecisas, arraigados sistemas de corrupción, poca preocupación del tema por parte de entidades educativas, entre otros aspectos, no contribuyen a la consolidación del concepto de responsabilidad social.<sup>(14)</sup>

Ahora bien, la empresa es considerada por autores como Ansoff (1998) como uno de los grandes actores capaces de impulsar la responsabilidad social, pues ésta es garante de la cultura organizacional mediante la cual conduce y finalmente ayuda a crear individuos con comportamientos aprendidos, los cuales inciden en el futuro inmediato. Por esta razón, se piensa que para toda empresa la responsabilidad social es un mecanismo o herramienta de acción gerencial capaz de crear una gran diferencia sobre el tema.<sup>(3)</sup> Ahora bien, según Puterman (2006), a nivel mundial el concepto de responsabilidad social emerge de los problemas relacionados con la desigualdad social, el

escaso compromiso empresarial con el entorno e incluso la globalización, entre otros aspectos. En Latinoamérica, cifras mostradas por esta experta revelan una realidad alarmante si se toma en consideración: 10% de la población más rica tiene el 48% de los ingresos, y el 10% más pobre el 1,6%. De igual forma, el coeficiente de desigualdad de los países subdesarrollados es 18 veces inferior al de los países desarrollados y la desigualdad de América Latina, según esta experta, es un fenómeno complejo constituido por múltiples desigualdades. <sup>(15)</sup>

Dicha perspectiva, se ve reforzada en las cifras expuestas por la Cámara Venezolana de Empresas Americanas (VENAMCHAM., 2006) en las cuales se indican que dentro de los países latinoamericanos, Venezuela maneja cifras de mortalidad infantil de 16.82% por cada mil nacidos vivos, el 13,2% de la población no trabaja ni en el sector informal, existe más del 58% de pobreza extrema; es decir, más de 15 millones de venezolanos viven en ranchos, hacinados y sin servicios básicos. <sup>(4)</sup>

Ante la preocupación que genera esa realidad, se comienzan a gestar en el contexto organizacional, nuevas exigencias orientadas a retribuir, compartir, contribuir sobre la base de la corresponsabilidad, situación a la que no escapan las empresas metalmecánicas, las cuales según observaciones de la investigadora, no han desarrollado un rol que les permita inferir una responsabilidad social en orden a reglamentaciones legales, que den respuestas sociales al contexto, asumiendo como rol fundamental desafíos sociales, ambientales con carácter humano que les permita reconceptualizarse hacia un nuevo rol de responsabilidad social, donde las ganancias económicas, en parte, deben ser enfocadas bajo la visión estratégica, al logro de la visión social empresarial.

Thompson y Strickland (2004) sostienen que la planificación estratégica, es de gran ayuda para delinear los valores institucionales, pero “...ésto debe complementarse con otros aspectos, su visión requiere de algo más integral, y entre ello, considerar los beneficios reales en individuos y en las comunidades, es decir lo social”. Consciente de ello, las empresas metalmecánicas, asumen como reto empresarial delinear objetivos en forma simultánea, para generar beneficios a los individuos y la colectividad. <sup>(21)</sup>

Sin embargo, al realizar un acercamiento a la realidad de estas organizaciones, también se pudo percibir la existencia de elementos los cuales no se han terminado de compaginar, relacionados con el compromiso de la empresa de operar en forma de agregar valor a la sociedad, bajo la decisión voluntaria de sus líderes o gerentes,

ausencia de un modelo considerante de las particularidades del entorno en el cual se desenvuelve, la ética empresarial y los factores tanto internos como externos; lo cual ha retardado el proceso de ajuste.

La cultura empresarial bajo la cual se adopta el concepto de responsabilidad social, junto a otros principios con los cuales se interrelaciona, tales como la ética, se consideran claves en todas las actuaciones de dichas organizaciones; al igual que la integración de su capital humano, a ese concepto; se suma, la necesidad de innovación y mejora continua para abrir perspectivas a las estrategias de las empresas, por tanto sus valores corporativos se ven afectados e igualmente afectan el desempeño empresarial, más aún en el plano social.

Se distingue entonces, un panorama cada vez más exigente hacia las empresas metalmeccánicas en cuanto a ajustar sus estrategias de acción al plano social, producto de una economía cambiante la cual presenta condiciones muy diferentes a décadas anteriores, esto compromete a la empresa a redimensionarse, pues de lo contrario pueden enfrentar graves conflictos tanto internos como externos y con el tiempo lograrían hacer mella en sus estructuras organizativas al volverlas menos competitivas; en consecuencia su falta de crecimiento afectaría el desarrollo económico y social de la región, el país y las comunidades conformantes de su entorno.

En ese sentido, se hace indispensable que las empresa objeto de estudio emprenda nuevas estrategias de gestión que incluyan el concepto de responsabilidad social, para que de esta manera logre consolidar sus objetivos socioeconómicos prioritarios y la empresa trascienda los niveles normales de crecimiento y desarrollo, impulsando un entorno altamente comprometido a ser útil a los demás agentes económicos interactivos con la misma. De lo descrito anteriormente, se generan las siguientes inquietudes: ¿Cuál es la responsabilidad social como estrategia de gestión empresarial implementada en las

empresas metalmeccánicas de la Sub Región Costa Oriental del Lago? Para ello, se determinara la responsabilidad social como estrategia de gestión empresarial, específicamente describir el enfoque de responsabilidad social, identificar los valores corporativos relacionados con la responsabilidad social, especificar los elementos que conforman la estrategia de gestión empresarial en función de la responsabilidad social y definir los parámetros de corresponsabilidad social como estrategia de gestión empresarial en las Empresas Metalmeccánicas de la Sub Región Costa Oriental del Lago de Maracaibo.

#### Materiales y métodos

Se realizó una investigación descriptiva, de campo, no experimental y transeccional, Se estudiaron 28 empresas metalmeccánicas del Municipio Cabimas. La recolección de datos se realizó a través de encuestas tipo cuestionario semi-estructurado. El instrumento fue validado y demostró alta confiabilidad. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes).



Para efectos de esta investigación, las variables de estudio serán sustentadas según las teorías que se especifican a continuación: la variable Responsabilidad Social, será estudiada y analizada por autores como Goguikian (2003)<sup>(8)</sup>, Steven (2003)<sup>(19)</sup>, Rosales (1997)<sup>(16)</sup>, entre otros. De la misma forma, para la segunda variable en estudio, Estrategias de Gestión, se utilizarán los postulados de; Thompson y Strickland (2004)<sup>(21)</sup>, Silvestri (2004)<sup>(18)</sup>, Sallenave (1991)<sup>(17)</sup>, Amat (1992)<sup>(2)</sup>, Stoner y col. (1996)<sup>(20)</sup>, Rosales (1997)<sup>(16)</sup>, Ivancevich y col. (1997)<sup>(11)</sup>, Ansoff (1998)<sup>(3)</sup>.

### Resultados y discusión

La responsabilidad social en las EMPRESAS METALMECÁNICAS permitió la asistencia médica primaria y convenimientos para la mejora de infraestructuras en un

61% y 75%, respectivamente. Esto concuerda con el enfoque de la teoría del evangelio de la riqueza, se practica la caridad desde una posición de mayor holgura en el momento en el cual las empresas o individuos prestan ayuda a sectores menos favorecidos (Klisberg, 2000)<sup>(12)</sup>. De la misma manera, las empresas desarrollan proyectos comunitarios a solicitud de los Consejos Comunales, por lo cual las empresas, incluso de manera indirecta, mantienen un nexo de responsabilidad con su entorno, ejemplo: participación en programas de capacitación y reacondicionamiento de áreas rurales.

El 82 % de las empresas hacen inversiones de interés social, correspondientes a fortalecimiento de redes de servicios públicos, 46% la asistencia técnica para la constitución de organizaciones sociales y 32% son proyectos de salud primarios. Los proyectos de salud primarios forman parte de las inversiones de interés social de la empresa, aunque los mismos no son diseñados directamente por las comunidades, más bien responden a los lineamientos establecidos por el Estado en la Constitución<sup>(5)</sup> sobre la base de corresponsabilidad social. Los proyectos de formación y capacitación técnica, son delineados en conjunto con las comunidades, al igual que los proyectos para el fortalecimiento de las redes de servicios públicos, los cuales están estrechamente relacionados a la mejora de infraestructura.

A cerca de la Responsabilidad Social de EMPRESAS METALMECÁNICAS y la maximización de las utilidades, los criterios fueron compartidos. Las respuestas denotan la existencia de dos vertientes dentro de la organización según la teoría de la responsabilidad de las utilidades; no obstante, se destaca que el mayor porcentaje comparte la idea de la corresponsabilidad, es decir, se siente responsable de crecer no sólo con el objetivo de acrecentar las utilidades, tal como lo declara Hellriegel y Slocum, (1998)<sup>(10)</sup>, sino más bien comparten la teoría del evangelio de la riqueza expuesta por

Klisberg (2000)<sup>(12)</sup>, la cual establece el incremento de las utilidades en

función de coadyuvar a las empresas a crecer bajo un equilibrio responsable con el entorno que las rodea. Las perspectivas de quienes dirigen la organización, en su mayoría están orientadas al crecimiento mutuo, entre la propia organización y quienes forman parte de su entorno, lo cual se considera efectivo en materia de responsabilidad social y demuestra contraposición en los aspectos contemplados por la teoría de la responsabilidad de las utilidades expuesta por (Hellriegel y Slocum, 1998)<sup>(10)</sup>.

Al evaluar la participación en el diseño de políticas que ayuden a solventar las necesidades sociales, el 39% indicó siempre hacerlo, el 50% casi siempre y el 11% algunas veces. Ésa actitud confirma los cambios en cuanto al sentimiento de corresponsabilidad relacionadas con el impacto social de las empresas. No obstante, se considera necesario concretar esta fase, tal como lo plantea Álvarez. (2000)<sup>(1)</sup>, por lo cual se debe ir más allá del reconocimiento de las debilidades y acudir a la contratación de personal especializado, para ayudar a disipar las dudas relacionadas con el rol social que en realidad juegan las EMPRESAS METALMECÁNICAS ante la sociedad.

La conformación del enfoque de responsabilidad social de las empresas, el 100% está conformado por principios económicos, legales y éticos. En relación a los aspectos del contrato social de las empresas, el 89% señaló su incidencia en las comunidades locales y el 46% a proveedores y consumidores, así como también la sustentabilidad de las comunidades.

Existe concordancia con la opinión emitida por (Stoner y col. 1996)<sup>(20)</sup> según la cual, existe una dimensión interna relacionada con los actores intrínsecos de la organización y una dimensión externa contentiva de elementos orientados al mercado y cuando esto ocurre, la empresa asume actuar en forma efectiva en cuanto a la responsabilidad social.

En relación a las políticas de responsabilidad de las empresas, el 32% son reactivas, 46% indicó defensivas y 39% son acomodativas como proactivas. Las

políticas de responsabilidad social de la empresa están orientadas a asumir una actitud previa ante los riesgos o situaciones inesperadas y relacionadas con el entorno donde la misma interactúa; también, las políticas se encuentran delineadas o ajustadas en función de los requerimientos del Estado y algunas veces pueden incluso adelantarse a los hechos a través de las opiniones recolectadas del entorno y generar políticas en virtud de prepararse para asumir nuevos desempeños o generar respuestas a nuevas estrategias de acción, considerándose esto una actitud efectiva y responsable.

En cuanto a los valores corporativos, el 100% de las empresas señalaron que la empresa cuenta con valores corporativos, entre los cuales según el 89% de los encuestados se menciona la ética, 79% responsabilidad social y 57% solidaridad y participación equitativa. La adopción de valores en una organización es importante para desempeñar en forma efectiva la responsabilidad social, por cuanto éstos representan en sí mismo la conducta empresarial y la relación que la empresa desarrolla con su entorno. Por ello, al momento de decretar valores relacionados con la ética y la responsabilidad social, así como también con la solidaridad y la participación equitativa, la empresa decreta la orientación de la organización, lo cual se considera positivo tanto para la empresa, como para el entorno.

Al referir el origen de los valores corporativos decretados por las empresas, el 18% de las empresas indicaron que éstos se generaron de la opinión de los directivos, 43% señaló como fuente la participación y opinión, tanto de directivos y empleados y el 39% de las empresas no participaron los empleados en el diseño de los mismos.

Se pueden observar en este resultado dos puntos importantes, el primero se considera positivo, pues tal como menciona (Koontz, 1998)<sup>(13)</sup> la decisión de asumir un rol de carácter social por parte de una empresa implica que se tome en consideración la opinión de quienes integran esa organización, pues la conformación de los valores

corporativos debe venir del epicentro de los valores compartidos por éstos, entonces, al momento de ser tomada en consideración la opinión no sólo de los altos directivos, sino del personal operativo, éstos resultan más fáciles de asumir y cumplir. Por otra parte, se considera como debilidad la no participación de los empleados en la selección de valores, pues esto no genera sinergia ni identificación con los valores decretados de la organización, en consecuencia surgen posiciones encontradas en cuanto al desempeño de la responsabilidad social.

En cuanto a la ausencia de valores y su incidencia en el logro de los objetivos por parte de las empresas, el 68% de los encuestados afirmó su existencia y el 32% lo negó. Según la teoría expuesta por (Koontz., 1998)<sup>(13)</sup>, la calidad de las acciones está referida a la satisfacción de las expectativas y necesidades del cliente interno y externo de una organización, en tal sentido, se considera acertada la opinión de la mayoría de los encuestados, pues en esencia, si no se comparten los valores dentro de una organización esto influye en la manera o efectividad del logro de los objetivos.

En relación a los fundamentos de los valores de las EMPRESAS METALMECÁNICAS, 68% la sustentabilidad de las comunidades que la empresa afecta, 32% la existencia de un enfoque netamente teórico y 11% señaló sobre la influencia de tendencias políticas. La mayoría de los valores decretados por las empresas analizadas responden al enfoque de

sustentabilidad del entorno, es decir, están relacionados con la responsabilidad social empresarial, por tanto se considera positivo, pues éstos orientan la conducta de los empleados hacia la organización y hacen posible la conducción efectiva hacia la consecución de los objetivos de carácter social. En tal sentido, se infiere al categorizar los valores de las EMPRESAS METALMECÁNICAS su tendencia al bienestar de otros a través de sus servicios, convirtiéndolos en valores sociales.

Existe afinidad entre el concepto de responsabilidad social manejado por las EMPRESAS METALMECÁNICAS y los valores practicados en la organización, lo cual es importante particularmente si se parte del enfoque que presenta Díez y col. (2001)<sup>(6)</sup> al argumentar sobre las organizaciones, sus valores y la forma en la cual operan; más concretamente actúan, de acuerdo con los valores de sus líderes, por tanto, si la opinión de sus directivos y coordinadores fueron tomados en consideración para decretar los valores corporativos de las EMPRESAS METALMECÁNICAS, le es más fácil a esta organización apuntar a la responsabilidad social.

Al preguntar sobre la corresponsabilidad como valor decretado en las empresas, el 79% indicó tomarla en consideración, el 21% no. El hecho de que la corresponsabilidad, en opinión de la mayoría de los encuestados sea tomada en consideración como parte de la responsabilidad social de la empresa objeto de estudio, se asume en forma positiva, en esencia, porque a partir de la reforma a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el año 1999<sup>(5)</sup>, éste es asumido por el Estado como uno de sus principios, en tal sentido, si las EMPRESAS METALMECÁNICAS cumplen lineamientos emanados del Estado, más aún, de naturaleza social, se considera positivo sea tomado en consideración como parte de sus valores corporativos.

Referente a la definición de la misión de la empresa y su razón de ser, el 100% de las empresas señalaron que existe afinidad. Al evaluar la misión de la organización, existe conexión entre lo contemplado en su misión y la razón de ser de la empresa; dentro de la misión se observan elementos que coadyuvan al diseño de estrategias de naturaleza social.

El 32% de las empresas señalaron, según su misión, que las estrategias apuntan hacia el compromiso organizacional, 36% la rentabilidad de la empresa y 39% al impacto social y 64% a la mejora continua. Se percibe, sobre la misión de las empresas,

la combinación de elementos de naturaleza social como empresarial, los cuales resultan efectivos para concretar los objetivos de la organización, considerándose esto positivo para el desempeño organizacional de la empresa.

En relación a la visión de las empresas, 89% indican una perspectiva futura

de la organización. La visión como elemento estratégico contiene la integración tácita de diversos aspectos coadyuvantes a la generación de estrategias empresariales acertadas, incidiendo en el rumbo y posición de las empresas en un tiempo determinado (Rosales, 1997)<sup>(16)</sup>.

## Conclusiones

En relación al enfoque de las empresas analizadas, sobre la responsabilidad social, se encontró básicamente una visión clara sobre los preceptos establecidos en la teoría del evangelio de la riqueza presentada por (Klisberg, 2000)<sup>(12)</sup>, en la cual se destaca el acato a los principios de caridad y gestión o tutelaje.

En esa dimensión, se encuentra relevante destacar la envergadura social de los proyectos desarrollados por las empresas en función de brindar una mejora atención y servicios a las comunidades, sin perder de vista el beneficio conjunto que obtiene la empresa en forma conjunta. Sus inversiones en el plano social, se orientan a asistencia técnica y fortalecimiento de infraestructuras.

Igualmente, las debilidades más relevantes de esa dimensión, estuvieron focalizadas en lo referente a la distribución de las utilidades y la responsabilidad de la empresa en hacerlas equitativas, así como también en cuanto a la capacidad de respuesta social, por cuanto ésta aún se ve afectada por la contradictoria definición entre la razón social de la empresa y el acato a las disposiciones de carácter público a ser cumplidas en el aspecto social; pasa a ser ésta una de sus mayor debilidades.

Las alianzas estratégicas, están dirigidas a otros entes tales como Gobernaciones, Alcaldías y Consejos Comunales, siendo esto relevante para desarrollar en forma conjunta y efectiva, el rol de responsabilidad social de las empresas. Asimismo, las responsabilidades legales se encuentran íntimamente ligadas a las demandas y requerimientos de sus clientes internos, particularmente en los actuales momentos las referidas a la seguridad e higiene laboral.

Con respecto a los valores corporativos, éstos se concentran en la ética y la corresponsabilidad, lo cual denota en primer lugar, respeto hacia los parámetros constitucionales venezolanos, así como también, identificación con el desarrollo social, participativo y equitativo de las comunidades, siendo esto representativo.

En relación al origen de los valores corporativos, se considera que éstos, pudiesen no causar el efecto esperado en sus empleados, pues los mismos, están formulados a través de la opinión del nivel gerencial, lo cual representa una debilidad latente para la organización. No obstante, es importante hacer mención sobre los valores corporativos actuales y la base sobre la cual se

encuentran fundamentados; es decir: la responsabilidad social de la empresa hacia terceros.

En cuanto a los elementos de la estrategia de gestión empresarial, se encontró sobre la misión de las EMPRESAS METALMECÁNICAS, una cualidad básica, la cual distingue entre otros aspectos, como lo es la razón de ser de las organizaciones; orientada a la mejora continua, producción y servicio, pero también contempla elementos importantes, como el impacto social de su gestión en el entorno, siendo ese el punto de referencia que delinea una estrategia más efectiva dentro de la organización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. ÁLVAREZ, H. (2000). Principios de Administración. Segunda edición. Eudecor. Córdoba, Argentina.
2. AMAT, J. (1992). El Control de Gestión: Una perspectiva de Dirección. Ediciones Gestión 2000. Barcelona, España.
- ANSOFF, I. (1998). La dirección estratégica en la práctica empresarial. Editorial Addison Wesley Iberoamericana. Naucalpan de Juárez, México.
- CÁMARA VENEZOLANA AMERICANA DE COMERCIO E INDUSTRIA. (VENAMCHAM., 2006). [Documento en línea]. Disponible en: [http://www.venamcham.org/espanol/sala\\_venamcham\\_medios\\_jul21.htm](http://www.venamcham.org/espanol/sala_venamcham_medios_jul21.htm). Consultado el 04/05/2007.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. (CRBV., 1999). Gaceta Oficial No 5.453 Extraordinario de fecha 24 de Marzo de 2000. Caracas, Venezuela.
- DÍEZ, E., GARCÍA, J., MARTÍN, F. y PERIÁÑEZ, R. (2001). Administración y Dirección. Primera Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores. Madrid, España.
- FERRER, X. (2003). Evaluación de la Responsabilidad de la Empresa E.J. Representaciones C.A. hacia sus Clientes. Universidad “Dr. Rafael Belloso Chacín” (URBE). Maracaibo, Venezuela.
- GOGUIKIAN, M. (2003). Foro: La empresa en el Desarrollo Social de Venezuela. Diario el Nacional. Caracas, Venezuela.
- GÓMEZ, G. (2001). Planeación y Organización de Empresas. Octava Edición. McGraw-Hill Interamericana Editores. México, D.F.
- HELLRIEGEL y SLOCUM (1998). Administración Internacional. Thomson International Editores. México, D.F.
- 11.IVANCEVICH, J., LORENZI, P., SKINNER, S., CROSBY, Ph. (1997). Gestión, calidad y competitividad. McGraw-Hill Interamericana Editores. Madrid, España.
12. KLISBERG, B. (2000). El Pensamiento Organizativo. Décimo tercera edición. Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.
- 13.KOONTZ, H. (1998). Elementos de la Administración. Tercera Edición. McGraw-Hill. México, D.F.
- 14.MARCHIORI, R. (2004). Elementos Teóricos para el estudio de la Responsabilidad Social Corporativa en Venezuela. Universidad

- 
- Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA). Barquisimeto, Venezuela.
15. PUTERMAN, P. (2006). ¿Por qué nace el concepto de Responsabilidad Social. Comisión de Responsabilidad Social Empresarial de Fedecámaras. Caracas, Venezuela.
  16. ROSALES, R. (1997). Estrategias Gerenciales para la Pequeña y Mediana Empresa. Ediciones IESA. Caracas, Venezuela.
  17. SALLENAVE, J. P. (1991). La Gerencia Integral. Fondo Editorial Norma. McGraw Hill Interamericana. Bogotá, Colombia.
  18. SILVESTRI, K. (2004). Pensamiento estratégico y éxito empresarial. La Universidad del Zulia (LUZ). Maracaibo, Venezuela.
  19. STEVEN, R. (2003, Mayo). Responsabilidad Social Empresarial. Diario Los Andes Económicos. Mendoza, Argentina.
  20. STONER, J., FREEMAN, E. y GILBERT, D. (1996). Administración. Sexta Edición. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana. México, D.F.
  21. THOMPSON, A. y STRICKLAND, A.J. (2004). Administración estratégica: Textos y casos. Decimotercera Edición. McGraw Hill Interamericana Editores. México, D.F.

**RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL COMO HERRAMIENTA PARA PROMOVER LA COMPETITIVIDAD EN LAS PYMES DEL MUNICIPIO SAN FRANCISCO. Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Zulia – Venezuela**

LICDO. LUIS EMIRO BELLOSO MS.C. Y LICDO. ROLAND ANTONIO, NAVA CHIRINOS

[luis-belloso@hotmail.com](mailto:luis-belloso@hotmail.com) y [rolandnava63@hotmail.com](mailto:rolandnava63@hotmail.com) RESUMEN:

El propósito de esta investigación es determinar el comportamiento de la responsabilidad social como herramienta para promover la competitividad en las PYMES del Municipio San Francisco. Teóricamente la investigación se sustento en los aportes de Guedez (2006) y Chiavenato (2006), entre otros. La investigación fue descriptiva con un diseño experimental. La población estuvo conformada por 16 PYMES del Municipio San Francisco del Estado Zulia y tomando a los gerentes de las mismas para aplicar la técnica de recolección de datos. Aplicando un cuestionario estructurado con 5 alternativas de respuestas tipo escala Lickert. El instrumento fue validado en su contenido por cuatro (04) expertos y posteriormente se le aplicó la prueba Alpha Cronbach con un resultado de 0,95%. Finalmente, en relación a lo que fue el estudio se determina, que las PYMES responden a un comportamiento altamente objetivo con respecto a la variable y también la importante intervención que tienen los valores para esta.

Palabras claves: Responsabilidad Social, Valores Sociales, Comunidad, Clientes. 1. Situación inicial

El controvertido mundo empresarial ha enfrentado grandes cambios en los últimos años, los cuales se han originado en forma específica por fenómeno de la globalización; el cual ha impulsado en forma gradual la apertura mundial a los mercados (regionales, nacionales e internacionales). Muchas organizaciones han obtenido utilidades mediante dinámicos y determinantes procesos de fusión, lo que a su vez ha afectado radicalmente a otras empresas, especialmente a las medianas y pequeñas, las cuales se han sido afectadas disminuyen la calidad de vida de sus trabajadores, socios y colectividad.

Dentro de la actividad empresarial existen una serie de factores característicos que

determinan la vinculación de la organización con la sociedad, en muchos casos estas atributos se convierten en elementos distintivos de la organización ante la comunidad; algunos elementos son plenamente identificables por la asociación de estos a los grandes desastres ambientales, sociales, financieros y económicos; provocados por algunas compañías inescrupulosas cegadas por la ambición. Las cuales han traspasado con creces la línea de los valores éticos.

Estos hechos han suscitado tanto la admiración como el rechazo en el mundo entero, pero también grandes crisis económicas y monetarias, desastres medioambientales y sociales, que han profundizado los fenómenos de exclusión y desigualdad de los sectores más vulnerables de la población, aumentando aún más la brecha existente entre ricos y pobres, especialmente en los países del tercer mundo.



En este contexto, se visualiza que las empresas tienen grandes responsabilidades, no sólo frente a los procesos de desarrollo y crecimiento económico, sino que también en términos sociales y medioambientales, esto se debe a que su responsabilidad contribuye con una parte de sus beneficios al desarrollo de programas de impacto positivo en la sociedad en diversas áreas como salud, educación, deporte, recreación, ambiente. De allí, que se asocie a los beneficios que reciben los propios trabajadores y su entorno familiar, partiendo de las condiciones que la sociedad le aporta, asegurando su perspectiva en el marco del futuro con una finalidad social.

En este sentido, las iniciativas sociales de las empresas requieren concebir la generación de valor social y económico, como un proceso en el cual se hace necesario que intervengan simultáneamente fuerzas internas (valores y creencias) y externas (regulaciones y presiones) aunque tradicionalmente han tenido sólo un carácter filantrópico de beneficio social sin condiciones, es así que, una empresa no puede basar sus iniciativas sociales solo en la filantropía, ya que debe existir un equilibrio entre el aspecto financiero y el social.

Dejando dicho que en el mundo desarrollado, la discusión pública acerca de las responsabilidades empresariales, está en debate plenamente. Incluso se ha implementado normativas legales especialmente en torno a los temas medioambientales e iniciativas voluntarias, como el Pacto Global, impulsado por las Naciones Unidas. En América Latina, en general y en Chile en particular la discusión es aún incipiente, sin embargo, ya se deja notar, puesto que se están desarrollando debates y encuentros, seminarios y mesas redondas en torno a la RSE, entre representantes gubernamentales, de los empresarios y la sociedad civil, en general. Todo este trabajo, está teniendo

resultados positivos, pues las empresas (nacionales y extranjeras) han comenzado a adoptar acciones de Responsabilidad Social Empresarial (RES).

Pero también la sociedad en su conjunto aunque muy incipientemente todavía está tomando conciencia de su gran importancia, especialmente por la relación que se establece entre la RSE y los problemas de exclusión, pobreza e inequidad social. Además de que la mayoría personas en el mundo están asumiendo actitudes de consumidores responsables, exigiendo a las empresas un aporte al desarrollo sostenible del país, lo que implica acciones voluntarias, que van más allá del cumplimiento de la legislación vigente.

Ahora bien, la responsabilidad social empresarial no es una novedad, en Venezuela se remonta a los años treinta, sin embargo durante la última década ha cobrado auge, porque los empresarios y gerentes han tomado conciencia de la magnitud de los problemas sociales del país y de que una mejor sociedad es condición para mejores negocios. En cuanto a las empresas venezolanas, la iniciativa gerencial con respecto a la responsabilidad social empresarial, surge por la idea de mejorar la

distribución de riquezas que obtienen estas entidades, destinándolas al buen uso que se haga de los beneficios percibidos, tal es el caso de obras concretas en escuelas construidas, mantenimiento de áreas verdes para el esparcimiento, donaciones a instituciones hospitalarias que atienden niños y comunidades de menores recursos, apoyo a los afectados por SIDA o por problemas cardiovasculares, respaldo a los programas ambientalistas y ecológicos, entre otros.

Otra iniciativa, puede concebirse desde las empresas que tratan de evitar el daño que directa o indirectamente causan por el producto que fabrican o el servicio que prestan, buscando por su parte aminorar el mismo; así como la promoción del bienestar de los grupos de interés al acatar regulaciones y normas vigentes, conduciéndose voluntariamente mas allá de lo requerido, es decir se planifican estrategias para disminuir el impacto negativo que se está causando al medio ambiente o la comunidad geográfica que circunda la organización.

Una de las organizaciones pioneras en responsabilidad social en Venezuela son las empresas Polar la cual trabaja como aliado comprometido con la comunidad, promoviendo iniciativas sustentables e innovadoras enfocadas en las áreas de Educación, Desarrollo Comunitario y Salud, llevadas adelante por un equipo humano unido para potenciar el compromiso con la Fundación Empresas Polar la cual es una expresión institucional del compromiso de Empresas Polar con el país, creada para

apoyar y fomentar iniciativas innovadoras y sustentables que fortalezcan el tejido social de Venezuela y contribuyan a mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

Entonces, cuando las organizaciones llevan a cabo la responsabilidad social empresarial, se logran manifestar situaciones favorables internamente, tales como un adecuado clima organizacional a través de convivencias familiares, planes vacacionales, entre otros. Así como, propicia la estabilidad laboral por contar con una plataforma normativa funcional bien constituida, que en su conjunto que engloba la visión, misión y objetivos de la empresa y a su vez incentiva a contar con un personal capacitado y adiestrado según las necesidades.

Tal es el ejemplo de las PYMES del Municipio San Francisco Estado Zulia, Venezuela, las cuales han venido aumentando su participación en cuanto a la colaboración con las comunidades aledañas en los últimos años emprendiendo diferentes proyectos que buscan beneficiar a la comunidad, a través de las diversas acciones tomadas por las organizaciones para maximizar el impacto de sus contribuciones en dinero, tiempo, productos, servicios, influencias, administración del conocimiento y otros recursos que dirige hacia las comunidades en las cuales opera.

Según lo expresado por Rodríguez (1998), establece que dicha

responsabilidad social es el rol que las empresas tienen para con la sociedad que va más allá de la mera producción y comercialización de bienes y servicios, sino que también implica el asumir compromisos con los grupos de interés para dar solución a los diferentes problemas que pueda estar atravesando la sociedad. Debido a que hoy en día la economía global ha hecho que las acciones sociales se conviertan en una herramienta estratégica de negocios.

La razón de ser de las empresas no debe centrarse en resolver las necesidades de los sectores menos atendidos, sin embargo, si es necesario que conciben la idea de generar valor social y económico. Además que la responsabilidad social empresarial no es nada nuevo, mas sin embargo durante los últimos años ha adquirido un mayor auge, ya que tanto los empresarios como los gerentes, ahora están más consientes y sensibles ante la verdadera magnitud de los problemas sociales, dejando dicho que cuando estas iniciativas se diseñan y ejecutan en forma programada y estratégicamente, no sólo se entrega un valor agregado a los receptores, sino que además estas iniciativas refuerzan la reputación de las empresas, sus marcas y productos en las comunidades locales donde ellas tienen intereses comerciales.

Los esfuerzos de las empresas están siendo motivados por los beneficios económicos

que conlleva un mayor involucramiento con la sociedad, para de esta manera incrementar las ventas, mejorar la moral de los empleados, reforzar la habilidad de competir en el mercado regional, como consecuencia de empleados calificados y el ser un "vecino predilecto" de la comunidad.

Adicionalmente, muchas empresas también reconocen la oportunidad y necesidad de destinar recursos privados hacia problemas sociales particulares, supliendo el rol del gobierno en distintas áreas. Es por ello, que la presente investigación está orientada al diseño de una propuesta de aplicación de las teorías de responsabilidad social por parte del sector empresarial.

### 1.1. Propósito de la Investigación

Evaluar la aplicación de la responsabilidad social empresarial en la organización Taller industrial Zulia C.A.

### 2. El papel participativo de la comunidad

Para Momberg (2003, pág. 23) la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) renueva la concepción de la empresa, otorgando a ésta una dimensión amplia e integradora, que va más allá de la mera cuestión económica en la que se incorpora perfectamente la triple faceta de la sostenibilidad: económica, social y medioambiental. El desarrollo sostenible se sitúa como fin a alcanzar por medio de la adecuada implantación de un modelo de

empresa socialmente responsable, en el que los distintos grupos de interés, stakeholders, son el centro de atención esencial para la gestión.

Por su parte Bull (2004, Pág. 9) establece que La Responsabilidad Social Empresarial es un concepto que implica la necesidad y obligación de las empresas e instituciones que desarrollan algún tipo de actividad económica, de mantener una conducta respetuosa de la legalidad, la ética, la moral y el medio ambiente. Es el compromiso de la empresa en la contribución al desarrollo sostenible; lo cual implica la adopción de una nueva ética en su actuación en relación a la naturaleza y la sociedad, un motivo de solidaridad, el sentido de responsabilidad por salvar las condiciones que sustentan la vida en el planeta, el tributo la calidad de vida de los grupos de interés, sus familias y la comunidad.

Además, dentro del concepto de RSE caben también las prácticas relacionadas con el buen gobierno de las compañías, como es el compromiso de transparencia que adquieren las empresas con la sociedad y que hacen efectivo a través de la rendición de

cuentas en forma, normalmente, de informes o memorias anuales verificables por organismos externos.

Para Puterman (2005, pág.241), en la medida en que las empresas desarrollan prácticas responsables refuerzan su imagen externa e institucional, alcanzando mayores niveles de credibilidad, lealtad y reconocimiento entre sus clientes, trabajadores, proveedores, accionistas, autoridades y comunidad en general. Evidentemente, esto repercute positivamente en su marca, servicios y productos, creando un valor añadido para sus clientes e incrementando la habilidad de la empresa para competir en el mercado.

Diversas empresas comprometidas con la Responsabilidad Social han experimentado beneficios tanto cuantitativos como cualitativos en su Operación General. Es así como a través de los años se ha comprobado que una política de responsabilidad social empresarial alineada con las metas estratégicas y la cultura interna de la empresa tiene como resultado el mejoramiento de su desempeño financiero, la reducción de costos operativos y /o el mejoramiento en la imagen de su marca y reputación.

De acuerdo a Concamín (2001, pág.315) establece que la Responsabilidad Social Empresarial, significa un cambio grande en la empresa, en su desarrollo, en su visión y en la estrategia que trae grandes beneficios para la misma y para sus alrededores. Las empresas reciben mucho de la sociedad y no pueden permanecer ajenas. Ni su economía debe afectar a la sociedad ni su responsabilidad social a sus objetivos financieros, sobre todo si ambas cuestiones pueden coexistir y sustentarse entre sí. Invertir en la comunidad no debe verse como una carga, sino apreciar los beneficios de dar. El apoyo a la comunidad es una inversión sólida a largo plazo y el participar en

acciones junto a ella genera beneficios inmediatos a corto plazo, entre ellos un mejor posicionamiento y reconocimiento por parte de los diversos sectores.

La presente investigación se basa en el planteamiento de Concamin (2001), al señalar que la Responsabilidad Social Empresarial, la cual significa un cambio en la organización, en su desarrollo y su visión lo cual trae grandes beneficios para la misma y para sus alrededores, así mismo Puterman afirma que esto repercute positivamente en su marca, servicios y productos, creando un valor añadido para sus clientes e incrementando la habilidad de la empresa para competir en el mercado.

Según Puterman (2005, pág.242), los beneficios económicos que generan la Responsabilidad Social Empresarial dentro de una organización son muy atractivos para la misma, mejorando el rendimiento económico y financiero, lo que conlleva a

una reducción de costos de operación, Algunas iniciativas de Responsabilidad Social, pueden reducir los costos de operación; por ejemplo, para mejorar el impacto ambiental, el reciclaje puede generar grandes ingresos extras por la venta de dichos residuos, el control de desechos, uso eficiente de la energía y, como beneficio adicional mejora la calidad del producto final, de esta forma mejorando la imagen corporativa y la reputación empresarial ,en la última década un número elevado de estudios ha examinado este aspecto.

En este mismo orden de ideas Concamin (2001, pág.315) establece que los Clientes, Proveedores Y Competidores generen los beneficios económicos tales como Productos y servicios de calidad, seguros, fiables y a precios razonables. Realización de encuestas de satisfacción a los clientes. Selección justa y responsable de proveedores (sin comisiones ilegales). Relaciones de "ganar-ganar" con los proveedores, evitando condiciones de pago que pongan en peligro la solvencia financiera de éstos. Colaboraciones y alianzas con competidores, para reducir costes, rebajar precios y ofrecer nuevos productos y servicios imposibles de producir en solitario.

La presente investigación se basa en el planteamiento de Puterman (2005), el cual establece que los beneficios económicos que generan la Responsabilidad Social Empresarial dentro de una organización son muy atractivos para la misma, mejorando el rendimiento económico y financiero, lo que conlleva a una reducción de costos de operación, de esta manera dan a la empresa una gran rentabilidad y el financiamiento para permanecer en el mercado , así mismo las empresas son atractivas para posibles socios por su crecimiento.

### 3. Metodología aplicada

La investigación se sustenta en una tipología descriptiva, con un diseño no experimental transeccional, partiendo de la experiencia, conocimiento y

compromiso de los actores sociales, como objeto central de análisis. Se utilizó como técnica de recolección de datos una encuesta tipo cuestionario conformado por 36 proposiciones cada una de ellas con cinco alternativas de respuestas, siendo validado a través de tres (3) expertos, mientras que la confiabilidad se obtuvo a través de la aplicación del Coeficiente Alfa Crombach obteniendo un valor de 0.91

#### 4. Reflexiones preliminares

Una vez analizados los resultados de la investigación obtenidos a través de la aplicación del instrumento de recolección de datos, se procede a formular las conclusiones las cuales están orientadas a dar respuestas a los objetivos planteados a fin de poder Evaluar la aplicación de la responsabilidad social empresarial en la organización Taller industrial Zulia C.A., siendo estas las siguientes:

En referencia a Describir los beneficios que conlleva la Responsabilidad Social Empresarial en la Organización Taller Industrial Zulia C.A., se concluye que la implementación de acciones de RSE le ha permitido obtener satisfactorios resultados económicos producto de la actividad comercial a la cual se dedica, así mismo, cuenta con planes dirigidos a la reducción de costos con la finalidad de optimizar el rendimiento económico y maximizar los beneficios económico.

Adicionalmente, dentro de los beneficios sociales que ha logrado alcanzar se encuentran el mejoramiento de la calidad de vida laboral, así como también la ejecución de planes dirigidos a expandir los beneficios sociales a la comunidad. Finalmente, en lo concerniente a los beneficios de tipo ecológico, ejecuta actividades orientadas a disminuir el impacto ecológico, además de organizar planes de trabajo para fomentar la cultura de conservación en la comunidad. En tal sentido, se evidencia que la empresa objeto de estudio a través de las acciones emprendidas ha logrado obtener los beneficios que generan las acciones de RSE.

Con relación a Identificar los elementos de composición de la Responsabilidad Social Empresarial en la Organización Taller Industrial Zulia C.A., se concluye que la RSE está fundamentada en los elementos transparencia, materialidad y verificabilidad, lo antes expuesto se deduce, debido a que el talento humano participan en la formulación de estrategias relacionadas con las actividades hacia la comunidad, se les informan sobre las actividades de responsabilidad social ejecutadas y las decisiones de la empresa se caracterizan por tener elevado grado de confiabilidad, es decir, las acciones responsables están provistas de transparencia.

Adicionalmente, se evidenció que la empresa analizada determina las necesidades de los trabajadores, accionistas, así como también de los miembros de la comunidad, reflejando de esta forma el elemento de materialidad en las acciones responsables emprendidas. Además se afirma

que la actuación de la organización en cuanto a su responsabilidad social puede ser evaluada por terceras personas, además verifican constantemente que se cumplan a cabalidad los planes relacionados a la responsabilidad social empresarial y buscan estrategias para minimizar los daños e impactos

ambientales negativos cuando es su responsabilidad, evidenciándose por tanto el elemento denominado verificabilidad.

Al momento de Categorizar los niveles asociados a la Responsabilidad Social Empresarial en la Organización Taller Industrial Zulia C.A., los resultados obtenidos permiten concluir que comprende los niveles de responsabilidad básica o global, institucional y social o contextual, siendo la tendencia obtenida positiva, indicando claramente que la empresa objeto de estudio está fundamentada en el cumplimiento de estrategias establecidas, el talento humano cumple con la responsabilidad asignada en su área de trabajo y está comprometido con el incremento de las utilidades como estrategia de responsabilidad con sus ventas, denotando de esta forma el nivel global.

Así mismo, se pudo conocer que se responsabiliza de las decisiones ante su entorno, busca mantener equilibrio en los objetivos propuestos, así como también mantener comunicación constante entre la organización y la comunidad que la rodea, siendo estos aspectos característicos del nivel institucional. Finalmente, se evidenció que busca propiciar un clima de justicia en su fuerza laboral, establece bases sólidas para obtener un desarrollo sustentable de la organización y propicia la prosperidad en el entorno donde se desenvuelve, reflejando claramente su nivel social.

Finalmente, para Analizar el alcance que tiene Responsabilidad Social Empresarial en la Organización Taller Industrial Zulia C.A., se concluye que su alcance es de tipo social y de desarrollo, solidario e igualitario y autorreferencial, esto debido promueven actividades con el fin de contribuir a la comunidad, cumplen con el sentido de deber considerando el beneficio de los grupos más vulnerables y producen bienes de calidad en pro de favorecer a la sociedad. Adicionalmente, ofrecen incentivos para afianzar el espíritu de colaboración entre los empleados, además reconoce los derechos de sí misma y se preocupa por brindar planes de ayuda económica, por otra parte, se centran en el personal que labora, en incrementar las ganancias e identificarse con la sociedad.

Lo antes expuesto permite dar respuesta al objetivo general, que como se mencionó anteriormente, estuvo orientado a evaluar la aplicación de la responsabilidad social empresarial en la organización Taller industrial Zulia C.A., concluyéndose que la implementaciones de acciones responsables como la antes mencionadas, traduciéndose en beneficios de índole económico, financiero y ambientales a corto plazo para la empresa, lo que se verá reflejado en el incremento de la lealtad de los trabajadores, clientes y comunidad en la cual se encuentra inmersa, reducción de los conflictos laborales, así como también, incremento de la productividad y calidad,

además de

mejorar la capacidad para retener y contratar a los mejores trabajadores y favorecerá el acceso a capitales de las empresas.

#### Bibliografía

BERNAL, C. (2004, p.185). Metodología de la Investigación: para Administración, Economía, humanidades y Ciencias Sociales. 2da. Edición. Pearson Educación. BULL, P. (2004). Empresas Exitosas. Editorial Hispanoamericana. México.

CASTILLOS, A. (2002). Responsabilidad Corporativa. Editorial Trillas. México.

CHÁVEZ, N. (2006). Introducción a la Investigación Educativa. Primera Edición. Maracaibo, Venezuela.

CONCAMIN, F. (2001). Administración Moderna. Prentice Hall. Colombia. Octava Edición.

DENTON, Y. (1991). Calidad en el Servicio. Editorial Díaz de Santos. Madrid.

EIZAGA, M. (2004, p.310). Planeamiento y Análisis de Investigaciones. Ediciones Eldorado. Caracas

ESCOBAR. (1994). Ética y Moral en las Organizaciones Modernas. Editorial McGraw Hill. México. Tercera Edición.

HAROLD KOONTZ; (2009). Administración una Perspectiva Global. Editorial McGraw Hill. México.

HAROLD; KOONTZ (2008). Elementos de la Administración. 3ra Edición. Editorial McGraw Hill. México.

HELLRIEGEL Y SLOCUM. (2000). Administración Internacional. Thompson Editores. S.A. de C.V.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2006). Metodología de la Investigación. Edición McGraw Hill. México.

Hurtado, Y. (2004, p. 145). Metodología de la investigación holística. Editorial Fundación Sypal. 4a. Edición. Venezuela.

KAST, F. y ROSEMZWIG, J. (2000). Administración en las Organizaciones-Enfoque de Sistema y Contingencia. Editorial McGraw Hill. México.

MÉNDEZ, C. (2005). Metodología guía para la elaboración y diseño de investigaciones en ciencias económicas, contables y administrativas. Editorial McGraw Hill.



MOMBERG, J. (2003). Organizaciones Comprometidas con su Entorno. Alfa Impresiones. Venezuela.

NAVARRO, D. (2008). Responsabilidad Social de las Organizaciones públicas. Editorial Hispano Europea.

PARRA, D. (2006, p.56). Método y conocimiento: metodología de la investigación: investigación cualitativa / investigación cuantitativa. Fondo Editorial Universidad Eafit.

PUTERMAN, P. (2005). La Responsabilidad Social de las Organizaciones y la Función de las Relaciones Publicas.

RUIZ, T. (2002, p.230). Metodología de la Investigación. Editorial Júpiter Editores. SABINO, C. (2001). El Proceso de Investigación. Editorial Panamericana. Sánchez, P. Y otros. (2003). Responsabilidad y Comportamiento Empresarial.

España: Morata.

SIERRA, B. (2002). Técnica de Investigación Social. Teoría y Ejercicio. Editorial Paraninfo. México.

STONER, FRIEDMAN Y GILBERT. (1996). Administración. Sexta Edición. Editorial Prentice- Hall. México.

TAMAYO Y TAMAYO, M. (2005). El Proceso de Investigación Científica. Editorial Limusa, S.A. México.

Zúrich, D. (2008). Responsabilidad Organizacional. Prentice Hall. Colombia. Primera Edición.

## **LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA TELEVISIÓN LOCAL EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. EL IMAGINARIO COLECTIVO Y LA IMPOSICIÓN DEL BLOQUE DE PODER.**

LICDO. JOSÉ MANUEL PEROZO PIÑA MS.C y PSCO. GABRIELA  
CAROLINA PEROZO BALZA

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Zulia - Venezuela  
[jmanuelpp4@hotmail.com](mailto:jmanuelpp4@hotmail.com) y [gabrielaperozo11@gmail.com](mailto:gabrielaperozo11@gmail.com)

### RESUMEN:

En Venezuela se están produciendo cambios en la forma como la televisión local vincula su programación a los objetivos de instituciones educativas, de ciencia, tecnología y de acción comunitaria. Esta vinculación tiende a innovador, entre otros aspectos, la concepción de responsabilidad social de las televisoras locales para incluir en su programación áreas del pensum de la educación formal, innovaciones en ciencia y

---

tecnología y las formas creativas de los saberes populares que se manifiestan en comunidades históricamente determinadas. Esto es, la televisión local está ante la responsabilidad social de comunicar conocimiento sobre el entorno inmediato del usuario, lo que le asigna el rol ya no solo de difusor de información o de entretenimiento. De esta forma la televisión se constituye en medio para la integración del usuario a los procesos sociales vinculados a la adquisición y generación de conocimientos; este proceso se logra, entre otros aspectos, al introducir cambios en la gestión de la producción de la estructura comunicacional de los contenidos de los programas. De allí el propósito sea indagar si la estructura comunicacional que sustenta los contenidos, posibilita la gestión de la comunicación del conocimiento en la televisión local esta adecuada a los requerimientos de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. A tal fin se seguirá un diseño de investigación acción, fundamentada en la observación cualitativa de la producción de la estructura comunicacional de los contenidos que se difunden en la televisión. Partimos del criterio que establece que es en la estructura comunicacional donde se origina la gestión responsable de la televisión local para comunicar conocimiento

Palabras Claves: Responsabilidad social, Televisión local, Gestión del conocimiento.

#### Planteo de situación-objetivo

Es factible desarrollar una visión innovadora en la noción de responsabilidad social específicamente en el caso de la televisión local más allá de la información objetiva, veraz y oportuna, para pasar a ubicarla en el campo de la concepción de contenidos consustanciados con el sistema de conocimiento socialmente necesario en áreas de la educación, la innovación en ciencia y tecnología y su necesaria integración los saberes populares.

Esta concepción le asigna un nuevo rol a quienes desarrollan la función de comunicar a través de medios masivos. Los contenidos de los programas que se transmiten por televisión deben ser resultado de la gestión de conocimientos para pasar de entretener a educar en ciencia y tecnología, integradas a las formas creativas de los saberes populares que se manifiestan en comunidades históricamente determinadas. Este concepto es

clave, nos orientamos a televisoras locales que deben responder a realidades concretas, particulares de manifestación comunitaria. Para lograr ese cometido de cambio de paradigma en la responsabilidad social de la televisión local, se requiere el compromiso de actores sociales involucrados con los proceso de innovación y gestión de la comunicación de conocimientos en medios de comunicación masiva.

En el caso específico de la televisión local se están produciendo cambios significativos en Venezuela. Con la promulgación de la Ley de Responsabilidad Social de Radio y Televisión de diciembre del 2004, se iniciaron una serie de cambios importantes en la concepción de la responsabilidad social de la televisión. Con la ley Resorte obliga a las televisoras a contribuir con el desarrollo pleno y la personalidad y la conciencia ciudadana.

Estos valores, están consustanciados con la responsabilidad que demanda la Ley de comunicar con veracidad, libertad y pluralidad a fin de lograr la democratización del bienestar social. Pero más allá de la normativa legal, está la responsabilidad social de la televisión local para desarrollar procesos de gestión del conocimiento en la estructura de los contenidos en su programación habitual. Estas obligaciones se observan en los 3 y 4 de la Ley Resorte que indican aspectos relativos a los objetivos que deben alcanzar la televisión y la radio para la consolidación de la identidad nacional. Estos artículos son fundamentales, a nuestro juicio, ya que obliga a los prestatarios del servicio a desarrollar procesos de gestión del conocimiento en la estructura comunicacional de sus programación.

La ley aun cuando deja a la discreción del prestatario del servicio la forma en la cual lograra ese objetivo. En nuestro criterio, se deberá ser explícito y cuidadoso en los referidos aspectos; si a ello se le suman los dos

condicionantes que fundamentan el subtítulo de esta ponencia, los cuales hacen referencia a la construcción de imaginarios colectivos y la estructura de poder.

Si bien la responsabilidad es compartida entre empresa, productores independientes y usuarios, la gestión del conocimiento en la televisión local debe alejarse totalmente de la noción de cuarto poder que se le asigna a los medios de comunicación. En el caso del presente estudio, lo enfocamos a estudiar el rol de la televisión local como productor de información, entretenimiento y educación. (Ramírez y Villacorta,

2012) Esta reflexión ubica el contexto de estudio en el marco legal y en los roles y responsabilidades de los productores de programas y los propietarios de las televisoras.

Propósitos:

La investigación persigue los siguientes propósitos fundamentales, a saber: a) Indagar si la televisión local cumple con su responsabilidad social de gestionar conocimientos en los contenidos de su programación habitual; b) revisar los procesos que se siguen para elaborar los contenidos de los programas; c) verificar si los contenidos se ajustan a la normativa legal vigente y d) desglosar en los contenidos, elementos de configuración de imaginarios colectivos para la liberación o la dominación

Enfoque teórico

La compleja relación del imaginario colectivo versus la imposición de la dominación sociocultural e ideológica, tienen en la producción audiovisual el campo perfecto para medir fuerzas. En el caso específico de la televisión local, su poder para transmitir Conocimientos de carácter general es indudable. Comic, micros de tecnología o geografía o historia universal son un ejemplo de como la televisión involucra al usuario con un universo lejano, más allá de su contexto habitual. Nuestros niños tienen en la televisión el primer contacto externo para iniciar la formación de sus imaginarios.

De allí que, para investigadores como Julianna Ramírez y María Villacorta (2012), la responsabilidad de los medios de comunicación asume dos ángulos, el primero como productores de información., entretenimiento y educación y el segundo de ser empresa de negocios.

Hoy se producen, en la televisión venezolana, anuncios publicitarios, micros, series, campañas publicitarias con amplio impacto educativo en el usuario. Estos son considerados como parte de la responsabilidad social de las televisoras, para cubrir su rol educativo.

En correspondencia con los propósitos, enfocamos el estudio a la responsabilidad social de la televisión como medio de información, entretenimiento y educación según esta establecido en la Ley de

## Responsabilidad Social

A este respecto se citan los siguientes literales del numeral 1 del artículo 5 de la Ley de Responsabilidad Social de Radio y Televisión, referidos a los aspectos que se deben considerar en los programas de tipo educativo y cultural:

“d) El desarrollo de las ciencias, las artes, los oficios, las profesiones, las tecnologías y demás manifestaciones del conocimiento humano en cooperación con el sistema educativo. e) El fortalecimiento de la identidad, soberanía y seguridad de la Nación. f) La educación crítica para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada para el desarrollo humano emitida por los servicios de radio y televisión”

Este conjunto de literales lleva a repensar el papel de la Televisión (junto a todos los medios audiovisuales, Impresos y digitales) como estrategia oportuna para desarrollar procesos de la gestión de la comunicación del conocimiento como bien social, para difundir contenidos educativos integrados al pensum de estudio. Programas cuyo contenido sean creados a partir de la formalización de la ciencia y de valores democráticos, inspirados en la raíz popular que sustentan nuestra condición de ciudadanas y ciudadanos consustanciados con su espacio sociocultural de vida. (Ramírez y Villacorta, 2012)

Educación a través de la Televisión, implica la responsabilidad social de las televisoras de establecer alianzas con el sector educativo, científico, cultural, comunitario para que sean actores activos de esos sectores, los que orienten y/o produzcan conjuntamente con especialistas en el campo comunicacional, programas donde se evidencie la gestión del conocimiento.

El espíritu de la Ley se evidencia en el artículo 12, numeral 5, que obliga a la televisión a:

“Participar en el proceso de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas destinadas a la educación para la percepción crítica de los mensajes difundidos por los servicios de radio y televisión”

Allí radica la gran parte de la responsabilidad social de los medios de comunicación, específicamente la televisión local; no basta que se difundan mensajes, es perentorio que se transmita conocimiento gestionado en base a las políticas educativas, consustanciado con la formación de la conciencia crítica, reflexiva y emancipadora del Ser. Tal como lo indica Valencia “Sólo cuando se adquiere un pensamiento crítico y fundamentado podemos escapar de la euforia sensacionalista con que algunos manejan la información y construir nuestro punto de vista” (2008; pág. 4)

El fundamento que soporta la necesidad de repensar la responsabilidad de los medios de comunicación, específicamente la televisión, responde a la necesidad de contrarrestar la oleada mediática en la cual la competencia

entre las empresas comunicacionales, sacrifica la veracidad y la calidad de la información, por entregar “primero la noticia” que sus competidores (Valencia, 2008)

Como crítica reflexiva necesaria, la ley es sumamente escueta, abarcando solamente los espectros radio y televisión. Es menester de los legisladores en la materia, profundizar en articulados que recojan las innovaciones que en el campo de las comunicaciones la red internacional virtual coloca en las manos del usuario para difundir mensajes en forma de radio y televisión.

## METODOLOGIA

El proyecto está enmarcado en el paradigma Socio crítico, diseñado a partir de la investigación acción, a través de la cual se desarrollara un esquema de trabajo fundado en la praxis crítica y reflexiva para efectuar una indagación especulativa de los procesos que se utilizan en las televisoras para gestionar el conocimiento en el contenido de los programas.

Se aplicaran entrevista de profundidad a productores y directivos de los 4 canales de televisión ubicados en los municipios Cabimas y Lagunillas del estado Zulia, Venezuela. La evidencia crítica reflexiva obtenida, permitirá arrojar premisas conclusivas de la responsabilidad social de las televisoras acerca del conocimiento contenido en los programas y la formación de imaginarios colectivos bien para la emancipación o la dominación.

El estudio se efectuará de Marzo a Diciembre del 2013

Algunas conclusiones preliminares

- a. Es posible vincular actores del sistema educativo, la ciencia y la cultura popular al proceso de producción de contenidos en la televisión local.
- b. La gestión de los contenidos de los programas en la televisión local obedece a criterios particulares de los productores o directivos de los programas.
- c. Los contenidos de los programas de la televisión local se fundamentan en los postulados del paradigma positivista de la sociedad.

## BIBLIOGRAFIA

Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. República Bolivariana de Venezuela. 2012. Alcalde, Ana Isabel y otros. (2006) Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje. Claves para la innovación educativa. No 36. Editorial Laboratorio Educativo. España.

Althusser, Luis. (1967) La Revolución Teórica de Marx. Siglo XXI. México.  
 Ander-Egg, E. (1984) Metodología y Práctica de la Animación Socio-cultural. UCV. Caracas.  
 Castells, Manuel (1996) La era de la información.

Editorial Siglo XXI. México Castells, Manuel (1996) La democracia electrónica. Editorial Siglo XXI. México Chacón, Alfred y otros (1975) Cultura y dependencia. Ocho ensayos latinoamericanos. Colección Letra viva Monte Ávila Editores, Caracas. Venezuela. Fals Borda, O (1979) Por la praxis, el problema de como investigar la realidad para transformarla. Editorial Tercer Mundo, Bogotá. Colombia Fuenzalida, Valerio (2002) Televisión Abierta y audiencia en América Latina. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina García Mantilla, Agustín. (2003) Una televisión para la Educación. La utopía posible. Editorial Gedisa Martín Barbero, Jesús (2002) La educación desde la comunicación. Editorial Norma. Martín Barbero, Jesús (1978) La comunicación Masiva: Discurso y poder. Editorial Época, Ecuador Martín Barbero, Jesús (1991) De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili, México. [saber.ucab.edu](http://saber.ucab.edu). Ragín, Charles, (1994) La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad. Siglo del Hombre Editores. Bogotá. Ramírez, Julianna y Villacorta, María (2012) La responsabilidad social en las empresas de comunicación peruanas: La mirada de los stakeholders. Casos: ATV Televisión, Radio Capital y diario Perú 21. Universidad de Lima. 2012

#### Sitio Web

Valencia P, Carlos F (2008) ¿Qué papel jugamos? Responsabilidad social en los medios masivos de comunicación. <http://www.comunikandonos.com>

#### Otros sitios web

<http://www3.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto> <http://www.rsevenezuela.com>  
<http://www.degerencia.com> <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80>

## **PLANIFICACIÓN DE TAREAS BASADA EN EL ESTÁNDAR PMBOK E ITIL, EN LOS PARQUES DE TURISMO ECOLÓGICO.**

DRA. GUILLERMINA PÉREZ GONZÁLEZ Y DRA. MARÍA DOLORES CORIA LORENZO

Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán, División de las Carreras de Ingeniería Industrial y Licenciatura en Administración. México  
[guille\\_929500@hotmail.com](mailto:guille_929500@hotmail.com)

### RESUMEN:

Este artículo está dedicado a la aplicación de la metodología, planificación de tareas para proyectos del sistema organizacional, basado en los estándares de gestión y dirección de proyectos en función de la informática. PMBOK e ITIL. El objetivo consiste en crear una EDT, para construir la tabla de planificación de tareas que permita la optimización de los recursos en función de un presupuesto finito asignado al proyecto con un cronograma de actividades que optimice recursos. La alternativa que se propone es utilizar grafos PERT como herramienta de modelo cuantitativo que resuma la cualidad del incremento de rentabilidad y empatía en las relaciones sociales de producción en los nuevos y gestantes parques de turismo ecológico, de los “Pueblos Mágicos”, considerados patrimonio de la humanidad. Se propone lograr un alto nivel de eficiencia de gestión en los servicios y/o productos con mayor disponibilidad de bienes, proveedor-cliente, cliente-proveedor; La ventaja de modelar y cuantificar el proyecto con grafos PERT en lazo cerrado permitirá que los riesgos por variables endógenas y exógenas al proyecto se puedan prevenir o en su defecto se corrijan inmediatamente sin perturbar las demás tareas, a través de la mejora continua en función de la optimización de recursos; obteniendo como resultado un modelado del proyecto, adicionando un diagrama de Gantt. Se presenta caso de estudio.

Palabras clave. PMBOK, ITIL, PERT

### INTRODUCCIÓN

El Project Management Body of Knowledge (PMBOK), creado por el Project



Management Institute (PMI), es un estándar que generaliza y aplica experiencias

humanas consideradas como buenas prácticas (PMI, 2008) hoy día la industria de clase mundial aplica estrategias sistemáticas en donde se desarrolla la gestión de proyectos como base fundamental para incrementar dividendos. El PMI define la gestión o dirección de un proyecto como el desarrollo de un conjunto de herramientas, técnicas, metodologías, recursos, procedimientos utilizados para gestionar y dirigir de forma eficaz un proyecto, durante todo su ciclo de vida, hasta ser un entregable (producto/servicio), donde los objetivos de la empresa se particularizan como proyectos de la misma, ejemplo de aplicación de este estándar en México; Capacitación en la Dirección de Gestión. SEMARNAT Acopio de documentación IMSS Dirección de Proyectos PEMEX-GAS por mencionar algunas empresas inmersas en el uso de estas buenas prácticas con resultados óptimos. PMBOK recomienda consultar otras normas para la elaboración de proyectos innovadores que converge en un sistema organizacional completo, ya que PMI creó este estándar para proyectos individuales de la empresa, no como tareas generalizadas de un sistema organizacional, es por ello, que al utilizar otros estándares se puede complementar la elaboración del proyecto como una actividad del sistema empresarial en general que conforme un sistema de calidad y facilite al usuario la aplicación de esta metodología. Por ello se permite la utilización de otros estándares; como es éste el caso, al usar el estándar de administración de servicios y/o productos de ITIL [Information Technology and Infrastructure Library] [it.SMF 2008] que conlleva a la mejora de los servicios a través de la mejora continua del capital humano con (IT) Tecnología Informática, demostrado como buenas prácticas, al otorga la satisfacción del cliente-servicio- profesional, practicando el incremento de la productividad con el uso del conocimiento y experiencia de sus colaboradores, progresando en una cultura organizacional. Los procesos ITIL se encuentran vinculados con el Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad EFQM (European Foundation for Quality Management), el cual es utilizado por cientos de empresas en todo el mundo. En México se aplica en el Sistema Colectivo Metro [STM 2007], [TELMEX-2004]. El estándar fue creado por la Delegación Gubernamental Europea para el Comercio [OGC 2008] (Office Government Commerce) que dio origen al primer estándar internacional en la gestión de servicio con tecnología informática (TI ISO 2000).

La ventaja de aplicar la metodología PMBOK, e ITIL, es evitar algunos riesgos y daños al sistema organizacional cuando se realiza la gestión de un proyecto de la empresa, al no considerar sistemáticamente en la organizacional, costos, tiempo, estrategias y

restricciones de la dirección del proyecto, es por ello, que se busca lograr un ambiente real donde se conozca que las relaciones sociales de producción del proyecto culminaran con éxito, y las relaciones sociales de producción de

la empresa es ocuparse de gestionar un nuevo proyecto. Ambas actividades encaminadas a desarrollar las mejores condiciones para los involucrados según ITIL, (cliente-servicio), (proveedor- cliente), consolidando requerimientos del proceso de la gestión e interrelación de las diferentes instituciones con las cuales la empresa tiene relación en sus dependencias lógicas. La capacitación del capital humano en las metodologías de buenas prácticas, implementando la norma ISO 14001, permite la acción de buenas tareas con resultados óptimos, en función del sistema presupuestal finito de los proyectos para estos gestantes “Parques Ecológicos de los Nuevos Pueblos Mágicos considerados Patrimonio de la Humanidad y en general, para un servicio-producto con beneficio del servicio-cliente, cliente-proveedor-servicio-entregable, que satisfaga en tiempo y forma la desmaterialización de los recursos usados en estos parques, con resultado de pago a la naturaleza, no impactando en ella, que inmiscuye a las necesidades corporativas humanas y Municipales del Estado, en sus tareas de estos nuevos proyectos de eco- turismo, enfocado al financiamiento de acción laboral por proyecto, es decir, involucrar a la banca de inversión y desarrollo para financiar los proyectos en infraestructura, capacitación y recursos sustentables en el desarrollo de estos complejos turísticos.

## METODOLOGIA

Todo proyecto crea un producto, servicio o resultado único. La dirección de proyectos es la aplicación de conocimientos, habilidades, herramientas y técnicas a las actividades del proyecto para cumplir con los requisitos del mismo. Se logra mediante la aplicación e integración adecuadas de los 42 procesos de la dirección de proyectos, agrupados lógicamente, que conforman cinco grupos de procesos. Estos cinco grupos de procesos son: planificación, seguimiento, control, ejecución y cierre que se basan en el dominio de nueve áreas de conocimiento relacionadas, respectivamente, con la gestión de la integración, alcance, tiempo, costos, calidad, capital humano, comunicación, riesgo y adquisiciones de las fases del proyecto. La secuenciación óptima de actividades, la planeación de la gestión del tiempo, incluye los cinco (GPs) (ver figura.1). Todo parte de la (EDT) La Estructura de Desglose de Tareas del proyecto, que da como resultado los procesos y tareas a ejecutar por cada responsable involucrado en el proyecto, considerando los alcances y las políticas de dirección para generar a través del método

ITIL las mejores prácticas de la planeación de tareas con el uso de IT estableciendo las diferentes dependencias lógicas; obligatorias (requeridas por contrato o inherentes a la naturaleza del trabajo), discrecionales (o lógica preferencial o blanda) no vital dependiente del proyecto-turístico y externas (relaciones entre las actividades del proyecto y aquellas que no pertenecen al proyecto).

La planeación y ejecución de las tareas, por los responsables en la compartición de los recursos del proyecto en sus diferentes fases y o grupos,

adquisiciones de las fases del proyecto interrelacionando cinco de los niveles de eficiencia de ITIL.

Figura 1. Fuente propia: Recomendación de los Cinco niveles de eficiencia de ITIL



## INSTRUMENTOS Y HERRAMIENTAS

El Grupo Proceso de Planificación está compuesto por aquellos procesos cualitativos que interrelaciona las nueve áreas de conocimiento con los demás grupos de procesos consistente en fases del proyecto que componen los cuarenta y dos procesos requeridos en el ciclo de vida de un proyecto y su alcance total con el esfuerzo requerido para definir y refinar los objetivos al desarrollar las líneas de acción requerida para alcanzar dichos objetivos. El proceso de planificación desarrolla el plan para la dirección del proyecto-ecoturismo y los documentos del proyecto que se utilizarán para llevarlo a cabo. Para dar inicio se requiere definir y documentar las necesidades de los interesados para crear el alcance que consiste en desarrollar una descripción detallada del producto/servicio servicio/producto que dará origen a la EDT, que se subdivide en los entregables, del trabajo proyectado en componentes más pequeños y más fáciles de dirigir. (Ver figura 1b)

Figura.1b: Fuente PMBOK , Actividades de gestión del tiempo En función de sistema presupuestal

Para delegar actividades se identifican acciones específicas a ser realizadas por los responsables de los complejos turísticos para llevar a cabo los procesos, creando la secuenciación de las actividades únicas con la compartición de los recursos específicamente con el tipo y cantidad de materiales, personas, equipo, suministros a ejecutar, considerando la duración de las actividades coordinando periodos de trabajo necesarios para finalizar cada tarea en tiempo y forma con sus recursos estimados dando origen a generar y controlar un cronograma de actividades, gestionando cualitativa y cuantitativamente la estimación de costos (desarrollo de una aproximación de los recursos monetarios necesarios) creando el sistema presupuestal resultado de la suma de los costos estimados de las actividades

individuales o paquetes de trabajo para establecer una línea base de costos autorizados. El inicio de la planificación de la calidad por el cual se identifican los requisitos de calidad y/o normas para el proyecto y el producto se documenta de manera que el proyecto demuestre su competitividad y cumplimiento de oferta-demanda en el mercado para la captación del cliente/proveedor



del proveedor/cliente traducido a un servicio de calidad; función que se desarrolla dentro del plan de recursos humanos, por el cual se identifica y documenta los roles dentro del proyecto, las responsabilidades, y habilidades requeridas, relaciones de comunicación, creando lo que conformará el plan para la dirección de personal y desarrollo de habilidades, en la comunicación por medio de un servicio dentro del sistema organizacional para el buen término del proyecto echando mano de las generalidades de la IT, por medio de los procesos de ITIL proceso de necesidades de información de los interesados que aborda las comunicaciones creando un sistema de prevención de riesgos por el cual se define e identifica los riesgos que pueden afectar al proyecto.(ver figura 2b)

Fuente ITIL figura 2b: Diez procesos dividido en dos de cinco actividades con niveles de eficiencia.

El modelado de los procesos cuantitativos, dará el resultado de los análisis para la mejor toma de decisión. Para desarrollar y modelar los procesos cuantitativos. Para este trabajo se utilizó la gestión de proyectos basado en el estándar PMBOK y sus modelos cuantitativos de la Investigación de Operaciones (IO) que se recomienda para la toma de decisiones, los análisis de la gestión de proyectos donde se considera que además de cualificar la dirección del proyecto es necesario modelarla, con el apoyo de la IT, conformado para el servicio/producto, (sí se considera que los software de (IO) Investigación de Operaciones conocidos como modelos estándar a los que solo hay que insertar o sustituir diferentes valores con el fin de obtener un valor o una respuesta de un sistema o problemas en la gestión de negocios, (se recomienda para los usuarios no calificados en esta área de conocimiento) como es el caso para la mayor parte de los problemas que aqueja a los dirigente de los complejos de ecoturismo que se están gestando

actualmente en México, (corresponde a los ejidatarios que se involucran en el emprendurismo con sus propios recursos de infraestructura natural) con estas herramientas los proyectos de ecoturismo se pueden organizar a través de un análisis y definición de un modelo cualitativo para avanzar gradualmente hasta obtener un modelo cuantitativo, modelo icónico, que representan físicamente algunos objetos, ya sea en forma idealizada, bosquejos a escala, pueden ser .planos, prototipos o maquetas etc.,



hasta llegar al modelo analógico que puede representar situaciones dinámicas o cíclicas con un diagrama de precedencia o diagrama PERT, las usuales reflejan las características y propiedades del acontecimiento que se estudia, por ejemplo: las curvas de demanda-oferta de Transporte o curvas de distribución de frecuencia en la estadística, diagramas de flujo reconocido con el nombre de modelo simbólico o matemático que representa la realidad en forma de cifras, símbolos o funciones, para variables de decisión y relaciones que permiten describir y analizar el comportamiento de lo que se analiza en el proyecto, tal es el caso de modelos hechos a la medida para resolver un caso de problema específico que se ajusta únicamente a este problema de riesgo del proyecto o bien, utilizando el llamado modelo determinístico, ejemplos de modelos de grafos PERT, diagramas de precedencia, inventarios etc., la IO enfoca su atención en aquellas circunstancias que son críticas y en los que las cantidades son determinadas y exactas que conllevan a un .modelo descriptivo, que constituye sencillamente una descripción matemática de una condición real del sistema y de optimización. Algunos de estos modelos se emplean para mostrar una situación financiera y ayudan al gestor del proyecto a evaluar resultados por secciones una sobre otra, solo intenta describir la situación y no escoger una alternativa. Hasta mantenerse como modelo estático que se ocupa de determinar una respuesta para una serie especial de condiciones fijas que probablemente no cambiaran significativamente a corto plazo en el proyecto, de lo contrario se habla de un modelo dinámico, que está sujeto al factor tiempo planificado en un cronograma de actividades de Gantt, que desempeña un papel esencial en la secuencia de las decisiones, independientemente condicionadas a las cuáles hayan sido las decisiones anteriores, para la programación dinámica se crean Modelos Simulados y No-Simulados. Con el uso de la IT para su fácil preparación de un modelo simulado creado paso a paso donde su reproducción concuerda con el funcionamiento del sistema del proyecto o las fases del proyecto de gran escala, los modelos de simulación permiten considerar las alternativas, para la toma de decisión con datos de entrada y salida de origen que pueden ser reales o generados en forma aleatoria con simulación de probable salida de un entregable. Como es el ejemplo del caso de estudio de este trabajo.

## RESULTADO Y DISCUSIÓN (CASO DE ESTUDIO)

El objetivo en este sentido es diseñar gráficamente y aplicar la metodología de los estándar PMBOK e ITIL al caso de estudio que consta de la tabla inicial de treinta

actividades con seis procesos, con eventos de IF (Inicio-Final), FI (Final-Inicio), II (Inicio-Inicio), FF (Final-Final), Tabla que omito por falta de espacio tiempo de ejecutar tareas con sus dependencias lógicas y compartición de recursos en la gestión del proyecto, de servicio-cliente en los parques ecológicos. Para obtener la mayor concurrencia posible de las actividades ejecutadas del proyecto modelado matemáticamente con grafos PERT, Ruta Critica, EDT, Diagrama de Precedencia, para su análisis y control de la adquisición de insumos que conlleve a las relaciones sociales de producción con las entidades federativas públicas o privadas, (Secretaria de turismo, secretaria del medio ambiente, guías de turistas, Banca de Inversión, etc.), así como los responsables (Director del Proyecto, Empresario, Cliente) de planear, ejecutar y controlar cada parámetro o coeficiente, fijo y semifijo, con sus variables cuantitativas y cualitativas del proyecto. Por ejemplo: mal tiempo, oferta-demanda, instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, con sus dependencia lógicas obligatorias internas (tales como: producción, distribución, renta, exhibición o consumo final), dependencia discrecional externa e interinstitucional de los espacios eco turísticos) y por último la dependencia blanda interinstitucional (Empresa de Transporte, turismo, hotelería, explotación de infraestructura ecológica natural.. etc).

Considere la maximización del tiempo (ver figura 3a), en algunos casos ad-hoc a las actividades y en otros minimizar costos de una función objetivo sujeta a restricciones. Donde se formula y se construya el modelo que resulte un proceso integrador y optimo:,  $T_k \square \text{Max}(T_L \square D_K)$  donde  $T_k$  es Tiempo máximo de una actividad k. (ver fig.

3d) representa la red del proyecto con seis procesos de Inicio-Fin a Fin-Inicio  $T \square \text{Min}(T^* \square D)$ , donde  $T_{k1}$  Tiempo mínimo

$k1 L_k$  de una actividad k. (ver fig.3a)  $H_K \square (T_k \square L_k)$ , donde  $H_k$  es Holgura de una actividad,

que representa el tiempo que se puede retrasar una tarea ;  $HL_k \square \text{Min}(T_L \square T_k \square D_k)$ ,

donde  $HL_k$  es Holgura libre para toda tarea, L posterior a k, es decir toda holgura que se puede retrasar sin retrasar las demás tareas con un mínimo de tiempo (ver fig. 3c); donde  $L_j \square (E_j \square T_{ij}) \square h_{ij}$ ; se representa.  $ly_{kij}$ =nodos,  $L_j$  =tiempos más lejanos del

nodo,  $E_j$  = tiempos más cercanos del nodo,  $h_{ij}$  = ruta crítica de los nodos (ver fig. 3b

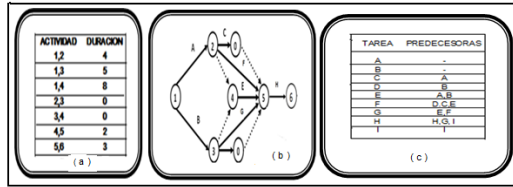


Figura 3a. Ruta crítica en función de los tiempos más lejanos, figura. 3(c) Tiempos más lejanos, figura 3(d) Red del proyecto con sus seis procesos y diferentes tareas

Para ser específico en el procedimiento del modelado de los responsables, considere a  $R_1, \dots, R_k$  como responsables del proyecto,  $H(R_i) = \{T_1, \dots, T_k\}$  del conjunto de las  $k$

$$1 \leq i \leq n, 1 \leq j \leq k$$

tareas que realiza  $R_i$ . Se definen  $i_j, j_0$  como tarea de fin e inicio, respectivamente, de

la tarea  $T$ . Considere a  $A_1, \dots, A_p$  como el conjunto de recursos del sistema y  $i_j, j_1$

$C_{ij}$  la cantidad disponible del recurso  $A_j$  (ver fig.4 y 5). Finalmente se define  $i_j$

$U_{ij}$  como el conjunto de recursos que utiliza la tarea  $T_{ij}$  con la cantidad de recursos disponibles. Cada uno de los recursos  $A_j$  (conjunto  $\Sigma$ ), del sistema genera una

compartición de recursos que básicamente es un modelo de cola cuya longitud (número de nodos) depende de la compartición de recursos con la mayor concurrencia de tareas ejecutadas en función de las dependencias lógicas aplicadas en las relaciones de producción. cantidad de recurso disponible y donde el evento que vacía y el evento que llena la cola son eventos de Inicio- Final (0,1), por ejemplo; cantidad de requisiciones de productos a al Parque Ecológico, Fin-Inicio (1,0) Tipo de productos, FI material, elaboración Inicio del proceso, etc. (ver fig. 4) respectivamente, de las tareas que utilizan dicho recurso, se identifican los responsables del proyecto una sola persona o grupo de personas (tres responsables para este caso de estudio) (ver figura 5), En un dibujo de malla, los nodos representan instantes en el tiempo, específicamente el instante, el estado que está marcado con doble círculo enmarcado con cero y con una flecha arriba; indica cero actividades hasta el inicio de tareas, demuestra inicio de actividades o incluso, la flecha determina el inicio del evento de la actividad

uno, (representa también su dependencia lógica en las tareas y compartición de los recursos para ejecutar dichas tareas, conocido como teoría de colas asociada a cada flecha está la duración (tiempo) esperado de la tarea de c/u de los responsables y su interrelación con los recursos materiales,) termina e inicia la actividad uno y regresa a la actividad cero para iniciar con la actividad dos y así sucesivamente, hasta llegar a la k-e sima tarea. pueden ser departamentos de una empresa, o hasta diferentes corporativos nacionales e internacionales; se define las tareas que realiza a través del EDT y se dice que un

responsable puede hacer tres tareas o k-e simas tareas, una a la vez con FI, IF, FF, II, se construyen los modelos de diagrama de precedencia, Por cada tarea se define dos eventos, I-F, F-I, y así sucesivamente, además se estima su duración, recursos, y dependencias lógicas con otras tareas al igual que los recursos materiales y capital humano necesarios, Para continuar con el procedimiento del modelado se aplica el desarrollo de la EDT.

Figura 4. Fuente propia Compartición de Recursos

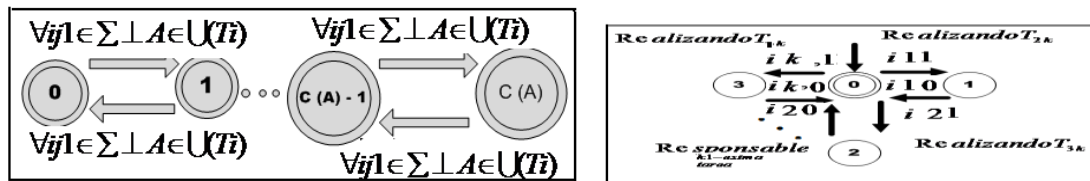
Figura 5. Fuente propia Tarea por responsable

Las diferentes tareas que se interrelacionan en cada una de las actividades con tareas tangibles o actividades de servicio de logística de servicio-cliente, y mejora de relaciones sociales de producción se desarrolla con las actividades del productor-cliente, cliente-proveedor, proveedor-cliente, y distribuidor-cliente. desarrollando competitivamente la información de las tareas se-cuentes y con-secuentes en la gestión del proyecto, logrando la optimización del tiempo y costo en su fase presupuestal considerando los riesgos que deben ser menores al aplicar ECR (Estructura de Compartición de Recursos), optimización del costo de compra-venta del servicio turístico que se obtiene del método transporte para el flujo de productos) y del punto de equilibrio de la oferta igual a la demanda de servicio y producto, los gastos de capital humano e insumos se administran a partir del factor de acumulación

$p/f \square (f/p), n, i \square$  donde,  $i \square (f/p) \square 1 \square$  que se denota, como la tasa porcentual del

dinero a través del tiempo en la inversión del proyecto traducido al sistema presupuestal donde,  $i =$  es la cantidad porcentual del dinero por factor de acumulación,  $f$  representa el futuro del capital, y  $p$  es el presente del dinero para  $n$  a través de un periodo de tiempo, resultado de la investigación de mercado y requerimientos de contratación de servicios documentados. Al termino de la aplicación de esta metodología y las recomendaciones de los estándar en mención. Se puede constatar el





uso del sistema presupuestal finito controlado en el tiempo traducido a un diagrama de Gantt que conviene a las necesidades de la gestión del proyecto. La metodología propuesta es accesible a cualquier usuario sólo con una infraestructura tecnológica mínima necesaria que consiste solo en dos equipos de cómputo con plataformas comerciales de software de paquetería comercial-mercantil ya existente en el mercado y la capacitación del personal en la mejora continua de buenas prácticas.

## CONCLUSIONES

Este artículo presenta la aplicación de un caso de estudio donde se diseña, una metodología alternativa para la planificación de tareas de proyectos en la fase de cualificar y cuantificar recursos con resultados óptimos. La ventaja radica en planificar correctamente las tareas con la compartición de recursos desarrollando sus dependencias lógicas por los responsables en tiempo y forma controlando el cronograma de Gantt para optimizar recursos que repercuten en el sistema presupuestal finito. Como trabajo futuro se busca la extensión e implementación de esta metodología a los sistemas organizacionales de las PyMes, a los gestantes parques Eco Turísticos de los Nuevos Pueblos Mágicos de la región aledaña a la Zona Oriente del Estado de México, Cabe mencionar que una tarea importante dentro de la gestión de proyectos es la de innovar e implementar buenas prácticas hacia la mejora continua en función de una eficiencia organizacional competitiva que permita que el capital humano conocedor de buenas prácticas despunte hacia un alto nivel de coordinación de actividades para el incremento de la productividad y competitividad de su entorno.

## REFERENCIAS Y BIBLIOGRÁFICAS

- . 1 Project Management Institute, Project Management Book of Knowledge (PMBOK), 4a. edition, 2008
- . 2 D. Milosevic, P. Patanakul, Standardized project management may increase development projects success, International Journal of Project Management, vol. 23, 2005, pp. 181–192.
- . 3 I. Pant, B. Baroudi, Project management education: The human skills imperative, International Journal of Project Management, vol. 26, 2008, pp. 124–128.
- . 4 B.J. Kolltveit, J.T. Karlsen, K. Grønhaug, Perspectives on project management, International Journal of Project Management, vol. 25, 2007, pp. 3-9.

- . 5 European Foundation for Quality Management (EFQM), Information Technology and Infrastructure Library (it.SMF,2007).

6

7 8

Donald J. Bowersox, David J. Cles M. Bixby, Administration and logistics (Supply chain) 2a. edition Mc Graw Hill. Ronald H. Ballou. Logística (Administración de la cadena de suministros) 2010,

(Watherhead Shool of Management) 5a., edición 2010, edit. Mc Graw Hill, and Pearson.

Knut Sydsaeter Peter J. Hammond. Matemáticas para el análisis económico, P.H. Stanford University , edic.

INFORMACIÓN ACADÉMICA. Guillermina Pérez González: Licenciada. en Economía egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa, Maestra en Ciencias en Ingeniería Industrial, egresada del Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco. Actualmente estudia el Doctorado en Ciencias. María Dolores Coria Lorenzo: Licenciada en Administración, egresada del la Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, Maestra en Derecho Económico, Actualmente estudia la Maestría en Alta Dirección.

#### AGRADECIMIENTO:

- Al programa de Apoyo de Becas PROMEP Por el financiamiento a este trabajo,
- Al TESCHI y al TESOEM por el apoyo a la investigación de este proyecto.

**Simposio 23 – [Diálogo del Cono Sur- Tecnologías en la Comunicación visual](#)**

**[\(\\*\) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.](#)**

**Simposio 24 – [Mercadeo Internacional y Global como Estrategia de Gestion en la Integración del Mercosur](#)**

**[\(\\*\) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.](#)**

**Simposio 25 – [Educación y Nuevas tecnologías](#)**

**Habilidades cognitivas no uso de mídias digitais**

- 1 AdrianaRibeiro –doutorandaEducaçãoPUC-RJ
- 2 AndréaGarcez –doutorandaEducaçãoPUC-RJ

Palavras-chave : habilidades cognitivas; mídias digitais; ensino médio

3 Em 2012 o GRUPEM (Grupo de Pesquisa Educação e Mídia, da PUC-RJ) realizou uma série de

atividades com alunos e professores do Colégio Estadual Ignácio Azevedo Amaral – uma escola pública de formação de professores de séries iniciais, sediada em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Essas atividades fizeram parte de um projeto financiado pelo Edital de Apoio à Escola Pública, da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), pensado para dar suporte à aproximação universidade/escola no que diz respeito à pesquisa educacional.

4 A proposta do Grupo para esse edital foi criar, executar e testar estratégias didáticas favoráveis ao

desenvolvimento de habilidades cognitivas na relação com mídias digitais. O projeto foi pensado em função da hipótese de que a autodidaxia tecnológica dos jovens não se traduz automaticamente em autodidaxia cognitiva. Assim, trabalhamos na perspectiva da necessidade de aquisição de habilidades básicas (*soft skills*), desenvolvidas por Jenkins (2008) – tais como julgamento, pesquisa, organização, síntese e compartilhamento de informações. Neste texto, procuramos relatar as principais motivações e propostas de ação referentes ao projeto citado. Buscamos também apresentar alguns achados dessa pesquisa.

5

Entre 2009 e 2011 o GRUPEM se dedicou a uma pesquisa empírica

(Juventude e Mídia 2011) realizada com estudantes do 9o ano da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, cujos resultados indicaram altos níveis de habilidades no uso dos recursos técnicos das diferentes mídias, a preponderância do uso para comunicação online e a existência de um “gap” entre as habilidades de uso dos recursos tecnológicos de informação e a aplicação dessas habilidades para a autoinstrução. Esses resultados são compatíveis com os de outras pesquisas realizadas nos últimos dez anos, no Brasil — Infância, mídias e aprendizagem (Belloni & Gomes, 2008) e em outros

- 1 Bolsista CNPq
- 2 Bolsista FAPERJ
- 3 Mais informações sobre o Grupo podem ser conseguidas no website [www.grupem.pro.br](http://www.grupem.pro.br)
- 4 A concepção do projeto, sua execução e avaliação contou com a participação de todos os membros do Grupo, as autoras incluídas. O texto aqui apresentado é também fruto desse trabalho coletivo. O projeto foi feito em parceria com outro grupo de pesquisa da UniRio (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
- 5 Esta parte do texto que segue contém trechos das considerações preliminares sobre este projeto, publicadas em

### **Da pesquisa quantitativa à intervenção**

<http://www.junqueiraemarin.com.br/publicacoes.php?titulo=99>

países, tais como: Mediappro (Final Report, 2008); UK Children Go Online (Livingstone, 2009); EU Kids Online I e II (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, Haddon e outros, 2011); Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers (Kredens & Fontar, 2010) e Living and learning whit new media (Ito, 2010).

A pesquisa Juventude e Mídia foi realizada por três grupos de pesquisa (GRUPEM — Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia; LAEd - Laboratório de Avaliação da Educação, ambos da PUC- Rio, e GECENF — Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências em Espaços Não Formais, do Museu de Astronomia e Ciências Afins/MAST/MCT), e envolveu a aplicação de questionários junto a 3705 alunos do 9o ano do Ensino Fundamental, 127 professores e 39 diretores, em uma amostra de 39 escolas da Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro. Teve como objetivo identificar e analisar possíveis correlações entre fatores escolares e sociais e motivação para aprender; usos e habilidades na relação com mídias digitais e desfechos escolares favoráveis à continuidade dos estudos.

Os resultados obtidos em Juventude e Mídia, cotejados com os dos demais estudos apresentados acima, permitiram concluir que crianças e jovens são, em sua maioria, autodidatas na relação com tecnologias da informação e da comunicação. De um modo geral, desenvolvem sozinhos, e/ou com a ajuda dos pares, importantes habilidades ligadas ao uso desses recursos. Entretanto, contrariando a tese subjacente aos conceitos geracionais, como o de “nativos digitais”, formulado por Prensky (2001), a maior parte dos estudos realizados nos últimos dez anos indica ser falaciosa a ideia de que as novas gerações “nascem sabendo” tudo de que precisam para explorar integralmente o potencial das TI e da internet: habilidades essenciais para a construção de autonomia intelectual na relação com essas mídias não são desenvolvidas autodidaticamente, isto é, apenas com uso intenso de TI. O desenvolvimento das habilidades relacionadas à autoinstrução, nomeadamente aquelas que envolvem busca, seleção, organização, produção e compartilhamento de informações, essenciais para a aquisição de conhecimentos, com ou sem o uso de recursos tecnológicos, exige a mediação de adultos preparados para isso. Podemos dizer, então, que os jovens dominam, sem a mediação de adultos, o uso de TI, mas não dominam, sozinhos, as tecnologias do pensamento abstrato/reflexivo, que são a base da autonomia intelectual na relação com TI. Esta exige a superação dos automatismos expressos na mera transposição de conteúdos entre diferentes suportes, prática regular entre os usuários da rede, implica ultrapassar o consumo crítico em direção à produção autoral e pressupõe a capacidade de realizar análises, interpretações e ressignificações dos conteúdos disponíveis nos ambientes digitais que tornem possível uma apropriação singular, pessoal (ainda que socialmente construída) dos mesmos.

Trabalhamos com a hipótese de que a maioria dessas habilidades está vinculada ao pensamento

abstrato/reflexivo que, na perspectiva defendida pela Teoria da Atividade (Sforni, 2007), não se desenvolve naturalmente, ao contrário, depende do ensino, nas gerações atuais tanto quanto nas anteriores. Desse ponto de vista, entendemos que há um equívoco na condução das políticas de formação continuada dos professores, com vistas ao uso de TI em contextos escolares: ainda que os professores precisem conhecer e dominar as tecnologias da informação e, como todos os demais profissionais, saber utilizá-las para sua qualificação pessoal e profissional, sua tarefa não é, nem será, ensinar os estudantes a utilizar tecnologias, pois isso eles aprendem sozinhos.

A tarefa precípua dos professores do século XXI é criar condições favoráveis ao desenvolvimento das competências intelectuais necessárias ao uso intelectualmente autônomo de quaisquer recursos tecnológicos. Queremos dizer com isso que muito do que era válido para o desenvolvimento do pensamento abstrato/reflexivo fora da relação com tecnologias da informação continua sendo válido para o desenvolvimento do pensamento abstrato-

reflexivo com o uso destas.

Segundo Jenkins (2008), a inserção autônoma de crianças e jovens na vida social pressupõe a aquisição de habilidades básicas (soft skills) que assegurem o direito de participar da cultura, em igualdade de condições. Poucas dessas habilidades podem ser conquistadas de forma igualitária, apenas com uso intenso de tecnologias digitais. Do nosso ponto de vista, a tarefa da escola, hoje, com vistas à formação intelectual dos estudantes é, fundamentalmente, criar estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessas capacidades.

Este é o pressuposto que norteou o projeto de intervenção aqui descrito, que teve como meta criar, executar e testar estratégias didáticas favoráveis ao desenvolvimento de habilidades cognitivas na relação com mídias digitais.

O projeto teve como lócus uma escola pública de formação de professores de séries iniciais, sediada em um bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola de horário integral, com 57 professores e cerca de 800 alunos, a maioria de classes populares, residentes em diferentes bairros da cidade, com idades compatíveis com a série que estão cursando. Acreditávamos que um projeto de intervenção em uma escola de formação de professores teria um potencial maior de impacto e esta foi a razão de escolha dessa escola. O projeto incluiu recursos de custeio e capital aplicados na escola, além de 2 bolsas de Capacitação Técnica para professores, 4 bolsas Jovens Talentos para os estudantes e 2 bolsas de Iniciação Científica. Antes do envio da proposta à FAPERJ, contávamos com a aprovação e anuência da direção da escola, que mostrou interesse em acolher o projeto e colocou a nossa disposição o laboratório de informática, equipado com 10 computadores de mesa, com conexão sem fio e sistema operacional Linux. O trabalho teve início

6 em março de 2012 e seguiu com ações semanais até o fim do ano .

As ações foram pensadas em duas frentes: oficinas de mídia (nas quais foram testadas as estratégias didáticas), e oficinas e visitas culturais (nas quais foram propiciadas aos estudantes atividades relacionadas à produção artística e cultural). Das oficinas de mídia participaram apenas os estudantes que se inscreveram previamente, já que a garantia da participação deles em todas ou pelo menos na maioria das atividades realizadas era condição para nossa futura avaliação da adequação e eficácia das estratégias adotadas.

Construímos um questionário com questões abertas, idealizado como uma espécie de “instrumento- diagnóstico” que nos permitisse observar, na medida do possível, o nível de habilidade no uso de mídias digitais de que cada um dos estudantes inscritos na oficina dispunha antes do início do trabalho. O instrumento foi aplicado no primeiro encontro com os inscritos nas oficinas de mídia e replicado ao final do projeto. As oficinas foram minuciosamente registradas pelos bolsistas da pesquisa, tanto por escrito —



diários de bordo — quanto com imagens (fotografias e videogravações).

7 Criamos também um grupo no facebook , do qual participam todos os envolvidos na pesquisa: este

funciona como espaço regular de troca de ideias e opiniões a respeito dos temas tratados nas oficinas e ali são postadas atividades complementares às realizadas presencialmente e relatórios das oficinas, feitos pelos estudantes bolsistas. Adotamos como referência básica para a construção da metodologia a ser testada na escola as habilidades apontadas por Jenkins (2008) como essenciais à garantia de equidade no acesso às mídias digitais. Com base nelas, planejamos as atividades que foram executadas. Definimos como ponto de partida o desenvolvimento das capacidades ligadas a julgamento, pesquisa, organização, síntese e compartilhamento de informações, por as consideramos chave em um processo pedagógico no qual as habilidades já dominadas previamente dão suporte para a construção das demais.

No quadro a seguir encontra-se o planejamento geral das Oficinas de Mídia. Muitas dessas atividades são transversais às diferentes habilidades, mas têm em algumas delas seu foco principal.

18. 6 O projeto continuou em 2013, com a inauguração de uma sala de projeção de cinema no auditório do Colégio. Atividades nessa sala estão sendo mantidas pelos participantes do projeto em 2012. Além disso, um dos membros do GRUPEM, Winston Sacramento, seguirá desenvolvendo atividades de pesquisa junto a esta unidade.
19. 7 Uma de nossas preocupações com a utilização da rede social de forma a dar apoio às atividades pedagógicas era não “didatizar” um meio de comunicação e diversão dos alunos. A utilização da rede social se mostrou imensamente frutífera, nos permitindo avaliar os sucessos e insucessos de nossa ação, e fortalecendo o espírito de grupo, numa perspectiva de trabalho não hierárquica.

Habilidades	Descrição	Atividades Propostas
Jogo	capacidade de experimentar, com seu entorno,	Jogos online ; Resoluções de problemas propostos

---

formas de resolução de problemas ao longo das oficinas ; Criação e avaliação de avatares

Desempenho	capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisação e descoberta	8 Produção de fanfiction . Criação, em duplas, de um autor fictício, com a descrição detalhada de sua origem social, suas características demográficas: idade, gênero, etnia, grau de escolaridade etc. e de personalidade: gostos, interesses, valores, vida social etc. Apresentação e defesa do autor frente ao grupo. Escolha do autor que irá desenvolver uma fanfiction e dos personagens-tema da mesma. Leitura, análise e produção da fanfiction
------------	---	--

Simulação	capacidade de interpretar e construir modelos de dinâmica de processos do mundo real	Criação e gestão de uma “escola virtual” – soluções de problemas levantados pelos pesquisadores
Apropriação	capacidade de coletar amostra significativa e remixar conteúdos de mídia	Roteiro, storyboard, gravação e edição de produtos audiovisuais Montagem e edição de materiais audiovisuais a partir da remixagem de outros
Multitarefa	capacidade de mapear um ambiente e deslocar o foco, conforme necessário, para detalhes importantes;	Soluções de problemas propostos simultaneamente para as atividades que serão realizadas ao longo das oficinas - atividades integradas com as outras. Demandas ligadas às produções (fanfiction; audiovisual; jogos)
Cognição distribuída	a capacidade de interagir significativamente com as ferramentas que expandem as capacidades mentais	Pensamento por conceitos – análise de conteúdo de mídia utilizando categorias teóricas
Inteligência Coletiva	capacidade de partilhar conhecimentos e comparar descobertas e informações com outros, com objetivos comuns	Busca, organização e apresentação de conteúdos, em formato predefinido, e oralmente, com tempo preestabelecido; Atividades em equipe (criação do personagens, escrita de fanfictions, produções audiovisuais, jogos etc.)
Julgamento	capacidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade das diferentes fontes de informação	Discussão de tema polêmico a partir de informação divulgada amplamente na internet. Análise de notícias Elaboração pelo grupo de critérios de avaliação de confiabilidade.
Navegação através de diferentes mídias	a- capacidade de acompanhar o fluxo de histórias e informações em diversas modalidades	Discussão sobre tema polêmico, a partir da busca de posicionamentos diferentes e de informações distintas, em diferentes mídias
Networking	capacidade de pesquisar, sintetizar e divulgar	Pesquisa e síntese de informações novas como preparação para as diversas atividades (fanfictions, escola virtual,

	informações	discussão de tema polêmico etc.) Organização, apresentação e divulgação dos trabalhos realizados .
Negociação	Capacidade de viajar através de diversas comunidades, demonstrando discernimento e respeitando as múltiplas perspectivas, bem como compreendendo e seguindo normas alternativas	Atuação no grupo criado no facebook e em diferentes comunidades da internet; Conversas formais e informais na rede ; Produção de relatórios e de materiais pessoais em diferentes suportes .

Nem todas as oficinas previstas foram realizadas, na medida que o projeto foi ganhando outros

8 Fanfictions são webnovelas, escritas em capítulos e veiculadas em sites desenvolvidos especialmente para este fim. Seus autores e leitores são, em sua maioria, fãs de personagens de quadrinhos, filmes e telenovelas, a respeito dos quais produzem novas histórias. Sobre o tema, ver Black, 2006 e Santiago, 2010.

contornos durante sua execução. Esse foi o caso, por exemplo, das oficinas de jogos, já que, contrariando nossas hipóteses, os alunos quase não jogavam e não demonstraram interesse por oficinas desse tipo. Foram introduzidas oficinas de narrativa, não presentes no desenho inicial, mas que se mostraram fundamentais como base para diversas outras oficinas (fanfictions, produções audiovisuais etc). Outro caso não previsto e que resultou em mudanças de nosso cronograma de

9

oficinas, foi a adesão do grupo a um concurso de Literatura em vídeo brasileiras. O concurso previa a produção de um vídeo (de poucos minutos) a partir de uma adaptação literária. Essa tarefa tomou conta de diversos encontros no segundo semestre, e foi um grande acerto, na medida que os estudantes-oficineiros assumiram a dianteira do processo de produção, colocando em prática diversas capacidades que pretendíamos estimular, tais como a de partilhar conhecimentos e comparar descobertas e informações com outros, com objetivos comuns; e a de experimentar formas de resolução de problemas.



## Alguns achados

Nesse momento o GRUPEM está trabalhando sobre os relatórios finais dos monitores e das bolsistas de iniciação científica; sobre as postagens da rede social criada para o projeto e sobre os questionários aplicados no início e fim do processo de intervenção. Ainda há muito a considerar e estamos apenas no início desse processo. Entretanto, podemos dizer que os resultados obtidos, até agora, sugerem a comprovação de nossa hipótese inicial de que a mediação dos professores da relação que os mais jovens estabelecem com as tecnologias da informação e da comunicação não precisa ser pautada pela (afitiva!) exigência de dispormos das mesmas habilidades que eles no manejo operacional de recursos tecnológicos, pois tudo indica que, nesse aspecto específico, as gerações mais jovens sempre estarão um passo à frente em relação às gerações mais velhas.

Um indício disso pode ser encontrado no fato de que, em muitas das atividades propostas, os alunos já dispunham de competência em relação ao uso da tecnologia, a exemplo de uma de nossas mais bem sucedidas oficinas: a que trabalhou a habilidade de julgamento. A proposta de trabalho utilizava conteúdos da internet, com a finalidade de avaliar a confiabilidade e credibilidade das diferentes fontes de informação. Os alunos-oficineiros se mostraram perfeitamente capazes de encontrar informações em diversas fontes, mas, em um primeiro momento, sem o auxílio de nossa mediação, todas as informações acessadas foram tomadas como verdadeiras. Nossa pequena mediação desencadeou um processo irreversível na relação dessesicineiros com a internet. Essa

10

atividade foi por eles apontada como uma das mais efetivas de nosso trabalho de intervenção

.

promovido por duas editoras

9 Concurso promovido pelas editoras Ática e Scipione. (<http://www.literaturaemvideo.com.br/>) 10 Vale ressaltar que esta atividade muito se aproximou das já tradicionais atividades de "alfabetização midiática" ou

Isso reforça a perspectiva, já apresentada, de que o que era válido para o desenvolvimento do pensamento abstrato/reflexivo fora da relação com tecnologias da informação continua sendo válido para o desenvolvimento do pensamento abstrato-reflexivo com o uso destas. Assim, ainda que este projeto de intervenção se pautasse em ações com o uso das tecnologias de informação e comunicação, muitas das mais frutíferas ações e

desdobramentos do projeto dizem respeito a questões anteriores ao uso das tecnologias.

Nesse sentido, antes mesmo da aplicação de atividades, uma das coisas que fez diferença na direção de uma proposta de desenvolvimento da autodidaxia, foi a simples abertura do espaço para nossos encontros semanais, nos quais professores e alunos daquela unidade de ensino, na condição de aprendizes, estabeleceram uma relação não hierárquica. Essa quebra de papéis contribuiu para o desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos, e para o acionamento da inteligência coletiva por parte do grupo.

Outro momento anterior ao uso das tecnologias muito revelador foi a realização de uma oficina de narrativas a partir de fotografias. Em certo momento do projeto acreditamos que era necessário explorar a construção de narrativas orais, antes que solicitássemos que eles escrevessem *fanfictions* ou um roteiro para vídeo. As oficinas de narrativas orais funcionaram como uma base sobre a qual os jovens puderam produzir conteúdo em diferentes suportes. Essas oficinas tiveram grande adesão e participação por parte dos jovens, o que nos levou a refletir sobre como uma atividade que não requer grandes aparatos tecnológicos, apenas algumas imagens recortadas de revista, foi, ao mesmo tempo, tão atraente e tão importante para a relação dos jovens com as mídias.

Uma pista para essa atração talvez possa ser encontrada num artigo de François Jost (2011), que sugere, entre outras coisas, que os novos comportamentos que as novas mídias promovem são muitas vezes fundados sobre comportamentos muitos antigos; e que "as invenções tecnológicas passam, mudam, se aperfeiçoam, mas não os fundamentos antropológicos (...)" (idem, p. 108). Uma das hipóteses de Jost se desenvolve a partir de uma afirmação de Roland Barthes, que dizia que a narrativa e o desejo de ficção são universais. Aqui portanto, antes do fascínio por uma mídia, e antes de sua linguagem específica, estaria a força da narrativa, já presente nas culturas orais. Conforme já ressaltado, essas são apenas algumas considerações preliminares desse projeto de pesquisa-intervenção. Um último comentário ainda cabe: para levar adiante o projeto, seu desenho e suas ações, o próprio GRUPEM promoveu, entre seus pesquisadores, capacidades que queríamos fomentar. Entre elas, sem dúvida, a inteligência coletiva.

## Referências

---

media literacy.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy (2008). Infâncias, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746.

BLACK, R.W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. E-Learning, Vol.3, n.2, pp.170-184

ITO, M.; HOST, H.; BITTANTI, M.; BOYD, D.; HERR-STEPHENSON, B. & ROBINSON, L. (2010) Living and learning whit new media: summary of findings from the digital youth project. EUA: MacArthur Foundation.

JENKINS, H. (2008) Cultura da Convergência. Trad.: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph.

JOST, François. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? In: Revista Matrizes. Ano 4 – no 2 jan./jun. 2011 - São Paulo - Brasil. p. 93-109

JUVENTUDE E MÍDIA, Relatório de Pesquisa (FAPERJ, 2011). Disponível em [www.grupem.pro.br](http://www.grupem.pro.br)

KREDENS, E. e FONTAR, B. (2010). Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers Fréquence écoles. Disponível em: [http://www.fondation-enfance.org/IMG/pdf/Rapport\\_Frequences\\_Ecoles.pdf](http://www.fondation-enfance.org/IMG/pdf/Rapport_Frequences_Ecoles.pdf)

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L (2009). EU Kids Online: Final report. LSE, London: EU Kids Online. Disponível em: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20%282006-9%29/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf>

LIVINGSTONE, S. (2009). Children and the internet. Cambridge/UK: Polity Press

LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A.; KJARTAN, O. (2011). EU Kids Online: Final report. LSE, London: EU Kids Online. Disponível em: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%28200911%29/EUKidsOnlineIIReports/Final%20report.pdf>

MEDIAPPRO (2006). Final Report. Disponível em <http://www.mediapro.org>.

PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants In: PRENSKY, Marc. On the horizon. MCB: University press, vol. 9, n.5.

SANTIAGO, Ilana Eleá (2010). A escrita de nativos digitais. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Orientador(a) Rosália Duarte. Disponível em: [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0710365\\_2010\\_Indice.html](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0710365_2010_Indice.html)

SFORNI, M. S. de F. (2007). Aprendizagem conceitual e organização do ensino – contribuições da Teoria da Aprendizagem, Araraquara: Junqueira e Marin.



## **Copyright en la Academia; El derecho de autor frente al Derecho a la Educación**<sup>1</sup>

Resumen

**Autora:** Clara Lucía Guzmán Aguilera

2

La actividad académica implica labores de docencia, investigación y extensión, todas ellas con un amplio espectro de tareas, a cargo de la comunidad de estudiantes y profesores. Pero en el campo de la investigación, con frecuencia se encuentran grandes inconvenientes debido a la restricción en el acceso a la información y, por supuesto, en la utilización de los productos de otros.

El problema se presenta cuando en aras de la protección de la propiedad privada denominada “derechos de autor”, se impide el acceso al investigador, restringiéndose la posibilidad de generar conocimiento, y acceder al actual.

Actualmente, encontramos desde las instituciones de carácter educativo una oferta importante de sus productos académicos, unos expuestos a través de la web, a través de repositorios, otros con licencia de utilización en estado “open source” y eventualmente, contenidos licenciados bajo “Creative Commons” , pero la mayoría con derechos reservados de autor, o en el término mas conocido, bajo “copyright”

Se pretende reflexionar sobre: Cómo armonizar los dos derechos fundamentales establecidos en las Cartas Constitucionales de nuestros países? Cuál es el punto medio entre el acceso a la

---

1 Copyright vs. Creative Commons”, avalada por la Universidad Militar Nueva Granada

Este trabajo es producto de la investigación denominada: “Propiedad Intelectual en la Academia:

2

La autora es Abogada, con estudios doctorales en Ciencias Jurídicas y Sociales, Magíster en Relaciones y Negocios Internacionales, Especialista en Derecho Comercial, Especialista en Administración de Empresas, Diplomada en Propiedad Intelectual, experta en temas sobre Derecho Informático,

---

Legislación en Telecomunicaciones, catedrática en Propiedad Intelectual, Derecho informático, Derecho Civil. Email: clara.guzman@unimilitar.edu.co

información, el derecho a la educación, y el derecho a la propiedad privada en el campo de la Propiedad Intelectual?

Palabras clave

Introducción

Derecho a la educación, Derecho de autor, Creative Commons, Copyright, Propiedad Intelectual

En desarrollo del Proyecto de Investigación denominado PROPIEDAD INTELECTUAL EN LA ACADEMIA: Copyright Vs. Creative Commons en la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia, esta ponencia tiene como objeto presentar algunas reflexiones sobre estos dos derechos que en ocasiones se contraponen en la práctica en virtud de la aplicación de los mismos, sobre todo con la utilización de nuevas tecnologías.

El análisis se ha efectuado desde un enfoque cualitativo, dialéctico y sistémico. Con dos presupuestos, el uno epistemológico y el otro ontológico, se pretende ambientar el tema para buscar un acercamiento a respuestas que permitan nuevas acciones.

Por supuesto, bajo esta dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio, se intenta presentar objetivamente la temática, advirtiendo que es imposible un marco estrictamente “objetivo”.

El análisis es de carácter documental, primero desde las disposiciones base jurídicas, y después sobre doctrina relativa.

Problemas a estudiar

Frente a las nuevas tecnologías, qué derecho pesa más? El Derecho a la Educación o el Derecho de autor?

Cuáles son las soluciones para el acceso que se pueden plantear desde el uso de la información, los libros y otros objetos educacionales?

Hipótesis a desarrollar

En primer lugar, se proponen dos posibles respuestas a la primera pregunta objeto de esta charla:

- 
22. La educación debe pesar sobre el derecho de autor, y
23. Pesa más el derecho de autor sobre el derecho a la educación

Desde la Declaración de Derechos Humanos aprobada por los estados miembros al momento de iniciar actividades la ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU), el respeto a los productos de la inteligencia y el conocimiento tienen una protección especial, que al interno de nuestras legislaciones se ve reflejado en nuestras cartas constitucionales.

El artículo 27 de la Carta al respecto dice:

“1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.” (ONU, 1948)

Según lo anterior, el investigador, el generador de productos académicos, tiene entonces derecho a la proyección de los intereses morales y económicos de sus obras.

Pero en la Academia, no necesariamente los derechos morales y económicos están en cabeza de la misma persona: la vinculación del investigador, en ocasiones, lleva consigo la cesión de los derechos patrimoniales de autor a la entidad educativa a la cual

pertenece, práctica que se focaliza generalmente en las instituciones de carácter universitario, e incluso en entidades tecnológicas y técnicas

Si bien el fin del investigador en alto grado es compartir los resultados de su quehacer, a través de artículos, ponencias, socializaciones, etc., se ve viciado en ocasiones por la restricción que la Institución aplica sobre él al momento de desarrollar obras derivadas.

Tomar parte en la vida cultural significa desde este artículo la posibilidad de todo ser humano genera cultura, y participa de la misma. El entretenimiento, por tanto, y los objetos de entretenimientos tales como la música, el video y otras propuestas, genera cultura, de manera que allí de nuevo aparece la protección que desde el siglo XV se ha contemplado: un derecho de propiedad por parte del creador de cultura y el creador del conocimiento

A renglón seguido, se hace mención especial al progreso científico. Quiere decir esto que la generación de nuevo conocimiento producto de la investigación por ejemplo, implica una participación en la generación del mismo con el reconocimiento al trabajo de quien logra este nuevo conocimiento (derecho moral de autor), y también en los beneficios económicos (derechos

patrimoniales de Autor).

3 Bajo el concepto de Propiedad derivado de las reflexiones de SANTO TOMA S, (De

Aquino) la propiedad “debe” cumplir una función social, luego si ella no se cumple, lo lógico es que se diluya esa propiedad. Pues bien: qué más función social que la educación. Sin embargo, frente a ella, hay algunas reflexiones:

El artículo 26 de la Declaración dice:

**“Artículo 26.** “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

---

3

Santo Tomás de Aquino claramente se centra en la justicia como en una de las virtudes cardinales, llamando justicia a la que versa sobre las acciones debidas entre iguales. Y las acciones debidas son las ajustadas al otro.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

### Educación Gratuita

En los países latinoamericanos, si bien en las cartas constitucionales se contempla en la mayoría la educación gratuita para mínimamente la educación básica y secundaria, el sistema educacional privado obliga a la mayoría de la población a acceder a colegios y escuela privadas que obviamente persiguen un pago por el servicio educativo.

En Colombia, las escuelas públicas no tienen el mismo nivel de calidad, lo cual obliga a que los encargados de la formación de los niños y de elegir la educación que quieren para ellos, opten por hacer ingentes esfuerzos para para una educación privada en vez de optar por la pública de baja calidad.

Si la instrucción técnica debe ser generalizada, y este tipo de educación requiere del uso de artefactos, software y de una u otra manera, productos

sobre los cuales alguien tiene la propiedad y el derecho de explotación económica, cómo entonces lograr una armonía entre el desarrollo de esta instrucción y el reconocimiento material?

### Acceso gratuito

El investigador, al igual que el estudiante, requiere de información y acceso a fin de desarrollar y potenciar su quehacer. El investigador vinculado a la institución, necesita acceder a la mayoría posible de documentación e información que requiera para poder verificar el estado de la cuestión que estudia. Y como se sabe, solo desde la generación de libros electrónicos, y obras de dominio público que se han digitalizado para poder ser accesibles a todos los usuarios, él tiene la posibilidad real de involucrarse en las nuevas propuestas investigativas. Pero... sobre estas obras de base física, no se tiene digitalización debido a la restricción de copyright (derecho de copia) que impide, sin autorización, proceder a la reproducción. Entonces, sobre plataformas tecnológicas, se

encuentra acceso a bases virtuales, con resúmenes de documentos, reseñas quizás, pero no en todos los casos acceso a documentos completos.

4 La Convención de Berna (1886), firmada desde 1886 regula el uso de las obras con

algunas excepciones de uso, en varios aspectos: para los usos honrados, que definitivamente son interpretados de acuerdo con las legislaciones locales de diferentes manera. Si nos atuviésemos al término “honrado” se podría interpretar sobre el uso que no afecte la honra. Pero... este significado literal, no corresponde a la interpretación general de las legislaciones locales, que se refieren a lo honrado como lo “lícito”

Y para ello, la misma Convención refuerza con otra expresión : “siempre que tenga un fin justificado” Y entonces... qué es lo justificado? Es lo que es justo? O lo que esta acorde con el “ius”. Y este “ius” se refiere a lo legal? Por supuesto, lo legal ahora no necesariamente corresponde a lo “justo” desde la filosofía aristotélica. Lo ajustado, que se refiere a una de las virtudes cardinales, en cuanto y en tanto sea lo que el ser necesita y se ajusta a él.

Entonces sería justo, y por ende justificado, el uso de las obras susceptibles de copyright para la enseñanza.

Este concepto lo refuerza la Convención mencionando claramente este fin, siempre y cuando se haga “mención de la fuente” y por supuesto de la “autoría”. Con ello, la Convención cubre dos derechos importantes: el derecho del autor, pero también el del editor, al obligar al enseñante a mencionar de dónde proviene o en dónde se ha publicado la obra, y también de quién es.

En el caso de Colombia, la ley 23 de 1982 (Congreso de la República de Colombia, 1982) (aprobada mucho antes de la aprobación y acogimiento de la

---

Convención de Berna que se produce en 1987 mediante Ley 33, establece unos usos importantes que se

4

Esta Convención fue suscrita inicialmente en 1886, pero en 1971 sufrió varias modificaciones importantes. Nacida como una solución derivada del mismo tratamiento que sufrieron las producciones industriales un año antes con la Convención de París, darán paso a un compendio de normas todas ellas regulatorias en el mundo de los intangibles. En 1961 serán administradas estas dos Convenciones por la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual)

---

refieren al ámbito educativo, todos ellos contenidos en los artículos 31 a 35 de dicha Ley:

c. El derecho de cita, claramente mencionado en la Convención

d. El uso para la enseñanza, reiterado

e. La información utilizada en publicaciones de actualidad, u

f. Los discursos y debates públicos.

Entonces.... El derecho a la educación solo es posible si se cita a quien produjo una idea y la materializó a través de una obra?

Esto solo logra regular una práctica frecuente en las escuelas e instituciones de educación: el plagio. Pero lo busca solucionar para el autor que se ve agredido por el infractor que se apropia de sus palabras. Es gratuito usar la obra si se cita la fuente y su autor. Pero no es gratuito acceder a la obra, sin tener que pagar unos derechos al editor. Y es piratería digitalizar obras físicas sin autorización, mucho menos compartirlas.

En otro sentido, es posible investigar accediendo a bases virtuales. Pero... el propietario de las bases virtuales cobra un valor por el uso de las mismas. Si la entidad que paga dicho uso es una institución educativa pública, en Colombia se transfiere tal valor al estudiante a través de su pago de admisión, matrícula o pensión. Y si es privada, lógicamente es un sobrepago por el acceso para el estudiante.

De manera que, la educación solo puede ser para quien puede pagar por acceder.

### **Productos académicos. Productos comerciales**

Las nuevas reglamentaciones en el nuevo orden mundial, implican igualmente

---

una mirada hacia los productos de la academia, que son regulados en su uso como excepciones a la regla de copyright, y a partir de los ADPIC, forman parte de los objetos

5

administrador por la OMC

---

5

Organización Mundial del Comercio.

Los ADPIC,, que se refieren a los acuerdos de la Propiedad Intelectual de los productos de Comercio, se concentra en principio en los bienes y servicios de esta categoría, es decir aquellos que generan rendimientos económicos para quien es titular de los mismos. En los productos académicos, y teniendo en cuenta que las instituciones educativas buscan alianzas estratégicas con los sectores productivos, la intervención del elemento económico debe tenerse en cuenta a efectos de entender cómo productos que se deben utilizar para la enseñanza, quedan restringidos en su uso debido a la explotación económica exclusiva.

La empresa privada contrata a las entidades educativas para general procesos de desarrollo científico e industrial. Los derechos económicos de los productos obtenidos, sean físicos o intangibles, son de la industria contratante o aliada. Luego esta nueva naturaleza de estos productos indica que su utilización dependerá del valor económico que tiene.

### **Una alternativa de solución**

En el ámbito de los objetos digitales, la licencia Creative Commons generada por

6 Lawrence LESSIG , permite una posibilidad de uso libre, permitiendo o licenciando

desde el principio los objetos digitales a través de la inclusión de Atribuciones o etiquetas que liberan el uso, en algunas ocasiones con restricciones, pero siempre buscando lo prioritario, y es el acceso. Esta propuesta, que por supuesto ha sido atacada desde la industria editorial, cinematográfica y musical, genera nuevas alternativas para los creadores que igualmente, sobre sus mismas obras, permiten la creación de derivadas, propendiendo por una intervención efectiva en el progreso científico, pero también un impacto favorable en la cultura.

Conclusiones

6

Abogado de Stanford, presenta ante el Congreso de los Estados Unidos una defensa de los derechos de los creadores de derivadas, frente a la propuesta de Ley Bono. No logra su cometido, y en 1982 es aprobada la ley

---

Como resultado de estas reflexiones, América Latina atraviesa por un dilema que no acaba. Realmente, no hay acceso a la educación en los mínimos derechos que son planteados por la Carta de Derechos del Hombre.

La propiedad intelectual es cada día más, de mayor nivel y prioridad que el derecho a la educación.

El acceso a la educación con las nuevas tecnologías, requiere de plataformas tecnológicas que definitivamente no son gratuitas, pese a los esfuerzos de algunos gobiernos en buscar acceso para todos.

Pero más aún, la mayor parte de la información académica todavía se encuentra en documentos físicos. Los libros físicos son objeto de derecho de autor,, con restricción de copyright, y la legislación al respecto si bien permite la posibilidad de copia, ella sólo se puede efectuar en la medida en que no haya ejemplares para adquisición.

De esta forma, la industria editorial restringe el acceso, y solo se accede a él pagando los ejemplares por parte de quienes quieren tener acceso a la educación y a la información

La verdad es: todavía nos encontramos en el Oscurantismo. El acceso solo es posible para quien paga el derecho.

Trabajos citados

**Congreso de la República de Colombia. 1982.** *Ley 23 de 1982.* Bogotá : s.n., 1982. **1886.** *Convención de Berna.* 1886. **De Aquino, Santo Tomás.** *Suma Teológica.* **ONU. 1948.** *Declaración de los Derechos del Hombre.* 1948.



## ***IMPACTO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL, DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE VICTORIA CON PIE.***

Gabriel Anríquez Ponce Licenciado en Educación, Departamento de Educación, Municipalidad de Ercilla, Araucanía, Chile.  
gabrielanriquez@gmail.com

### **Resumen**

En las páginas que siguen se da cuenta de una investigación realizada con la finalidad de establecer el impacto de las adaptaciones curriculares individuales poco significativas y/o significativas en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de escuelas municipales de Victoria que cuentan con Proyectos de Integración Escolar (PIE).

Este tema es amplio y, por ello, este estudio se ha centrado en identificar los factores que influyen en los resultados de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI). Además, se entrega un marco teórico que permite satisfacer los requerimientos bibliográficos de la investigación.

### **Introducción**

En 1978 el Informe Warnock remece la concepción que se tenía respecto a la Educación Especial, provocando una verdadera evolución conceptual y procedimental, volcando las prácticas pedagógicas hacia la diversidad.

En Victoria, los proyectos de integración escolar se vienen desarrollando desde hace poco más de diez años. No son pocos los establecimientos que, independiente de su localización geográfica, han apostado por la diversidad. No obstante, y pese al tiempo que llevan estos proyectos de integración en la comuna, no se sabe de investigaciones tendientes a establecer el impacto de las adaptaciones curriculares individuales en la modificación del Coeficiente Intelectual de los niños o niñas.

Establecer el impacto de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) es lo que se espera dar cuenta. Esto, viene a evidenciar el nivel de logro de las adaptaciones curriculares y, lo más importante, los profesores son quienes dan las causas que justifican el impacto o no impacto de las ACI.

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se han ganado un espacio dentro de las políticas educativas del país, lo que se condice con las

inversiones en términos de infraestructura, perfeccionamiento docente, contratación de personal idóneo para el trabajo con sujetos con características educativas especiales...

La investigación a realizar pretende dimensionar los resultados de la aplicación de adaptaciones curriculares individuales poco significativas y/o significativas, de manera de evaluar en la práctica su aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus resultados pretenden ser una guía orientadora para aquellos docentes que deben trabajar al interior del aula con niños con NEE.

### **Antecedentes Conceptuales**

Los primeros antecedentes de la Educación Especial se remontan a finales del siglo XVIII, periodo de la historia caracterizado por la ignorancia y el rechazo hacia quienes presentaban algún tipo de deficiencias, discapacidades, o minusvalías.

Los albores del siglo XX conocen la proliferación de centros que se diferencian en función de las distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, etc. Estos centros especiales y especializados cuentan con programas propios, técnicas y especialistas que constituyen un subsistema dentro del sistema educativo general.

En Chile, la primera escuela especial para niños con deficiencia mental surge con la Reforma Educacional del año 1928, cuando estos establecimientos pasan a formar parte del sistema educacional chileno, aun cuando carecían de programas de estudio que le permitieran abordar de buena forma su labor pedagógica.

Con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad en el sistema común se dictaron algunas medidas tales como: evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura. No obstante, estas medidas destinadas a lograr una

real integración fueron motivo de múltiples problemas, entre los cuales se encuentran el aislamiento y desvinculación de la Educación Especial con la educación regular; la carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos, la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas.

Todos los esfuerzos destinados por el gobierno chileno por lograr una integración escolar eran vanos, por cuanto no contemplaban a personas con deficiencia mental, por lo que se discriminaba según la etiología de la discapacidad, retomando los principios de la educación institucionalizada.

Los establecimientos educacionales del país, amparados por el primer marco normativo para la integración escolar a través del Decreto No 490/90, comienzan a integrar alumnos con discapacidad a escuelas y liceos regulares. A continuación, la Ley No 19.284, sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad y el Decreto Supremo No 1/98 que, a excepción del artículo 4o, reemplaza al Decreto 490/90.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales surge en los años 60, pero su uso se comienza a generalizar después del estudio encargado por la Secretaría

de Educación del Reino Unido y elaborado por la comisión de expertos presidida por

i Mary Warnock, en 1978. Este informe presenta dos grandes virtudes: atender a la

diversidad y actuar como estimulante de un modelo educativo integracionista. El aprendizaje de un alumno está determinado por factores internos (capacidad de aprendizaje, motivación, intereses, estructura y estilo cognitivo, aprendizajes previos...) y externos (situación de enseñanza, actitud del profesor, nivel curricular...) por lo que resulta imposible encontrar un grupo de personas que progresen al mismo ritmo, utilicen las mismas estrategias de aprendizaje y/o encuentren las mismas

dificultades. Surgen así dos tipos de necesidades educativas especiales

I. Transitorias: Son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

ii

II. Permanentes: Son aquellos problemas que presenta una persona durante todo su período escolar y vida, por lo que necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades.

Por adaptación curricular se entiende “la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno” (Martín, 1989).

iii Hodgson (1988), señala que existen los siguientes tipos de currículum:

- . - Currículum especial.
- . - Currículum ordinario más adiciones.
- . - Currículum ordinario con reducciones significativas.

- Currículum ordinario con algunas modificaciones. -C Currículum ordinario con o sin apoyo. Los dos últimos serían adaptaciones poco significativas (cerca al currículum ordinario), mientras que los tres primeros, serían significativos (se alejan de los planteamientos comunes). Las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) son “el conjunto de medidas destinadas a satisfacer las necesidades educativas de un alumno con NEE tras haber flexibilizado convenientemente la planificación de centro y de aula; una respuesta específicamente dirigida a un alumno y que combina tanto su participación en los contextos y experiencias educativas ordinarias, como ciertas medidas estrictamente individuales” (García, 1996). iv Por otra parte, son adaptaciones curriculares individuales poco significativas aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículo que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos de etapa, tales como organización de los recursos humanos, distribución de los espacios, disposición del aula, equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos, empleo de programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico, habilidades sociales, etc.) o métodos de comunicación alternativa (Bliss, Braille...). Son también adaptaciones curriculares individualizadas poco significativas las que afectan a los elementos del currículo tales como la metodología, el tipo de

actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos educativos que siguen siendo los mismos que tenga el grupo en el que se encuentra el alumno.

v Se entiende por adaptación curricular individualizada significativa aquella

que se aparta significativamente de los contenidos y criterios de la evaluación del currículo, dirigida a los alumnos con NEE. Es un instrumento útil y práctico para el profesorado, realista y ajustado perfectamente a las características y necesidades del niño.

En cuanto al concepto de eficacia la aproximación de Arancibia (1992) y Murillo (2003) resulta apropiada, pues señalan que existe eficacia escolar cuando se consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento, logrando así las metas educacionales propuestas por la sociedad.

La Evaluación Psicopedagógica, requisito para ingresar a un proyecto de integración escolar, es un instrumento que registra las carencias del alumno y las necesidades educativas que presenta siendo, además, el requisito de entrada a un Proyecto de Integración. Así, es posible evaluar la eficacia de las adaptaciones curriculares partiendo de la idea que éstas tienen por finalidad adaptar o diversificar el currículo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades.

vi Según Carvallo (2005), estudios realizados por investigadores educativos

señalan que los principales factores que determinan la eficacia escolar son: contexto socioeconómico, contexto socioeducativo y contexto curricular.

El contexto curricular se puede desglosar en los siguientes indicadores: adaptación de objetivos y contenidos, desarrollo de habilidades cognitivas, desarrollo de habilidades sociales y utilización de diferentes técnicas y estrategias. Por último, decir que las adaptaciones curriculares, y los proyectos de integración, tienen por finalidad conseguir una variación del Coeficiente Intelectual (CI) de los niños y niñas que forman parte de estos proyectos. Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) es el nombre que el Dr. Reuven Feuerstein da a esta idea.

La teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, sustentada por Reuven Feuerstein, postula que cualquier individuo es susceptible de mejorar su coeficiente intelectual si se involucra en experiencias de aprendizaje mediado (EAM). “Los seres humanos tienen la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento intelectual a través de la vivencia de EAM. Estas experiencias se

producirían toda vez que ocurra un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta vii específica.”

### **Metodología**

En este estudio se empleará la metodología cuantitativa, la que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”, como señala Hernández (2006).

Para abordar esta problemática desde la metodología cuantitativa se plantea un tipo de estudio exploratorio, por cuanto la medición de la eficacia de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) es un tema poco estudiado.

El diseño de investigación corresponde al no experimental, definido por Kerlinger (1979) como “cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. Señalar, además, que dentro de este diseño se optó por un estudio transeccional- exploratorio por cuanto la investigación constituye una exploración inicial en un momento

Esta investigación se realizó en siete de las nueve escuelas municipales de Victoria que cuentan con Proyecto de Integración Escolar. Estos

establecimientos están ubicados en la provincia de Malleco, IX Región, Chile. De las escuelas consideradas cinco corresponden al sector rural y dos al sector urbano, todas con cursos que van desde 1o a 8o año Básico.

Para realizar este estudio se seleccionaron siete de los nueve establecimientos municipales de Victoria que cuentan con PIE, lo que equivale un 77,8%. La selección de la muestra utilizada corresponde al tipo de muestreo no probabilístico (muestreo intencional). Así, se consideraron los siguientes criterios:

1. Escuela: a) Las escuelas debían pertenecer al sistema municipal de la comuna de Victoria, esto incluye los sectores rurales.

. b) Las escuelas debían estar situadas en la comuna de Victoria

. c) La escuela debían llevar dos o más años con Proyecto de Integración Escolar.

2. Alumno:

. a) Los alumnos o alumnas debían pertenecer al PIE del establecimiento.

. b) Los alumnos debían llevar más de un año en el PIE del establecimiento.

c) Los alumnos debían contar con un psicóloga.

3. Docente: a. Ser docente de Integración, Comunicación del establecimiento. b. Realizar clases, al menos, a un alumno del PIE del establecimiento.

4. Apoderado: a) Ser padre o apoderado de un niño que pertenezca al PIE del establecimiento.

La población estuvo compuesta por Docentes de Integración, Lenguaje y Comunicación y/o Educación Matemática, padres y apoderados y alumnos adscritos a Proyectos de Integración de escuelas municipales de la comuna de Victoria. De esta población se tomó una muestra de: 22 Profesores, 53 Alumnos y 27 apoderados.

Para la realización de esta investigación se diseñó una encuesta tipo cuestionario para docentes y otra para padres y apoderados, esto por cuanto no existen instrumentos para determinar la eficacia de las ACI. El instrumento fue revisado y validado con criterio de experto (Hernández, 2006) por el Coordinador Regional de Educación Especial, Departamento de Educación de la Secretaría Ministerial Región de la Araucanía.

El procedimiento para calcular la confiabilidad del instrumento fue el de mitades partidas (Hernández, 2006). Este procedimiento señala que si el

informe psicológico y una reevaluación

## Educación Matemática y/o Lenguaje y

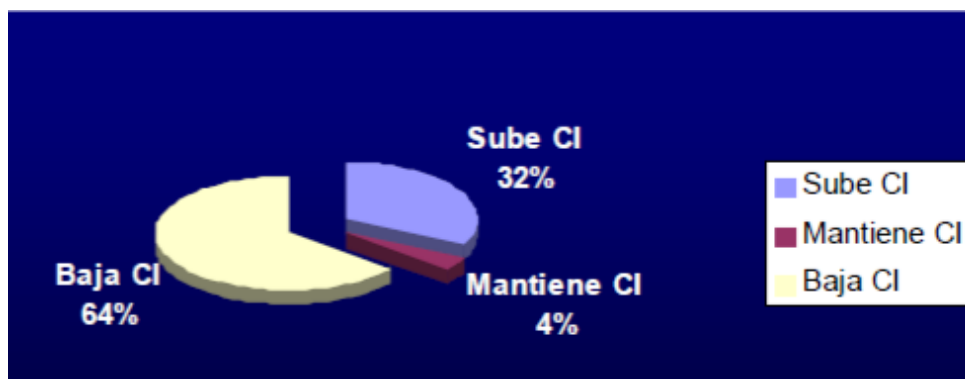
instrumento es confiable, las puntuaciones de las dos mitades deben estar correlacionadas.

Los cuestionarios, con preguntas abiertas y cerradas, fueron aplicados a profesores/as adscritos al PIE de los establecimientos que participaron del estudio y a los padres y apoderados de los niños que forman parte del PIE.

Para la recolección del Coeficiente Intelectual (CI) de los alumnos se utilizó una hoja de registro, donde se estableció un nombre de fantasía del alumno/a y el CI registrado en su penúltimo y último informe psicológico.

## RESULTADOS.

Gráfico 1



Para efectos de esta investigación el término eficacia está intrínsecamente relacionado a la variación del Coeficiente Intelectual (CI). Así, considerando la modificabilidad del CI es posible determinar la eficacia. Como se puede apreciar, un 64% de los alumnos bajan su CI, lo cual refleja la ineficacia y el bajo impacto de las Adaptaciones Curriculares Individuales.

En cuanto a la aplicación del cuestionario aplicado a los docentes se pueden apreciar los siguientes resultados:

Gráfico 2

El 55% de los profesores manifiesta que trabaja con adaptaciones curriculares individuales para cada uno de sus alumnos. Un 45% señala que esa situación sucede sólo a veces.

Gráfico 3

Este gráfico sostiene que el 41% de los encuestados sostiene que sólo a veces las planificaciones son realizadas en forma coordinada con los profesores y/o profesionales que intervienen con el alumno integrado. Por otra parte, un 40% señala que esa práctica ocurre siempre.

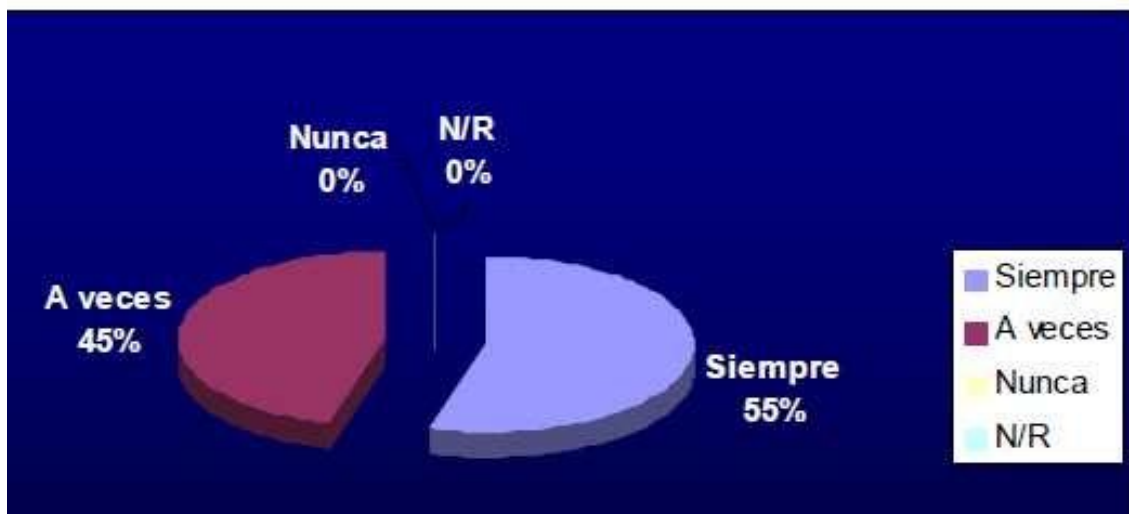


Gráfico 4



Un 32% de los docentes señalan que la principal modificación que realizan para atender a los alumnos pertenecientes al proyecto de integración escolar radica en la evaluación, mientras que un 27% lo hace en las actividades.



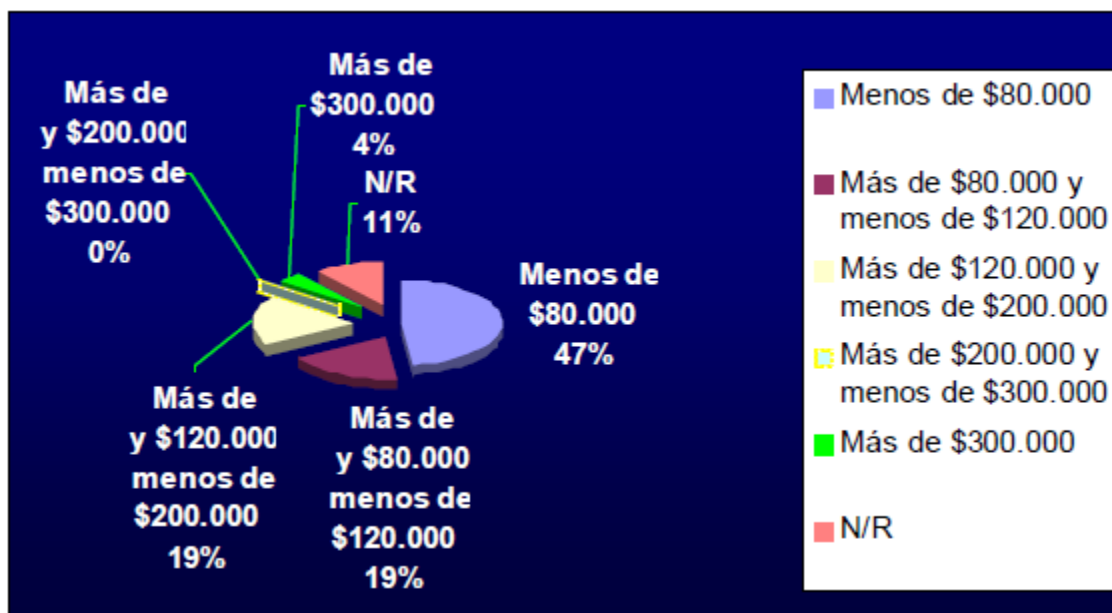
Los padres y apoderados, como se menciona más arriba, también respondieron un cuestionario, el que arrojó, entre otros, los siguientes resultados:

Gráfico 5



Este gráfico muestra la escolaridad de los padres y apoderados de los niños que son parte del PIE. De ellos, un 30% posee Educación Básica incompleta y sólo un 4% tiene Enseñanza Media completa.

Gráfico 6



El 47% de los encuestados vive con menos de \$80.000; el 19% percibe más de \$80.000 y menos de \$120.000. En tanto, otro 19% dice percibir más de \$120.000 y menos de \$200.000. Por otra parte, un 4% tiene ingresos superiores a los \$300.000 mensuales.

## CONCLUSIONES

En relación al objetivo específico consistente en “establecer el impacto de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)”, y una vez revisado el Coeficiente Intelectual de cada niño y niña que forma parte de un Proyecto de Integración Escolar, es posible concluir que las ACI son ineficaces. Lo anterior, basado en el concepto de eficacia mencionado en el marco teórico de esta investigación.

Las ACI y los PIE están orientados a conseguir mejoras en el alumno, mejoras que según las cifras no se consiguen. Es más, el 64% de los alumnos experimentó una baja en su CI, situación que pone en evidencia los magros resultados conseguidos y el bajo impacto que las adaptaciones curriculares tienen en los niños y niñas.

Otra de las causas de la ineficacia de las ACI se puede explicar por las adaptaciones que realizan los docentes. El 32% dice modificar la evaluación, en desmedro de las actividades. Difícil es conseguir logros modificando sólo la evaluación, considerando que las actividades son las que tienen por función conseguir aprendizajes en los alumnos, mientras que la evaluación tiene por función determinar el nivel de logro alcanzado por el alumno.

Otro antecedente relevante es que el 22% de los docentes evalúa a sus alumnos con pruebas y otro 22% mediante interrogación oral, situación que pone en cuestionamiento el 55% de docentes que trabajan siempre con adaptaciones curriculares para cada uno de sus alumnos. Esto, por cuanto si lo hicieran sabrían que el tipo de evaluación que realizan no es el adecuado para los niños que forman parte de un PIE.

Frente al objetivo específico que consiste en identificar los factores sociofamiliares que influyen en los resultados de las ACI, se puede mencionar que más del 30% de los padres no cuenta con Enseñanza Básica completa. Esto representa un obstáculo para las pretensiones del alumno.

Por otra parte, el 47% de los padres y apoderados encuestados perciben una renta inferior a los \$80.000, suma que no les permite satisfacer sus necesidades básicas situación que, además, imposibilita brindar al alumno una alimentación saludable y materiales e insumos para su labor escolar.

Como se puede apreciar, el bajo compromiso de los docentes, la baja escolaridad de los padres, los precarios ingresos económicos de la familia, la poca autonomía del menor, los conflictos familiares y el fracaso escolar son los principales factores al momento de explicar el bajo impacto de las adaptaciones curriculares individuales poco significativas y/o significativas en niños con Necesidades Educativas Especiales de las escuelas municipales de Victoria que cuentan con Proyecto de Integración Escolar.

## Referencias

- 
- <sup>i</sup> García Vidal, Jesús (1996). Guía para Realizar Adaptaciones Curriculares. Madrid-España
- <sup>ii</sup> Tapia G, Carmen. Necesidades Educativas Especiales. Consultado en Mayo, 04, 2010 en [www.uctemuco.cl/proyecto\\_ffid/docs/nee.doc](http://www.uctemuco.cl/proyecto_ffid/docs/nee.doc).
- <sup>iii</sup> Hodgson, A y otros (1988). Aprendiendo juntos. España: Morata.
- <sup>iv</sup> Toy Arroyo, R. y Gómez Opazo, M. Post-Título En Necesidades Educativas Especiales e Integración Escolar, III parte: Belzart Ltda.
- <sup>v</sup> Toy Arroyo, R. y Gómez Opazo, M. Post-Título En Necesidades Educativas Especiales e Integración Escolar, III parte: Belzart Ltda.
- <sup>vi</sup> Carvallo Pontón, Mauricio (2005). Análisis de los Resultados Obtenidos en Estudios de Eficacia Escolar en México, Comparados con los de otros Países. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Consultado en Mayo 04, 2010 en <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art6.htm>
- <sup>vii</sup> Ruffinelli V, Andrea. Modificabilidad Cognitiva en el Aula Reformada. Consultado en Julio 30, 2010 en [www.umce.cl/revistas/dialogoeducativos/dialogos\\_educativos\\_n3\\_articulo\\_05.html](http://www.umce.cl/revistas/dialogoeducativos/dialogos_educativos_n3_articulo_05.html).
-

## **Relación entre Calidad Educativa y Calidad de Vida. Un Análisis de Desarrollo**

### **Resumen**

1

**23 Fredy Eduardo Vásquez Rizo . Jesús Gabalán Coello**

### **Humano por Regiones Geopolíticas Colombianas**

La expansión de la educación superior, posibilitada en gran medida por el uso e implementación de la tecnología (entre otros factores), debería potenciar no solo el nivel cognitivo de quienes se forman sino también su posibilidad de desarrollo como individuo, en términos del mejoramiento de su calidad de vida. Lastimosamente, esta relación de mutuo crecimiento no se presenta tan directamente como se espera, pues existen numerosas variables asociadas al rol educativo, en términos de su impacto en el desarrollo socio-cultural y económico, que se hace necesario analizar directamente la situación desde la esencia formativa. Este trabajo presenta un estudio de valor agregado en el que se analizan las condiciones de entrada (desempeño pruebas SABER 11) y salida (desempeño pruebas SABER PRO) del proceso formativo universitario colombiano, enmarcado dentro de un sistema de calidad de la educación mediado por tecnologías que necesariamente debe estar relacionado con la calidad de vida; asumiendo el concepto de calidad no como un simple dato, sino como un punto de partida para el diseño de estrategias que conlleven al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en el país y sus regiones, enmarcados en la impredecible sociedad de la información y el conocimiento.

### **Palabras clave**

Calidad de Vida, Calidad Educativa, Desarrollo Humano.

### **1. Introducción (problema y objetivos)**

1

propiedad exclusiva de el/los autores y no representan el punto de vista del Ministerio. Para el desarrollo de este estudio se contó

con la participación activa del estudiante en formación, de Maestría en Economía, Carlos Hernán Isáziga David.

2

de Monterrey- ITESM, México. Docente y Coordinador del Sistema de Información de la Oficina de Planeación y Desarrollo

Institucional de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante del Grupo de Investigación en Gestión del Conocimiento y

Sociedad de la Información. Integrante del Grupo de Investigación en Educación. [fvasquez@uao.edu.co](mailto:fvasquez@uao.edu.co).

3

Candidato a Doctor en Medición y Evaluación en Educación de la Universidad de Montreal, Canadá. Magister en Ingeniería con énfasis en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle. Docente y Coordinador del Área de Calidad de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante del Grupo de Investigación en Educación. [jgabalán@uao.edu.co](mailto:jgabalán@uao.edu.co).

---

Esta investigación recibió apoyo del Ministerio de Educación Nacional. Las opiniones, tesis y argumentos expresados son de

Magíster en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores

---

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, reconoce el papel que juega la educación superior en la formación de capital humano y en el desarrollo de los países. Ésta señala que la demanda de educación superior ha aumentado rápidamente, debido a una gran diversificación y a la toma de conciencia del rol que ésta reviste para el desarrollo socio cultural y económico y para la construcción del futuro.

Algunos autores señalan que dicho desarrollo educativo tiene poca relación con los diferentes aspectos asociados al desarrollo de la calidad de vida, como es el caso de Easterly (2003) y Weil (2006), quienes afirman que no hay relación entre el crecimiento de la escolaridad y el del PIB o que dichos factores no ameritan un análisis detallado. Situación que contrasta a nivel local con lo analizado por Pontón y Posada (2001), quienes expresan que las reformas educativas en Colombia han permitido aumentar las tasas de cobertura en todos los niveles, evidenciando, de alguna forma, una relación entre las dos calidades. Relación que también tiene que ver con el desarrollo progresivo y masivo del uso de la tecnología, evidente en las políticas de Estado de los últimos años.

Como se puede apreciar, para revisar realmente la asociación entre calidad de vida y calidad educativa, se debe entender que coexisten múltiples realidades, las cuales dependen, en cierta medida, de los contextos analizados. Situación que necesariamente exige que, para el caso Colombia, dicha relación sea revisada desde una óptica específica, considerando elemento propios de nuestra realidad, como es el caso, por ejemplo, de la masificación tecnológica (entre otros aspectos), sin perder de vista referentes externos.

Desde esta especificidad colombiana, los trabajos de Bonet y Meisel (2001), citados por Galvis y Meisel (2010), muestran que el PIB per cápita en los departamentos presenta una amplia divergencia con respecto al promedio y se clasifican en dos: los que convergen por debajo o por encima de la media nacional y los que divergen. Es decir, es evidente que el análisis colombiano amerita un enfoque específico, dadas las disímiles características y realidades de las regiones que conforman su territorio.

2

En esta misma dirección, el PNUD (2011) afirma que en el país cohabitan distintos niveles de desarrollo, tanto intra como inter regiones, lo que se hace evidente cuando se analizan estas regiones y se observa que en aquellas, especialmente rurales, donde el sistema educativo es bajo y con niveles de desempeño igualmente bajos, se sigue manteniendo la pobreza.

Como se puede apreciar, esta distribución hace que las secciones de la periferia persistan en niveles de pobreza e inequidad (social, tecnológica, económica, etc.). Esto es muestra de que no hay patrones aleatorios en la distribución de la pobreza en el territorio y que dichos patrones tienden a presentarse en clúster, por lo que las disparidades económicas de las regiones de Colombia tienen un referente espacial. Situación que fortalece la clasificación de este análisis por regiones y sugiere la necesidad de analizar los factores asociados, entre ellos el uso de la tecnología.

Con base en lo anterior, el presente estudio pretende determinar el grado de relación existente entre la calidad de vida y la calidad educativa en las regiones CORPES, intentando analizar, a través de los resultados obtenidos por regiones en las pruebas SABER 11 y SABER PRO y la caracterización socioeconómica de las mismas, la asociación entre las variables de contexto relacionadas con dichas calidades (considerando entre ellas el aspecto tecnológico); así como generar una propuesta metodológica que coadyuve a la identificación de oportunidades de mejora y que permita a las regiones el aprovechamiento de sus recursos, en el marco del aseguramiento de la calidad de la educación.

Es por esto que para lograr el cumplimiento de dichos objetivos, se ha decidido contar con el apoyo del Estado Colombiano, representado en la abundancia relativa de microdatos incorporados en sus distintas bases de datos (ICFES 2010b) y en la documentación consultada, propendiendo por la identificación de aspectos conexos entre las dos clases de calidad. Además, de la intención de analizar dicha realidad nacional en el periodo 2000-2009, pues desde el 2000 se presenta información consistente en materia de calidad educativa y de cuentas regionales y 2009 porque es el año que coincide con la finalización del primer Plan Decenal de Educación, que

3

consideró el periodo 1996-2006 y tres años adicionales a la finalización del

dicho Plan. **2. Metodología** La metodología pretende construir un modelo, basado en el análisis discriminante, que capture la mayor proporción de varianza asociada a la relación calidad de vida - calidad educativa y que describa las ponderaciones de las variables socioeconómicas regionales en los posteriores desempeños, usando como elementos comparativos las componentes “Lenguaje” (SABER 11) y “Comprensión Lectora” (SABER PRO).

### 2.1 Definición de grupos a clasificar

Se calculará la diferencia entre los valores z de entrada (normalización de los estudiantes que presentaron SABER 11 en el país) y los valores de salida de la población (estudiantes que presentaron SABER PRO). Así, se tendrá una aproximación sobre el mejoramiento relativo de cada estudiante, una vez haya pasado por el proceso educativo. No es lo mismo un mejoramiento absoluto, que uno teniendo en cuenta los referentes de los otros. El grupo 1 estará conformado por estudiantes que presenten un mejoramiento en Z y el grupo 2 por aquellos en los cuales no se presente mejoramiento. Este modelo tiene como dependiente una variable categorial-dicotómica. Ésta estará delimitada en los dos grupos en el puntaje Z. Las variables independientes estarán a cargo de las variables socioeconómicas de cada estudiante que presenta las pruebas. Esta información provendrá del ICFES.

### 2.2 De las unidades de análisis

Se realizará un modelo discriminante para cada departamento; luego se agruparán por regiones CORPES y, para finalizar, se determinará un modelo a nivel país, con el fin de establecer el peso de las variables llamadas socioeconómicas, en la posible clasificación que se hace del estudiante, en términos del mejoramiento de su valor Z normalizado. Esto es muy importante porque permitirá detectar diferencias o similitudes intra-grupos e inter-grupos, permitiendo identificar aspectos relevantes a ser considerados como posibles impactos en calidad educativa a través de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, así como detectar elementos comunes asociados al desarrollo tecnológico colombiano (regional y general).

4

Esta integración, aunada al análisis exploratorio inicial, permitirá hacer una descripción CORPES desde un punto de vista integrador, dado que se tendrán variables de contexto macro (algunas de tipo tecnológico). También, permitirá medir el impacto de las variables socioeconómicas en el rendimiento educativo, tomando como referencia cada estudiante y sus mejoramientos o detrimentos.

**3. Resultados 3.1 Resultados calidad educativa. Modelo de clasificación o discriminación** El modelo propuesto es en esencia exploratorio, para poder determinar el peso de las variables socioeconómicas existentes en la base de datos ICFES (2010), relacionada con el rastreo de un mismo estudiante. Como variables independientes se consideran: a) COLE\_INST\_VLR\_PENSION. Valor mensual de pensión que paga el estudiante (manera indirecta de conocer su

posible estado socioeconómico); b) FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM. Número de personas que conforman el grupo familiar (incluido el estudiante); c) FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL. Ingresos mensuales, representados en salarios mínimos mensuales, y d) FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE. Nivel educativo de la madre. Se clasifica a posteriori los estudiantes que en términos “relativos” se ubican mejor que al inicio de su formación (la mayoría). El número de registros con los que se trabajó fue de 101.707. Cuando se aplica el estadístico Lambda de Wilks univariante, se rechaza para todas las variables la hipótesis de igualdad de medias en los dos grupos, por tanto, se puede decir que todas las variables sirven para la función de discriminar entre ambos grupos. Cuando se hace uso de la matriz de estructura, se aprecia que la variable que se encuentra más correlacionada con el modelo es el ingreso familiar mensual, lo que se convierte en un hallazgo interesante. En relación al modelo propuesto, las variables y sus coeficientes se consignan a continuación:  $CLASIF = 0,032 \times COLE\_INST\_VLR\_PENSION - 0,180 \times FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM + 0,388 \times FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL + 0,227 \times FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE$ . Se logran clasificar correctamente una cantidad cercana al 60% de las observaciones con el modelo empleado. **3.2 Clasificación a partir de las regiones geopolíticas (CORPES)**

5

Se presenta un análisis tomando en consideración todas las variables para las cuales el modelo clasificará o no el mejoramiento relativo. Todas ofrecen un poder clasificatorio, con excepción de la región Amazonía (dos variables no aptas para discriminar). Los modelos estadísticos para cada región se describen a continuación:  $AMAZONIA \quad CLASIF = 0,044 \times COLE\_INST\_VLR\_PENSION + 0,115 \times FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE + 0,595 \times FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL - 0,117 \times FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM - 1,160$ .

$CENTRO \ ORIENTE \ CLASIF = 0,070 \times COLE\_INST\_VLR\_PENSION + 0,237 \times FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE + 0,331 \times FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL - 0,155 \times FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM - 1,554$ .  $COSTA \ ATLANTICA \ CLASIF = 0,037 \times COLE\_INST\_VLR\_PENSION + 0,184 \times FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE + 0,468 \times FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL - 0,228 \times FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM - 1,013$ .

$OCCIDENTE \ CLASIF = - 0,003 \times COLE\_INST\_VLR\_PENSION + 0,230 \times FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE + 0,424 \times FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL - 0,185 \times FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM - 1,380$ .  $ORINOQUIA \ CLASIF = 0,151 \times COLE\_INST\_VLR\_PENSION + 0,328 \times FAMI\_COD\_EDUCA\_MADRE + 0,265 \times FAMI\_ING\_FMLIAR\_MENSUAL - 0,117 \times FAMI\_NUM\_PERS\_GRUP\_FAM - 1,878$ .

Al revisar las clasificaciones que realizan los modelos regionales, se observan aciertos en un porcentaje cercano al 60%. **3.3 Resultados del modelo asociados a la calidad de vida** Cuando se analizan las variables promedio



total en función del coeficiente de GINI (DANE, 2012), las regiones con un valor debajo de 0,5 (menos inequitativas en la distribución del ingreso) cuentan con promedios en “Lenguaje” por debajo de 50 puntos, mientras que las regiones con coeficientes de distribución del ingreso cercanas a 1 cuentan con notas promedio superiores.

### **3.3.1 Factores socioeconómicos que afectan el desempeño académico**

De acuerdo a los resultados obtenidos en el modelo discriminante, se utiliza un modelo multinivel, que se basa en la estimación de los modelos nulos, modelos de

6

```

log(ajp) ~ N(mu, sigma^2)
log(ajp) ~ 0.055(0.033)(ini_ajp) + beta_0 + 0.228(0.087)beta_1 + 0.758(0.147)beta_2 + 0.182(0.077)beta_3 + 0.182(0.089)beta_4
beta_0 = 51.1000(187) + epsilon_0
  
```

```

[1] 51.1000(187) + epsilon_0
  
```

```

[2] 0.228(0.087)
  
```

```

#deviance: 222.22222222222222 = 99.22609811990 of 2083 cases in size
  
```

análisis de varianza de una vía con efectos aleatorios o *Intercept Only Models* (IOM), los cuales no contienen ningún tipo de variable explicativa, ni del primer, ni del

segundo

sería:

nivel. En consecuencia, el . Y el nivel 2:

. es la varianza entre estudiantes y

nivel 1 sería: . El modelo completo Donde y es la varianza entre las

.

regiones CORPES o departamentos. Tomando como referencia el número de miembros que componen el hogar (que surge del análisis discriminante), la variable CORPES se incluye como una dummy con el propósito de identificar impactos diferenciales de las CORPES respecto a la referencia, que en este caso es el CORPES de la región Occidente. El modelo se estima con efectos fijos para dos niveles (ij), donde i representa al estudiante y j el CORPES al que pertenecía el estudiante al momento de presentar la prueba SABER 11. Para modelar el cambio por regiones se incluyeron cuatro (4) variables dummy: (d1) Caribe, (d2) Centro Oriente, (d3) Orinoquía y (d4) Amazonía.

Con esto se calcula el coeficiente de correlación intra-clase: 5,545:

$$* 100 CVI = 5,545$$

La variabilidad en los puntajes obedece fundamentalmente a la variabilidad de características de los estudiantes, más que a las definiciones CORPES. En el aspecto tecnológico se evidencia disparidad regional e incluso intrarregional, pero se debe más a una cuestión de contexto que a una relación directa con las pruebas.

7

#### 4. Conclusiones

Se realizó, para cada CORPES, una caracterización de los rendimientos experimentados en SABER 11 y SABER PRO. Se establecieron modelos tendientes a identificar las relaciones entre las variables contextuales (incluyendo algunas tecnológicas), generalmente socioeconómicas, y los rendimientos de los estudiantes. Cuando se establecieron los modelos discriminantes, las variables socioeconómicas arrojaron una baja correlación con el modelo propuesto, por lo que se hizo necesario explorar otros elementos desde la perspectiva estudiantil (estratificación socioeconómica, niveles educativos de los padres); los cuales sugirieron variables complementarias (entre ellas acceso a la tecnología), que se convirtieron en insumos para incrementar los porcentajes de varianza explicada.

La variable relacionada con el ingreso familiar mensual fue la que presentó una

mayor asociación con el modelo. Esto se debió a que este valor es un estimador próximo a determinar la verdadera situación socioeconómica de un estudiante. Se observó que regiones con departamentos que reciben un mayor apoyo gubernamental, obtienen mejores rendimientos. Debido a la escasa información disponible de algunas regiones CORPES (Orinoquía y Amazonía), se realizó una exploración descriptiva que, con el empleo de variables proxys, permitió cumplir con los objetivos.

La variable presupuesto no resultó significativa en cuanto al rendimiento en las pruebas, mientras que la variable GINI lo fue. Por eso, el Estado debe buscar medidas que permitan transferir los recursos a las regiones teniendo en cuenta el criterio del costo per cápita en que incurriría al suministrar el servicio educativo bajo condiciones de calidad y eficiencia. Esto disminuiría las inequidades en las regiones. En el caso de la tecnología, el Estado debe preocuparse por garantizar mucho más el acceso y que éste esté ligado a los procesos formativos y a las campañas pedagógicas nacionales, regionales y locales. El número de personas que componen el hogar reduce el desempeño en “Lenguaje” (SABER 11) más que el hecho de pertenecer a una determinada región. Esto coincide con informes del MEN.

8

## Bibliografía

Bonet Morón, J. & Meisel Roca, A. (2001). *La convergencia regional en Colombia: una visión de largo plazo, 1926-1995*. En: A. Meisel Roca. *Regiones, ciudades y crecimiento económico en Colombia* (pp. 10-62). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Banco de la República.

Departamento Administrativo Nacional De Estadística-DANE. (2012). Recuperado el 4 de diciembre de 2012, de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/pobreza/anexo\\_s\\_pobreza\\_2011.xls](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/anexo_s_pobreza_2011.xls).

Easterly, W. (2003). *En busca del crecimiento. Andanzas y tribulaciones de los economistas del desarrollo*. Barcelona, España: Antoni Bosch Editor.

Galvis, L. A. & Meisel Roca, A. (2010). *Persistencia de las desigualdades regionales en Colombia: Un análisis espacial*. Recuperado el 26 de septiembre de 2012, de <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documentos/DTSER-120.pdf>.

Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación-ICFES. (2012). *Histórico de notas para la prueba SABER 11*. Recuperado el 20 de enero de 2013, de [www.icfes.gov.co/historico](http://www.icfes.gov.co/historico).

Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación-ICFES. (2010). *Base de datos SB11-SBPRO-CRUCÉ*. Consulta realizada el 28 de septiembre

---

de 2012 en el repositorio digital del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES.

Instituto Colombiano Para La Evaluación De La Educación-ICFES. (2010b).

*Repositorio digital del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES.* Consulta realizada el 1 de octubre de 2012 en la aplicación del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES.

Pontón, A. & Posada, C. E. (2001). El crecimiento económico colombiano en el siglo XX: aspectos globales. *Reportes del Emisor*, 20, 1-6.

Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo-PNUD. (2011). *Informe nacional de Desarrollo Humano 2011*. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de <http://pnudcolombia.org/indh2011/>.

Weil, D. N (2006). *Economic growth*. London, England: Pearson Addison Wesley.

---

---

---

9

1

## **BEM ESTAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

12 Carla Spagnolo , Bettina Steren dos Santos

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação – PUCRS – Porto Alegre - RS – Brasil Professora, Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação- PUCRS - Porto

2

### **1. INTRODUÇÃO**

Alegre – RS – Brasil

caispa@hotmail.com,bettina@pucls.br

Em tempos de exponenciais mudanças e infinitas incertezas evidenciam-se reflexões acerca da profissão docente. Este estudo se propõe discutir e analisar o processo de formação de professores com enfoque na formação pessoal. Abrange práticas que estimulam o autoconhecimento, cooperação e o bem-estar, em meio a uma transição de metodologia de ensino e inovações nos recursos materiais pelo uso de tecnologias digitais virtuais, tendo como foco principal a motivação docente como fio condutor para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um recorte da pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação, cujo propósito foi observar o desenvolvimento do bem estar em um grupo de professores de uma Escola pública do município de Fagundes Varela/RS, entrelaçando a uma reflexão acerca do prazer em ensinar e a valorização da pessoa do professor em momentos de formação continuada. O contexto da referida formação, enfatizou a autoria e apropriação das tecnologias digitais virtuais, em um processo construtivo de aprendizagem.

A formação continuada é um dos caminhos, de atualização e (re)adaptação de novos conceitos para os educadores. Conceitos esses alicerçados em conhecimento e aceitação do ser como pessoa, como humano, no âmago de sua existência biológica, social e cultural, que dispõe da subjetividade como busca da consciência de si e o diálogo entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo para progredir e transgredir. (MORIN, 1986)

A metodologia deste trabalho enfatiza a abordagem qualitativa. Primeiramente, houve aplicação de um questionário, antes do programa de formação, para ter ciência da percepção dos professores aspectos positivos e negativos sobre o ambiente, bem como questões de satisfação e insatisfação com o ambiente escolar e a gestão. Após a obtenção dos resultados por meio do primeiro questionário, foi proposto Diário de Bordo com o intuito de registrar os momentos dos encontros de formação, a aplicação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas antes das aulas com os *notebooks* educacionais e

nas reuniões pedagógicas, além de servir para registros de sonhos, anseios, facilidades e dificuldades na prática docente.

Algumas ações foram propostas em um contexto que busca a construção de novos conceitos e ações direcionadas ao bem estar dos profissionais preconizando a motivação e cooperação,

1

levando em consideração o que Delors (2000) define como saber conhecer, saber fazer e o saber ser, os pilares da educação. Dessa forma, é evidente a preocupação com a formação, bem estar dos professores e com todo o processo de ensino e aprendizagem. Na vivência da contemporaneidade, é indispensável que haja professores competentes para responder à demanda e diversidade dos alunos que frequentam a escola. Assim, as atividades desenvolvidas preconizaram o desenvolvimento do autoconhecimento através deste saber conhecer, saber fazer e o saber ser. Neira (2003) afirma que o papel do professor em sala de aula é fundamental, e que o mesmo tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno. Na verdade, ser professor na atualidade implica um conjunto díspar e diversificado de pessoas que comungam de uma função social e profissional. Seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, apontando consequências significativas nas formas de intervenções. Assim, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivação do professor. (BOLZAN, 2002)

Por esses e outro motivos, que o quadro 1, retrata a descrição de algumas ações

1 desenvolvidas com os professores da referida escola, paralelas ao curso de formação do Prouca , no

período de quatro meses, iniciando em março e findando em junho de dois mil e doze. O quadro foi elaborado seguindo uma proposta reflexiva, adentrando a aspectos considerados por Neira (2003) como conceituais (saber conhecer), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber ser). O autor sugere essa gênese construtivista para, os quais intencionalmente pretendem formar um ser humano na sua totalidade e integridade. Nos conceituais, são expressas as atividades que serão propostas para os professores, no item procedimentais é o como e quando fazer as atividades propostas, e atitudinais são as mudanças que se pretendem alcançar em virtude da valorização do ser professor e do desenvolvimento de valores pessoais e profissionais. As atividades propostas fizeram parte dos encontros de formação, nas reuniões pedagógicas e no cotidiano da escola.

A prática proposta ocorreu para os docentes, com o objetivo de fortalecer as habilidades e competências cognitivas, que durante o processo foram acompanhadas de técnicas complementares, para avigorar a integração e vínculo entre colegas, além do autoconhecimento, confiança, espiritualidade e

corroborar para o bem-estar e o querer fazer a diferença na escola pelo sentimento de pertencimento. Como resultado inicial, esperou-se aumentar as perspectivas de visão de mundo e a confiança a respeito da singularidade e importância de ser professor.

1 em parceria com a Universidade de Passo Fundo.

Programa Um Computador por Aluno – o plano de formação para os professores totalizou 60 horas, sendo ministrado

2

Quadro 1. Proposta de Atividades

### Conceituais

### Procedimentais

Técnicas de yoga

– Experimentação e execução das técnicas de respiração e meditação

Espiritualidade

– Participar do momento de oração antes do início da aula

Diário de Bordo

– Escrever metas e objetivos de vida profissional e pessoal, explorando e vislumbrando todos os desejos e sonhos

Dialogando

– Conversar expondo seus sentimentos e anseios com direção e profissionais da saúde (psicólogos)

– Aplicar os conhecimentos sobre a tecnologia a ser utilizada como ferramenta facilitadora no cotidiano escolar

Cursos de formação – Prouca.

– Construir alternativas diferenciadas de aprendizagem – Formar grupos de estudos para criação e discussão de atividades

Fonte: Spagnolo, 2011 *As técnicas de yoga* propostas foram parte de algumas reuniões pedagógicas, partindo de

técnicas de relaxamento e meditação. A *espiritualidade* esteve presente em orações coletivas, antes do início da aula, geralmente no início da semana. O *Diário de bordo*, como instrumento da pesquisa, foi muito importante para conhecer um pouco mais sobre o cotidiano da sala de aula (sensações, perspectivas, expectativas, acontecimentos) e as anotações puderam ser realizadas durante o período de aula ou nas horas de planejamento no



ambiente escolar. O *dialogando* foi desenvolvido através de uma autoavaliação entre professor, coordenação pedagógica e direção. Nesses momentos de diálogo, foram expressos anseios, dificuldades, facilidades, sugestões e troca de ideias para melhorias no relacionamento entre os envolvidos com a educação da escola.

Os resultados efetivos das atividades foram positivos e contribuíram para a reflexão da proposta da escola, tanto do ponto de vista dos professores, como na visão da direção e coordenação. As técnicas permitiram a autorreflexão, através de questões autoavaliativas e anotações sobre acontecimentos do dia a dia na sala de aula, bem como acalmar as tensões e o cansaço, decorrentes do trabalho. Ao término das atividades de relaxamento e espiritualidade, a fisionomia dos professores, e as opiniões expressadas, eram de satisfação, leveza e tranquilidade.

3

E, por fim, a formação oferecida pelo do Prouca, buscou o desenvolvimento da formação de professores para as tecnologias digitais, valorizando a construção de habilidades e competências profissionais para o uso do computador em sala de aula, além do fortalecimento de competências inter e intrapessoal, através da cooperação e da colaboração. Todas as atividades do quadro 1, aconteceram concomitante ao programa de formação do Prouca , com o intuito de proporcionar melhorias nas relações entre o envolvidos no processo educacional da instituição, além de fortalecer o *ser* e as emoções dos professores. **2. DESENVOLVIMENTO, DISCUSSÕES E RESULTADOS**

### **2.1 Formação continuada de professores: formar a si mesmo**

Estar imerso em um contexto de reflexão sobre si mesmo e no desenvolvimento do profissional, principalmente como pessoa, implica investimentos na formação continuada, levando em consideração um olhar crítico e reflexivo das próprias experiências, a relação com o outro e através das coisas, estas consideradas para Nóvoa (1992) como saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias e toda sua compreensão a respeito.

Portal et al (2006) enfatiza a percepção do professor como pessoa, bem como a consideração pelas necessidades individuais que podem promover a promoção de perspectivas positivas quando sanadas. Quando visualizado primeiramente como pessoa, os resultados podem ser aparentes na melhora significativa da qualidade de vida e bem-estar. Pois, de acordo com a autora, é na medida em que se apropria de seus processos pessoais de formação que se constitui como professor.

Pensando no professor como pessoa e na sua conduta profissional, de acordo com os próprios sentimentos, Nóvoa (1992) afirma que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente interligada com aquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino. Diante disso, um dos fatores de relevância no trabalho do professor é a “busca de si” e do bem estar como

educador, fatores esses que podem favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, através do reforço da própria identidade e competências, que permeia por caminhos de formação consistente, ampla e ao mesmo tempo específica e peculiar.

## 2.2 Bem estar docente, sonhos e expectativas

Muitas discussões estão em evidência sobre problemas e dificuldades nas instituições de ensino e conseqüentemente sobre a profissão de ser professor. Porém, submeter-se somente a dados estatísticos nessas questões é permanecer na problemática mal estar docente. Por isso, demonstrar preocupação, empenho e a busca por estratégias diferenciadas, pressupõem ousadia e o desejo de

4

obter resultados de qualidade no sistema educativo, através de práticas que conduzam ao bem estar docente.

O bem estar é conceituado por Jesus (2007, p.26) como:

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Sem dúvida, a docência é uma atividade desafiadora, flexível e estratégica, pois exige saberes distintos, e capacidade para enfrentar imprevistos, visto que o professor precisa estar em constante formação e aprendizagens, além de conviver com diferenças e vertiginosas mudanças, que são expressas cotidianamente no ambiente escolar, como, por exemplo, a inclusão das tecnologias digitais. Mas, justamente a diversidade de tarefas, a implementação de novos métodos, a pesquisa sobre os temas a ensinar, os novos desafios e o trabalho com os colegas, são apontados por Jesus (2007) como aspectos positivos na profissão docente. Ressalta importantes fatores que contribuem para o bem-estar dos professores, como o trabalho em equipe e a formação profissional. “A formação geral de professores pode constituir um instrumento importante para a aquisição de competências profissionais relevantes para aumentar a sua autoconfiança e probabilidade de sucesso (...)” (p. 36).

Em consonância com os dizeres de Jesus, os depoimentos dos professores exteriorizam claramente a importância da formação como alternativa de qualificação, motivação e bem estar, na medida em que as descobertas podem aproximar os conhecimentos com as perspectivas dos alunos.

Formação é o caminho que me conduz a uma sensação maravilhosa de sentir-se vivo. Estamos diariamente sendo desafiados a buscar formação para maior

qualificação da prática no contexto escolar. Particularmente “aprender” motiva o(re)descobrir. (Professor Bem estar)

A atividade docente requer comprometimento e responsabilidade com os outros. Ter perspectivas positivas pela busca de novas aprendizagens e fazer a diferença na vida dos alunos, foram fatores apontados pelos professores para práticas pedagógicas inovadoras e motivadoras. As descobertas e os desafios parecem ser propulsores para o querer aprender e a incessante busca de subsídios que amparam o ser e fazer docente. Tornar-se cada vez mais competente na área profissional depende do desejo, da vontade, curiosidade e do amor, ou seja, depende do ser, das condutas pessoais. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida. O educar ocorre todo o tempo e de maneira recíproca. As pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem (MATURANA, 1998).

Acredita-se que a educação é um processo caracterizado pela relação interpessoal, e toda a relação interpessoal está impregnada pelos fenômenos emocionais e afetivos. Nessas perspectivas, o

5

professor, em primeiro lugar, precisa estar fortalecido como pessoa e ser um educador consciente e crítico. Aproveitar as formações para desenvolver capacidades e habilidades tanto pessoal quanto profissional, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais. Afinal, ser professor é uma escolha que precisa de seriedade pelas inúmeras situações e atribuições que diariamente são incumbidas ao fazer e ser docente. Mas como diz Frankl (2003), as situações adversas podem ser uma possibilidade de crescimento pessoal, é o ser que sempre decide o que ele é. A pessoa é o resultado de suas decisões, sempre e em toda parte, a pessoa está diante dessas decisões em que pode transformar sua situação em mero sofrimento, ou numa realização interior de valores. Assim, as expectativas e sonhos de alguns professores para novas aprendizagens e apropriação das novas tecnologias, aproximaram-se da busca pela realização de valores profissionais e pessoais e a troca de conhecimentos com colegas e alunos para fortalecer o processo de ensinar e de aprender, nos âmbitos cognitivos, colaborativos, cooperativos e afetivos:

Estamos diariamente sendo desafiados a buscar formação para maior qualificação da prática no contexto escolar. Particularmente aprender motiva o (re) descobrir. As novidades (Prouca) que aconteceram, fortaleceram ainda mais a minha busca para um crescimento positivo. (Professor Motivação)

Professores motivados para aprender e ensinar potencializam sua prática educativa cotidiana e ao mesmo tempo conseguem desenvolver a motivação para aprender em seus educandos. Pensar a motivação do ser humano, para Stobäus, Mosquera e Santos (2007), envolve uma diversidade de variáveis, que engloba motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. “Por isso, entender a motivação de cada pessoa é, antes de tudo, perceber e entender o

ser humano com características e subjetividades próprias, é conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo que acontece ao longo da vida de cada um.” (p. 299).

Também Huertas (2001) entende a motivação como um processo psicológico, que não é meramente cognitivo, envolve componentes afetivos e emocionais. Para o autor, os processos motivacionais incluem todos os fatores cognitivos e afetivos que influenciam nas escolhas, iniciativas, direções e na qualidade de uma ação que pretende alcançar com um objetivo determinado. Destaca que a “motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e de orientação da ação” (p. 54), no sentido de que o ser humano deve atuar e participar de cada ação em sua vivência.

Considerando esses princípios, é oportuno correlacionar esses conceitos com o discurso de um professor, quando em seu depoimento afirma que: “Formação é o caminho que me conduz a uma sensação maravilhosa de sentir-se vivo”. Sentir-se vivo, é viver as emoções, é ver os aspectos positivos de todas as situações. Assim, a compreensão das motivações, expectativas, dificuldades e limitações do educador são essenciais para a problematização de sua ação pedagógica (FOSSATTI,

6

2009). Portanto, a motivação é um conjunto de padrões de ação que ativam o indivíduo a executar determinadas metas, como querer aprender, através de sua carga emocional, os quais, de acordo com Huertas (2001) se instauram na própria cultura do sujeito.

Assim sendo, traçar metas e objetivos pessoais e profissionais são pré-requisitos básicos para elevar a qualidade de vida, e dar sentido à vida: “Se o homem quiser permanecer são de corpo e alma precisa, sobretudo, ter um objetivo de vida adequado, uma tarefa a cumprir (...), uma vida que lhe ofereça desafios permanentes (...)” (FRANKL, 1990, p. 65). Em suma, as palavras de Frankl se reportam para escolhas de vida humanamente saudáveis e emocionalmente condizentes com o triunfar do ser humano. Para Fossatti (2009), a pessoa saudável consegue enfrentar as adversidades encarando-as como oportunidades para o crescimento. Além disso, tem condições estruturais para auxiliar outras pessoas a superarem dificuldades e limitações. O educador com integridade e vida saudável, possivelmente conseguirá ter postura adequada e otimista perante a vida e a própria profissão, o que lhe possibilitará intervir, de modo positivo, no desenvolvimento dos educandos e propiciar situações de aprendizagem significativas. A sensação de satisfação é movida pelo bem estar e emoções positivas. Como já mencionado, as emoções são frutos da interação com os alunos e colegas, bem como as relações existentes entre a vida pessoal e profissional, sendo inseparável o envolvimento pessoal na tarefa de ensinar.

A incessante busca pela adaptação, compreensão e o desenvolvimento das competências emocionais do próprio professor e dos alunos se traduz no bem-

estar, o qual pode buscar subsídios na psicologia positiva, através do florescimento, expressão utilizada por Seligman (2011), para mensurar o bem-estar. O objetivo da psicologia positiva, segundo o autor, deriva da norma de aumentar a quantidade de satisfação com a vida no planeta, mas complementa com uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar, com a própria teoria do bem-estar, dizendo que bem estar é um construto, que, por sua vez, tem diversos elementos mensuráveis, os quais são enumerados da seguinte forma: “(...) emoção positiva, engajamento, sentido, relacionamentos positivos e realização.” (SELIGMAN, 2011, p. 27). Nessa concepção, o objetivo da psicologia positiva na teoria do bem-estar é avaliar e produzir o florescimento humano, o qual é constituído dos cinco elementos já citados, além da autoestima, otimismo, resiliência e relacionamentos positivos.

A formação docente, em diferentes aspectos abre caminhos para a autoconfiança e ampliação de conhecimentos que podem resultar em maior valorização e credibilidade da comunidade escolar e da sociedade em geral. O reconhecimento social, motivação extrínseca, e o desejo de querer e sonhar com melhores condições e um mundo com mais cooperação e menos desigualdades, aumenta a perspectiva de vida e conseqüentemente o bem-estar dos professores. A escola pode ser um espaço

7

de inovação e experimentação saudável em busca de novos caminhos. Em uma visão ideal de escola, no contexto dessa pesquisa, é um espaço constituído por autores e protagonistas (professores e alunos), que concretizam o processo de ensinar e de aprender integrando conhecimentos curriculares e científicos, considerando como referencial maior, o sentido do viver e sentir-se bem. A satisfação da profissão docente pode ser evidenciada quando os sonhos e expectativas permeiam o cotidiano desses educadores, e indispensavelmente, quando a procura pela qualificação e autoconhecimento demonstra-se incessante e contínua, tendo abrangência sobre todas as dimensões do ser humano.

### 3. CONCLUSÃO

Um dos principais pontos focados durante o processo de desenvolvimento desse estudo, foi compreender sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento do bem-estar associado a capacitação para o uso e apropriação das tecnologias da informação e comunicação pela adesão do Programa Um Computador Por Aluno.

É evidente que a formação continuada de professores é fundamental para mudanças na prática pedagógica rumo às necessidades sociais atuais. O aprimoramento de habilidades e capacidades pessoais e profissionais em consonância é que fazem a diferença nas instituições de ensino, visto que podem contribuir para a promoção do bem-estar dos professores.

Percebemos essa diferença nas atitudes dos docentes como pessoa e conseqüentemente profissional, quando os mesmos sentem-se amparados pela gestão da Escola e fortalecidos com as oportunidades de formação oferecidas pela instituição de ensino, que, democraticamente, procura atender as particularidades do grupo de professores.

E assim, encerra-se essa tessitura, sintetizando o que foi escrito em argumentações anteriores: as considerações e entrelaçamentos elaborados nesse estudo trouxeram algumas respostas que poderão, sim, contribuir para mudanças e contextualização da prática docente em sintonia com um currículo consistente e apto a se reiterar significativamente com as demandas do cenário contemporâneo. No entanto, a intenção principal é ampliar visões e abrir caminhos para novas perguntas, dúvidas e reflexões. A relevância do conhecer o conhecer e aprender a pensar é ter certeza que não existem respostas acabadas e absolutamente certas. Falar em desenvolvimento humano é ultrapassar barreiras lineares de aprendizagens. As práticas apresentadas no texto obtiveram relevância por perceber que a formação inicial, teórica e simplesmente técnica, são insuficientes doravante a complexidade das relações pessoais, em um mundo de acontecimentos instáveis e tecnologicamente vertiginoso. A percepção de si e do outro, bem como o sentimento de pertencimento no ambiente de trabalho, parecem contribuir para mudanças de concepções sobre os atributos educacionais e as possibilidades metodológicas com direcionamento nas necessidades

8

sociais, sem descartar os princípios fundamentais que devem nortear a escola em seus processos de ensinar e aprender em todas as situações. 4.

#### REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002. DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Cortez, 2000. FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRANKL, Viktor E. **Psicoterapia para todos: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva**. Petrópolis: Vozes, 1990. \_\_\_\_\_. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 18. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. HUERTAS, Juan. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**. Porto Alegre: Mediação Editora, 2007. MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008. MORIN, Edgar. **O Método: o conhecimento do**

conhecimento. Portugal: Europa-américa, 1986. MOSQUERA, Juan José M.; STOBÄUS, Claus Dieteraus. Educação pela afetividade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009. NEIRA, Marcos. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003. NÓVOA, Antonio. (org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1992. PORTAL, Leda Lísia Franciosi et al. Inteligência espiritual ampliada e prática docente bem sucedida: uma tessitura que revela outros rumos para a Educação. **UNirevista**, v. 1, n. 2: 2006. \_\_\_\_\_. Ser Pessoa: uma possibilidade viável? In: ENRICONE, Délcia. **Professor como aprendiz**. Porto alegre: Edipucrs, 2009. SANTOS, Bettina Steren; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara; GATTO, Gabriela. Na adolescência, o Processo Motivacional e a Informática. In: SANTOS, Bettina Steren dos; CARREÑO, Angel Boza. (Org.). **A motivação em diferentes cenários**. Porto alegre: Edipucrs, 2010. SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; SANTOS, Bettina S. dos. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

9

## **O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR: OLHARES REFLEXIVOS SOBRE A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO**

**Carla Spagnolo , Sirlei Tedesco**

1 2

Inseridos em uma sociedade em constantes mudanças e inovações tecnológicas, a educação é um desafio, uma experiência que perpassa o cotidiano da sala de aula e permeia pela convivência em sociedade. Por isso, faz-se necessário avaliar, planejar e promover novas ações visualizando o processo educacional íntegro. No contexto da educação brasileira, tem sido direcionada muita atenção à gestão na educação. A gestão visualizada por novos conceitos e paradigmas, supera o enfoque limitado de administração. Preconiza investimento nos sujeitos para que possam estar engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, condições que parecem ser básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas. A gestão, de acordo com definição do dicionário Houaiss, é o "conjunto de normas e funções cujo objetivo é disciplinar os elementos de produção e submeter a produtividade a um controle de qualidade, para a obtenção de um resultado eficaz."

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio - educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Compete assim, à gestão escolar, estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para os processos e os resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas. Partindo dessa concepção fazem-se necessárias indagações que contemplem aspectos relevantes à qualidade da gestão escolar: Quais aspectos são necessários desenvolver para buscar subsídios para elevar a qualidade da gestão? Qual o papel da direção frente às necessidades da Gestão Escolar Democrática? Qual é o papel fundamental da gestão diante da disseminação das

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – PUCRS – Porto Alegre - RS – Brasil Aluna do Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado – PUCRS – Porto Alegre - RS – Brasil



caispa@hotmail.com,sirtedesco@hotmail.com

tecnologias digitais? As participações de programas como o *Prêmio Gestor* oferecidos pelo governo em parceria com outras entidades podem auxiliar na avaliação e melhorias na gestão da instituição?

Frente a esses questionamentos a organização e gestão escolar deverão pautar-se, em primeira instância, pela garantia do cumprimento da função social da escola – a de socialização dos saberes acumulados historicamente pela humanidade e de formação de valores e atitudes voltados para o exercício pleno da cidadania. Assim, ao articular a organização e a gestão às finalidades educacionais, a escola estará garantindo, na prática, a consecução do seu projeto político-pedagógico. Este define coletivamente a sua política de currículo, de gestão e de relação com a comunidade, apresentando seus objetivos e metas. É o momento adequado para a escola assumir a sua especificidade e seu eixo de atuação, assim como o seu caminho metodológico. Sendo assim, torna-se necessária uma gestão de qualidade e competência para que os princípios do Projeto Político Pedagógico, possam assumir sua função.

Todo trabalho em educação implica a ação de liderança. Nesse aspecto, a liderança “constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimentos, desenvolvam competências, realizem projetos e promovam melhorias em alguma direção” (LUCK, 2008, p. 1). O diretor da escola, assim como os demais membros da equipe de gestão, incluindo os professores desempenha um importante papel no desenvolvimento da liderança na escola. Sendo a liderança na escola uma característica inerente à gestão escolar pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho de pessoas para aplicarem o melhor de si na realização de ações de caráter sociocultural voltadas para a contínua melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, ela se assenta sobre uma atividade proativa e pelo entusiasmo e elevadas expectativas do gestor em sua capacidade de influenciar essa atuação e seus resultados. (LÜCK, 2008).

Convém ressaltar que em uma sociedade em constantes mudanças e inovação tecnológicas a qual atualmente convivemos, a educação é um desafio, uma experiência que perpassa o cotidiano da sala de aula e permeia pela convivência em sociedade, e as modificações do mundo. Não há fórmulas prontas para o desenvolvimento da educação, há tentativas e empenho. Por isso, o trabalho é muito valioso, pela possibilidade de mudar rumos de uma sociedade. Não basta almejarmos o produto final para uma educação de qualidade, faz-se necessário avaliar, planejar e promover novas ações

visualizando o processo educacional como um todo, integrado as necessidades peculiares dos envolvidos.

Tendo em vista concepções de educação focada no desenvolvimento pleno do ser humano e na reciprocidade de ensino e aprendizagem entre educadores e educandos, bem como a participação de toda a comunidade escolar no

planejamento e gestão da escola, analisamos a partir dos resultados do *Prêmio Gestor* um pouco das práticas da Escola Municipal Caminhos do Aprender, rumo a gestão democrática, visto que a escola possui um diagnóstico de sua realidade, suas fragilidades, seus pontos fortes, seus potenciais e um plano de melhoria do trabalho. Sabemos que quando as escolas conseguem executar o plano e analisar os resultados, todos se beneficiam porque se envolvem num ciclo virtuoso.

### **O Que é o Premio Gestor?**

Prêmio Gestão Escolar (PGE) é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Conta com a parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Ministério da Educação (MEC), da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, da Fundação Roberto Marinho (FRM), da Fundação Itaú Social, da Gerdau, do Instituto Unibanco, da Fundação SM e da Fundação Victor Civita.

Gestores, professores, estudantes, servidores, pais ou parceiros costumam fazer reflexões sobre a qualidade a gestão, esteja ela relacionada ao desempenho escolar, à infraestrutura da escola ou às condições de trabalho. Estamos satisfeitos com a nossa escola? Ela poderia ser melhor? Qual a escola que queremos? O que podemos fazer para contribuir para a construção dessa escola? Estas são algumas das perguntas frequentemente enunciadas pela comunidade escolar.

O Prêmio propõe-se a colaborar na busca de respostas para tais questões e a contribuir para o avanço dos processos de gestão. Os gestores são convidados a envolver a comunidade em uma autoavaliação da realidade escolar, tendo como ponto de partida o *Manual de Orientações do PGE*. Trata-se de um instrumento que possibilita a elaboração de um diagnóstico da realidade, e pode auxiliar o gestor a lançar um olhar técnico e reflexivo sobre as práticas de gestão adotadas.

Ao discutir e preparar as informações para a inscrição via internet, representantes da comunidade escolar avaliam as condições de ensino oferecidas pela

escola – considerando cinco diferentes dimensões da gestão escolar – e traçam um plano de melhoria. Por meio desse instrumento, é possível também reconhecer boas práticas, incentivar seu aprimoramento e promover ações que possibilitem a troca de experiências entre gestores. (Informações retiradas do site do PGE, 2012)

### **Legislação e Gestão**

A gestão democrática vem tomando espaço na legislação nacional desde a Constituição Federal de 1988 - Art. 206, no inciso VI, o ensino será ministrado nos princípios da gestão democrática. Passados mais de vinte anos de

exercício dos preceitos constitucionais muitos estudos e pesquisas tem sido realizados referente à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. As conclusões são de que as relações democráticas ainda são muito frágeis e ainda estamos em processo de fortalecimento dos conceitos de participação, autonomia, democratização, descentralização e de qualidade social da educação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente, para maior legitimidade e concretude no cotidiano. Segundo Paro (2005), a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

É preciso organizar na escola tempos e espaços que viabilizem o aprendizado e o exercício da participação e da autonomia, promovendo a troca de ideias e a tomada de decisão entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Neste exercício, são debatidas e decididas questões administrativas, financeiras e pedagógicas do cotidiano escolar tais como: construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola; definição das regras de convivências, dentre outros.

Inovar e reestruturar uma escola que rompa com o pensamento cartesiano do iluminismo causador das profundas cisões sujeito e objeto, corpo e mente, ciência e natureza, separando o que não podia ser separado, resultando num cotidiano escolar excludente e massificador que nega, ainda hoje, as diferenças, a criatividade, o corpo em privilegio da razão, é dar significado à práticas democraticamente humanas . Portanto, é urgente pensar e construir uma escola pública diferente, democrática, com

tempos e espaços de ensino, de aprendizagem e de reflexão diferenciados e com recursos suficientes.

### **O Papel dos Gestores**

Muitas são as tarefas que os gestores precisam assumir, porém dentre tantos papéis, o de criar um clima organizacional, que estimule as pessoas a trabalharem juntas, é uma das importantes e essenciais responsabilidades do gestor da escola, além de enfatizar o valor do trabalho em equipe, incluindo cooperação, colaboração e troca de ideias.

As responsabilidades de um gestor escolar envolvem todas as dimensões do cotidiano escolar: gestão dos processos pedagógicos, dos resultados educacionais obtidos pelos estudantes, da participação e do atendimento à comunidade, das pessoas que compõe a equipe escolar, dos recursos financeiros, patrimoniais e os demais serviços característicos de cada contexto.

Desta forma a participação dos programas do governo federal, como “Prêmio Gestor”, tem por objetivo estimular a melhoria dos processos de gestão, em busca de um fazer pedagógico reflexivo. A EMEF Caminhos do Aprender, tentando engajar-se em uma proposta de avaliação, autoavaliação e gestão

democrática, teve participação no Prêmio Gestor 2012, ano base 2011.

Para a participação nesse programa, foi necessário pensar a escola em diferentes enfoques, escrevendo e relatando sobre os seguintes aspectos: primeiramente uma justificativa coerente sobre a participação da escola no prêmio, e na sequência a descrição da história e contexto atual da escola, evoluções percebidas, a autoavaliação com suas cinco dimensões, proposta de melhorias e conclusões partindo do resultado obtido entre a análise da realidade e o planejamento de futuras ações para efetivas melhorias a escola.

### **Essa é nossa realidade**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Aprender localiza-se na Avenida Antônio Ferronato, número duzentos e vinte e cinco, no centro da cidade de Fagundes Varela. Atende, atualmente, cerca de duzentos e trinta alunos desde a Educação Infantil (2 anos) até o Quinto Ano do Ensino Fundamental.

Os alunos desta escola são provenientes das áreas urbana e rural do município e, tam bém, de migrantes procedentes de outras cidades e estados, que aqui chegam atraídos por empregos. O corpo docente da escola é constituído de treze professoras. Destas profes, onze atuam diretamente em sala de aula e uma professora atende na Sala de Recursos da escola para o Atendimento Educacional Especializado. A escola ainda conta com o trabalho de quatro estagiárias e um professor de música que dão suporte ao trabalho pedagógico atuando nas oficinas que são oferecidas na escola. A psicopedagoga atua na escola para atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A equipe diretiva é composta pela diretora, a vice-diretora e a pedagoga com funções de supervisão e orientação escolar. Também, atuam na escola, diariamente, quatro funcionárias em atividades de limpeza e alimentação.

O papel da escola, além de mediar e aproximar conhecimentos, é o de considerar os alunos nos seus contextos sociais, ambientais e culturais. Oferecer também condições para as aprendizagens através do lúdico, brincadeiras orientadas ou livres, e na exploração da curiosidade, garantindo a ampliação das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais e intelectuais.

### **Evoluções e Conquistas**

Acredita-se que a eficácia da escola concentra-se em seu fazer pedagógico, na abrangência de sua proposta, na diversificação das atividades e principalmente na formação dos professores. Nos aspectos envolvendo a educação, é descartada a hipótese da existência de manuais prontos para a promoção do desenvolvimento humano de maneira peculiar. A ação e a reflexão, baseados em novas ações e reflexões, abrem espaço para o crescer e aprender de seres humanos. É possível dizer que a educação exerce um papel-chave na medida em que ela trata da formação dos indivíduos, agentes de todo o

desenvolvimento (Georgen, 2011). É oportuno utilizar essas sábias palavras para justificar a ideia que a formação é o fio condutor para uma visão mais ampla da escola, um olhar que perpassa seus muros e bem materiais. Através da formação humana, respeitando as mais diversas faixas-etárias, é que o ser se constitui como pessoa. A formação do ser humano como profissional e pessoal é um dos pontos fortes da Escola. A aceitação das rápidas mudanças do mundo contemporâneo acontece pelo conhecimento, compreensão e ampliação de conceitos. A construção de hábitos que

impulsionam a constante busca pelo estudo e entendimento, segue uma trajetória contínua e longínqua, a qual precisa persistência, força de vontade e expectativa de vida. Isso se resume em conceito de criar condições para aprendizagens através de um ambiente escolar agradável, em que em muitos momentos do ano letivo, professores, alunos, pais e funcionários são lembrados e valorizados por diferentes datas e conquistas. Toda a comunidade escolar empenha-se em enfatizar e valorizar o ser

humano, através do resgate de valores, atitudes e bons hábitos. A Escola tem se envolvido em diferentes projetos que preconizam o

desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem através da consideração da bagagem cultural dos educandos, e em uma metodologia de projetos que viabiliza uma educação lúdica, de desafios e problematizações, onde o coletivo é prioridade. Através de atitudes e atividades que busquem a cooperação e ampliação de potencialidades e um desenvolvimento integral dos indivíduos, considerando capacidades e habilidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, éticas, sociais, intelectuais, espirituais.

O resultado da formação e a busca pelos avanços e inovações, no ano de 2011, o educandário aderiu ao PROUCA - Programa Um Computador por Aluno, o qual possibilitou inúmeras atividades que auxiliaram na qualificação dos professores, bem como na diversidade e inovações no contexto sala de aula. A filosofia da escola “Prazer em ensinar, prazer em aprender”, ficou visível, não somente na recepção da escola, mas sim, cumprindo sua função na prática pedagógica do cotidiano escolar.

Além disso, a continuidade em programas relacionados a área da saúde e cuidados pessoais, inter e multidisciplinaridade através de profissionais das mais diversas áreas, enriqueceram todo o processo da construção do conhecimento. Viagens culturais e passeios para explorar pontos importantes do município foram marcantes no ano que passou. Também é válido expor neste documento, o progresso no processo avaliativo, formas de avaliar os alunos estão sendo realizadas em uma dimensão mais reflexiva, como esta sendo um caminho a seguir ou a escolha de novos rumos para o processo de ensino.

### **Considerações Finais**

Sendo o ensino público, marcado por novas concepções assumidas no plano

social, busca-se uma efetiva participação de todos os que compõem a instituição para que os mesmos assumam responsabilidades e atuem juntamente com a escola, tanto os membros que compõem a escola, como dos pais e comunidade. Para Freire (1997), é

preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. “O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.”(P .89)

Conforme o entendimento de Freire, os gestores escolares preocupados com o clima da organização escolar, devem estar, acima de tudo, interessado em ajudar os indivíduos a aceitarem-se mutuamente, porque sabem que, quando as pessoas se valorizam umas às outras, crescem através da interação e oferecem um clima emocional melhor para o crescimento do aluno. Além disso, outro aspecto importante do trabalho da gestão é oferecer as circunstâncias, o ambiente e o clima para a liderança. Nesse sentido, a gestão deve criar condições sob as quais as pessoas possam trabalhar de boa vontade e voluntariamente, em prol dos objetivos da organização, porque, gostando do seu trabalho, terão maior possibilidade de sentir a importância de realizá-lo bem.

Por esses e outros que a participação em programas e prêmios avaliativos como o *Prêmio Gestor*, que permitem um olhar reflexivo e sustentam iniciativas de gestão democrática, são essenciais para o desenvolvimento de uma escola mais autônoma e ética. Uma escola com objetivos claros e transparência na sua proposta, segue por caminhos com iniciativas de renovação e inovação no que cerne a base da educação, edificando a metodologia organizacional e valorizando todas as pessoas envolvidas com a instituição de ensino, que por sua vez fazem a diferença, na medida em que são oportunizadas a participar democraticamente da proposta curricular da escola.

## Referências

CONSED, Prêmio Gestão Escolar 2012. Disponível em Site <http://pge.consed.org.br/pge/index.php?pg=home>. Acesso em 20 de outubro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GERGEN, Pedro. **Educação para a responsabilidade social**: pontos de partida para uma nova ética, in SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org). Ética e formação de professores: política, responsabilidade e aurotidade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloisa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5.e.d. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores**: A escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papyrus, 1996

## Resumen

### Hacia la masificación de la robótica educativa.

José Miguel García Flacso Uruguay Montevideo – Uruguay logobot@gmail.com

En Uruguay se implementa, desde el año 2007, un proyecto de modalidad 1 a 1 incorporando tecnologías en las aulas. A través de este plan se han distribuido computadoras portátiles a todos los alumnos y maestros de educación primaria, extendiéndose desde el año 2009 a los centros de educación media.

Más allá del equipamiento tecnológico, se plantea la necesidad de reformulación de las prácticas de enseñanza, fortaleciendo las estrategias centradas en los aprendizajes.

Además de las computadoras y la conectividad, se desarrollan proyectos y actividades que tiendan a un uso asertivo de las tecnologías disponibles. En este marco se implementa el proyecto de Robótica Educativa, a partir de un piloto realizado en 2010 y que se generaliza a partir de 2012 a todos los centros de educación media básica, educación media superior del área tecnológica y los últimos años de la enseñanza primaria.

El eje central de este proyecto es la promoción del trabajo de creación y programación de robots por parte de los estudiantes, que se reflejan en las cuatro líneas básicas de imaginación, diseño, construcción y programación.

Se presentarán aquí algunas líneas generales de la implementación de este proyecto, así como una primera mirada sobre su desarrollo.

**Palabras Clave:** Educación, Tecnología, Robótica Educativa

### Los primeros pasos.

La informática educativa ha tenido en Uruguay varios impulsos a lo largo de las últimas décadas. Las primeras experiencias se remontan a principios de los '80, con la instalación computadores de gran porte en algunas instituciones privadas de alto poder adquisitivo. A principio de los '90, a partir de la importante baja de precio de los computadores registrada con la aparición de los primeros PC, se comienzan a implementar en otras instituciones privadas en primer lugar, y luego en forma más sistemática en la educación pública. En el año 1992 se realizan las primeras experiencias de robótica educativa, que surgen en instituciones privadas.

Unos años después el sistema de educación pública adquiere los primeros equipamientos para la robótica educativa, aunque lamentablemente unos pocos fueron distribuidos en escuelas primarias. Más tarde, la educación



técnica comenzaría a adquirir equipamientos para trabajar con sus alumnos de cursos del ciclo básico de enseñanza media, en el marco de los talleres de tercer año, en tareas integradas a través de los maestros técnicos de electricidad, mecánica y carpintería.

En esto punto es importante destacar la diferencia significativa entre la robótica industrial y la robótica educativa. La primera está orientada hacia los procesos de automatización, donde el valor fundamental está en el producto funcionando, la que tiene una historia de incorporación a la educación técnica, en espacios de formación para el trabajo. La robótica educativa implica que alumnos de educación primaria y media, sin orientación profesional, desarrollan sus propios robots. En este caso la importancia está en el proceso de elaboración del robot, más que en el resultado final. Así, entendemos la robótica educativa como un espacio de aprendizajes múltiples y complejos, con alto valor pedagógico.

### **A vances**

Luego de las primeras experiencias realizadas, fundamentalmente en el ámbito privado y algunos centros de enseñanza técnica, esta actividad dejó de expandirse, manteniéndose activa durante muchos años solamente en aquellos centros educativos donde se contaba con el equipamiento necesario y con docentes y equipos directivos comprometidos con su desarrollo.

A partir del año 2006 se comienzan a desarrollar proyectos de talleres de robótica educativa, a través de universidades que entregaron equipamiento y realizaron formación y acompañamiento para docentes y alumnos en más de 50 centros de enseñanza media.

1 La implementación del Plan Ceibal (modelo de un computador por alumno, en Uruguay)

comenzó en su fase piloto en el año 2007, llegando a cubrir a todos los alumnos de las escuelas públicas a finales del año 2009. Asimismo se expandió a la enseñanza media por la vía natural del ingreso de los alumnos que habían recibido su computador en propiedad cuando cursaban primaria, así como por la ampliación del plan hacia niveles superiores.

Este plan puso a disposición de las escuelas equipamiento y conectividad, en la búsqueda de una equidad en el acceso a la tecnología, y en el constante impulso de transformación de las prácticas educativas, centradas en gran medida en la enseñanza, comenzando a desarrollarse con gran fuerza procesos más centrados en los aprendizajes, buscando nuevos enfoques y prácticas que permitieran mejorar la educación.

2 En este contexto surge un importante proyecto en el año 2008, denominado Butiá , que

proporciona a los estudiantes una plataforma básica con dos motores y

algunos sensores,

3 controladas a través de las XO . Estos desarrollos, junto con el redescubrimiento de las

45 herramientas de programación incluidas en las computadoras, como *e-toys* , *Scratch* o

67 *TortugArte* , todos provenientes de una filosofía común del lenguaje logo , dieron un gran impulso

a la robótica educativa, casi dormida durante 15 años.

Es así que en el año 2010 se realiza un piloto de robótica en enseñanza primaria y media básica, tanto común como técnica, con el fin de obtener datos que permitan analizar su masificación. Ésta se concreta durante el transcurso del año 2012, cuando se realiza una fuerte formación docente y una distribución de kits de robótica en todos los centros de enseñanza media básica, en los centros de primaria con modalidad de tiempo completo o extendido, y en aquellos de enseñanza técnica media superior orientados hacia la informática, la electricidad o la electrónica.

La distribución se realiza con distintas tecnologías, buscándose las que permitan una apropiación progresiva tanto por parte de los docentes como de los alumnos, de acuerdo a la edad y la especificidad del centro educativo. Con esta orientación se entregaron equipamientos de *Legó WeDo* en enseñanza primaria. Este equipamiento tiene la limitación de ser un sistema sencillo, que es capaz de controlar un único motor y utilizar dos sensores, pero permite la realización de

1 2 3

Linux y un entorno gráfico diseñado especialmente para niños. Más información en <http://one.laptop.org>

4 5 6 7

---

Información del plan en los portales <http://www.ceibal.edu.uy> y <http://ceibal.org.uy/> Página oficial del Proyecto Butiá: <http://www.fing.edu.uy/inco/proyectos/butiá/> XO es el modelo de computador distribuido en las escuelas primarias de Uruguay, con un sistema operativo basado en

---

Más información en <http://www.squeakland.org/> Más información en <http://scratch.mit.edu/> Más información en <http://activities.sugarlabs.org/es-ES/sugar/addon/4298> Lenguaje de programación creado en la década del '60 desde el MIT, orientado a la programación para niños.

proyectos pequeños, simples, que conformarán una introducción a este tipo de trabajo. Estos proyectos se manejan con *Scratch*, aunque está disponible el controlador a través de *TortuBots*, un derivado del *Torturarte*, ya incluido en las computadoras distribuidas, y disponible tanto para el entorno *Sugar* de las XO como para el *Ubuntu* de los equipos de enseñanza media.

En la enseñanza media básica se entregaron kits de *Lego Mindstrom NXT*. La primera entrega se realiza con un móvil básico ya armado, de manera que al llegar a los centros se pueda trabajar en forma inmediata, a través de su programación. De esta forma, si bien en un principio el trabajo se limita a instancias de programación, se logra involucrar tanto a docentes como a alumnos.

En los centros de formación técnica afines a la temática, se entregan kits de *Fishertechnic* y *Arduino* de manera que los alumnos, más familiarizados con temas de electricidad y electrónica, puedan rápidamente realizar proyectos más complejos.

El equipamiento de los centros estuvo acompañado de una formación de los docentes de informática de entre 32 y 40 horas presenciales, que contemplaba la programación, construcción, trabajo en proyectos y programación de robots. Esto se brinda en dos grandes líneas, desarrolladas por las facultades de ingeniería de la Universidad de la República (pública) y de la Universidad ORT (privada). La primera se orientó hacia la programación en *TortuBot*, un desarrollo que amplía las capacidades del *Tortugarte* con el control de las distintas interfaces disponibles. La segunda se orientó hacia la programación con *Enchanting*, un derivado de *Scratch* que permite controlar el equipamiento proporcionado por *Lego NXT*.

Las distintas formaciones recibidas por los docentes generaron grados de involucramiento diferentes, que en algunos casos fueron complementarios.

Así, en algunos centros educativos los docentes se nuclearon organizando grupos de autoaprendizaje, que les permitieran comenzar a trabajar en 2013 con los alumnos. Asimismo buscan entusiasmar y comprometer a docentes de otras asignaturas, de manera que se favorezca la realización proyectos conjuntos.

En otros centros, caracterizados por docentes con alto grado de involucramiento y por apoyos fuertes desde la dirección escolar, se desarrollaron estrategias de trabajo con grupos pequeños de estudiantes en las horas que estaban sin clase, lo que permitió tanto a docentes como a alumnos de los cursos más altos desarrollar proyectos propios. Varios de estos alumnos, luego, acompañan al profesor en instancias de trabajo con alumnos de clases menores, donde se plantean

consignas concretas a modo de desafío. Las estrategias son desarrolladas por los distintos subgrupos, y las soluciones a los problemas no son únicas. Esta

estrategia permite no solo propagar estos talleres, sino que se basa en el acompañamiento de los alumnos que se integran por parte de aquellos que tienen más experiencia, en un formato de tutoría entre pares muy provechosa, tanto para el que la recibe como para aquellos que orientan a los demás, descubriendo soluciones alternativas a las que habían pensado, y comprendiendo que las soluciones deben ser analizadas en cada grupo, y orientadas sin determinar caminos a seguir, en un espacio de descubrimiento permanente.

## Los procesos

En la robótica educativa, el proceso de trabajo – aprendizaje puede dividirse en 4 partes: *imaginar, diseñar, construir, programar*, aunque esto no significa que sean correlativas ni lineales. Su división en cuatro etapas se realiza para su comprensión facilitar la comprensión del desarrollo, aunque estas no se encuentran perfectamente delimitadas ni separadas en el tiempo. Los alumnos, entonces:

*Imaginan.* Esta etapa se desarrolla en trabajos grupales, donde van surgiendo ideas acerca de lo que desean hacer. En la medida de lo posible, se les orienta para que procuren resolver algún problema específico que puedan detectar.

*“En todos los casos, estamos hablando de problemas auténticos, que impliquen verdadero desafíos para los estudiantes, y por qué no, también para los docentes. Las características de este tipo de actividades consiste en la impredecibilidad de los resultados, ya que al abordar un verdadero problema, es probable que no se puedan asegurar los resultados ni anticiparlos, como se acostumbra en actividad rutinarias pedagógicas. Se trata de generar conocimientos escolares que originen cuestionamientos, interrogantes o desplieguen acciones de sentido por parte de los estudiantes”. Litwin 1995*

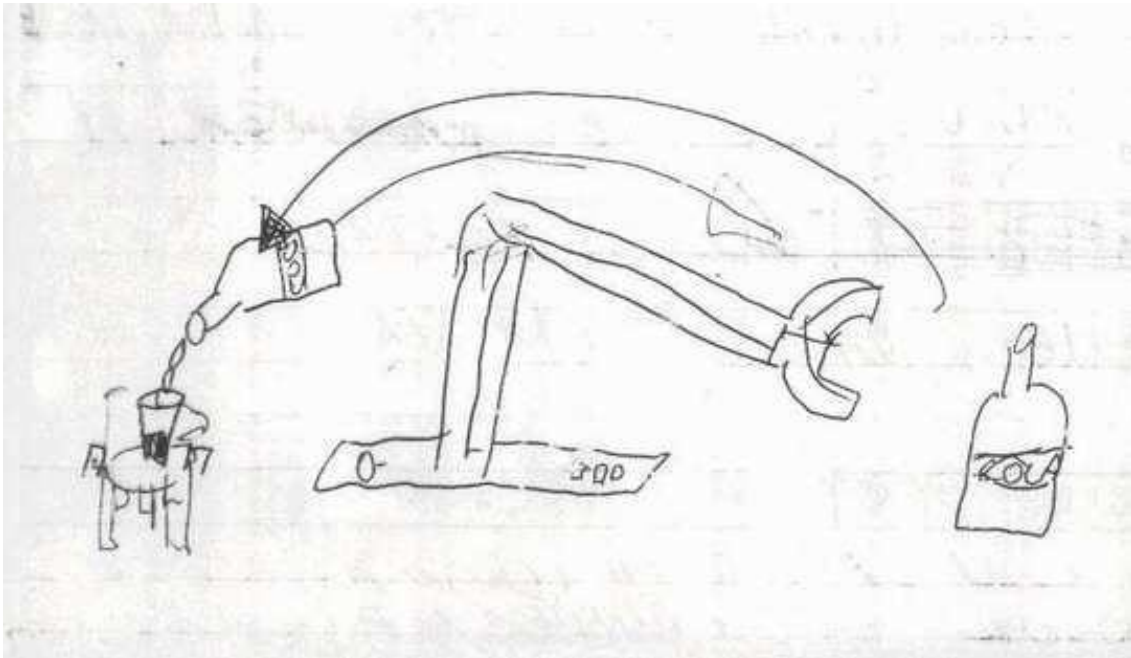
*Diseñan.* Una vez acordada la idea a trabajar, deben llevarla a un diseño. Es decir, pasar del abstracto imaginado a lo concreto, de como sería su construcción, que partes lo compondrían, que tareas realizaría, etc. Es evidente que esta etapa, si bien se comienza después de la primera, no la excluye, ya que mientras se realiza el diseño se juega con la imaginación, modificando muchas veces la idea original.

*Construyen.* Una vez realizado el diseño los alumnos construyen, a partir de los materiales que dispongan o que puedan conseguir, su proyecto. Esta etapa tiene su gran componente de desarrollo de la habilidad manual.

En este punto es importante recalcar que la función del docente es clave para valorar la complejidad del proyecto, y poder orientar a los alumnos hacia la división en partes más pequeñas, de ser posible autocontenidas, de manera que si el tiempo no permite completar el trabajo completo imaginado, alcancen de todas maneras un resultado intermedio que sea satisfactorio y motivador.

En el dibujo que se presenta, un grupo de alumnos de 5o año de primaria (10 y

11 años) diseñaron un mecanismo que sirviera refresco *cola* en un vaso, a partir de un brazo que tomaría una botella de litro y medio, la desplazaría y volvería a su posición original luego de haber completado el vaso. La complejidad del movimiento, tanto del brazo como de la mano para soportar ese peso, podía estar fuera del alcance de este grupo, por lo que se comenzó a trabajar directamente sobre el objetivo final: lograr inclinar una botella, en este caso de medio litro, de manera que sirviera el refresco. Con esta meta primaria, trabajaron durante los tres meses que disponían, consiguiendo el objetivo, llegando incluso a controlar si se encontraba un vaso en el soporte específico, y si éste estaba vacío o ya había sido servido. El tiempo no fue suficiente para perfeccionarlo, pero el equipo se dio por satisfecho con su trabajo, resaltando los logros alcanzado por sobre lo que les faltó desarrollar de la idea original.



*Programan.* Una vez que van armando las distintas partes, los alumnos programan el mecanismo a través del computador, desarrollando el pensamiento lógico matemático. En la mayoría de los casos el proyecto no realiza lo deseado en su primera prueba, por lo que se debe modificar la programación o modificar la construcción, el diseño y a veces hasta el primer objetivo planteado.

*«Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y escucha. Sólo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos.» M. Kaplún (1998)*

### **A modo de cierre (o de comienzo)...**

El trabajo con robótica educativa proporciona espacios donde es posible

generar nuevas prácticas. Esto ocurre no solamente por el carácter innovador de este tipo de talleres, sino también por la ruptura con formatos tradicionales de enseñanza, donde el trabajo en equipo y los nuevos roles orientadores más que transmisores de los docentes habilitan otras formas de aprendizaje. En cualquiera de los casos, el interés de los docentes de informática por entusiasmar a sus colegas de otras asignaturas para realizar trabajos conjuntos puede resignificar no sólo el espacio curricular de informática, sino abarcar otros espacios del centro educativo. Este tipo de prácticas, comenzadas con pequeños grupos y proyectos, genera un "efecto arrastre" entre los alumnos y los demás docentes, facilitando el espíritu transformador.

La clave para comenzar con este tipo de trabajos es, justamente, comenzar a trabajar. Estas modalidades se desarrollan en y con la práctica, por lo cual resulta clave la generación de espacios grupales de autoaprendizaje que, desafiados por algún proyecto concreto, busquen estrategias de solución a los mismos, lo que en definitiva es también la misma dinámica que pueden implementar con sus propios estudiantes.

La incertidumbre en estos talleres, como debería ser en cualquier tipo de docencia, pasa a ser un elemento indivisible de la práctica. El formato del docente transmisor de conocimientos, ya caducado en los discursos educativos aunque no erradicado de las prácticas, resulta inviable con este tipo de propuestas y enfoques, donde el conocimiento es generado realmente por los grupos de trabajo. En este sentido, compartimos la afirmación de Papert (1999):

*“La mejor forma de llegar a ser un buen carpintero es participando con un buen carpintero en el trabajo de la carpintería. Por analogía, la manera de llegar a ser un buen aprendiz es*

*participar con un buen aprendiz en el acto de aprendizaje. En otras palabras, el estudiante debería encontrar un profesor-aprendiz con quien compartir el acto de aprendizaje. Pero esto rara vez ocurre en la escuela, debido a que el docente ya sabe lo que se está enseñando y, en consecuencia, no puede estar aprendiendo de manera auténtica.”*

Asimismo, la masificación de estos espacios permite el desarrollo de redes a nivel territorial, de cooperación o de actividades compartidas tanto de docentes como alumnos de distintos niveles y centros educativos. De esta manera resulta más sencillo escapar a los diseños de los fabricantes, para comenzar a investigar sobre alternativas más amplias, como la utilización de materiales de desecho y el desarrollo de proyectos innovadores.

Luego de su primer impulso, y de estar encerrada en unos pocos centros durante 15 años, la robótica se proyecta hacia adelante generando espacios educativos renovadores, a la vez que con alto valor pedagógico.

## Referencias y Bibliografía

Freire, Paulo, 1997: *La Educación en la ciudad*, Siglo XXI, México.

Freire, Paulo. 1997: *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, Madrid.

García, J. M. y Castrillejo, D. (2011): *Los robots como excusa*, en ANEP-CEIBAL: *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje*, ANEP-CEIBAL, Montevideo. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000044748.pdf>, marzo de 2013.

Kaplún, Mario (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.

Litwin, Edith (1995). *Tecnología educativa: política, historias y propuestas*. Paidós, Buenos Aires.

Papert, Seymour (1999) *¿Qué es Logo? ¿Quién lo necesita?*, Introducción del libro *Logo Philosophy and Implementation*, publicado por Logo Computer Systems Inc., LCSl. Recuperado de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=9&idSubX=288>, marzo de 2013.

Vygotsy (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Buenos Aires.

---

---

## **MODELO PARA LA INTRODUCCIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN COMO INSUMO DE UN SISTEMA DE INFORMACIÓN**

Luis Fernando González Alvarán Profesor - Investigador Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid Ingeniero de Sistemas, M.Sc. en Software Libre lfgonzaleza@elpoli.edu.co

Carlos Alberto Botero Chica Investigador Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid Economista Industrial, PhD en Ciencias Pedagógicas cabotero@elpoli.edu.co

### **RESUMEN**

Como producto del proyecto de investigación “La introducción de resultados de las investigaciones científicas – tecnológicas de instituciones de Educación Superior: un análisis explicativo de sus alcances en la solución de problemas sociales, empresariales y académicos en tres instituciones de la ciudad de Medellín”, que se viene adelantando entre la Universidad de Antioquia, el Instituto Tecnológico Metropolitano, y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, ubicados en la ciudad de Medellín, se estableció que: La introducción de resultados de investigación, es un proceso que requiere gestionarse organizarse y dirigirse, haciendo parte de la gestión educativa y que concierne a los directivos, profesores que lideran el proceso y especialmente a los investigadores.

La investigación y los estudios realizados, plantean que es necesario construir un modelo que permita el análisis de resultados de las investigaciones, para lo cual se definió una matriz de caracterización que reúne los procesos principales del sistema de información a desarrollar, los cuales son: Generalidades de la investigación y sus componentes, difusión y divulgación, propiedad del cliente, comercialización e indicadores y riesgos.

**PALABRAS CLAVES:** Gestión educativa, Introducción de resultados de investigación, modelo para la introducción de resultados de investigación, desarrollo colaborativo, caracterización de resultados.

### **1. EL PROCESO DE INTRODUCCIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Como se ha dicho, la investigación es uno de los procesos que se vienen fortaleciendo en la universidad colombiana, pero la introducción de resultados y sus productos derivados al contexto social, empresarial y educativo aun presenta falencias en su gestión para lograr que contribuyan a la solución de los problemas que generan y justifican el desarrollo de los proyectos de investigación tecno-científica y de innovación.

**EL PROBLEMA. Anomalías encontradas en relación con la introducción**



**de resultados de investigación.** La consulta efectuada en diversas fuentes acerca de los procesos de introducción de resultados, arrojó que entre las dificultades más frecuentes que se presentan están:

**Dificultades en la etapa de divulgación de resultados.** Es difícil que los resultados de la investigación se puedan presentar en *journals* o revistas indexadas del exterior porque los investigadores colombianos tienen dificultades para escribir en otros idiomas diferentes al español. Además, las comunicaciones y la difusión interna de los resultados de investigación al interior de las instituciones de educación superior es escasa. Se evidencia que por ejemplo en el año 2002, Colombia presentó solo 567 publicaciones en comparación con las 10.081 que tuvo Brasil (Moreno & Villegas, 2002).

- **Carencia de modelos sistematizados.** Se ha evidenciado que en las universidades existen investigaciones procedentes de varias facultades, programas académicos, profesores o estudiantes, pero éstas se archivan en forma separada sin codificación y en forma asistémica.
- **Escasa normatividad sobre propiedad del cliente.** Aunque siempre se ha hablado de la propiedad del cliente, recientemente ha surgido la preocupación por establecer una

2

normativa jurídica y legal en las instituciones de educación superior que proteja la propiedad del cliente. • **Carencia de indicadores.** Otro tema preocupante, es la ausencia de indicadores especialmente los relacionados con la fase *expost*. Estos indicadores se consideran de interés en tanto que permiten hacer: a) comparaciones entre períodos pasados, presentes y futuros y b) se puede establecer el impacto que ha tenido el proyecto.

- **No se identifican los riesgos.** Otra carencia recurrente es que no se identifican los riesgos que puede ocasionar una investigación o sus productos derivados, relacionados con aspectos: a) financieros, b) en el medio ambiente y c) de carácter social y ético.

## 2. CONCEPTOS DE GESTIÓN EDUCATIVA E INTRODUCCIÓN DE RESULTADOS.

Autores como Batista Gutiérrez (2005) expresa “[...] la gestión pedagógica en la educación, como sistema, analizado desde la Teoría de los Procesos Conscientes, se identifica con los componentes esenciales del proceso docente educativo (que son su objeto)” (Batista, 2005, pág. 44). A partir de consideraciones como las citadas, en la presente investigación, se reconoce que la gestión del proceso de introducción de resultados de la investigación está ligada al concepto de administración educativa, en tanto son acciones gerenciales y pedagógicas que, al ser desarrolladas por un grupo de personas o directivos, conducen al logro de objetivos que han sido solicitados a la educación por la sociedad.

La gestión del proceso de introducción de resultados y productos derivados de la investigación presupone, para que sea efectiva, la gestión por parte de un grupo directivo, siempre en interacción con otros agentes de socialización educativa que actúan también en carácter de gestores. Según Soubal (2003) destaca que, “una adecuada gestión educativa consiste en abordar las diferentes modalidades y no hacerlo separadamente como si fueran islas” (Soubal, 2003, pág. 4).

3

La propuesta de incluir como otra modalidad de la gestión educativa a la gestión del proceso de introducción de resultados de la investigación científica – tecnológica surge por la necesidad que tienen las instituciones educativas de tener una dirección o gobierno sobre las diversas modalidades de gestión. Lo que exige a su vez, la participación de grupos de personas, encargadas de: diseñar, ejecutar y evaluar el funcionamiento de la misma. Y desde esta necesidad se van consolidando: Conceptos de gestión y de gestión educativa, lo que presupone que el proceso de introducción de resultados de la investigación debe ser una preocupación permanente de los directivos de las instituciones de educación superior.

**Una aproximación conceptual de la introducción de resultados de investigación.** El investigador Castellanos(2003) expresa que se definen los resultados de investigación como: “...aquellos productos terminados que deben aportar al proyecto a partir de los recursos materiales y humanos disponibles y del empleo de métodos, técnicas y procedimientos científicos, con vistas a alcanzar sus objetivos específicos y contribuir, en consecuencia, a la solución del problema (...) representan siempre un determinado tipo concreto de conocimiento teórico y/o aplicado acerca del objeto o un producto material resultante de la aplicación de una metodología científica...”(Castellanos, Fernandez, Llivina, Arencibia, & Hernández, 2003, pág. 13).

A manera de síntesis, según lo expresado por María Victoria Chirino, los proyectos de investigación “deben plantearse como meta de la sub-etapa de la introducción, considerando a la población determinada en la investigación como beneficiaria de los resultados” (Chirino, 2007, pág. 79).

Autores que trabajan con la introducción de resultados coinciden en que gestionar este proceso requiere del pensamiento unificado de directivos como: Rector, Decanos, Director de Centros de Investigaciones, Consejos de Investigación y Académicos, quienes son los llamados a contribuir con la introducción de los resultados de investigación y tanto ellos, como los mismos investigadores, deberán contar con múltiples herramientas que apoyen los procesos de sistematización de la información que se genera en las fases que se suceden al momento proceder a la introducción de los resultados de la investigación.

4

### 3. MODELO DE SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE INTRODUCCIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Para facilitar el seguimiento a la introducción de resultados, se ha propuesto una estructura que se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Componentes del modelo de sistematización de introducción de resultados de investigación.

Autor. Carlos Botero Ch.

Se presenta aquí una propuesta de un modelo para sistematizar la articulación de subprocesos derivados de la introducción de resultados de la investigación en componentes tales como: La generalidad de la investigación, el tipo, la línea, metodologías y alcances; la difusión o divulgación; la propiedad del cliente, la comercialización y otros componentes colaterales relacionados con los productos derivados de las investigaciones como son los indicadores y los riesgos, los cuales deben tener secuenciación, esto significa que en la medida que se van adelantando estos, se pasa por fases propias de la gestión del proceso de investigación de resultados y sus productos derivados como son: la planeación, la organización, ejecución y el control.

El modelo deberá arrojar información sobre el avance en cada una de las fases que se adelantan. Los procesos y subprocesos se deben medir con indicadores y el modelo de sistematización debe arrojar resultados como: cuantificación de mediciones esperadas,

5

datos, pruebas estadísticas, análisis de laboratorio y poblaciones beneficiadas, número de soluciones generadas.

El desarrollo y adopción de un modelo para la introducción, de los resultados de la investigación que se produce en las instituciones de educación superior, debe hacer parte fundamental de las estrategias para la gestión de conocimientos, que busquen dar cuenta de manera integral de procesos investigativos para brindar soluciones pertinentes a los problemas que les han dado origen.

#### 4. DEL MODELO A UN SISTEMA DE INFORMACIÓN.

Actualmente las investigaciones científico-tecnológicas se adaptan a cada uno de los espacios académicos existentes en el entorno y a los que son partícipes de ellas, pero éstos no cuentan con una metodología de caracterización de resultados única que permita establecer unos parámetros de medición. Por esta razón, el proyecto de introducción planteó implementar un sistema de información Web basado en herramientas de Software libre, que permitiera gestionar el análisis de dichos resultados.

Basado en lo anterior, se creó un sistema de información que ha sido denominado (SAI) “Sistema de Administración de Investigaciones” y fue elaborado con base en los requerimientos establecidos por el grupo de investigadores, obedeciendo básicamente a un gestor de contenidos que permite capturar toda la información relevante a los proyectos, investigadores, grupos de investigación e instituciones de educación superior, para posteriormente ser evaluada toda esta información y poder realizar una caracterización de los diversos resultados de cada una de las investigaciones allí registradas y gestionar toda la información estadística para la toma de decisiones.

SAI permite a través de la caracterización de resultados de investigación, establecer niveles de calidad de las investigaciones realizadas en las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, a través de 4 componentes funcionales que aportan a la arquitectura completa del sistema, la cual se implementó a partir de (MDCAW)

6

"Metodología para el Desarrollo Colaborativo de Aplicaciones Web" [1], y del proceso unificado de desarrollo de *software*, teniendo como base para el levantamiento de requisitos y diseño, el lenguaje de modelamiento unificado (UML - *Unified Modeling Language*) como notación estándar, realizando únicamente los artefactos necesarios para el proyecto.

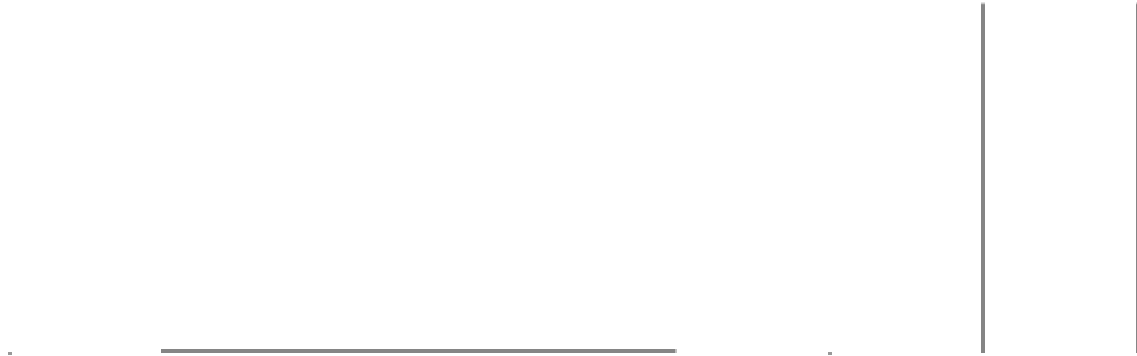
Para la implementación de SAI en la fase de desarrollo, se hizo uso del modelo en espiral que plantea la metodología MDCAW, tal como se observa en el gráfico 2, el cual se fundamenta en una serie de iteraciones del ciclo de vida del *software*, para irse ajustando a las necesidades del proyecto hasta lograr la madurez del producto final. Su nivel de riesgo es alto debido a que se requiere la realización de un seguimiento estricto en cada iteración.

Grafico 2. Proceso de desarrollo de aplicaciones de software. Modelo espiral [2]

SAI representa un ejemplo práctico aplicado a la academia y la verificación de funcionalidad, se realizó mediante la gestión de información de 100 proyectos de investigación correspondientes a las 3 instituciones de educación superior, acorde con los lineamientos establecidos por el grupo de investigadores del proyecto.

SAI desde la Implementación se ha dividido en 2 componentes funcionales principales tal como se observa en el gráfico 3:

7



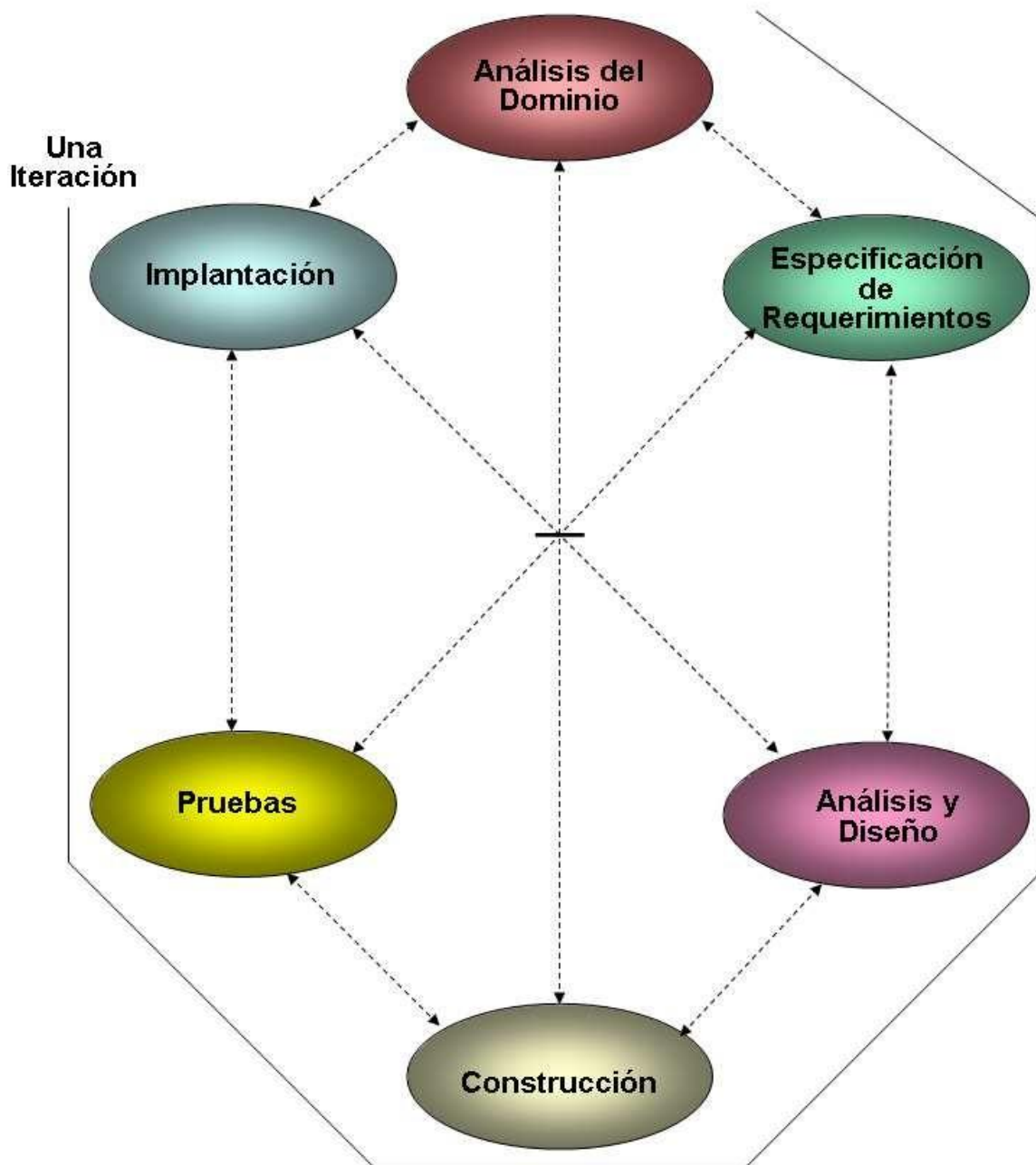


Gráfico 3. Diagrama general de componentes

Autor. Luis Fernando González A.

Componente principal: Integrado por los módulos determinados (Parámetros,

Gestión, Caracterización, Resultados.).

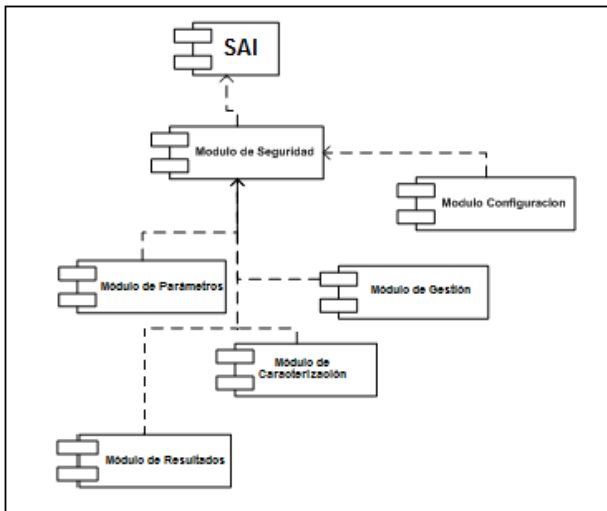
Componente de Seguridad: Donde se hace la gestión de control de acceso, integridad, confidencialidad y disponibilidad de la información.

## CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior y las direcciones de investigación deberán adoptar dentro de sus procesos de gestión la introducción de resultados de investigación y articularse con las políticas científicas de organismos estatales como son –para Colombia– el Ministerio de Educación Nacional y Colciencias, para una utilización más racional del potencial científico-tecnológico, así como para una efectiva introducción de los resultados de las investigaciones.

Componentes como propiedad del cliente, indicadores de impacto de resultados que propicien el mejoramiento de la sociedad, generación de conocimientos, validación de

8



resultados de los procesos investigativos; justifican la construcción de un modelo que debe constituirse en prioridad de las instituciones de educación superior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

[1] González Alvarán, L.F. y Carrillo Mayo, L.E. (2012). *Metodología para el desarrollo colaborativo de aplicaciones WEB*, Barcelona: Editorial Académica Española.

[2] Aguilar, J., Terán, O., Álvarez, J. y Abraham, B. (2006). *Sirviendo al bienestar colectivo*, Merida: Fábrica de Software Libre Fundacite.

## BIBLIOGRAFÍA

---

Batista, T. (2005). *Propuesta de gestión pedagógica del año académico. Metodología de instrumentación en la carrera de agronomía en la Isla de la Juventud*. La Habana: Tesis Doctoral. Castellanos, B., Fernandez, A., Llivina, M., Arencibia, V., & Hernández, R. (2003). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Chirino, M. V. (2007). Proyecto: Gestión para la introducción y generalización de los resultados de investigación de los institutos superiores pedagógicos. *Revista CINTEX N° 12*, 76-85. Moreno, L., & Villegas, M. (12 de octubre de 2002). *Investigación en Colombia, tensiómetro virtual*. Recuperado el 30 de octubre de 2012. (vease p 5), de [www.encolombia.com/.../Investigacionesencolomb](http://www.encolombia.com/.../Investigacionesencolomb)

Soubal, S. (2003). *Una nueva forma de pensar en la gestión escolar*. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos13/gesco/gesco.shtml>.



## Diagnóstico de niveles de alfabetización informacional en estudiantes

### chilenos de pregrado

Pamela Saavedra Jeldres Universidad Católica de Temuco, Chile Magíster en Informática Educativa

[psaavedra@uct.cl](mailto:psaavedra@uct.cl)

### RESUMEN

Aun cuando el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información se han masificado, no todos los estudiantes de la educación superior están alfabetizados informacionalmente para usarlas eficientemente. Esta investigación cuantitativa pretendió identificar y comparar los niveles de alfabetización informacional (Alfin) que poseen estudiantes universitarios considerando cohortes y facultades de pertenencia para comprobar si existía diferencia a mayor años de estudio y área disciplinaria.

Para identificar niveles de Alfin se aplicó una prueba a 416 estudiantes de pregrado de nueve carreras de una universidad pública del sur de Chile. Estos datos se analizaron utilizando análisis de frecuencia, varianzas, y estratificación de puntajes estandarizados.

Los resultados muestran que existe una diferencia significativa de niveles de Alfin entre los estudiantes por cohorte y facultad. Se observa que el 14.4% de los estudiantes están en nivel bajo, 63.2% en nivel medio y un 22.4% en nivel alto.

Las relaciones anteriores plantean la importancia de la instalación explícita de competencias de manejo de información en la educación superior. La discusión teórica abre nuevas líneas de investigación, como el rol de los docentes en el desarrollo de la Alfin y la necesidad de incluir la Alfin en las áreas disciplinarias para lograr efectos a largo plazo.

**Palabras clave:** Alfabetización Informacional, Estudiantes Universitarios, Competencias de Manejo de Información.

### 1. Introducción

El aumento en la cantidad de información disponible para todas las personas es uno de los rasgos principales de la sociedad actual. El uso de los computadores ha aumentado masivamente en el mundo desde los años noventa y ser capaz de utilizar los computadores, aplicaciones de software, bases de datos, internet y otras tecnologías es una competencia imprescindible para el desarrollo en la sociedad actual, y se le denomina alfabetización

computacional o tecnológica (Badwen, 2002). La masificación de servicios de Internet ha permitido que millones de usuarios accedan a diversas fuentes de información y puedan compartirlas con personas a través del globo en forma instantánea. En Chile, considerando el acceso desde hogares, establecimientos educacionales, lugar de trabajo, entre otros, el porcentaje de individuos con acceso a 1

internet del país subió de 21.6% en el año 2000 a 47.6% en el año 2007 (Gobierno de Chile, 2010).

Sin embargo, el acceso no es suficiente sino que es necesario desarrollar habilidades para hacer un uso eficiente de ésta. Esta presunción se basa más en lo anecdótico que en bases empíricas, y se desconoce realmente el nivel de alfabetización en información que poseen los estudiantes y cuán preparados están para interactuar y gestionar adecuadamente la información digital

La experiencia internacional muestra algún tipo de evidencia relacionada con que existen variables como los años de permanencia en la universidad, la carrera que estudian los alumnos y la percepción de los docentes que afectan el nivel de competencias de la Alfin. En este marco esta investigación busca responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Los años de permanencia en la universidad y la carrera que estudian los alumnos afectan las competencias Alfin?

## **2. Antecedentes**

### **2.1 Sociedad de la información**

Desde el cambio del milenio, el término sociedad de la información se ha usado en forma masiva aún cuando surgió en la década de los sesenta (Karvalics, 2007). En la Cumbre Internacional sobre la Sociedad de la Información, llevada a cabo en Ginebra, en el año 2003, se reafirma que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un inmenso impacto en casi todos los aspectos de nuestras vidas, y que el rápido progreso de estas tecnologías abre nuevas oportunidades para obtener mayores niveles de desarrollo para el beneficio de millones de personas en todos los rincones del mundo. (CMSI, 2003).

Vivimos en una sociedad que se encuentra saturada de información que se presenta a través de los computadores. Sin embargo, no es suficiente que la información esté disponible en nuestros computadores. De hecho, es reconocido que hacer que la información esté disponible y accesible no es suficiente por sí misma, sino que se necesitan “habilidades de manejo de información para poder ser capaces de usarla” (p.2). Estas habilidades

básicas incluyen discernir qué información buscar, dónde buscar y de qué forma.

2

### **2.2. Alfabetizaciones**

Existen distintos tipos de alfabetizaciones, siendo las básicas el leer, escribir, y la aritmética. Sin embargo, con la evolución tecnológica las personas han necesitado otros tipos de alfabetizaciones en su quehacer cotidiano.

### *2.2.1 Alfabetización digital o alfabetización informática*

La alfabetización digital también denominada alfabetización informática, se refiere al uso efectivo de los computadores (hardware), la tecnología (software, aplicaciones, herramientas) y el internet (uso del hipervínculo) (Badwen, 2002). Sin embargo, con el sólo hecho de poder utilizar la tecnología ya no es suficiente para poder ser exitoso en la sociedad moderna.

### *2.2.2 Alfabetización informacional*

Las personas necesitan desarrollar un nuevo tipo de alfabetización que les permita usar la información disponible: la denominada “alfabetización informacional” o alfabetización en información” o conocida por su acrónimo en español, Alfin.

Aún cuando la definición de la American Library Association (ALA) data del año 2000, es la más citada a nivel mundial hasta el día de hoy. De acuerdo a la ALA, la alfabetización informacional es “un conjunto de habilidades que requieren que los individuos reconozcan cuando se requiere la información, y tengan la capacidad de localizar, evaluar y usar la información requerida en forma efectiva” (p. 2)

## **2.3. La Alfin y la educación superior**

El desarrollo de la alfabetización informacional está en estrecha relación con el principal objetivo de la educación superior que según Rodríguez y Palma (2010) “es el determinante estructural de la creación y difusión del conocimiento, de la formación y consolidación del capital humano avanzado y de la generación de movilidad social” (p.10).

El desarrollo de las habilidades de manejo de información es crucial para el éxito académico de los estudiantes, así como para el aprendizaje a lo largo de la vida. Para lograr este objetivo es necesario un compromiso institucional a largo plazo y compartido por todos los integrantes de la comunidad educativa. De acuerdo al informe

3

Information Literacy and Academic Libraries (IFLA, 2001) “es recomendable que las instituciones consideren de forma más explícita, como parte del desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, el tamaño y la magnitud de su enfoque hacia las habilidades de manejo de información” (p. 9).

## **2.4 Estándares de competencia de alfabetización informacional para la educación superior**

Estos estándares fueron los primeros en ser publicados a nivel mundial, y fueron creados por la ACRL en Estados Unidos en el año 2000. Estos estándares constituyen un marco referencial para evaluar a los individuos que están alfabetizados informacionalmente. Existen 5 estándares y 22 indicadores de desempeño, los cuales están articulados con las propuestas para la enseñanza básica y media. Cada institución de educación superior debe revisar su plan de desarrollo y objetivos, para decidir qué nivel de desempeño exigirán a sus estudiantes y cómo la alfabetización informacional se inserta en el curriculum y mejora el aprendizaje. (ALA, 2000)

Estándar 1: Determina la naturaleza y la extensión de la información requerida.  
Estándar 2: Accede a la información requerida en forma efectiva y eficiente.  
Estándar 3: Evalúa la información y sus fuentes en forma crítica e incorpora la información seleccionada a su conocimiento y a su sistema valórico.

Estándar 4: Usa la información, ya sea en forma individual o como miembro de un grupo, en forma efectiva para cumplir un propósito específico.  
Estándar 5: Comprende muchos de los aspectos económicos, legales y sociales relacionados con el uso ético y legal de la información.

## 2.5 El rol de la biblioteca y los bibliotecarios en la Alfin

La biblioteca ha tenido un rol protagónico en el desarrollo de las habilidades de manejo de información de los estudiantes en la educación superior. En un principio, los ellos instruían a los estudiantes y profesores en el desarrollo de habilidades en el uso de la biblioteca, cómo buscar en el catálogo y en las bases de datos, sin embargo, ese rol ha ido evolucionando a medida que la sociedad demanda nuevas competencias por parte de los egresados de la educación superior, los que deben ser capaces de aprender a lo largo de la vida.

---

4

Las bibliotecas como lugar físico cambiaron durante la década de los noventa con el desarrollo de las TICs y el uso generalizado de Internet; que transformó sus procedimientos y modelos de trabajo (López & Alfonso, 2005).

Junto al avance de las nuevas tecnologías, el bibliotecario o profesional de la información, está llamado a incorporar a su perfil de trabajo nuevas funciones, entre ellas, facilitar el uso de las TIC a aquellos usuarios, que por diferentes razones, no las manejan. De este modo comienza a considerarse al bibliotecario como un formador dentro del contexto académico. Sin embargo, su labor irá mucho más allá que enseñar a los usuarios a utilizar la tecnología. Con la masificación de las tecnologías de la información, los bibliotecarios o profesionales de la información se vieron frente a un problema mayor: una vez que el usuario sabe utilizar la tecnología, tiene las herramientas para acceder a la información, ¿sabe cómo manejarla? Aquí comienza otro gran desafío,

transferir a los estudiantes las habilidades necesarias para manejar la información en forma eficaz y eficiente.

## **2.6 Factores que inciden en la Alfin en la educación superior**

### *2.6.1 Año de promoción*

La alfabetización informacional es una serie de habilidades que las personas pueden desarrollar y aprender de forma consciente. Si nos centramos en la educación superior, se espera que los estudiantes desarrollen estas habilidades a medida como progresan en su carrera académica. (Kuhlthau, 2008)

Existen diversos estudios internacionales que consideran el año de promoción como un factor clave en el nivel de alfabetización informacional de sus estudiantes. Leckie & Fullerton (1999) realizaron un estudio donde concluyeron que la alfabetización informacional de los estudiantes aumentaba con los años de estudio debido a los requerimientos académicos. El estudio mostró que en los primeros años el énfasis se encuentra en libros y textos de estudios, bajo la creencia que hay tanto contenido que cubrir que escasamente el alumno tendrá tiempo para ir más allá que el texto de estudio recomendado o asignado. De acuerdo a los docentes participantes en el estudio, sólo un 41% exigía investigación en la biblioteca a sus estudiantes durante el primer y segundo año de universidad. Sin embargo, y como era esperable, a partir del tercer año aumentó

5

el requerimiento de búsqueda bibliográfica para cumplir con tareas como ensayos, informes, proyectos, entre otros.

Por otra parte, el diagnóstico realizado por la UCLA en el año 2000 arrojó que los estudiantes de último año obtuvieron mayores puntajes que el resto de los estudiantes de otros cohortes. (Caravello et. al., 2001). Un estudio más reciente, realizado en el año 2008 investigó algunos factores que inciden en el nivel de alfabetización informacional, entre los cuales se encuentran la edad, el sexo, la carrera y el año de universidad (Williams & Evans, 2008). El estudio demostró que una variable muy importante en los resultados del test de alfabetización informacional es el año de universidad de los estudiantes, ya que cada año que avanza el estudiante en la universidad, se asocia con un aumento cercano a los tres puntos en el desempeño del test.

### *2.6.2*

Ya las las

#### *Áreas disciplinarias y carreras*

en la década de los años noventa, se llegó al común acuerdo entre los

docentes que habilidades de alfabetización informacional eran esenciales y transversales a todas

disciplinas (Leckie & Fuller, 1999).

segundo factor considerado en el nivel de Alfin es el área disciplinaria. Leckie &

Un Fullerton (1999) realizaron un estudio sobre las diferencias entre los niveles de alfabetización informacional de acuerdo a su área disciplinaria. Este estudio mostró que en los primeros años, las carreras relativas a las ciencias duras (biología, matemáticas, física, y las ingenierías en general) no demandaban investigación bibliográfica, y se centraban principalmente en el estudio de textos de estudios y libros. Sin embargo, cerca del 50% de los docentes de las carreras relacionadas con la biología, las ciencias de la salud y astronomía indicaron que solicitan investigación bibliográfica a partir del primer año de universidad.

Otro estudio similar fue realizado por la West Florida University, e indica que el área de especialidad de los estudiantes tiene incidencia en su nivel de alfabetización informacional. Esto se debe primordialmente al énfasis y rigurosidad con que se considere el proceso de investigación y tratamiento de la información de la escuela a la que adscriben, ya que no todas los departamentos han incluido la Alfin como uno de los objetivos de logro de sus estudiantes durante el curso de sus estudios universitarios (Williams & Evans, 2008).

6

### 3. Hipótesis

Considerando las preguntas de investigación, esto es: ¿Los años de permanencia en la universidad y la carrera que estudian los alumnos afectan las competencias Alfin? se plantean las siguientes hipótesis:

- H1: A mayor cantidad de años de estudios universitarios mejor es el nivel de alfabetización informacional.

- H2: Existen diferencias significativas a nivel de alfabetización informacional dependiendo de la facultad en que el estudiante curse sus estudios universitarios.

**4. Metodología** Se utilizó el enfoque cuantitativo, el cual es descrito por Hernandez, et al.,(2003), como “el enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico, busca formular preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, confía en la medición estandarizada y numérica, utiliza el análisis estadístico, es reduccionista y pretende generalizar los resultados de sus estudios mediante muestras representativas” (p. 23).

**4.1 Población y muestra** El universo del estudio correspondió a 1580 estudiantes de nueve carreras de pregrado de una universidad pública del sur de Chile. La muestra del estudio se

seleccionó de acuerdo a facilidad de acceso para el investigador, esto es, se seleccionó una muestra por conveniencia (o intencionada). Las tablas 1. 2 y 3 presentan el desglose de la muestra por carrera, año de ingreso y facultad, respectivamente.

Tabla 1: Muestra y universo por carreras y facultades

---

**Facultad**

Artes y Humanidades Educación

Ingeniería

Recursos Naturales

Ciencias Sociales

**Carrera**

1. Traducción inglés-español

2. Pedagogía en Inglés 3. Ingeniería Civil Industrial 4. Ingeniería Civil Informática 5. Ingeniería Civil Química 6. Agronomía 7. Geografía 8. Medicina Veterinaria 9. Trabajo Social **Total**

**No Universo Pruebas**

49 110

54 286 50 190 29 185 10 90 79 212 13 59 93 277 39 121 **416 1580**

**(26,3%)**

---

7

Tabla 2 Muestra por cohorte

Cohorte Primeros Segundo Tercero Cuarto Quinto Rezagados

Figura 3: Muestra por facultad

Facultad N° Artes y Humanidades Educación Ingeniería

Recursos Naturales Ciencias Sociales

---

N° 169

---

68 60 27 50 42

Porcentaje 40,6% 16,3% 14,4% 6,5% 12% 10%

Porcentaje 11,7% 12,9% 21,3% 44,4% 9,3%

---

49 54 89 185 39

## 4.2 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

### 4.2.1 Prueba de Alfabetización informacional

Para la recolección de datos cuantitativos se utilizó una prueba de alfabetización informacional empleada por Mittermeyer & Quirion (2003) en el estudio “Information Literacy: Study of Incoming First-Year Undergraduates in Quebec”.

Cada pregunta de la prueba está asociada a indicadores de desempeño de los *Estándares de Medición de Alfabetización en Información para la Educación Superior* de la ACRL. El instrumento tiene 5 temas bases con un total de 20 preguntas de selección múltiple. El puntaje mínimo de la prueba es 0 puntos y el máximo 28.

Una vez aplicadas las pruebas se traspasaron los resultados al programa estadístico SPSS Versión 15.0. Se asignaron valores 0 (incorrectas) y 1 (correctas), lo permitió la creación de una variable numérica continua denominada puntaje total.

## 4.3 Análisis de datos

### 4.3.1 Prueba de alfabetización informacional

Para un primer tipo de análisis se estratificaron los niveles de logro utilizando el puntaje Z con las desviaciones estándares. De acuerdo a Hernández et. al., (2003), “una puntuación z nos indica la dirección y el grado en que un valor individual obtenido se

8

aleja de la media, en una escala de unidades de desviación estándar” (p. 518). Las distribuciones fueron las siguientes:

i) *Nivel de alfabetización informacional medio*: se consideró entre 1 y -1 desviación estándar.

ii) *Nivel de alfabetización informacional bajo*: más de una -1 desviación bajo la media.



iii) *Nivel de alfabetización informacional alto*: más de 1 desviación sobre la media.

Un segundo análisis consideró la comparación de los puntajes totales según cohorte mediante la prueba Anova de un factor. Un último análisis implicó la comparación de los puntajes obtenidos por los alumnos según facultad, esto permitió verificar la H2.

## 5. Resultados

### 5.1 Niveles de alfabetización informacional

Mediante la estratificación de los resultados realizada mediante el puntaje Z con las desviaciones estándares, un 14,4% de los estudiantes se ubica en un nivel bajo, 63,2% en el nivel medio, y 22,4% en un nivel alto.

Tabla 8: Niveles de Alfabetización informacional

Niveles de logro No Bajo 60 Medio 263 Alto 93

Porcentaje 14,4% 63,2% 22,4%

---

Respecto a los alumnos clasificados en el nivel avanzado destaca que estos son capaces de usar una estrategia de búsqueda efectiva, seleccionar y usar una amplia gama de recursos desde la biblioteca y otras fuentes, citar el trabajo e ideas de otros de forma apropiada y precisa; los de nivel medio son capaces de aplicar una estrategia de búsqueda en bases de datos conocidas (catálogo de la biblioteca), identificar distintas fuentes de información, usar criterios de evaluación para seleccionar material en la web para filtrar resultados y es capaz de leer referencias; y los de nivel bajo son capaces de identificar palabras claves y sinónimos, identificar un número limitado de fuentes de información (Internet, libros), aplicar

9

algunos de los criterios para evaluar páginas web y reconocer lo que constituye plagio.

### 5.2 Comparación de los puntajes totales según cohorte

El análisis ANOVA de un factor arrojó ( $f=5,38$ ;  $p<0,001$ ) lo que indica que existe diferencia significativa entre los cohortes. El post-hoc realizado indicó que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes niveles:

- Primer año ( $x=11,08$ ; DS 2,65) y tercer año ( $x=12,83$ ; DS 3,63) ( $p=0,001$ )
- Primer año ( $x=11,08$ ; DS 2,65) y rezagados ( $x=12,95$ ; DS 2,71) ( $p=0,04$ )

*Comparación de los puntajes totales según facultad* La ANOVA de un factor ( $f=7,32$ ;  $p<0,001$ ) indicó que sí existía diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las distintas facultades. El post-hoc indicó que existe diferencia entre estadísticamente significativa entre las siguientes facultades: 1) Artes y Humanidades ( $x=12,86$ ; DS 3,29) y Recursos Naturales ( $x=11,36$ ; DS 2,81) ( $p=0,014$ ) 2) Educación( $x=13,56$ ;DS3,06)elIngeniería( $x=11,84$ ;DS2,82)( $p=0,07$ ) 3) Educación ( $x=13,56$ ; DS 3,06) y Ciencias Sociales ( $x=11,54$ ; DS 3,06) ( $p=0,010$ ) 4) Educación ( $x=13,56$ ; DS 3,06)y Recursos Naturales ( $x=11,36$ ; DS 2,81) ( $p=<0,001$ )

**6. Discusión 6.1 Hipótesis 1: diferencias por cohorte** Los resultados cuantitativos comprobaron la H1: a mayor cantidad de años de estudios universitarios más alto es el nivel de alfabetización informacional. Los alumnos de primer año obtuvieron la media más baja, lo que era relativamente predecible, ya que estos estudiantes aun no se han visto enfrentados a las exigencias académicas de la universidad, y al trabajo de investigación bibliográfica autónoma.

10

Esto concuerda con la evidencia internacional (Caravello, et al., 2001; Kuhlthau, 1998; Mittermeyer & Quirion, 2003) donde destaca que existen diferencias significativas en las medias de los estudiantes de último año en comparación con los cursos inferiores, aunque no necesariamente hay diferencias significativas entre los primeros, segundos y terceros. Los bajos resultados de los estudiantes de primer año comprueba la idea generalizada de que los estudiantes que ingresan a la universidad no tienen las habilidades informacionales necesaria, sin embargo, de acuerdo a Kuhlthau (1998), las habilidades de alfabetización informacional se pueden desarrollar de forma consciente, por lo que se espera que los estudiantes vayan mejorando estas capacidades a medida que avanzan en su carrera académica, lo que explica los resultados más altos de los estudiantes de cursos superiores.

## 6.2 Hipótesis 2: diferencias por facultad

La segunda hipótesis “existen diferencias significativas en el nivel de alfabetización informacional dependiendo de la facultad en que el estudiante cursa sus estudios universitarios”, pudo ser comprobada a través del análisis de los datos cuantitativos.

La prueba arrojó diferencias significativas entre las facultades y se formaron dos sub grupos con medias homogéneas. La facultad que tiene puntajes estadísticamente significativos con respecto al resto, es la facultad de Educación. Si bien la prueba en sí no logra indicar por qué razón los estudiantes de cierta facultad obtuvieron puntuaciones más altas, se percibe un manejo del lenguaje más alto en las facultades de las humanidades y educación, lo que contribuye al éxito en el proceso de manejo de información por sobre los estudiantes de las ciencias exactas, donde el énfasis no está en

estas habilidades.

Estos resultados concuerdan con resultados internacionales (Leckie & Fuller, 1999; Gargallos & Ferrera, 2000; Caravello, et al., 2001) y destaca que los estudiantes de las ciencias básicas no requieren investigación bibliográfica en los dos primeros años, ya que sólo se trabaja con la bibliografía dada. Sin embargo, otros estudios (Rader, 2002; Williams & Evans, 2008) se focalizan en las disciplinas que exigen investigación independiente de aquéllas que no lo hacen y la rigurosidad con que cada departamento, independiente de la facultad a la que pertenezcan, asuma el proceso de manejo de información de sus estudiantes, así como la forma en que se

11

hace, ya que el desarrollo de la Alfin debe ser un proceso explícito, transversal al currículo y no acciones aisladas.

### **6.3 Alfabetización informacional y la educación superior chilena**

En la educación superior es bien sabido que gran parte de los estudiantes no poseen las competencias de manejo de información para cumplir eficientemente ciertos requisitos académicos, aunque generalmente este conocimiento está más basado en lo anecdótico que en evidencia real (Probert, 2009).

El desarrollo de la alfabetización informacional considerada como el conjunto de habilidades que permiten a una persona acceder, seleccionar y usar la información de forma eficaz y eficiente se ha convertido en un derecho humano. (CMSI, 2004). A nivel mundial el desarrollo y evaluación de la Alfin ha sido un tema de suma importancia (American Library Association, 2000; Bainton, 2001).

De acuerdo a la revisión de la literatura, realizada por Rader (2002) la mayor parte de las publicaciones sobre Alfin durante las últimas décadas del siglo XXI se realizaron en la educación superior, y fueron publicadas principalmente en inglés, por países desarrollados; aunque, a comienzos del siglo XXI se convirtió en un tema relevante a nivel mundial.

Por otra parte, de acuerdo a American Library Association (2000) la misión central de las instituciones de educación superior es formar a aprendices para toda la vida, y la alfabetización informacional es una pieza clave en este proceso, ya que el estudiante extiende el aprendizaje más allá de las fronteras del contexto de la sala de clases, provee práctica con investigaciones auto dirigidas, agudiza su pensamiento crítico, hace preguntas de manera informada y auto gestiona su conocimiento (...) debido a que la alfabetización informacional aumenta las competencias de los estudiantes en la evaluación, manejo y uso de la información, es considerada como uno de los resultados claves de la educación superior. (p.4)

Sin embargo, en Chile es un tema aún incipiente, ya que no contamos con estándares a nivel nacional como los tienen otros países como el Reino Unido e Irlanda junto al proyecto SCONUL (IFLA, 2001) o Estados Unidos (American Library Association, 2000), ni tampoco con tests estandarizados para medir la competencia. No obstante, si existen experiencias aisladas en el país. El año 2011 se realizó por primera vez

12

el SIMCE TIC con estudiantes de enseñanza media, el cual además de evaluar la competencia tecnológica medía estrategias de uso y manejo de información. En las universidades también existen experiencias, aunque aisladas. Una de las experiencias con más registro es la de la Pontificia Universidad Católica de Chile en conjunto con su sistema de bibliotecas SISBOC, y crearon una plataforma virtual para el desarrollo de la Alfin de sus estudiantes y una prueba para que los estudiantes evalúen su nivel de Alfabetización Informacional (Leiva, et al., 2003). Otra experiencia que ha tenido buena acogida en la comunidad académica es la llevada a cabo por la Universidad de Chile y su sistema de bibliotecas. Ellos ofrecen desde el año 2008 un curso de formación general denominado “Información Académica en Internet: Búsqueda Eficaz y Uso Ético”(Villanueva & Calabrano, 2009).

Actualmente la universidad del estudio no tiene una política de formación general en alfabetización informacional, y aunque existe capacitación de la biblioteca, ésta es en una etapa muy temprana y se centra principalmente en las habilidades del uso de biblioteca más que en las competencias de búsqueda, manejo y uso de información.

Al no haber más información sistematizada sobre el proceso de enseñanza de estas habilidades en la universidad, no es posible indagar con mayor precisión en los resultados presentados por los estudiantes del estudio.

## 7. Conclusiones

Si bien una parte de los resultados de este estudio muestra que a mayor años de estudios en la educación superior mayor nivel de Alfin, las habilidades y competencias vinculadas a la Alfin no están instaladas de manera explícita en la comunidad académica, tanto en docentes como estudiantes. De acuerdo a la discusión teórica planteada, las habilidades de manejo de información que convierten a una persona en alfabetizado informacional son enseñables y por ende transferibles a otros contextos y para la solución de distintos problemas. Por esta razón, es necesario que se instale esta habilidad como una habilidad transversal para los docentes y estudiantes.

Por las razones mencionadas, se hace necesario indagar por qué se producen diferencias entre las facultades, ya que sólo se indagó si existe diferencia entre el rendimiento en la prueba de alfabetización informacional, pero no el por qué.

13

En una investigación similar sería interesante entrevistar a un grupo de estudiantes, para analizar en conjunto los ítems de la prueba aplicada y sus percepciones sobre su propio rendimiento.

## 8. Referencias

ACRL. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education: American Library Association.

American Library Association. (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Chicago.

Badwen, D. (2002). Revisión de los Conceptos de Alfabetización Informacional y Alfabetización Digital (pp. 361-408): Anales de Documentación.

Bainton, T. (2001). *Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach (UK/Ireland)*. Paper presented at the 67th IFLA Council and General Conference, Boston.

Caravello, P., Borah, E., Hershman, J., & Mitchell, E. (2001). Information Competence at UCLA: Report of a Survey Project. *Information Literacy, UCLA Library*.

CMSI. (2004). *Construir la Sociedad de la Información: Un desafío global para el nuevo milenio*. Ginebra.

Gargallo, B., & Ferreras, A. (2000). Estrategias de Aprendizaje. Un programa de intervención para ESO y EPA. In C. y. D. Ministerio de Educación (Ed.). Madrid, España: Fareso.

Gobierno de Chile. (2010). *Indicadores de Desarrollo Digital de Chile*. Santiago. Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*

(Tercera ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

IFLA. (2001). *Information literacy and academic libraries: the SCONUL approach (UK/Ireland)*. Paper presented at the 67th IFLA Council and General Conference, Boston.

Karvalics, L. (2007). Information Society – what is it exactly? (The meaning, history and conceptual framework of an expression). Netis.

14

Kuhlthau, C. (2008). From Information to Meaning: Confronting Challenges of the Twenty-first Century. *Libri*, 58, 66-73.

Leckie, G. & Fullerton, A. (1999). Information Literacy in Science and Engineering Undergraduate Education: Faculty Attitudes and Pedagogical

Practices. *College and Research Libraries*, 9-29.

Leiva, D., Gaete, A., & Suarina, E. (2003). Habilidades para buscar, evaluar y usar información en estudiantes universitarios: una contribución a la "alfabetización informacional" de estudiantes de educación. . *Pensamiento Educativo*, 32, 221- 249.

López, C., & Alfonso, I. (2005). Las Bibliotecas a comienzos del siglo XXI. *ACIMED*, 13(6).

McDowell, L. (2002). Electronic information resources in undergraduate education: an exploratory study of opportunities for student learning and independence. *British Journal of Education Technology*, 33 (3), 255-266.

Mittermeyer, D., & Quirion, D. (2003). Information Literacy: Study of Incoming First- Year Undergraduates in Quebec. *National Library of Canada*.

Probert, E. (2009). Information literacy skills:Teacher understandings and practice. *Computers & Education*, 53, 24-33.

Rader, H. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(2), 242-259.

Rodríguez, E. & Palma, A. (2010). Desafíos de la educación superior en la economía del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 18 (1), 8-14.

Villanueva, M., & Calabrano, C. (2009). *Alfabetización Informacional Digital Transversal en el Curriculum: experiencia de la Universidad de Chile* Paper presented at the XIV Conferencia Internacional de Bibliotecología "Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados", Santiago, Chile.

Williams, M. & Evans, J. (2008). Factors in information literacy education. *Journal of Political Science Education*, 4 (1), 116-130. <http://dx.doi.org/10.1080/15512160701816234>

## **EXPERIÊNCIA E NARRATIVA DE CRIANÇAS NA PRODUÇÃO DE CINEMA DE ANIMAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE MÍDIA E CULTURA DA INFÂNCIA**

Simposio No. 25 Educación y Nuevas tecnologías

Thalyta Botelho Monteiro – PPGE/UFES - mestranda

[monteirothalyta@yahoo.com.br](mailto:monteirothalyta@yahoo.com.br)

O presente artigo, referente à pesquisa de mestrado em andamento. Objetiva analisar as narrativas e experiências de crianças através da produção de desenho de animação. Objetiva também investigar como crianças se apropriam das novas tecnologias de construção de imagens em movimento, elaboram e manifestam suas experiências, sendo elas individuais e/ou coletivas a manifestar-se no percurso da produção de desenhos animados como espectadores e como autores destes.

Através dos estudos realizados, percebemos que, atualmente, os alunos estabelecem contatos com muitos recursos tecnológicos, privilegiando-os, assim, com a construção e produção do cinema de animação e o uso das tecnologias, estes meios, propiciam além do conhecimento do início do desenho animado, mas também a formação da imagem em movimento e vinculado a todo esse processo às manifestações de experiências individuais e coletivas por meio de suas ações e narrativas. Faz-se necessário, a esta proposta um estudo de caso com ênfase na investigação e participação do sujeito criança. Para tal usufruiremos e pesquisaremos os conceitos de Experiência em Walter Benjamin, Mediação em Vigotski e Infância em Jacinto Sarmiento, além dos pesquisadores em cinema de animação.

Palavra chave: Cinema de animação, tecnologias, arte.

### **Experiência e Narrativa de Criança: A produção de Cinema de Animação na Infância**

A pesquisa foi construída visando promover um ambiente reflexivo quanto à importância das narrativas e experiências da criança mediante os processos de animação de imagens. Mediante a um estudo de caso, em escola municipal da região serrana do ES, a pesquisa direciona-se aos alunos do 2o ano do ensino fundamental. Os infantis estabelecem contatos em seu dia a dia com recursos tecnológicos, privilegiando-os, assim faz-se importante, termos consciência da constante dinâmica de transformação pela qual as crianças vêm passando, estando permeado pelos avanços tecnológicos os quais não se limitam mais ao ambiente asséptico dos laboratórios, antes, se apresentam cada vez mais próximos da infância, sobretudo em idade escolar, seja pela programação interativa da TV digital, games, computadores, telefones móveis, câmeras digitais e filmadoras que literalmente “invadem” nossas escolas diariamente.

Ao dialogarmos com Lev Vigotski (2009) a respeito da imaginação na criança em seu livro Criação e imaginação na Infância percebe-se a adaptação da fantasia de maneiras diferentes no desenvolvimento infantil, nos estágios em que a criança se encontra (2009,

p. 37), e que a capacidade imaginativa da criança é ampla nesta etapa e diminui-se com a chegada da fase adulta (2009, p 38). No entanto, essa afirmação não estaria garantida cientificamente devido a experiência adquirida pelo adulto, assim o processo imaginário se desenvolveria ao longo do crescimento da criança, assim, a fantasia estaria ligada diretamente a materiais da realidade e que a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem (2009, p. 17).

Para Vigotski a criação e a imaginação garantem papel fundamental ao aprendizado e ao

desenvolvimento, nesse sentido seria pertinente refletir sobre exibição e quiçá a

1 produção de cinema de animação e seus princípios, e como estes podem contribuir de

maneira significativa para a construção de experiência, já que os mesmo encontram-se tão presentes no cotidiano infantil.

Com a pesquisa “Experiência e Narrativa da Criança na Produção de Cinema de Animação” pode-se constatar por meio de conversas, exibições de desenhos animados, aulas com brinquedos ópticos o quanto as mesmas ficam envolvidas, concentradas com o que vem e fazem. Instrumento este que faz com que a criança fale sobre, conte, crie, imite, apropriando-se de falas, ações e expressões. No entanto, quando me refiro a desenhos animados, as crianças não citam apenas os elaborados em forma de desenhos, modelados com massa e/ou os construído com computação gráfica. Mencionam as minissérie animadas como ICarly entre outros mini filmes feitos com pessoas de “carne e osso”.

Para as crianças, ao serem questionadas sobre o significado de desenho animado, as mesmas respondiam que “é um desenho divertido, que da pra rir e que assiste na TV, um desenho feito pra criança” Diziam ainda ao serem perguntadas sobre a criação e produção que “eram feitos em papel e depois passados para a TV”. Com relação a produção que perpassa a criação dos desenhos e dos personagens até a exibição na telinha, as crianças não obtinham conhecimento específico. A priori, foi importante estabelecer que além de divertido o desenho animado é a (re)produção de imagens estáticas com pequenas modificações postas em movimento a uma determinada velocidade por segundo, no entanto, explicar de forma mais técnica para alunos de sete (07) anos, estes conceitos seriam complexos demais. Assim, foi



necessário ao longo da pesquisa definir o que realmente é desenho animado ( também conhecido como cinema 1

O termo cinema de animação faz referência a produção de desenhos animados

de animação), e como este é produzido e criado ao longo da história da humanidade e assim poder estabelecer relações da influência deste no desenvolvimento e aprendizado da criança e apropriar dos conhecimentos que elas já obtinham e assim poder contribuir mediando as conversas e ações sobre desenho animado, dando ênfase as suas experiências e narrativas.

Para Vigotski, a criança não vem vazia, ela está carregada de cultura, algo pertencente ao meio onde vive, então, se a criança está envolta as tecnologias, cabe aos adultos de hoje apropriar-se desses meios para assim mediar as ações cometidas e fomentá-las em aprendizado, contudo, como professores do século XX, lecionando para alunos do século XXI com metodologias educacionais do século XIX. É irônico, mas infelizmente estamos ficando ultrapassados, pois percebemos no decorrer da história o avanço da humanidade com ênfase nas mídias digitais com o advento do computador, a acessibilidade a internet e o cinema de animação principalmente nos últimos dez (10) anos. Esse último, criado a partir dos brinquedos ópticos mecânicos, que de forma simples, garantem a imagem em movimento e o entendimento de seu conceito por meio de desenhos estáticos. Além disso, Vigotski menciona que o brinquedo para a criança é capaz de satisfazer certas necessidades e se não formos capazes de entender esta necessidade não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (2002, p. 122). O brinquedo como necessidade da criança se realiza também pelo envolvimento de regras criadas ou não em sua composição, mas geram modificações no comportamento resultando em situações imaginárias (2002, p 124). Contudo, ao assistir a um desenho animado, a criança modifica seu comportamento. Imita, dança, canta, e repete jargões. Apropria-se do que é visto e cria suas fantasias adaptando-as a seu cotidiano e as suas brincadeiras.

Ao assistir a um desenho animado, onde os personagens lutam com espadas, a criança apropria-se de materiais de seu cotidiano como pedaço de madeira, cabo de vassoura para representar seu instrumento de luta, no entanto, é capaz de criar suas regras de acordo com sua necessidade ou desejo. Neste sentido, cabe uma mediação para que a criança não fique apenas na imitação ou reprodução das cenas exibidas e que seu processo criador e imaginativo seja incentivado por meio de outros instrumentos e experiências: Os brinquedos ópticos mecânicos, pois atualmente, nos deparamos com programas de computadores específicos para gerar a movimentação de imagens e muitas vezes nos esquecemos do princípio da animação, contudo, é por meio de

brinquedos e brincadeiras que geram movimento que a criança usufruiria de elementos para seu processo criador, no entanto, Vigotski (2010, p. 119) relata:

É popular a concepção da brincadeira como desocupação, como passatempo a que só se deve dedicar uma hora. Por isso não se costuma ver na brincadeira nenhum valor e, no melhor dos casos, considera-se que ela é a única fraqueza da fase infantil, que ajuda a criança a experimentar o ócio durante certo tempo. Entretanto, há muito tempo se descobriu que a brincadeira não é algo fortuito, que surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana. Além do mais, a brincadeira não é própria apenas do homem: o filhote de animal também brinca.[...]

Para o autor, a criança sempre está brincando, pois a mesma é um ser lúdico (Vigotski, 2010, p. 120), nesse contexto, os brinquedos ópticos e a produção de desenho animado foram usadas a fim de estimular a ludicidade e o ato criador no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança em faixa etária escolar.

A fim de estabelecermos melhor entendimento e compreensão, vimos a necessidade de abordar a utilização dos brinquedos ópticos. Esses artefatos auxiliam no aprendizado da linguagem visual, oral e gestual, pois tanto o processo de criação quanto o de produção necessitaram auxiliaram na memória e nas narrativas das experiências por nós já vividas. Este aluno deixou de ser espectador para tornar-se autor das produções.

2 A produção dos brinquedos ópticos aqui mencionados faz referência ao thaumatrope ,

34 aozootrope

eaoflipbook. Estes brinquedos com nomes sum tanto quanto complicados

remetem-se ao princípio da animação de imagens e garantem as às crianças de como são feitos os desenhos animados.

Se a infância está rodeada de tecnologia, as crianças precisam descobrir de onde surgiu tudo isso. Sendo assim a apresentação a esses brinquedos e sua construção facilita tanto o aprendizado da mesma sobre o assunto quanto seu desenvolvimento.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a

2

Construído em 1827, por John Ayrton Paris, o thaumatrope é constituído de dois círculos contendo desenhos em ambos os lados que ao ser girado rapidamente ocorre sobreposição das imagens. Supomos: No primeiro círculo o desenho de uma copa de árvore e no segundo o tronco. Os círculos são colados, porém um desenho deve ficar ao contrário em relação ao outro. Amarra-se um elástico nas extremidades e ao girar temos a sensação de que a árvore está completa.

3

Willian-George Horner criou o zootrope em 1834, inspirado pelo matemático Simon Stampfer. Conhecido também como dedalum, o zootrope é constituído de um cilindro com uma tira animada, com imagens seqüenciadas em seu interior. Em sua lateral, fendas direcionadas as imagens. Ao olharmos a imagem pela fenda e girar o cilindro tem-se a sensação de que a imagem movimenta-se.

4

Outro brinquedo óptico criado também no século XIX, mais especificamente em 1898 por J. B. Linnet, é o flip book. O livro consiste em um conjunto de imagens seqüenciadas que ao ser folheada garante a sensação do movimento. Essa técnica é ainda utilizada na elaboração de desenhos em 2D, técnica de animação de imagens.

qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998b).

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

[...] A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. ((BENJAMIN, 2002, p. 102).

Tanto para Vigotski quanto para Lontiev e Benjamin o brinquedo caracteriza a infância e seu desenvolvimento. A criança configura seu psicológico e aprende a interagir socialmente.

O uso das tecnologias de animação não se resume apenas aos brinquedos ópticos mecânicos, mas as técnicas utilizadas para a construção do filme de animação perpassando o entendimento do processo do mesmo.

Em meio às técnicas de animação de imagens temos as que necessitam apenas de desenhos e papeis como os brinquedos ópticos mecânicos às altas tecnologias de computação gráfica. Esta pesquisa adota tecnologias de animação de imagens que são possíveis de serem realizadas no ambiente escolar, com crianças, utilizando-se dos laboratórios de informática, câmeras digitais e /ou filmadoras, televisores de aparelhos de DVD, instrumentos que na atualidade tornaram-se para nós, brinquedos. Nesse

5 contexto as técnicas usadas são a de claymotion : produção de animação feita com

6 bonecos produzidos em massa de modelar e Pixilation : técnica que utiliza objetos

prontos para dar a sensação de movimento e “vida”. Ambas técnicas se enquadram na

7 modalidade de stop motion que significa para o movimento.

5

e argila – que têm constituição maleável, mas resistente – sendo as animações desta pesquisa produzidas

com massa de modelar. Cada quadro engloba vários movimentos: um personagem anda se locomove, há

alterações no cenário e o no tempo da história, por exemplo. É preciso fazer cada um desses movimentos

milimetricamente, ajustando o cenário e a iluminação para que tudo saia perfeito em cada uma das 24

fotos. É um trabalho minucioso e de paciência pois demanda tempo e disciplina.

6

Pixilation: Essa técnica de animação acontece com pessoas e objetos para dar sensação de movimento e “vida” a seres inanimados. São criadas para essa técnica histórias que possam influenciar expressões e movimentos variados. Para que essa técnica ocorra é necessário que as pessoas ou os objetos sejam movimentados/manipulados em cada movimento fotografando cada um deles. Nessa técnica, os atores, vivos, são “usados” como os modelos de massinha e fotografados repetidamente, sendo que, quanto mais quadros e posições sejam feitos, mais o ator se assemelha a um tipo de boneco.

7 Stop motion é a técnica de animação na qual se trabalha fotografando objetos, fotograma por fotograma, quadro por quadro. A animação acontecerá se, entre um fotograma e outro, mudar-se um

---

Claymation A animação por *Claymation* é feita utilizando-se de objetos produzidos com massinha, barro

Ao produzirmos animações brincamos de modelar, encenamos, criamos e contamos histórias, manipulamos artigos eletrônicos como o computador e

câmera digital. Nesse contexto tanto brinquedo óptico quanto técnica de animação de imagens possibilita na infância o aumento de suas experiências e ressignificações de outras e por meio de suas narrativas poder percebê-las. A pesquisa direciona a criança um ambiente lúdico, dinâmico e atual, oportunizando a mesma o manuseio e construção de brinquedos criados há séculos que, no entanto, nos dão respostas e compreensões das animações produzidas na contemporaneidade.

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As idéias e representações sociais sobre as crianças, bem como as suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas em homologias com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nas mass-media, e nos espaços públicos. Contrariamente a proclamação “morte na infância”, a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, heterogeneização da infância enquanto categoria social e geracional e o inventimento da criança com novos papeis e estatutos sociais. ( SARMENTO, instituto de estudos da criança).

As tecnologias digitais são instrumentos criados de forma a facilitar a vida humana e sem ela a humanidade sobreviveu e adaptou-se por séculos. É preciso deixar claro que mesmo o martelo e o machado feito com pau e pedra na pré-história, a caneta ou simplesmente o tinteiro, o papel são considerados tecnologias. Assim as crianças se apropriam tanto das tecnologias comuns quanto das digitais, brincam, jogam e constituem suas produções por meio de seu imaginário. Em contra partida, as crianças de hoje, estão inseridas na internet, nos games, mas não são incentivadas a deslumbrar um mundo pouco inexplorado como a produção de cinema de animação.

A produção de desenhos animados com criança garantem a elas o exercício da criatividade e imaginação, além de promover disciplina, aprendizagem, desenvolvimento por meio de atividades lúdicas e principalmente a ampliação de suas experiências.

Nesta pesquisa, primamos as narrativas e as experiências da criança no processo de criação dos seus desenhos animados, das suas animações. Aqui a criança cria e apropria-se das técnicas utilizadas no cinema e por meio da mediação produzem, passam a ser autores. Consta-se no entanto, que independente de ser espectador ou

---

pouco a posição dos objetos.

autor de suas animações a criança se envolve com o desenho animado e o imita, apropria-se de termos e gestos, os menciona em seu cotidiano e faz da realidade uma ficção e da ficção uma realidade.

O desenho animado é capaz de promover o entretenimento e também capaz de gerar conhecimento e ao ser lúdico amplia suas potencialidades e suas

experiências. Faz parte da infância, cabe a nós nos apropriarmos dele. E, ao pensarmos no processo de imaginação da criança em fase escolar esta possui papel fundamental, visto que ao possibilitarmos a ampliação das experiências o processo de criatividade e suas correlações poderão assim contribuir para seu desenvolvimento.

Se na escola a criança encontra ambiente propício para a ampliação de suas experiências esta terá maiores elementos de relações e correlações. O processo de ensino aprendido deve proporcionar experiências significativas onde os infantis possam ser capazes de relacionar-se com o meio expondo suas vivências sócio-culturais e afetivas.

Nesse contexto esta pesquisa vincula-se na proposta de trabalhar com o olhar da criança por meio de sua experiência. A ilusão do movimento causado no cinema de animação são formada pelos olhos e não pelo processo de coordenação motora. Não desmereço aqui os trabalhos manuais, pelo contrário, ressalto apenas que sem a ilusão da imagem em movimento não há como produzir cinema de animação.

Na animação de imagens podemos manipular desde as câmeras às modelagens dos personagens, criamos heróis, bandidos e mocinhas. Personagens que voam e andam sobre a água. Criações impossíveis de serem produzidas na “realidade”. Assim, quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ao criarmos uma animação de imagens estabelecemos nossos processos de criação e estimulamos nossa imaginação. Assim a montarmos e editarmos o filme concebemos a ele nossas escolhas, o filme acabado, no entanto, não é montado de um só jato, e sim montado a partir de inúmeras imagens isoladas e seqüências de imagens entre as quais o montador exerce o seu direito de escolha (BENJAMIN, 1994), imagens estas que podem ser manipuladas desde o inicio ao término da produção.

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar a sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que dispunha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será,

## REFERÊNCIAS

mantendo-se idênticaas restantes circunstâncias a atividade da sua imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

ANIMAMUNDI, *Festival internacional de Animação*. Disponível em: [www.animamundi.com.br](http://www.animamundi.com.br) BENJAMIN, W. (1994). Obras escolhidas: *Magia e técnica, arte e política*. 7a Ed. São Paulo. Editora brasiliense.

BENJAMIN, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Coleção Espírito Crítico. Ed 34, São Paulo. COELHO, R. (2000). *A Arte da Animação*. Belo Horizonte. Formato Editora. JÚNIOR, A. (2002). *Arte da Animação Técnicas e estética através da história*. São Paulo. SENAC São Paulo.

LEONTIEV, A.N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VYGOTSKY, L.S. et al. 1998a *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. SARMENTO, M; GOUVEA, M. C, (orgs.) (2008). *Estudos da Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. (2004). *Leitura de imagens: um desafio à educação contemporânea*. Vitória: EDUFES. TAYLOR, R. (2002). *The encyclopedia of animation techniques*. Focal Press. VIGOTSKI, LS. 2009. *A Imaginação e a arte na Infância*. Rio de Janeiro: Relógio D Água.

\_\_\_\_\_. (2011). *La imaginacion y El arte em La infancia*. 10a ed Madrid: Akal. \_\_\_\_\_. (2001) . *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins fontes. VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone,1998a.

VYGOTSKY, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2a Ed. São Paulo: Martins Fontes. \_\_\_\_\_.(1998). *A formação social da mente*. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes.

---

## **Formação continuada de professores da educação básica: significados de uma especialização *Lato sensu* em EAD.**

Ildete Freitas Oliveira Professora do curso de Pedagogia vinculada ao DMTE/Unimontes [ildete.unimontes@gmail.com](mailto:ildete.unimontes@gmail.com)

Hélida Cristine Mendes Barroso Professora do curso de Pedagogia vinculada ao DE/Unimontes [helidabarrosomoc@yahoo.com.br](mailto:helidabarrosomoc@yahoo.com.br)

Envolvidas em formação inicial e continuada de docentes para a educação básica, buscamos nesse trabalho, identificar e analisar os impactos na prática pedagógica de um grupo de professores em formação *Lato Sensu* EAD Mídias em Educação, oriundos dos conhecimentos construídos nesse curso. Para esse estudo, trouxemos uma amostra de 20% de dois grupos de cursistas da referida pós-graduação. Estabelecemos objetivos específicos que demandassem informações e assim nos permitissem alcançar com a amostra, respostas que de fato evidenciassem os sujeitos da pesquisa e seus fazeres docentes. Desse modo buscamos relacionar as motivações de inserção dos professores-cursistas na referida especialização com suas práticas pedagógicas. Bem como levantar e analisar os significados das motivações que levaram os professores a optar pelo curso na modalidade EAD. A metodologia de pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) direciona esse trabalho, sendo o questionário o instrumento de coleta de dados que se apresentou mais eficiente para essa tarefa. Entre as várias vantagens do uso desse instrumento destacamos a total liberdade e autonomia dos pesquisados em responder as perguntas sem que haja influência e interferência dos pesquisadores. E no caso específico de uma pesquisa em EAD a utilização desse instrumento em ambiente virtual (via email) não importando, portanto, a distância que estão os sujeitos para a conclusão do trabalho. Para a fundamentação teórica nos embasamos especialmente em nomes como Prado e Almeida (2009), Valente (2009) e Moran (2011), entre outros. As discussões trazidas por esses autores, em suma, nos indicam a necessidade de um diálogo acerca dos usos de tecnologias na educação com vistas a construir novas propostas pedagógicas. Os resultados dessa pesquisa, de forma breve, no aspecto do impacto na prática docente dos professores investigados apontam para o entendimento das questões cotidianas da sala de aula sob uma ótica de confiança e da relação com a multiplicidade de linguagens envolvidas no processo educativo.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores – Educação a distância – prática pedagógica

### **Introdução**

#### **De onde falamos?**

Esse texto pretende contribuir com a formação docente a partir da perspectiva



da Educação à distância em curso de pós-graduação *Lato Sensu*. As autoras atuam em cursos de graduação e pós-graduação, portanto, lidam diretamente com experiências de sujeitos que se preparam para o exercício da docência. O problema norteador dessa

investigação consistiu em levantar as motivações que levaram os professores cursistas de dois polos UAB/Unimontes a optarem pelo curso de *pós-graduação em EAD Mídias em Educação*.

### **Base teórica conceitual**

Iniciamos nossas reflexões nesse artigo pelo “pano de fundo” onde acontece a formação continuada do grupo de professores da educação básica investigados: a modalidade de ensino-aprendizagem EAD. Mas que tempo/espaço de aprendizagem é esse? Ao retomarmos o histórico da educação à distância, verificamos que essa modalidade se apresentava como secundária ou especial para situações específicas. No entanto, na atualidade, tem-se apresentado como um caminho estratégico para a expansão da educação como um todo. Tendo como forte característica a opção de se aprender ao longo da vida, com vistas para uma formação continuada, para a dinamização profissional, para conciliar estudo e trabalho e alcançar a todos que queiram estudar independentemente do espaço geográfico que ocupa, provendo assim condições àqueles que estão afastados dos grandes centros urbanos.

Contudo, os complexos processos de EAD, ainda estão sendo (re) conhecidos e (re) estruturados para o seu melhor gerenciamento. E por outro lado, acredita-se que a superação da defasagem educacional em nosso país encontre nessa modalidade de ensino uma alternativa. Que por sua vez, proporcionaria a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem. Algo curioso que podemos destacar é que o modelo de educação a distância vem influenciando as formas de ensinar e aprender, da modalidade presencial, que vê nas metodologias semi-presenciais, na flexibilização da necessidade de presença física, na reorganização dos espaços e tempos, na utilização das mídias, nas linguagens e nos processos envolvidos, alternativas ao modelo presencial. De sorte, que a educação à distância está em alta, e ao acesso de inúmeras pessoas que dela fazem uso para a formação em nível superior de formal iniciada e continuada com o objetivo de crescimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva vale a pena refletir acerca da educação e seu real desafio pontuado por Behrens:

Nosso desafio maior é caminhar por um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e social, que expressem nas suas palavras e

ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (BEHRENS, 2007,

p. 15)

Para pensarmos esse espaço constituído pela EAD, trazemos também Moran (2011), para essas reflexões, que pontua em suas discussões sobre essa modalidade de ensino- aprendizagem a necessidade de se sinalizar limites para cada momento histórico. O que significa dizer que é necessário compreender que esta é uma área que determinados conceitos ganham contornos diferenciados, como os já citados: espaço, tempo, presença física e ou virtual. Conceitos esses, complexos que exigirão de seus usuários atenção redobrada para a superação dos modelos convencionais atribuídos a estes.

Paralelo à discussão da entrada em massa da EAD na educação brasileira, temos a

questão da multiplicação das iniciativas de formação continuada, nos últimos anos.

Nesse tocante Behrens (1999; p.16) nos esclarece que;

A Revolução Industrial evolui para a revolução tecnológica, que traz contribuições significativas para a humanidade. Acredita-se que o grande avanço da era tecnológica foi provocar a geração da rede informatizada. Assim, a era da informação passa a permitir o contato rápido entre as pessoas e auxilia significativamente o movimento de globalização. Se por um lado essa revolução trouxe processos de avanço e desenvolvimento, por outro apresentou a tecnologia num sistema capitalista, que levou à massificação e a um comprometimento da visão de homem e da visão de mundo.

Que por sua vez, não se deu de forma gratuita. Compõe as demandas construídas pelas necessidades da sociedade contemporânea e suas condições históricas. E esse discurso da necessidade de renovação e atualização não é algo inerente ao magistério apenas, mas, circunda todo o mundo do trabalho. A busca por qualificação profissional que constitui um paradigma da pós-modernidade que reforça a busca incessante por renovação e atualização de saberes para o mundo do trabalho, bem como o seu reconhecimento através de sua certificação para empregabilidade dos sujeitos.

### **Onde estamos?**

Identificar o local exato onde estamos nesse momento histórico, seria sem dúvidas, incorrer em um erro ou pelo menos estaríamos ingenuamente precipitadas quanto à localização exata. O que sabemos é que estamos num período de transição entre “o modelo de gestão industrial para o da informação e conhecimento” (Prado e Almeida, 2009). E que todo estudo e experiência vivenciada servem de reflexão e apontamento para a interpretação e construção de saberes. E o que diferencia e influencia as formas de ensinar e aprender nessa conjuntura? Autores como Valente, Prado, Almeida (2009)

evidenciam na modalidade de ensino EAD a proposta de “estar junto virtual.”

Proposta esta que foi fruto de várias experiências exitosas, dentre elas o *Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o Uso das Novas Tecnologias*. Ressaltando a importância de se compreender essa nova proposta e de sua eficiência e promoção de mudanças significativas, Prado e Almeida pontuam:

Na abordagem do “estar junto virtual”, a qualidade da mediação pedagógica é fundamental, pois é centrada no acompanhamento e na interação do professor com aluno e entre os alunos. O professor no ambiente virtual pauta as ações no acompanhamento investigativo do processo de aprendizagem dos alunos e na intencionalidade pedagógica para fazer as intervenções necessárias, recriando novas estratégias didáticas, desafiando cognitivamente e apoiando emocionalmente os alunos na busca de superações e de novos patamares de aprendizagem. (PRADO & ALMEIDA, 2009, p. 67)

Nesse sentido, em que ensinar e aprender estão ressignificados em tempos e espaços diferenciados, o professor-educador-tutor diferencia também sua formação, sua postura e sua prática pedagógica como pena de se submeter ou de submeter outrem no que Behrens (2007) salienta na interpretação errônea que muitos ainda fazem de que a tecnologia seria a solução para os problemas educacionais, o que hoje comprovadamente nos revela que ela é um instrumento eficaz se for bem usado com todo planejamento, metodologia, objetivo e avaliação que um processo educativo requer. Cabe ainda mais uma referência desse instrumento no contexto da EAD que conforme Prado & Almeida (2009) suscita reflexões sobre as abordagens pedagógicas por envolver novas maneiras de lidar com a gestão acadêmica, de pessoas, tempos e espaços.

Nessa perspectiva o “estar junto virtual” possibilita também a aprendizagem colaborativa e interativa (Moran, 2011) indispensáveis na construção do conhecimento na modalidade da EAD e qualidade de todo processo, inclusive na reflexão da melhor utilização das mídias como recursos tecnológicos na prática educativa.

### **Onde queremos chegar?**

Queremos chegar ao ponto de partida, objeto de estudo desse artigo, refletir as motivações e significações da ação reflexiva do processo de formação do educador que atua na realidade escolar com o uso dos recursos tecnológicos das mídias. Prado e Almeida (2009) ressaltam que:

Tais cursos voltados para o uso integrado das tecnologias e mídias no contexto escolar enfatizam a formação que se pauta nos princípios da reflexão do educador-aluno “na” e “sobre” sua prática, nas interações entre os participantes, na autoria e no trabalho colaborativo. Isso porque a formação precisa favorecer ao educador-aluno o aprendizado significativo do uso das TIC no contexto pessoal e da prática profissional, quer seja de natureza pedagógica, quer da gestão escolar (PRADO & ALMEIDA, 2009, p. 68)

A reflexão da ação do processo de formação do educador-aluno faz com que ele busque como poderia dizer Tardif (2002) a cultura profissional, como sendo a capacidade de discernimento, a prática da profissão concebida como processo de aprendizagem baseada numa ética profissional entre o saber-ser e o saber-fazer. E nesse contexto colaborativo, interativo e significativo dos recursos tecnológicos e midiáticos aprender e saber aplicá-los de maneira qualitativa, consciente e responsável torna-se essencial para a qualidade da EAD. E o educador-aluno da *Pós-graduação em Mídias aplicada à Educação* sente-se motivado diante da reflexão de sua experiência? Quais motivações e significados o levaram a se especializar?

### **Desenvolvimento da pesquisa**

A abordagem metodológica dessa pesquisa é de natureza qualitativa. Que se caracteriza por ser descritiva, não importando com a quantificação das informações obtidas, analisando indutivamente os dados levantados e interpretando os fenômenos e atribuindo significados a estes. Do ponto de vista dos objetivos se enquadra em uma pesquisa descritiva, pois, visa analisar, classificar e interpretar dados obtidos no processo de investigação. Nesse caso específico optamos pelo questionário, como instrumento principal e indicador de informações. Bogdan & Biklen (1994; p.51), ao se referirem sobre o processo de investigação qualitativa assim se manifestam: “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.” Nos tópicos seguintes, diante das respostas dadas pelos professores-cursistas às perguntas do questionário aplicado buscamos evidenciar o diálogo destacado pelos autores Bogdan & Biklen.

Para essa pesquisa, trabalhamos com um número de 07 alunos pertencentes a dois grupos de cursistas da *Pós-graduação Mídias em Educação* (que se encontra em fase de conclusão) oferecida pela UAB/Unimontes. Pertencentes a dois diferentes polos, que

1 por sua vez, são acompanhados por duas tutoras a distância . Esse número de alunos

representa 20% do número total das duas turmas em questão, logo esse é o percentual da amostra. Esta é a segunda turma da *Pós-graduação Mídias na Educação* oferecida por essa instituição, que iniciou em junho de 2011 e se encerrará em outubro de 2012. E conta com um total de 168 alunos, distribuídos por 08 polos de apoio da UAB/Unimontes. E que são acompanhados por 16 tutoras presenciais (duas para cada polo de apoio) e 08 tutoras a distância no total.

O contato com os cursistas trazidos para essa investigação ocorre até o presente momento, contabilizando um período de um ano e dois meses, o que confere informações importantes e significativas, fruto do atendimento direto das tutoras a distância (as autoras desse texto), ocorrido através de um encontro presencial, bem como do ambiente virtual de aprendizagem

([www.virtualmontes.unimontes.br](http://www.virtualmontes.unimontes.br)), (o que totaliza 20 horas semanais de atendimento aos cursistas), e ainda através do atendimento individual a partir de emails e telefone. A respeito do espaço virtual determinado de ambiente de aprendizagem, Leite (2009) o identifica como a sala de aula do Século XXI. Através das ferramentas de acompanhamento individual e coletivo dos cursistas, ao longo das 14 disciplinas oferecidas neste curso, fomos construindo o perfil da turma. Mapeando informações oferecidas pelas interlocuções estabelecidas através dos fóruns de discussão no ambiente virtual de aprendizagem, das atividades formativas postadas por estes cursistas, dos contatos via email e telefone para a orientação e esclarecimentos das inúmeras atividades de aprendizagem e avaliativas propostas pelos professores formadores e acompanhadas pelas tutoras a distância.

A seleção dos cursistas que participam dessa pesquisa foi feita através de sorteio realizado pelas tutoras a distância que os acompanham. Após essa etapa, estabelecemos contato via email com essas pessoas fazendo o convite e esclarecendo os objetivos do trabalho. Aceito por estes, na sequência enviamos os questionários que foram elaborados a partir dos objetivos geral e específicos estabelecidos no projeto de pesquisa. Buscamos dessa forma, compreender as motivações dos professores-cursistas ao realizar um curso de pós-graduação na modalidade EAD, descrever o impacto do curso de *Pós-graduação Mídias em Educação* na prática pedagógica desses professores.

---

1 A professora autora desse artigo.

Relacionar as motivações de inserção dos professores-cursistas na referida pós- graduação com suas práticas pedagógicas. E apontar as motivações e seus significados que levaram os professores a optarem pelo curso de *Pós-graduação Mídias em Educação*. A seguir apresentamos a tabela com a representatividade feminina e masculina da amostra com a qual trabalhamos:

### **Tabela 1 – Número de participantes por sexo**

#### **Questões propostas e os significados das práticas pedagógicas em estudo**

A primeira questão proposta para análise e reflexão dos cursistas participantes da pesquisa indagava sobre as motivações para sua inserção no curso *Pós-graduação Mídias em Educação*, a fim de apresentar algumas contribuições nesse entendimento, transcrevemos alguns trechos das respostas obtidas:

*No início, foi pelo fato de não ter ainda nem uma especialização. Mas depois com o decorrer do tempo fui me interessando realmente pelo curso, pelo conhecimento que ele nos tem proporcionado, apesar do trabalho, das dificuldades, tenho gostado do curso pelas oportunidades que o mesmo tem nos concedido que é o de conhecer e ter o contato com ferramentas pedagógicas riquíssimas como as wikis, blogs, fóruns, chats. Etc. (Professora-*

*cursista R1.)*

*Em primeiro lugar porque eu precisava concluir uma pós-graduação. Em segundo, porque é uma área que tenho muito interesse. (Professor-cursista M.)*

A necessidade de “uma profissionalização”, ou seja, de atualização e renovação do fazer docente, através da formação continuada é algo marcante nas abordagens dos cursistas. Nesse sentido, Lima (2006; p. 146) em seu texto, “*Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas*”, considera que:

#### **Número de cursistas participantes da amostra**

**Mulheres**

**Homens**

**06**

**01**

*Na época das inscrições eu não tinha muito conhecimento sobre o curso e pesquisando, achei o curso interessante para a minha vida acadêmica e profissional. A prática também. Não me enganei, aprendi muito, inclusive meu trabalho acadêmico de Ciências da Computação fez essa observação. Parece que não fui eu quem escolhi o curso, mas quem estava mesmo precisando aprender sobre tudo isso. (Professora -cursista H.)*

Para aprender e ensinar faz-se necessária a efetiva prática da pesquisa, pois o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para melhorar sua existência. A aprendizagem verdadeiramente significativa se dá pela

construção e formação do conhecimento.

O *consciente coletivo* do segmento profissional do magistério indica a necessidade da aprendizagem significativa evocada por Lima (2006). A busca pela especialização em questão representa então para esses cursistas, essa possibilidade.

Em um segundo tópico, questionados sobre as razões em optar por um curso de especialização na modalidade EAD, alguns padrões surgiram:

#### **Tabela 2 – Elementos definidores da opção pelo curso**

..

---

## Razões para optar pela modalidade EAD

### Número

### de resposta s

---

---

---

### Eficiênci

a no processo ensino-aprendizagem/Crescimento da oferta e procura pela modalidade

### 02

---

---

---

### Praticida

de em conjugar jornada de trabalho e convívio familiar

### 02

---

---

---

### Facilida

de e comodidade de estudar em qualquer lugar

### 07

---

---

---

### Oferta

gratuita da formação continuada pela Plataforma Freire

### 02

Experiên

cia anterior com cursos em Educação à distância

**01**

Dentre as reflexões apresentadas nessa questão selecionamos algumas que, complementam os apontamentos dispostos na tabela:

*Pela possibilidade de poder fazer meu horário, fazer minhas escolhas sobre a melhor forma de aprender a aprender. Também pelo fato de não ter que desembolsar nenhum valor e, finalmente, porque percebi que é uma modalidade de educação que cresce muito a cada ano, no que se refere à credibilidade, à qualidade do ensino, não deixando nada a dever aos cursos presenciais. (Professora-cursista C.)*

A professora-cursista C. ao refletir sobre sua opção, revela um importante elemento que constitui o discurso da educação contemporânea: as constantes e dinâmicas mudanças nos processos de ensino-aprendizagem formais. E conseqüentemente o surgimento de um novo perfil de educador e educando que se moldam nesse espaço. Trouxemos ainda outras reflexões que produzem o efeito do diálogo proposto pela pesquisa qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994),

*Um curso a distância era mais viável no momento, por disponibilidade de tempo e horários; visto que a qualquer hora pode-se fazer os estudos necessários. (Professora-cursista S.)*

*(Professora-cursista R.)*

*(Professora-cursista H.)*

Indagados sobre como avaliam um curso de pós-graduação em educação na modalidade EAD, obtivemos algumas reflexões bastante ricas sobre o olhar dos cursistas quanto à experiência em curso:

*É necessário que o aluno organize seus horários de estudo, pesquise, tenha realmente vontade de aprender e objetividade. Se não fica difícil concluir o curso, mas pelo fato de ser virtual ou a distância não deixa a desejar em relação aos cursos presenciais. Pois o material didático é de ótima qualidade e os professores e tutores são muito bons e nos incentivam em todo tempo. (Professora-cursista S.)*

*Confesso que não acreditava muito na qualidade dos cursos à distância e*



*constatei que era puro preconceito. Hoje sei da seriedade e importância da disciplina e organização que devem ser dispensados para o bom desenvolvimento do curso. (Professora-cursista R.)*

*É um pouco complicado, pois acredito que fica muita coisa a “desejar”; mas possível sim, de uma verdadeira aprendizagem. É um curso que necessita dedicação, paciência (por causa da ferramenta que se utiliza – computador), e muita interligação com os professores e tutores. (Professora-cursista S.)*

Ao analisar tais reflexões, concordamos com Leite (2009), que afirma que o desenvolvimento da tecnologia associada às novas concepções de ensino-aprendizagem trazidas pela EAD, gera o que podemos chamar de uma “nova sala de aula”.

*No Ensino a Distância, EAD, não há necessidade de sincronismo em tempo e espaço: neste caso posso fazer os estudos no horário que achar conveniente, segundo um planejamento pessoal. Não há necessidade de estar no mesmo ambiente que o professor e os demais colegas, ou fazer as aulas no mesmo horário. Não preciso necessariamente sacrificar meu horário de trabalho ou*

*da minha família.*

*Escolhi a modalidade EAD por acreditar que essa modalidade é tão eficiente quanta outra e devido sua praticidade, uma vez que nós professores, na maioria, temos dupla jornada de trabalho e além disso precisamos conciliar*

*o convívio com a família.*

Na quarta questão, propomos aos sujeitos da pesquisa, uma reflexão sobre o impacto dos conhecimentos adquiridos na formação continuada e suas práticas pedagógicas na educação básica. Apontamentos vários foram elencados:

### **Tabela 3 – Pós-graduação Mídias em Educação X Prática pedagógica**

**Relação do Curso Mídias em Educação e a prática pedagógica dos professores-cursistas**

## Número de respostas

Mudança na relação com as diferentes mídias – Visão

ampliada dos processos educativos que envolvem as mídias e facilidade no uso destas

**06**

Abordagem criativa dos conteúdos curriculares

**02**

Melhor utilização dos recursos midiáticos (como por exemplo, o vídeo)

**01**

Confiança e maior preparação para aplicar os planos de aula

**01**

*A primeira grande mudança no papel do professor diz respeito à reflexão sobre sua prática pedagógica. É impossível, nos dias de hoje, um educador atuar de forma eficaz fazendo uso apenas dos velhos métodos, das aulas tradicionais, alheio às mudanças tecnológicas para fins educacionais que se multiplicam ao seu redor. Isso porque os professores atualmente têm diante de si, em sala de aula ou fora dela, uma geração de crianças e adolescentes que não apenas dominam e utilizam as mais variadas tecnologias, como também exploram com familiaridade a net e se vangloriam de suas experiências positivas com ela. Os novos recursos tecnológicos devem ser instrumentos auxiliares de ensino aprendizagem, contemplando os diferentes tipos de inteligência. Pelo fato de já ter uma familiaridade bem íntima com as tecnologias a partir deste curso que estou participando consegui perceber a importância de um estudo constante para sempre avaliar a minha prática pedagógica. (Professora-cursista R.)*

Para analisarmos os elementos elencados, buscamos sobre o impacto da

especialização Mídias em Educação e o trabalho docente dos professores-cursistas encontramos em Prado e Almeida, as seguintes considerações;

(...) Os princípios da reflexão do educador-aluno “na” e “sobre” a sua prática se viabilizam nas interações entre os participantes, na autoria, no trabalho colaborativo e na análise dos caminhos epistemológicos, cujos registros, acessados a qualquer tempo e de qualquer lugar, permitem atingir níveis de reflexão e compreensão que favorecem ao educador-aluno o aprendizado significativo do uso das TIC na prática profissional, quer seja de natureza pedagógica, quer da gestão escolar. (VALENTE; BUSTAMANTE, (Orgs.), 2009, p. 65)

Na quinta e última questão apresentada no questionário, foi solicitado aos participantes que avaliassem se o curso de *Pós-graduação Mídias em Educação* impactava sua

prática docente e de que maneira isso ocorreria. Complementarmente, foi solicitado ainda que descrevessem esse impacto. Eis algumas dessas avaliações:

*Sim. Hoje é visível a necessidade de uma educação mais dialógica na qual o professor assuma mais o papel de moderador ou facilitador das interações em sala ao invés daquele papel de especialista que despeja conhecimento no aluno. A partir deste curso visualizo com mais clareza os meus objetivos dentro da sala de aula e sou capaz de criar estratégias mais eficazes para que meus alunos adquiram os conhecimentos necessários para uma educação de qualidade. (Professora-cursista R.)*

*Ao utilizar algum tipo de mídia na minha sala de aula, seja um vídeo ou uma mídia impressa como: livros, jornais ou revistas procura usá-las de forma que favoreça realmente a construção do conhecimento, que sejam ferramentas didático-pedagógicas em potencial para a promoção da aprendizagem. (Professora-cursista R1.)*

*Sim. De imediato eu criei um blog e quando posso, levo meus alunos ao laboratório para desenvolvermos atividades. Como já disse hoje eu utilizo as mídias de forma mais objetiva: ao invés de passar um filme inteiro para a turma, como antes fazia, hoje eu prefiro editar as partes mais alusivas ao conteúdo da disciplina. Exploro seu conteúdo antes e depois de sua exibição. (Professor-cursista M.)*

Silva (2003; p.08) nos auxilia examinar tais considerações dos professores-cursistas ao afirmar que;

Em lugar de guardião da aprendizagem transmitida, o professor propõe a construção do conhecimento disponibilizando um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos aprendizes. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais, e, sem perder de

vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos aprendizes. Assim, ele educa na cibercultura. Assim, ele constrói cidadania em nosso tempo.

Logo, podemos dizer que o espaço de formação em Mídias na educação possibilita aos professores-cursistas assumirem papéis educativos que conjuguem a segurança da aplicação dos recursos midiáticos disponíveis e a condução de um processo ensino- aprendizagem que privilegie a autonomia do educando em construir novos conhecimentos.

### **Alguns apontamentos não conclusivos, mas, reflexivos para finalização desse texto**

A necessidade da superação das lacunas no processo educativo a fim de contribuir substancialmente com a formação de crianças e jovens, a valorização profissional, a possibilidade de diálogo com campos novos do conhecimento humano para a formação de sujeitos da educação básica, parecem ser elementos recorrentes dos professores pesquisados na busca por formação continuada.

A partir das leituras realizadas para esse trabalho, percebemos a importância do lugar ocupado pela temática formação de professores na atualidade. Sendo, portanto, assunto de pauta mundial. Nesse sentido, as novas tecnologias, e o espaço de formação continuada em EAD, corroboram para o acesso e a velocidade com que os conhecimentos chegam às pessoas.

### **Referências bibliográficas**

BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

LEITE, L.S. **Formando profissionais reflexivos na sala de aula do século XXI**. In: VALENTE, J.E.; BUSTAMANTE, S.B.V (Orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009, pp. 151-66.

LIMA, Ma Socorro Lucena.

MORAN, J. Manuel; VALENTE, J. Armando. (Orgs.). **Educação à distância: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MORAN, J. Manuel. (Org.) **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

PRADO, M.E.B; ALMEIDA. M.E.B. **Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação à distância**. In: BUSTAMANTE, S.B.V (Orgs.). **Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009, pp. 65-82.

---

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2003. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2010.

VALENTE, J. Armando. (Org.). **Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo.** São Paulo: Avercamp, 2009.

### **Docência e pesquisa em formação de professores:**

**caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas.** In: PIMENTA, Selma G. Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições

Loyola, 2006.

## **DEL TTL (tiza, tablero y lengua) AL PCC (pantalla, Cyber y comunicación)**

1

Docente de Ingeniería de producción. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad Tecnológica. Bogotá DC Colombia Director del grupo de investigación DEDALO: Gestión tecnológica [rdbonillai@udistrital.edu.co](mailto:rdbonillai@udistrital.edu.co)

### **Palabras claves:**

Red Social, Educación

### **Key Word:**

Social Network, Education

## **LA IMPORTANCIA DE ENSEÑAR CON REDES SOCIALES**

Cada día cobra mayor importancia la transmisión de la información, de cualquier tipo, a través de los espacios y redes de internet; considerando el “macro cambio” que están sufriendo los hábitos de comunicación y vida de la humanidad, se va haciendo más ágil y común la interacción entre personas por medio de estas tecnologías, tanto así que la aceptación de la misma en la sociedad moderna es evidente y común en todas las esferas sociales propiciándose una avalancha de situaciones un tanto incómodas para algunos y otro tanto atractivas para otros, así pues que es del cotidiano vivir ver a los jóvenes chateando amor, confidencias, insultos, favores, etc. a través de la red; también consultando información en internet y no en bibliotecas, o enviando trabajos, material o cualquier cosa por chat o por correos electrónicos.

Se ha informado en muchos medios la importancia que tiene una de las primeras herramientas de internet como es el correo electrónico, considerado como uno de los sistemas de comunicación

<sup>1</sup> Ingeniero Electricista y Magíster en Ingeniería-Automatización Industrial la Universidad Nacional de Colombia

### **RUBÉN DARÍO BONILLA ISAZA**

---

de mayor efectividad reemplazando la tradicional carta ya que los mensajes llegan a su destinatario al instante, y lo más importante del sistema es que se puede transmitir el mensaje a un tejido social de manera eficiente. También se

ha hablado mucho de los chats, en donde se ha posibilitado un dialogo por escrito.

Desde el día en que la comunicación virtual apareció para el servicio de las personas, su desarrollo ha continuado avanzando a pasos agigantados hasta la era actual, en donde se cuenta con un mayor número de aplicaciones y herramientas que se acoplan a las necesidades del usuario rompiendo las barreras de distancia, tiempo y clases, una de los avances más significativos es la aparición de las redes sociales en donde las personas se comunican de forma sencilla e inmediata.

A simple vista y dentro de una primera impresión se podría “encasillar” a esta forma de interacción entre los medios como un sistema que aparentemente no tendría mayor utilidad que solo un medio de esparcimiento y entretenimiento, pero ¿se podría ir más allá de eso? Todo depende de la mirada objetiva y el interés puesto en su utilidad, pasado un tiempo de conocimiento de la herramienta, se pueden experimentar todas las bondades académicas que se facilitan a través de las mismas en la generalización y creación de conocimiento.

### **Ventajas**

- Se pueden compartir documentos e información al instante
- Se puede tener una mayor comunicación con los estudiantes y su cobertura es mundial
- Su entorno es muy atractivo para todos los usuarios
- Es gratuito, fácil de usar y se puede utilizar todo tipo de material multimedia
- Facilidades de acceso
- Se puede tener acceso directo a cualquier persona, empresa, grupo o marca instantáneamente

### **Desventajas**

- Falta de privacidad y principal medio de ocurrencia del CyberBulling (matoneo en línea)
- Disminución de vida social y familiar
- Trastorno de adicción a las redes sociales
- Posibles casos de inseguridad (robos, secuestros) por la cantidad de información administrada por las redes sociales

## **LOS MEDIOS, LA TERGIVERSACION Y LA EDUCACIÓN**

Muchos medios de información, como la televisión, medios impresos y la radio, no brindan mayor contribución a la formación educativa de la sociedad (por lo menos en países en vías de desarrollo) ya que se puede ver un bajo o nulo contenido de aporte cultural; para el caso de Colombia el aporte en gran medida se ve influenciado por conflictos sociales del cotidiano vivir: la discriminación, la delincuencia y la violencia, evidenciando significativamente el culto que ofrecen diversos programas televisivos a la socialización de la narcocultura.

Un medio crea indirectamente una influencia, positiva o negativa, en la conducta de los niños y jóvenes, en medio crea o destruye prototipos culturales, un medio forma o deforma, en medio tergiversa una realidad social. Fácilmente se identifican programas seriados en la televisión colombiana, que si bien existen realidades también es cierto que no son generalidades, se pueden encontrar series de impactos fuertes como *La Saga*, *La Viuda de la mafia*, *El Cartel de los sapos*, *El Capo*, *La novela basada en 'Sin tetas no hay paraíso'*, *Inversiones El ABC*, *Las Muñecas de la mafia* y ahora *'Escobar el patrón del mal'*.

De igual manera se encuentran múltiples esquemas en la web, pero a nivel televisivo o radial la razón es muy simple: producir un programa de televisión o de radio dedicado a la educación social es más costoso que transmitir programas como realitys, telenovelas y concursos, ya que la educación requiere más recursos intelectuales, tecnológicos y pedagógicos.

Por el contrario y como una gran ventaja, administrar el acceso a segmentos de la internet es mucho más sencillo que limitar el acceso a cualquier otro tipo de medio de comunicación, comparándola con la educación formal, permite romper el enlace jerárquico del binomio alumno- profesor, en el cual el docente es visto como el único transmisor de la información frente a un tablero (TTL) y se espera que los estudiantes puedan aprender “algo” de forma pasiva; mientras que con las herramientas TIC's se propicia pasar a un modelo de comunidad en la cual los alumnos sean guiados a un fin común, en donde el binomio ahora no es jerárquico sino que la

comunidad adquiera conocimiento de manera activa, participativa y toda la información siempre esté disponible y se pueda contactar con cualquier persona de un grupo de trabajo en cualquier lugar del globo terrestre.

## **USO DE LAS REDES SOCIALES**

Según información compilada de la página de internet Go-Gulf, las cinco redes sociales más populares son: Facebook, con 901 millones de usuarios; Twitter, con 555 millones de usuarios; Google+, con 170 millones de usuarios; LinkedIn, con 150 millones de usuarios y Pinterest con 11,7 millones de usuarios. Estos datos son a Julio del año 2012.

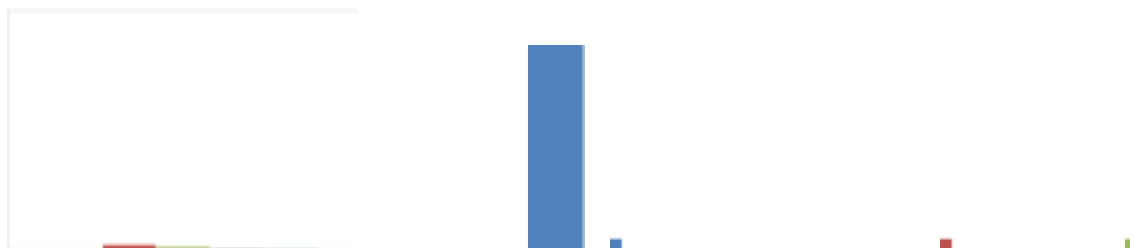


De la misma manera la cantidad de visitas mensuales es muy proporcional, y el tiempo invertido en cada visita daría una idea sustancial del impacto que causan estas redes en el diario vivir de los usuarios:

8.000.000.000 7.000.000.000 6.000.000.000 5.000.000.000 4.000.000.000  
3.000.000.000 2.000.000.000 1.000.000.000

0

Facebook Twi tter Pinterest LinkedIn Google+



CANTIDAD DE VISITAS MENSUALES

La inversión de tiempo de los visitantes es fuerte, aproximadamente ocupan 405 minutos en Facebook al igual que en Pinterest, 89 minutos en Twitter, 21 minutos en LinkedIn y 3 minutos en Google+, mensualmente, datos según fuentes de observación. De igual manera la concentración de usuarios difiere en relación a las edades según la siguiente tabla.

Como se puede ver en estos datos, la mayor concentración de usuarios en Facebook se encuentra entre los 18 y 25 años, a diferencia de las demás redes sociales que se encuentran entre los 26 y 34 años. Se puede notar también que la red LinkedIn como es una red social enfocada a los negocios, tiene un conjunto de usuarios que se encuentran dentro de la edad de 26 a 34 años, al igual que Twitter que es muy utilizado para transmitir información y opinión de forma breve en tiempo real.






Este rango de edades (18 a 34 años) se considera dentro del periodo educativo

normal, por lo cual nos proporciona un buen acercamiento al impacto que causan estas redes en la comunidad académica y lo que también indica que es una realidad que los jóvenes hacen uso de esta red.

## APLICACIONES DE LAS REDES SOCIAL

### Administración de Usuarios – Amistades y Grupos

El principal atractivo de las redes sociales es la posibilidad de comunicarse con quienes se tengan determinados como amistades y estar informados de todas las actividades que ellos publiquen en la red. Con la evolución del internet, en estas redes se pueden configurar grupos o círculos de amigos que tengan un interés común, de esta forma es muy fácil administrar los

RED SOCIAL	13 - 17	18 - 25	26 - 34	35 - 44	45 - 54	55 +
	11%	29%	23%	18%	12%	7%
	4%	13%	30%	27%	17%	9%
	9%	23%	35%	15%	11%	7%
	0%	18%	31%	24%	15%	10%
	3%	6%	28%	28%	25%	11%

usuarios y las características que estos poseen. Algunas redes que permiten realizar grupos son Facebook, Google + y LinkedIn.

### Herramientas de Video y Audio – Videos y Videoconferencias

Hace algunos años la principal forma de reproducir un video era por medio de reproductores VHS y Betamax, con la llegada de la nueva tecnología multimedia, la digitalización y los nuevos formatos, es posible encontrar millones de videos de todo tipo en portales especializados de Internet.

Por medio de algunas plataformas como Youtube, el usuario puede subir, administrar y publicar videos. En algunas redes sociales como Facebook, se permiten subir videos directamente a la página, haciendo un poco más privado este material.

Esto puede facilitar y agilizar la educación ya que hace del material educativo mucho más atractivo y sencillo ya que estimula la investigación, facilita la asimilación de la información y es muy accesible ya que el estudiante puede repetir cualquier parte de él de forma constante.

Las videoconferencias también son una muy buena herramienta ya que permite conectar dos personas que tengan acceso a una cámara contando con servicios de audio y video. Este servicio nos presta múltiples aplicaciones educativas que van desde dar recomendaciones a un alumno, hasta hacer clases, conferencias y sustentaciones de forma casi simultánea.

### **Transmisión De La Información – Imágenes**

El popular refrán “Una imagen vale más que mil palabras” puede hacerse realidad mediante esta red ya que la mayoría de las redes permiten subir imágenes, algunas redes como Pinterest y Flickr están enfocadas con este propósito. Mediante estas, se puede estimular la pedagogía y el aprendizaje ya que una de las características de una imagen es que tienen mayor poder de recordación y de dinamismo que un texto.

### **Influencia y presentación de resultados**

Facebook tiene muchas herramientas que nos permite medir la efectividad o influencia de la información publicada, esta se puede medir por medio de los comentarios, likes y estadísticas en la página del grupo de Facebook, al igual que en Twitter los “retweet” (repetición de un tweet) o los “trendic topic” (tweets más repetidos) que indican si un comentario es relevante o no.

### **APLICACIONES DEL TWITTER COMO RED SOCIAL EDUCATIVA**

Comúnmente en los cursos de ingeniería la terminología asociada a la tecnología se aborda con mayor énfasis en los últimos semestres, para el caso de estudio en Ingeniería de producción de la Universidad Distrital, un grupo de estudiantes del curso de automatización Industrial se aventuraron a introducir una aplicación práctica a través de las TIC’s como herramienta de aprendizaje.

En la capacitación de entornos altamente automatizados, estudiando el alcance del quinto nivel en la pirámide de automatización, se integran diferentes conceptualizaciones de tecnologías para el conocimiento y reproducción de un

proceso productivo con alto nivel de automatización, entender esos alcances en carreras profesionales en donde no es habitual ese tipo de tecnologías no es tarea fácil, por lo tanto, se concibe la importancia de la aplicación de las TIC's en la enseñanza de esas tecnologías de tal manera que permita capacitar tanto a alumnos como interesados de diferentes escenarios académicos a través de la inclusión de un medio tan común como el twitter.

Hace algunos años la inclusión de las TIC's en la educación no se consideraba una alternativa para complementar la formación académica y capacitar a los estudiantes de diversas áreas de la ingenierías, hoy se fomenta el aprendizaje (virtual, presencial y/o remoto) a través de las TIC's, se fomenta la adquisición de conocimientos en diversos campos: programación, planificación de la producción, simulación de situaciones reales, etc.; se emplean múltiples herramientas como PPT, Moodle, prexis, etc., pero rara vez se utilizan facebook y twitter.

En muchos coloquios, congresos y diversos artículos se habla acerca de las fronteras y barreras de aprendizaje, se habla de la dificultad de concentración del alumnado, se esgrimen técnicas

antifraude, anti copiar/pegar, y se generalizan los vacíos en el aprendizaje; sin embargo, hoy día la adquisición del conocimiento no tiene obstáculos, cualquier persona tiene acceso a un PC, a la red o desde el celular (móvil), por lo tanto, un estudiante puede ingresar bajo una dirección IP y trabajar desde casa o desde cualquier centro un sistema de aprendizaje con un adecuado esquema de supervisión mediante el cual se auto-monitoree su conocimiento; el problema es cultural, el vacío se debe a un cambio de paradigma; otro de los aspectos que cobran gran importancia y fortaleza dentro de los cibernautas es que a través de las TIC's se posibilita el trabajo simultáneo de varios aprendices -educadores en una sola estación de trabajo, fomentando la colaboración en un equipo, quizá pluridisciplinar.

## **RESULTADO DE LA APLICACIONES DEL TWITTER**

Se ha motivado romper la barrera que impedía tener claridad de aprendizaje en una tecnología no tan común en el grupo de estudiantes, en el grupo se puede hablar sin dificultad de concertación de conocimiento, se corrige lo que no es correcto, se extiende la idea, se motiva la creatividad, y lo más importante: no se esgrimen técnicas antifraude ni se restringe el copiar/pegar ya que se generalizan los conceptos, dentro del individuo en su acción como ser activo en el aprendizaje.

Ya que cualquier persona tiene acceso a una herramienta cargada de tecnología TIC, y más los estudiantes, el acceso a la red desde el celular (móvil) es muy común y al instante, por consiguiente en el momento que se envía un twit de generalización de información o de búsqueda de la misma, el estudiante no espera a llegar a casa porque opera desde cualquier parte y crea su propio centro de conocimiento dentro de un sistema de aprendizaje. La relación jerárquica con el docente se rompe, la apropiación del conocimiento se

hace evidente, es una herramienta de su cotidiano vivir, sin embargo se conserva la aclaración por parte del docente como estrategia de profundización del tema tratado.

Corroborando el esquema experimentado con la tradicional forma de enseñanza, se evidencia la autonomía de la apropiación del concepto propuesto por el docente con la voluntad de evidenciar su aprendizaje, el docente un día cualquiera sin aviso alguno busca esa evidencia con una prueba tradicional, el resultado: de cada veinte alumnos 12 superan el 4.0/5.0, cuatro sobrepasan el 3.5 y los que no twitean no superan el 3.0. cabe anotar que por ahora es una prueba piloto.

## BIBLIOGRAFIA

Suñer, Pablo (2010). Cómo ayudan las redes sociales. Revista compromiso social (Mayo- Julio 2010). Recuperado de <http://www.compromisoempresarial.com/multimedia/2010/06/como-ayudan-las-redes-sociales/>

Roquet García, Guillermo (2010). Aplicaciones educativas de las redes sociales. Boletín SUAYED de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinesanteriores/boletinsuayed19/redessociales.php>

Página Web Go-Gulf (2012). User Activity Comparison Of Popular Social Networking Sites Recuperado de <http://www.go-gulf.com/blog/social-networking-user>

De Haro, Juan José (2008). Las redes sociales en educación. Recuperado de <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>

Fisher, Lauren (2009). A Decade Of Social Media – Timeline. Simplyzesty - <http://www.simplyzesty.com/social-media/decade-social-media/>

Álvarez, Mariela (2009). 10 ideas para usar Twitter en el. Página Web Tecnotic- Real [dehttp://www.tecnotic.com/content/10-formas-de-usar-twitter-en-el-aula](http://www.tecnotic.com/content/10-formas-de-usar-twitter-en-el-aula)

**Simposio 26 – Classes sociais e movimentos sociais no capitalismo contemporâneo: perspectivas para ressignificar conceitos e lutas**

**A atualidade da teoria crítica do direito no Brasil: novas realidades, novos desafios**

**Carla Appollinario de Castro<sup>165</sup>**

**RESUMO**

Apresentam-se, aqui, indicações analíticas acerca da atualidade do pensamento desenvolvido na França pelo “*mouvement critique du droit*” com vistas à sua aplicação ao contexto brasileiro. Contrariamente às teses que defendem o fim do marxismo como instrumento de compreensão dos fenômenos sociais e, por consequência, do espaço para uma teoria crítica fundamentada nele, busca-se afirmar a contemporaneidade desta corrente teórica, atualizando o foco do que seria o alvo de uma teoria crítica do direito, no Brasil, procurando oferecer, também, um esboço analítico de quem seriam os possíveis beneficiários da referida teoria. Desse modo, o artigo pretende reafirmar a necessidade do desenvolvimento, no Brasil, de uma teoria crítica do direito, esclarecendo seu possível alvo, bem como demonstrando suas diversas categorias de destinatários. Para tanto, primeiramente, serão apresentadas considerações sobre o “*mouvement critique du droit*” e suas repercussões no Brasil. Posteriormente, realizaremos uma breve caracterização dos contextos econômico, social, histórico e político nos quais se desenvolve a “*teoria crítica do direito*” no Brasil. Por fim, a partir da conjugação de todos esses aspectos, principalmente, no que se refere às diversas categorias de indivíduos excluídos da participação mais efetiva da vida econômica e social contemporânea, serão fornecidos aportes para a ressignificação da “*teoria crítica do direito*”, com ênfase no caso brasileiro.

<sup>165</sup> Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito – PPGSD, da Universidade Federal Fluminense – UFF; Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e Bolsista da Capes.

**PALAVRAS-CHAVE:** “mouvement critique du droit” ; teoria crítica do direito ; Brasil

## Introdução

**“Não tenho culpa se a realidade é marxista”  
(Che Guevara apud Sartre)**

A ideia que motivou a presente comunicação surgiu a partir de um artigo denominado: *O movimento “critique du droit” e seu impacto no Brasil*<sup>166</sup>, escrito por Joaquim Leonel de Rezende Alvim e Roberto Fragale<sup>167</sup>, no qual os autores realizam uma análise do impacto do movimento crítico do direito no Brasil. Conforme demonstrado no referido artigo, o “*mouvement critique du droit*” exerceu uma certa influência no ensino do direito no Brasil, sendo possível perceber seus vestígios nos mais diversos espaços de produção do ensino jurídico, seja através da incorporação dos textos e referências teóricas produzidos pelo campo de origem francês, seja pelo fato de ter existido incorporação de atores envolvidos na produção teórica do movimento nas instituições brasileiras de ensino superior (graduação e pós-graduação).

Nossa intenção não é fazer uma releitura da reconstrução do trajeto do “*mouvement critique du droit*” no Brasil, razão pela qual remetemos ao artigo escrito por Joaquim Leonel de Rezende Alvim e Roberto Fragale (nota de rodapé nº 2) para maiores detalhes sobre a trajetória do movimento na França e no Brasil. Na realidade, o que nos interessa e constitui um dos objetivos do presente artigo é fazer uma reflexão a respeito do que deveria ser o alvo, atualmente, da teoria crítica do direito, com ênfase no contexto brasileiro.

No referido artigo, os autores apontam para a necessidade de uma reflexão sobre a questão colocada por um dos envolvidos<sup>168</sup> no “*mouvement critique du droit*”, qual seja: “contra quem devemos direcionar, nos dias atuais, a teoria crítica?” (ALVIM; FRAGALE, 2007: 147) O objetivo central do questionamento é fomentar a busca por elementos que permitam a reformulação de uma crítica social do direito na atualidade, por meio da análise das atuais configurações do poder e relações de dominação.

<sup>166</sup> Ver: ALVIM; FRAGALE, 2007, p. 139-164.

<sup>167</sup> Ambos os autores são professores da Faculdade de Direito e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>168</sup> A pergunta aparece durante a entrevista realizada com José Ribas Vieira, que menciona essa questão levantada por André-Jean Arnaud.

Assim, ao se debruçar sobre o tema da teoria crítica do direito no Brasil, é possível perceber que existem várias possíveis entradas no campo de trabalho. No entanto, a que parece ser mais intrigante no contexto contemporâneo de inúmeras transformações políticas, históricas e sociais diz respeito a contra quem deve ser dirigida, nos dias atuais, a teoria crítica. Esta questão impõe uma outra, não menos importante para a compreensão da necessária ressignificação de uma teoria crítica no Brasil, qual seja: quais seriam os possíveis destinatários de tal teoria? A fim de fornecer elementos para uma resposta a essa pergunta, serão ilustradas algumas categorias de possíveis beneficiários da teoria crítica do direito no Brasil presentes nas obras de seis autores, conforme a tabela abaixo:

AUTOR	CATEGORIA TRABALHADA	A	SER
Marcelo Neves	Subintegrados		
Luis Carlos Fridman	Descartáveis		
Zygmunt Bauman	Refugo humano		
Giorgio Agamben	Homo sacer		
Boaventura de Sousa Santos	Pré-contratualistas e Pós-Contratualistas		
Alain Touraine	Excluídos		

Cabe esclarecer que, não obstante as divergências de contexto e de pensamento existentes entre os autores que serão aqui utilizados, tais contribuições são importantes para a compreensão dos destinatários de uma teoria crítica do direito, na medida em que há em comum entre eles o fato de terem se debruçado sobre as transformações ocorridas no mundo nos últimos anos e suas conseqüências.

O escopo desse artigo encontra-se dividido em três seções, sendo que a primeira discorre acerca dos fundamentos da teoria crítica do direito, a segunda analisa o contexto no qual foram produzidas as referências teóricas do movimento crítico do direito no Brasil e a terceira representa uma tentativa de recuperar o alvo da teoria crítica do direito na atualidade, oferecendo, ainda, um esboço analítico das principais categorias de possíveis beneficiários. Por fim, concluímos propondo a ressignificação da teoria crítica do direito no Brasil, com base na atualidade dos pressupostos do pensamento marxista.

## 1. DEFININDO OS PRESSUPOSTOS DA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO



O movimento conhecido como “*critique du droit*” surge na França, na metade da década de 70, em um primeiro momento, como o reflexo da recepção da análise elaborada por Karl Marx sobre o direito e, no segundo momento, a partir da publicação dos escritos de diversos autores que fizeram uma leitura da teoria geral do direito com base no marxismo (ALVIM; FRAGALE, 2007: 146).

Por isso, deve-se considerar que todo o desenvolvimento da teoria crítica do direito será pautado por fundamentos e pressupostos da teoria marxista, através da absorção de diversas categorias econômicas, sociais e políticas desenvolvidas por Marx, a fim de realizar uma “leitura do direito fundada no materialismo histórico dialético de forma a inserir o direito em uma teoria da produção da vida social” (ALVIM; FRAGALE, 2007: 146).

Com relação ao que se deve entender como ideias preconizadas pelo movimento “*critique du droit*”, remetemos à definição proposta pelo Professor Luís Roberto Barroso:

Sob a designação genérica de teoria crítica do direito, abriga-se um conjunto de movimentos e de idéias que questionam o saber jurídico tradicional na maior parte de suas premissas: cientificidade, objetividade, neutralidade, estatalidade, completude. Funda-se na constatação de que o Direito não lida com fenômenos que se ordenem independentemente da atuação do sujeito, seja o legislador, o juiz ou o jurista. Este engajamento entre sujeito e objeto compromete a pretensão científica do Direito e, como consequência, seu ideal de objetividade, de um conhecimento que não seja contaminado por opiniões, preferências, interesses e preconceitos (2001: 9-10).

No que diz respeito ao âmbito, no qual deve ter lugar a teoria crítica do direito, como assevera Warat, um dos representantes do movimento “*critique du droit*” no Brasil, ela “não pode ser um discurso exterior à ciência do direito, pelo contrário, ela deve ser um nível de sua significação” (WARAT, 2002: 345). Ou seja, a crítica do direito deve ser um passo interno ao processo de confecção, aplicação e interpretação das normas jurídicas.

Michell Miaille, outro importante representante do movimento, contribui para o acima explicitado por Warat, ao afirmar que é preciso romper com o pensamento positivista que norteia o campo do direito e que apenas se limita a descrever o que é visível, a fim de “fazer aparecer o invisível” (MIAILLE, 1994:

20-22), i.e., aquilo que a realidade esconde, acrescentando-lhe a dialética, na medida em que somente o pensamento dialético é capaz de dar conta de uma realidade que se transforma a todo instante, pois

o mundo jurídico não pode, então, ser verdadeiramente conhecido, isto é, compreendido, senão em relação a tudo o que permitiu a sua existência e no seu futuro possível. Este tipo de análise desbloqueia o estudo do direito de seu isolamento, projecta-o no mundo real onde ele encontra o seu lugar e a sua razão de ser e, ligando-o a todos os outros fenômenos da sociedade, torna-o solidário da mesma história social (1994: 23).

O que Miaille pretende é chamar a atenção para a ausência de reflexão que pauta o ensino jurídico, quando este se resume ao estudo das regras ditadas pelo legislador, e sentencia que, com essa visão acrítica:

o jurista teórico, embora creia que é perfeitamente independente na sua investigação e no seu ensino, é o joguete de uma ilusão: ele não faz mais do que <<refletir>> o sistema jurídico que julga estar a analisar, participa na sua reprodução. (...) Qualquer que seja o argumento de boa vontade, se o discurso do nosso jurista retoma, sem as criticar, as noções, os modos de raciocínio e as instituições que são correntes na prática social que o rodeia, ele coloca-se objectivamente ao serviço dessa prática social (1994: 29).

Ainda com relação aos pressupostos da teoria crítica do direito, mais uma vez, oportuna é a exposição do Professor Luís Roberto Barroso que, embora longa, se justifica por sua relevância:

A teoria crítica, portanto, enfatiza o carácter ideológico do Direito, equiparando-o à política, a um discurso de legitimação do poder. O Direito surge, em todas as sociedades organizadas, como a institucionalização dos interesses dominantes, o acessório normativo da hegemonia de classe. Em nome da racionalidade, da ordem, da justiça, encobre-se a dominação, disfarçada por uma linguagem que a faz parecer natural e neutra. A teoria crítica preconiza, ainda, a atuação concreta, a militância do operador jurídico, à vista da concepção de que o papel do conhecimento não é somente a interpretação do mundo, mas também a sua transformação. Uma das teses fundamentais do pensamento crítico é a admissão de que o Direito possa não estar integralmente contido na lei, tendo condição de existir independentemente da bênção estatal, da positivação, do reconhecimento expresso pela estrutura de poder. O intérprete deve buscar a justiça, ainda quando não a encontra na lei. A teoria crítica resiste, também, à idéia de completude, de auto-suficiência e de pureza, condenando a cisão do discurso jurídico, que dele afasta os outros conhecimentos teóricos. O estudo do sistema normativo (dogmática jurídica) não pode insular-se da realidade (sociologia do direito) e das bases de legitimidade que devem inspirá-lo e possibilitar a sua própria crítica (filosofia

do direito). A interdisciplinaridade, que colhe elementos em outros (sic) áreas do saber – inclusive os menos (sic) óbvios, como a psicanálise ou a lingüística – tem uma fecunda colaboração a prestar ao universo jurídico (2001: 10).

Por tudo isso, é interessante notar que foi sendo conferida à teoria crítica do direito, cada vez mais, tanto no contexto francês, quanto no brasileiro, a função de questionar as relações de dominação e exploração nas configurações sociais, o que - por si só - já ilustra bem a sua contemporaneidade e que a crítica do direito foi sendo concretizada através dos seus principais pressupostos, já bem explicitados pelo Professor Luís Roberto Barroso, quais sejam, os de: **i)** criticar o senso comum jurídico; **ii)** destacar o direito como um espaço não isento de influência dos interesses dominantes,; **iii)** ressaltar o caráter ideológico do direito; **iv)** frisar o papel do jurista na transformação concreta da realidade; e **v)** questionar a independência do direito em relação às demais áreas do conhecimento (psicologia, filosofia, sociologia, antropologia, psicanálise e etc), promovendo, dessa forma, a inserção do direito em uma teoria da produção da vida social.

## **2. EXPLICITANDO OS CONTEXTOS ECONÔMICO, SOCIAL, HISTÓRICO E POLÍTICO DA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Um dos principais pontos elencados por Joaquim Leonel de Rezende Alvim e Roberto Fragale em seu artigo sobre a trajetória do movimento “*critique du droit*”, diz respeito à necessidade de se conhecer o contexto no qual são produzidas as teorias e, em especial, a teoria crítica do direito.

Outro aspecto, também, bastante destacado pelos autores, é o momento de recepção e de adaptação (interpretação) da produção crítica francesa, na medida em que “todo processo de análise de recepção de teorias deve ser acompanhado de um exame das condições sociais nas quais dita recepção ocorre, ou seja, deve ser acompanhado de uma análise em termos de história social da circulação das idéias” (ALVIM; FRAGALE, 2007: 146).

Na realidade, eles ressaltam que, para análise da recepção da teoria crítica no Brasil, se faz necessário conhecer os contextos que ensejaram o seu desenvolvimento, com o intuito de melhor compreender seu processo de

elaboração e, dessa forma, garantir uma maior possibilidade de restituição do texto no campo de recepção (brasileiro) que seja igual ou, pelo menos, próxima daquela trabalhada no campo de origem (francês) (ALVIM; FRAGALE, 2007: 147).

Com o objetivo de facilitar a compreensão do necessário desenvolvimento de uma teoria crítica do direito no Brasil, procuraremos tecer breves considerações acerca das transformações econômicas, sociais, históricas e políticas que serviram como cenário à produção crítica do direito, desde a sua primeira publicação, ocorrida no final dos anos 70, na França.

Cabe ressaltar que o intuito não é traçar uma perspectiva evolucionista, já que não se deve considerar a história como sendo um processo linear e progressivo, mas pontuar os principais aspectos econômicos, sociais, históricos e políticos que marcaram o cenário brasileiro da produção crítica do direito.

Caracterizar o Brasil é sempre uma tarefa árdua, uma vez há uma profusão de aspectos que não podem deixar de serem abordados. Porém, alguns chamam mais atenção do que outros, existindo, ainda, outros tantos que são permanentes em nossa história. Assim, daremos prioridade aos que mais corroboram para o presente artigo, levando-se em consideração, principalmente, os que caracterizam em certa medida uma espécie de continuidade histórica.

Dessa forma, dois fenômenos merecem ser destacados por caracterizarem o aspecto de continuidade na nossa história e sobre as quais nos debruçaremos daqui por diante, sendo eles: as constantes crises (que marcaram a formação econômica do país) e a histórica produção de desigualdades sociais (SODRÉ, 1996: 24).

No que concerne aos aspectos econômicos e políticos e apesar de sermos um “povo ordeiro em progresso”, como já pontuado por Marilena Chauí (2000: 5-6), na realidade, marca a história econômica do país, desde o seu descobrimento até os dias atuais, uma economia que na maior parte do tempo foi baseada no regime escravista, além de ter sofrido uma série de crises

econômicas<sup>169</sup>. A soma desses dois fatores culmina no que se pode definir como uma delicada formação econômica. Delicada na medida em que sempre foi pautada por um histórico processo de promoção da desigualdade e exclusão sociais. A principal crise econômica e que mais interessa para o nosso artigo é a denominada “crise do Estado”.

No Brasil, contrariamente ao que foi experimentado pela França, não houve a consolidação de um efetivo Estado de bem-estar social. Mas, sim, “uma recente e restrita experiência de proteção ao desemprego, (...) que se constitui no curso da redemocratização do fim dos anos 1980, e que se erigiu sobre a base de um mercado onde predominavam intensas transições entre ocupações e, nessas, uma situação de assalariamento restrito” (LAUTIER, 1987 *apud* GUIMARÃES, 2005: 4).

No entanto, mesmo esse tímido Estado de bem-estar social que ainda estava sendo implementado foi apontado como o grande vilão da crise econômica que atingiu o país ainda nos anos 80. Para “resolver o problema” seria necessário, então, se pensar em um outro modelo de Estado, mais “enxuto e mais viável” economicamente. A partir desse momento, tem início no Brasil, a ofensiva neoliberal, na esteira do processo similar enfrentado pela França. Sendo que, no contexto brasileiro, pode-se afirmar que as conseqüências que restam de todo esse processo de “encolhimento do Estado” repercutem de forma muito mais drástica na vida dos indivíduos, em especial, dos mais pobres, historicamente “sujeitos” de poucos direitos.

Será, portanto, nesse contexto marcado por constantes crises econômicas, desenvolvimento desigual entre diversas classes da sociedade, pela diminuição das redes de proteção do Estado e pelo desemprego estrutural aliado à alta informalidade que serão desenvolvidas, no Brasil, todas as experiências em termos de teoria crítica do direito, cujo maior desafio (a exemplo do que ocorreu na França) é questionar as relações de dominação e exploração que emergem dessas configurações econômicas, políticas e sociais. Tais transformações, que não estavam no horizonte histórico de

<sup>169</sup> Sobre algumas crises que marcaram a historiografia econômica recente do Brasil, ver: SILVA, 1992 e, também, PEREIRA, 1993.

criação do movimento “*critique du droit*”, acabaram impondo novos problemas para a reflexão crítica acerca do papel do Direito diante das profundas alterações na função do Estado em sua relação com a sociedade, seja no Brasil ou na França.

### 3. ANALISANDO O ALVO DA TEORIA CRÍTICA DO DIREITO E SUAS CATEGORIAS DE BENEFICIÁRIOS

Diante do que já foi exposto, podemos identificar o alvo de uma teoria crítica do direito como sendo as próprias estruturas da sociedade pautada em um regime capitalista de acumulação, caracterizado – mais ainda em sua versão neoliberal – pela “produção e reprodução do capital e dicotomia acumulação-exclusão” (SANTOS, 2001: 177), sendo certo que, com relação às conseqüências impostas por esse modelo de acumulação, “há muito já se sabe que é próprio do capitalismo dividir, marginalizar e excluir” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1999 *apud* SANTOS, 2001: 177).

Isso nos remete ao outro propósito da presente seção, qual seja o de ilustrar algumas categorias de beneficiários de uma teoria crítica do direito. Para tanto, foram selecionados seis autores que, apesar de apresentarem divergências de pensamento com relação a alguns aspectos mais gerais, trazem contribuições importantes, na medida em que dialogam entre si ao se debruçarem sobre a mesma temática, qual seja: a questão da exclusão/inclusão social.

Dessa forma, esperamos fornecer seis interpretações distintas a respeito das vítimas do processo de exclusão provocado pelo capitalismo, proporcionando uma visão ilustrativa dos possíveis destinatários de uma visão mais crítica do direito.

A primeira categoria de possíveis destinatários da teoria crítica do direito a ser demonstrada é a dos “*subintegrados*” definidos por Marcelo Neves como sendo os integrantes das camadas sociais “marginalizadas”, que somente “são integrados ao sistema jurídico, em regra, como devedores, indiciados, réus, condenados etc., não como detentores de direito, credores ou autores” (NEVES, 2006: 248). Para o autor, a modernidade periférica brasileira é caracterizada por relações de *subintegração* e *sobreintegração*, sendo

realizada a integração social sob as formas: *subordinada* e *sobreordenada*, respectivamente. Tal proposição constitui, segundo ele, um dos maiores óbices à realização do Estado Democrático de Direito, já que representa a “inexistência de cidadania como mecanismo de integração jurídica-política igualitária da população na sociedade” (NEVES, 2006: 248). Com relação à “sobreintegração”, Neves esclarece que

esta se refere à prática de grupos privilegiados que, principalmente com o apoio da burocracia estatal, desenvolvem suas ações bloqueantes da reprodução do direito. Os sobreintegrados, em princípio, são titulares de direitos, competências, poderes e prerrogativas, mas não se subordinam regularmente à atividade punitiva do Estado no que se refere aos deveres e responsabilidades. (2006: 250)

O oposto ocorre com relação aos subintegrados, para os quais “generalizam-se situações em que não têm acesso aos benefícios do ordenamento jurídico estatal, mas dependem de suas prescrições, imposições” (NEVES, 2006: 248). Com isso, ele quer dizer que os “subcidadãos” não estão inteiramente excluídos, já que, apesar de lhes faltar as condições reais para o exercício dos direitos fundamentais constitucionalmente declarados, não há desobrigação quanto aos “deveres e responsabilidades impostas pelo aparelho coercitivo estatal, submetendo-se radicalmente às suas estruturas punitivas” (NEVES, 2006: 248). No que diz respeito, ainda, aos dispositivos legais (constitucionais) direcionados aos “subintegrados”, o autor destaca a relevância, quase exclusiva, em seus efeitos restritivos de liberdade, o que configura o aspecto mais nefasto da subintegração.

Uma segunda categoria pode ser compreendida através do conceito de “*descartáveis*”, proposto por Fridman, ao realizar uma sociologia da pós-modernidade. O autor considera que

o fenômeno não é novo, mas está ganhando feições singulares com a globalização: grandes massas humanas que não participam e nem desfrutam minimamente da riqueza material e espiritual produzida tornaram-se seres descartáveis. Sem lugar nem função na atual divisão social do trabalho, boa parte desses indivíduos se deparam claramente com o deprimimento como seu horizonte de vida. Estão “fora do jogo” (FRIDMAN, 2007: 149)

Na verdade, ele sinaliza para um dos principais problemas da contemporaneidade: “o excedente de pessoas sem lugar no capitalismo que se move à velocidade do sinal eletrônico” (FRIDMAN, 2007: 149), ou seja, para o fato de que essas pessoas que, antes, ingressavam no exército industrial de reserva e ficavam a espera de uma convocação para voltar a ocupar um posto de trabalho, o que poderia ocorrer em ciclos de expansão da economia, agora, com o advento da incessante renovação tecnológica que desaloja imensos contingentes do mundo da produção, não servem nem para exército industrial de reserva. Assim, os “*descartáveis*” seriam o contingente significativo de pessoas no mundo que não participa e nunca participará da atividade laboral e de seu estatuto social (FRIDMAN, 2007: 149).

Como uma terceira categoria de beneficiários, encontram-se os indivíduos que formam o que Bauman denominou de “*refugo humano*”. A partir da consideração de que no capitalismo cada vez sobra mais gente, ele propõe que

a produção de “*refugo humano*”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugados (os “*excessivos*” e “*redundantes*”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “*deslocadas*”, “*inaptas*” ou “*indesejáveis*”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “*ganhar a vida*” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência) (2005: 12).

Bauman, ainda estabelece que, dentre as espécies de “*refugo humano*” criadas “no curso da moderna produção de domínios soberanos ordeiros (obedientes à lei e por ela governados)”, ocupa papel principal a categoria do “*homo sacer*”. Na realidade, é a quarta categoria de destinatários apresentada nesse artigo, que se baseia no pensamento de Giorgio Agamben.

Agamben, ao refletir sobre o estatuto político contemporâneo que produz grandes hordas de deserdados, resgata o conceito de *homo sacer*, “uma obscura figura do direito romano arcaico, na qual a vida humana é incluída no ordenamento unicamente sob a forma de sua exclusão (ou seja, de sua absoluta *matabilidade*)” (AGAMBEN, 2002: 16). O “*homo sacer*” pode ser



definido como aquele que, julgado por uma conduta repugnante ou um delito, pode ser morto sem que isso constitua um homicídio ou uma execução. É aquele que cometeu um crime além de qualquer punição. É aquele que se tornou “matável”. Mas que, ao mesmo tempo, não pode ser sacrificado segundo os rituais tradicionais de punição. Percebe-se, portanto, que a vida do “*homo sacer*” é desprovida de qualquer valor e, por isso, dotada de alto grau de matabilidade.

A quinta categoria surge no bojo da discussão realizada por Boaventura de Sousa Santos acerca do contrato social, ao considerar que “o contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental” (SANTOS, 1999: 34). Segundo o autor, como em qualquer espécie de contrato, o contrato social “assenta em critérios de inclusão que, portanto, são também critérios de exclusão” (SANTOS, 1999: 34). Assim, os processos de exclusão, também manifestados através do contrato social, ocorreriam de duas formas: pelo “*pós-contratualismo*” e pelo “*pré-contratualismo*”.

Deve-se entender por “*pós-contratualismo*”, “o processo pelo qual grupos e interesses sociais até agora incluídos no contrato são dele excluídos sem qualquer perspectiva de regresso” (SANTOS, 1999: 45), i.e., correspondem àqueles que foram banidos do contrato social. Ao passo que o “*pré-contratualismo*” consiste no processo segundo o qual há o “bloqueamento do acesso à cidadania por parte de grupos sociais que anteriormente se consideravam candidatos e tinham expectativa fundada de a ela aceder” (SANTOS, 1999: 45), ou seja, corresponde àquelas pessoas que ainda não teriam entrado no contrato social. Para melhor caracterizar esses beneficiários de uma teoria crítica do direito, pode-se considerar, a título de exemplo: i) que na categoria de “*pré-contratualistas*”, estão os cidadãos submetidos a uma moradia precária (favela) ou que extraem a sua sobrevivência de atos considerados ilícitos pela sociedade, tais como pirataria e tráfico de drogas, e ii) que na categoria dos “*pós-contratualistas*”, poderiam ser enquadrados os cidadãos desempregados.

A sexta e última categoria de destinatários de uma teoria crítica que será aqui ilustrada são os “excluídos”, assim definidos por Alain Touraine, ao analisar, no contexto francês, a atual situação dos cidadãos que moram nas zonas periféricas da capital (Paris), além do desemprego, da participação democrática, da questão urbana e da educação na França. Para Touraine,

nós vivemos, neste momento, a passagem de uma sociedade vertical, que criamos o hábito de chamar de sociedades de classes com pessoas no alto e em baixo, em direção a uma sociedade horizontal, onde o importante é saber se estamos no centro ou na periferia. (...) Se ontem ainda se propunha uma outra sociedade qualificada de anarquista, de socialista, de comunista, a questão não é mais hoje de estar “*up*” ou “*down*”, mas “*in*” ou “*out*”: aqueles que não estão “*in*” querem estar, pois, do modo contrário, eles estarão no vazio social. Não existe mais um modelo alternativo, o que transforma tudo (TOURAINÉ, 1999: 10).

Portanto, segundo o autor, o problema hoje não mais está na luta contra a dominação/exploração, mas sim, na exclusão, sendo necessária a criação de instrumentos e formas de ação política que permitam uma maior integração social, pois, do contrário, os “excluídos” correm o risco de cair no vazio social e nunca mais voltar a estar “dentro” da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESSIGNICANDO A TEORIA CRÍTICA DO DIREITO**

Por tudo que foi dito até aqui, resta claro que a necessidade de uma teoria crítica do direito, em especial, no que se refere ao contexto brasileiro, permanece viva e latente, bem como seu legado. Seu objetivo principal, questionar as relações de dominação e exploração nas configurações sociais atuais, parece mais indispensável do que nunca face às conseqüências humanas impostas pelo modelo de acumulação capitalista neoliberal, já demonstradas na seção anterior através da exposição das categorias de possíveis destinatários de uma visão mais crítica do direito.

Entretanto, é fundamental que se compreenda que, assim como ocorreu com a teoria marxista, a resignificação da teoria crítica do direito passa por uma necessária mudança na forma de recepção da produção crítica francesa, i.e., é preciso assumir uma postura não dogmática, mais reflexiva e, por conseguinte, mais dialética com relação ao que já foi produzido.

Quanto ao pensamento que embasou a teoria crítica do direito, qual seja, a teoria marxista, vale lembrar que uma teoria dura o tempo que durarem os seus pressupostos. Assim, uma vez que ainda se encontram presentes, na atualidade, todos os elementos que serviram como fontes à sua elaboração (não houve superação do trabalho como categoria fundante do mundo social, além da permanência de fenômenos, tais como: a luta de classes, a alienação, a exploração e a dominação do trabalhador), a única interpretação que podemos considerar é a de que o pensamento elaborado por Marx, mais do que necessário, é imprescindível para a compreensão dos aspectos econômicos, políticos e sociais das transformações em curso.

Por fim, é também importante destacar a necessidade de se reconfigurar os pressupostos da teoria crítica do direito à luz da passagem do paradigma do Estado de bem-estar social para o paradigma do Estado mínimo (neoliberal), na medida em que as estruturas permanentes do capitalismo se mostram presentes ainda no contexto neoliberal, mas, no entanto, é possível perceber profundas alterações nas relações de dominação e exploração a serem questionadas por meio de uma visão mais crítica do direito.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALVIM, Joaquim Leonel de Rezende; FRAGALE, Roberto. O movimento “critique du droit” e seu impacto no Brasil. *In: Revista Direito GV*, v. 3, nº. 2. São Paulo: Jul/Dez, 2007, p. 139-164.

BARROSO, Luís Roberto. Fundamentos teóricos e filosóficos do novo direito constitucional brasileiro (Pós-modernidade, teoria crítica e pós-positivismo). *In: Revista Diálogo Jurídico*, v. I, nº. 6, Salvador: CAJ - Centro de Atualização Jurídica, setembro, 2001, p. 1-33. Disponível em: [http://www.direitopublico.com.br/pdf\\_6/DIALOGO-JURIDICO-06-SETEMBRO-2001-LUIS-ROBERTO-BARROSO.pdf](http://www.direitopublico.com.br/pdf_6/DIALOGO-JURIDICO-06-SETEMBRO-2001-LUIS-ROBERTO-BARROSO.pdf). Acesso em: 24 de maio de 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

FRIDMAN, Luis Carlos. O destino dos descartáveis na sociedade. *In: MELLO, Marcelo Pereira de (organizador). Sociologia e direito: explorando as interseções*. Niterói: PPGSD, 2007, pp. 149-166.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Desemprego: trajetórias, transições e percepções. Comparando mercados de trabalho sob distintos regimes de welfare (São Paulo, Paris, Tóquio). *In: Centre for Brazilian Studies Working Papers Series*, nº. 59, Oxford : Oxford University, Inglaterra, 2005, p. 01 – 33. Disponível em:

<http://www.brazil.ox.ac.uk/N%20Araujo%20Guimaraes%20#59.pdf>. Acesso em: 17/12/2005. Ou, versão resumida disponível em: [http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/trabalho\\_em\\_transicao.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/trabalho_em_transicao.pdf). Acesso em: 25/05/2008.

LAUTIER, Bruno. Fixation restreinte dans le salariat, secteur informel et politique d'emploi en Amérique Latine, *Revue Tiers Monde*, n. 110, 1987 *apud*

GUIMARÃES, Nadya Araújo. **Desemprego**: trajetórias, transições e percepções. Comparando mercados de trabalho sob distintos regimes de welfare (São Paulo, Paris, Tóquio). *Centre for Brazilian Studies Working Papers Series*, n.59, Oxford University (Oxford : Inglaterra, 2005). Disponível em: <http://www.brazil.ox.ac.uk/N%20Araujo%20Guimaraes%20#59.pdf>. Acesso em: 17/12/2005. Ou, versão resumida disponível em:

[http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/trabalho\\_em\\_transicao.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/trabalho_em_transicao.pdf). Acesso em: 25/05/2008.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. *In*: GENTILI, Pablo (org). Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 1999 *apud* SANTOS, Tânia Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *In*: **Revista Sociologias**, ano 3, nº 6. Porto Alegre: Jul-Dez, 2001, p. 177.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Lisboa: Ed. Estampa, 1994.

NEVES, Marcelo: **Entre Têmis e Leviatã**: uma relação difícil. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma interpretação da América Latina: a crise do Estado. *In*: **Revista Novos Estudos CEBRAP**, nº. 37, Novembro 1993, p. 37-57. Disponível em:

[http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/uma\\_interpretacao.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/uma_interpretacao.pdf). Acesso em: 12/05/2008. Também em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1993/93-UmaInterpretacaoDaAmericaLatina.pdf>. Acesso em: 25/06/2008.

SANTOS, Boaventura Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo”. *In*: HELLER, Agnes *et al*. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, pp. 33-75.

SANTOS, Tânia Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. *In*: **Revista Sociologias**, ano 3, nº 6. Porto Alegre: Jul-Dez, 2001, p. 170-198. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n6/a08n6.pdf>. Acesso em: 25/06/2008.

SILVA, Carlos Alberto Bello e. Apogeu e crise da regulação estatal: da vigorosa estatização no milagre. *In*: **Revista Novos Estudos CEBRAP**, nº. 34, 1992, p. 215-227. Disponível em: [http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/apogeu\\_e\\_crise.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/apogeu_e_crise.pdf). Acesso em: 12/05/2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A farsa do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

TOURAINÉ, Alain. Face à exclusão. *In*: **Plúrima** – Revista da Faculdade de Direito da UFF. v.2. Porto Alegre: Síntese, 1999, p. 9-16.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**: a epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002.

## II ENCUENTRO DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y TECNOLÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN EN EL CONOSUR INTERNACIONAL DEL CONOCIMIENTO: DIÁLOGOS EN NUESTRA AMÉRICA

## **A inflação da cultura na teoria social pós-moderna**

**Luiz Antonio da Silva Peixoto**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / Departamento de Filosofia

E-mail: [luiz.peixoto@ufjf.edu.br](mailto:luiz.peixoto@ufjf.edu.br)

Bogotá - Colômbia - 2, 3 e 4 de maio de 2013

**A inflação da cultura na teoria social pós-moderna**

**Luiz Antonio da Silva Peixoto**

### **Resumo**

O discurso culturalista da diferença e do pluralismo, com sua hostilidade ao conceito de “totalidade”, pode ser decodificado ideologicamente como um repúdio sistemático às noções de práxis e de projeto coletivo, tão caras à teoria

crítica da sociedade. É fato que o surgimento dos “novos movimentos sociais” (ecologistas, feministas, homossexuais, etc) aponta para o desgaste e o esvaziamento da concepção moderna de política, protagonizada pelos grandes sujeitos sociais (partidos, sindicatos, entidades de classe, etc.), e corrobora a tese da “atomização do social”. No entanto, acreditamos que o que se explicita nessa tese da atomização irreversível do social é a sua *função ideológica*. Embora o aparecimento dessas lutas específicas contenha um elemento progressista, o que está em jogo nessa argumentação é a primazia da classe social como fundamento explicativo da teoria social e política. Esses movimentos são considerados “novos”, justamente, por serem movimentos “não classistas”, isto é, por terem deslocado o fator de classe de sua posição privilegiada na prática e no imaginário sociais. Nesse sentido, sustentamos que as abordagens multiculturalistas dos movimentos sociais, como visão alternativa de que os pequenos grupos substituem a classe trabalhadora, legitimam a nova micropolítica que celebra a política econômica e social do capitalismo neoliberal.

**Palavras-chave:** multiculturalismo; ideologia; movimentos sociais.

### **Introdução**

A corrente teórica conhecida genericamente por “multiculturalismo” tem adquirido grande relevância no âmbito das ciências sociais e da teoria social contemporânea ao sustentar o respeito ao pluralismo de ideias e valores, às diferenças culturais e à singularidade dos modos de vida de cada sociedade e celebrar o “hibridismo cultural” (BURKE, 2003: 112-113) como elemento fundante do mundo globalizado. Sua importância se revela também no âmbito da vida social em geral, na medida em que fundamenta diversos movimentos sociais em torno de causas que tinham pouca ou nenhuma visibilidade até as décadas de 1960 e 1970 do século XX. No entanto, as abordagens multiculturais das questões sociais e econômicas se tornam problemáticas uma vez que examinemos seus principais pressupostos teóricos e políticos.

Do ponto de vista de sua fundamentação teórica, o multiculturalismo, principalmente em sua vertente liberal, deve boa parte de suas posições às

filosofias pós-modernas que, na esteira do amortecimento das lutas da juventude e dos trabalhadores no Maio de 68 e da decadência do socialismo real no fim da década de 80 e início dos anos 90 (BADIOU, 2012: 39-41), pretenderam decretar a morte de noções como verdade, razão e objetividade. Lyotard, um dos mais articulados defensores da pós-modernidade, argumenta que as metanarrativas modernas nascidas dos ideais iluministas estão definitivamente superadas (1989: 11-12). Tais metanarrativas supunham a existência de sujeitos autônomos e racionais que poderiam construir progressivamente sociedades cada vez mais justas e livres, isto é, emancipadas. Segundo este autor, as histórias de atrocidade e terror que caracterizaram o século XX desmentiram estes ideais e puseram sob suspeita todo o projeto social e político da modernidade. A partir desta constatação, deveríamos abandonar prontamente o princípio de identidade (HALL, 2001: 18-21), tão caro à modernidade clássica, e quaisquer noções totalizantes de verdade, liberdade, justiça e emancipação; deveríamos reconhecer a alta complexidade das sociedades pós-industriais e nos libertarmos da busca de certezas epistemológicas ou políticas. O relativismo cultural se viu resgatado do ostracismo e elevado a verdade acadêmica e de senso comum, o que imobilizou boa parte dos intelectuais que tinham sua formação e sua vida ligados às lutas sociais modernas. De nosso ponto de vista, o pensamento pós-moderno corroe os pressupostos que permitiam a crítica das sociedades capitalistas e de suas estruturas econômicas e a defesa de projetos radicais de transformação social, contribuindo para uma onda de ceticismo e niilismo teóricos sem precedentes.

Por outro lado, do ponto de vista estritamente político, os pressupostos multiculturalistas revelam sua clara filiação liberal, isto é, seu enraizamento na teoria contratualista defendida em diversas versões desde o século XVII até o presente. Comum às várias formas de contratualismo, encontramos a ênfase na importância do indivíduo frente à sociedade (isto é, no individualismo), a crença de que o mercado econômico pode e deve ser o paradigma da sociabilidade e a naturalização de características humanas que, na verdade, são derivadas do processo histórico-social. Além disso, uma análise mais

aprofundada das posições do multiculturalismo acerca dos conflitos derivados das diferenças sociais, culturais e econômicas, explicita sua afinidade com uma das figuras centrais do liberalismo clássico, conhecida como “tolerância liberal”: a defesa do respeito ao “outro”, em seus costumes, comportamentos morais e suas regras de convivência. No entanto, como nos adverte Zizek (2005: 37-38) de forma perspicaz, a tolerância multicultural pelo “outro”, tende a ocultar uma forma de hierarquização e mesmo de superioridade do ocidente liberal em relação a outras formas de cultura: elas devem ser reconhecidas e respeitadas desde que não ponham em risco o estilo de vida das sociedades liberal-democráticas. Em última instância, elas não podem ser usadas como parâmetro para nenhuma crítica aos “nossos” valores e modelos de vida.

A presente comunicação pretende investigar em que medida tais pressupostos pós-modernos e liberais comprometem o multiculturalismo e o transformam em uma nova forma de ideologia, que tem por função encobrir a importância fundamental da esfera econômica (do mercado) na dinâmica do mundo social do capitalismo globalizado. Nossa hipótese é que o multiculturalismo se apresenta como a ideologia da fase neoliberal do capitalismo, na medida em que se manifesta como uma vertente do relativismo e do ceticismo pós-modernos em relação a qualquer projeto de transformação social radical; e, ao mesmo tempo, tenta nos convencer de que, em nossa atualidade histórica, vivemos numa sociedade genuinamente democrática e não-repressiva, na qual não existe qualquer incompatibilidade entre os valores de mercado, os valores sociais e culturais e os direitos fundamentais dos indivíduos. Em nosso entender, a teoria social contemporânea deve enfrentar a questão do multiculturalismo como ideologia adequada e funcional para o capitalismo neoliberal globalizado, uma vez que tal ideologia promove a substituição das lutas políticas pelas lutas culturais. Estas tendem a aceitar a lógica esquizofrênica e fragmentada do capitalismo tardio e, mais grave ainda, não atingem as bases de sustentação da estrutura sistêmica do capitalismo.

### **Multiculturalismo e tolerância liberal**



Acreditamos que, na atualidade, é absolutamente necessário analisar e criticar o liberalismo democrático que sustenta o sistema econômico e social capitalista e que, em sua forma ideológica mais desenvolvida, se mostra tolerante e multicultural. Deve-se notar que o multiculturalismo acaba reproduzindo a atitude do colonizador em relação aos colonizados: há que se conhecer e se respeitar seus costumes e hábitos, mas sem se deixar contaminar por eles. Assim, o multiculturalismo mantém uma distância que poderíamos considerar eurocêntrica em relação às outras culturas não-ocidentais. A identidade do outro deve ser respeitada sem que por isso a cultura ocidental perca sua posição universal. Nesse sentido, Zizek afirma que “o respeito do multiculturalismo pela especificidade do Outro é precisamente a forma adotada pela afirmação da sua própria superioridade” (2006: 73). Na verdade, sustentamos que o multiculturalismo é a forma ideológica que o capitalismo globalizado assume como manifestação no mundo contemporâneo. Boa parte da dificuldade que temos para mapear a realidade econômica, social e política vem do fato de que a homogeneização sem precedentes que observamos no mundo atual adota a forma de seu contrário: a heterogeneidade multicultural.

Mais ainda, o pensamento multiculturalista abre um caminho para conflitos, ou seja, a luta pelo reconhecimento das identidades marginalizadas e pela tolerância em relação às diferenças, que em nenhum momento questiona o sistema econômico capitalista global. Dessa maneira, a luta política se torna uma luta cultural pelo reconhecimento de identidades e pela tolerância das diferenças étnicas, morais e religiosas. Segundo Zizek, o pressuposto desta culturalização da política parece ser a conclusão de que “o capitalismo esta aí para ficar” (2006: 76). É como se a energia crítica tivesse encontrado uma saída de substituição nas lutas culturais que, por fim, deixam intacta a base do sistema capitalista como um todo. Esta substituição da política pela cultura, aliás, é apontada por Eagleton como uma das principais características da própria pós-modernidade a partir da década de 1980:

Entre outras coisas, a cultura havia sido uma maneira de manter aquecida a política radical, sua continuação por outros meios. Cada vez mais, todavia, ela passaria a ser um substituto. (...)

---

Diferença era a nova palavra de ordem, num mundo crescentemente submetido às mesmas indignidades de morte por fome e doença, cidades clonadas, armas mortais e a rede de televisão CNN (2005: 78-79).

Ao se transformar a luta política em uma forma de luta cultural desloca-se o alvo dessas lutas para os conflitos étnicos e religiosos, e este deslocamento de fato é bastante útil e conveniente para o capitalismo global, na medida em que sua base de sustentação se encontra bem distante destes conflitos. Nesse sentido, devemos pensar na urgência de uma repolitização das questões econômicas e também das questões sociais e culturais. O sistema de poder hoje é plenamente capaz de aceitar a livre expressão das chamadas minorias étnicas, sexuais e religiosas, mas tenta neutralizar ou mesmo eliminar qualquer espaço para a crítica da economia e da democracia liberal.

A tolerância liberal do multiculturalismo é, na verdade, bastante mais tolerante quando tratamos de questões diretamente relacionadas ao sistema econômico ou ao sistema de poder. Marcuse, num texto bastante conhecido pelas polêmicas que gerou, já alertava para o caráter repressivo da chamada tolerância liberal e procurava identificar claramente os limites de sua aparente neutralidade:

Dentro do contexto de tal estrutura social, pode-se seguramente praticar e proclamar a tolerância. É ela de dois tipos: 1) a tolerância passiva das atitudes e ideias enraizadas e tradicionais mesmo que seus efeitos nocivos sobre o homem e a natureza sejam evidentes; 2) a tolerância ativa, oficial, concedida à direita e à esquerda de empreender movimentos de agressão e de paz, ao partido do ódio assim como ao partido da humanidade. Denomino de 'abstrata' ou 'pura' essa tolerância não-partidária na medida em que ela se abstém de tomar partido – mas, ao fazê-lo, ela

realmente defende o mecanismo de determinação já estabelecido (1970: 90-91).

Marcuse nomeia esta forma de tolerância abstrata e não-partidária defendida pela teoria política liberal como “tolerância repressiva”, por ocultar sua complacência e até mesmo sua conivência com as estruturas mais fundamentais da sociedade estabelecida e propõe uma outra atitude diante dos problemas históricos enfrentados no capitalismo contemporâneo. Sua concepção de tolerância implica uma certa forma de intolerância em relação a questões mais estruturais que promovem a miséria dos povos; segundo ele, “a tolerância que ampliou o escopo e conteúdo da liberdade sempre foi partidária – intolerante para com os protagonistas do *status quo* repressivo” (1970: 91). Em uma época na qual predominam a “tolerância repressiva” e o relativismo pós-moderno, devemos reivindicar o direito de afirmar a existência de uma verdade universal que se articula a partir de uma postura claramente partidária. É possível defender inclusive, como o faz Zizek, a ideia de que verdade e partidarismo não são mutuamente excludentes; pelo contrário, a verdade universal de uma situação concreta não pode ser alcançada pela mediação entre uma multidão de interesses diferentes em conflito, mas apenas através de uma postura inteiramente partidária assumida pela esquerda política e teórica:

(...) a esquerda ao mesmo tempo aceita o caráter antagônico da sociedade (não há posição neutra, a luta é constitutiva) e permanece universalista (falando em nome da emancipação universal): na perspectiva de esquerda, aceitar o caráter radicalmente antagônico – ou seja, *político* – da vida social, aceitar a necessidade de “tomar partido”, é a única maneira de ser efetivamente *universal* (2005: 41).

De acordo com a lógica hegeliana adotada por Zizek, a universalidade que se pretende neutra é falsa (devemos chamá-la “universalidade abstrata”), pois só nos situando na zona de exclusão social gerada pelo sistema, isto é, na posição dos desempregados, dos sem-teto, dos imigrantes, etc, chegamos ao único ponto de universalidade verdadeira (ou “universalidade concreta”). Isto ocorre porque numa sociedade estruturada hierarquicamente, a medida de sua

universalidade se encontra na maneira através da qual suas diversas partes se relacionam com os excluídos. Assim, o multiculturalismo tem seu aspecto positivo ao se declarar a favor da tolerância cultural; no entanto, se torna problemático ao colocar-se como último reduto da atividade política. O universalismo (e a ideia de verdade universal) não é oposto ao multiculturalismo: temos que encontrar o núcleo de normas e valores que seja uma base para o respeito mútuo e direcionar nossa reflexão e nossas ações para a opressão promovida pelo poder econômico e político, que é o verdadeiro terreno das lutas.

Nesse contexto ideológico de refluxo do pensamento crítico, assistimos a um tipo de retrocesso teórico e acadêmico, tanto nas ciências sociais quanto na filosofia. Nas ciências sociais especificamente, e nas ciências humanas em geral, a predominância de enfoques micrológicos, do relativismo cultural, do ceticismo epistemológico e a crítica radical às abordagens totalizantes dos fenômenos sociais tem levado a uma regressão teórica de grandes proporções. Segundo Eagleton, a “inflação da cultura” e a apologia do subjetivismo em detrimento de todas as formas de objetividade é uma das marcas características do mundo acadêmico pós-moderno (1998: 19-23). O relativismo para o qual tudo depende dos valores e das representações também está de volta no âmbito do senso comum e da própria filosofia: parecemos retornar àquilo que Marcuse denominou de “cultura afirmativa” (1998: 95-96), isto é, ao idealismo que concebe o mundo como produto apenas de nossas representações. No senso comum, vemos a proliferação da literatura de auto-ajuda, de “seitas” (new age) e o aumento da religiosidade e do misticismo popular; além da relação entre negócios e “misticismo zen”. No campo da filosofia acadêmica temos a “volta a Kant” e aos contratualistas clássicos, a ênfase na epistemologia e na teoria do conhecimento; além da hegemonia do que denominaremos “filosofias afirmativas”: filosofia analítica, neopositivismo, filosofia da linguagem e filosofia da mente.

Especialmente grave, de nosso ponto de vista, é constatar a pobreza teórica à qual ficou reduzida a filosofia política contemporânea: temos aqui a existência do que podemos considerar um consenso liberal a partir do qual o

capitalismo se transforma numa espécie de estrutura invisível no debate político. Os debates se reduzem, então, a apenas uma única questão: como podemos administrar o capitalismo sem questioná-lo em suas estruturas mais fundamentais? Esta tem sido a tônica das discussões entre liberais e comunitaristas, e também dos adeptos da teoria social habermasiana, que se apresentam como principais, e, por vezes, únicos agentes da crítica social.

Para finalizar, apontaremos algumas das tarefas que se impõem para a reconstrução de uma teoria crítica da sociedade contemporânea. A primeira delas é a crítica intransigente à noção de que vivemos em uma era pós-ideológica, de que as sociedades contemporâneas devem ser compreendidas como sistemas sociais que funcionam a partir das determinações técnico-econômicas neutralizadas de quaisquer considerações de caráter político ou ideológico. Em nosso mundo pós-ideológico e pragmático a economia é vista como um assunto para os técnicos, que se pretendem científicos e apartados de qualquer motivação política. Esta pretensa despolitização da economia procura manter o sistema fora da luta política, uma luta que se transforma, com o advento do multiculturalismo, em uma batalha cultural.

No campo econômico, precisamos romper com o fetiche do capitalismo global; o que significa que, contra aquela tentativa de despolitização da economia, devemos reafirmar a posição contrária, isto é, a necessidade de “repolitizar a economia”, entendendo-a como um projeto que tem na totalidade da vida social seu sentido (ZIZEK, 2006: 135). Segundo Zizek, o lema da esquerda que ainda se propõe a elaborar uma teoria social crítica na atualidade deveria ser, na verdade, um alerta contundente: “É a economia *política*, imbecil!” (2006: 131).

No campo político e ideológico devemos fazer a crítica da forma política capitalista, ou seja, da democracia liberal (representativa), que se apresenta como uma sociedade na qual todos os conflitos podem ser resolvidos através das estruturas jurídicas pertinentes e todas as ideias e valores devem ser aceitos em nome da “tolerância liberal”, desde que não coloquem em risco as estruturas econômicas básicas e a noção de democracia representativa. Na verdade, o que temos em nossa sociedade é apenas uma democracia nominal,

uma vez que as pessoas comuns não participam nos debates sobre as questões mais fundamentais e cruciais. As decisões realmente importantes são tomadas à revelia dos cidadãos e a política hegemônica atualmente é a política do medo: medo da insegurança, do desemprego, da crise, do terrorismo, dos imigrantes, etc. Por fim, acreditamos ser fundamental para a teoria social crítica escapar da armadilha ideológica que vincula democracia liberal e capitalismo, impedindo a formulação de propostas alternativas de vida social e econômica.

### Referências:

- BADIOU, Alain. *A hipótese comunista*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MARCUSE, Herbert. “Sobre o caráter afirmativo da cultura”. In: MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. V 1.
- \_\_\_\_\_. “Tolerância repressiva”. In: WOLFF, Robert P. et al. *Crítica da tolerância pura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- ZIZEK, Slavoj. *Elogio da intolerância*. Lisboa: Relógio D’Água, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. *Zizek crítico: política e psicanálise na era do multiculturalismo*. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

## Atividade política e luta de classes em Marx

Antonio Francisco Lopes Dias<sup>1</sup>

### Resumo

Há quem defenda a natureza unicamente “ontonegativa” da política em Marx. Eu vou argumentar que Marx diferencia dois tipos de atitude política: uma de cunho elitista-reacionário- reformista e outra de caráter democrático-revolucionário. Sustentarei esta tese com base em um texto de Marx intitulado “Glosas Críticas Marginais ao Artigo ‘O Rei da Prússia e a Reforma. De Um Prussiano’.”. Este escrito de Marx é um posicionamento contra as teses do filósofo Arnold Ruge. Segundo Marx, Ruge prega a atividade política como privilégio da classe burguesa para governar o Estado etc., mascarar os conflitos sociais e impedir as lutas de classes. Em oposição a isso, Marx postula uma forma de atividade política cuja finalidade é subverter as condições que causam e aumenta a miséria social, alienação etc. Na compreensão marxiana, a atividade política deve ser inseparável do ideal de libertação dos homens. A atividade política não deve ser um privilégio de determinada classe social, mas a regra geral a que todos são chamados a vivenciar. A atividade política defendida por Marx é um meio de efetivação do poder do, pelo e para o povo; isto implica na realização do que Marx denominou de “democracia radical” Neste sentido, a política deve ser assumida pelos trabalhadores como atividade política revolucionária, como expressão da luta de classes em favor da emancipação humana.

Palavras-chave: Atividade Política. Luta de classes. Estado. Emancipação humana.

### 1 Introdução

Deve-se admitir que, em Marx, há dois significados de atividade política perceptíveis mediante a consideração dos seus escritos e atividades. Para alguns, porém, caso do filósofo J. Chasin, Marx defende somente uma “concepção ontonegativa de política”. Segundo Chasin (2000, p. 53), “a

superação da política é a condição necessária da reposição do imperativo da revolução social”. De minha parte, porém, vou defender a tese de que Marx tem em relação à política um duplo posicionamento: de crítica e de defesa. Marx crítica a atividade política elitista, reformista e reacionária, típica da classe social burguesa (seção 1) e, como contraponto a esta, defende uma atividade política crítica, democrática, revolucionária, própria das classes trabalhadoras. Marx, portanto, identifica e diferencia dois modos básicos de se fazer política que, por sinal, exemplificam a vivacidade da tese da luta de classes como motor da História.

## 2 A crítica de Marx à atividade política burguesa

Depois de fazer a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (1843), onde crítica o caráter antidemocrático e abstrato do Estado hegeliano, Marx passa à crítica do Estado moderno na versão burguesa, ou seja, à forma como este Estado efetivamente existia. Neste sentido,

<sup>1</sup> Professor na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Filosofia da Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). E-mail: prof.antoniofdias@gmail.com

1

escreveu, em 1844, um texto intitulado Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma. De Um Prussiano”. Nestes dois casos, a argumentação de Marx critica fortemente a atividade política burguesa, cujos efeitos impedem as lutas sociais e a democracia.

Marx é mestre na arte de expor suas ideias contrapondo-se às de seus adversários. Seu texto Glosas críticas..., é um posicionamento contra as teses de Ruge<sup>2</sup>. Ruge havia publicado seu artigo no jornal alemão Vörrwarts, e assinou com o pseudônimo “Um Prussiano”. Ruge defende o modo burguês de fazer política; que esse modo é capaz de reformar o Estado; que Este, porque é a esfera de poder defensora dos interesses de todos, pode abolir a miséria social. Essa defesa de Ruge foi expressa em favor das ações da burguesia e do então Rei da Prússia, Frederico IV, que havia mandado sufocar uma insurreição de trabalhadores na Silésia. Para “O Prussiano”, a revolta dos trabalhadores silesianos fora motivada pela miséria que os assolava, uma vez que “a Prússia ainda era um país apolítico” e, portanto, “incapaz de compreender que a miséria parcial dos distritos industriais constitui um assunto geral e, menos ainda, que representa um problema para a sociedade do mundo civilizado” (MARX, 1987, p. 505).

Consoante o entendimento de Marx, a revolta dos tecelões da Silésia só poderia ser corretamente explicada pela “relação geral da política [e seus



atores: “governo, burguesia, imprensa e trabalhadores”] com os males sociais” (MARX, 1987, p. 506). Ruge, todavia, pretendia animar o espírito político burguês. Por isso, ignorou as determinações dos entes políticos que se relacionavam com o problema da miséria adjetivando-os como “apolíticos”. Diante desta assertiva de Ruge, Marx se propõe a analisar a situação do pauperismo na Inglaterra, que era admitido por Ruge como Estado político e expoente do poder da burguesia.

Não há dúvida de que o exame da situação da Inglaterra constitui a experiência mais segura para conhecer-se a atitude de um país político ante o pauperismo. [...] Pois bem, como, então, a burguesia inglesa, o governo e a imprensa a ela ligados concebem o pauperismo? (MARX, 1987, p. 508).

Na Inglaterra, diz Marx, quando se debate o pauperismo, cada um dos partidos políticos burgueses imputa a culpa pela miséria à ação do partido adversário. Assim,

para os whigs [os membros do Partido Liberal], as fontes principais do pauperismo são o monopólio da grande propriedade fundiária e a legislação protecionista contra a importação do trigo. Segundo os tories [os membros do Partido Conservador], todo o mal reside no liberalismo, na concorrência, no exagerado desenvolvimento industrial. Nenhum dos partidos encontra a causa na situação política em geral, mas somente a encontra na política do partido adversário. Ambos os partidos, porém, sequer sonham com uma reforma [transformação] da sociedade (MARX, 1987, p. 508).

Os motivos de cada partido revelam que ambos não buscam entender as verdadeiras causas da pobreza. Suas ações visam apenas beneficiar os interesses de suas respectivas classes.

<sup>2</sup> Arnold Ruge, filósofo neo-hegeliano, alemão, burguês, e até então amigo de Marx. Em fevereiro de 1844, Marx e Ruge haviam publicado o primeiro e único volume dos Anais Franco-Alemães.

2

---

Enquanto os liberais defendem os industriais e comerciantes, os conservadores tentam salvar os fazendeiros. Agindo desta forma, tais partidos não irão protagonizar práticas políticas que visem subverter a miséria que atinge a maior parte dos ingleses. Para Marx, esta é a essência da atividade política burguesa em geral, seja em um país aceito como político, como a Inglaterra, ou em Estado tido como apolítico, caso da Prússia.

Ruge considera a Inglaterra politizada; entretanto, lá também o problema da miséria e dos conflitos sociais não foi resolvido porque suas causas sequer foram compreendidas. Para Marx, a incompreensão e a falta de solução decorrem do tipo de atividade política burguesa que não pode abolir as

condições materiais que sustentam a miséria social etc. A Inglaterra, diz Marx, foi o único país que tentou uma ação política, ainda que assistencialista e repleta de deturpações, para atender a população miserável. Na atual legislação inglesa sobre a pobreza, instituída no reinado de Elisabeth, diz Marx, estão prescritos os meios para se ajudar os pobres.

Em que consistem os meios desta legislação? Na obrigação imposta às paróquias de socorrer os seus trabalhadores pobres, no imposto para os pobres, na caridade legal. Esta legislação, baseada na caridade por via administrativa, durou três séculos. Depois de longas e dolorosas experiências, quais são as posições do parlamento no seu Amendment<sup>3</sup> Bill de 1834? (MARX, 1987, p. 509-510).

De acordo com Marx (1987, p. 510), a conclusão do parlamento inglês foi de que “a causa principal da grave situação do pauperismo inglês estava na própria lei que beneficiava os pobres. A assistência, o meio legal contra o mal social, acaba favorecendo-o”. Ainda segundo Marx (1987, p. 510), a estas conclusões somou-se a teoria de Malthus de que a pobreza é “uma lei natural eterna”, sendo, portanto, em vão a assistência prestada pelo Estado. A miséria seria algo como um castigo divino, do qual não se pode fugir. Enfim, a influência e a conveniência da teoria malthusiana ajudaram o parlamento burguês inglês a concluir que “o pauperismo é a miséria cujos culpados são os próprios trabalhadores e à qual, por conseguinte, não se deve prevenir como desgraça, mas, antes, reprimir e punir como um delito” (MARX, 1987, p. 510). Eis a receita da atividade política elitista e reacionária para o combate do pauperismo.

Como se vê, a [politizada] Inglaterra tentou acabar com o pauperismo mediante a caridade e recorrendo a medidas administrativas. Ademais, ela descobriu, no progressivo aumento do pauperismo, não uma necessária consequência [do desenvolvimento] da indústria moderna, mas, antes, o resultado do imposto inglês para os pobres. Ela entendeu a miséria universal unicamente como particularidade da legislação inglesa. Aquilo que, no começo, se explicava por uma falta de caridade, agora se interpreta como um excesso dela. Finalmente a miséria é considerada como culpa de suas vítimas [os pobres] e, deste modo, deve ser nelas punida (MARX, 1987, p. 510-511).

Na análise de Marx, o Estado puramente burguês (caso da Inglaterra), ou subserviente à burguesia (caso da Prússia), é incapaz de eliminar a pobreza, uma vez que a existência das desigualdades sociais é o sustentáculo da atividade política nesses Estados. Apesar disso, Ruge

3

---

<sup>3</sup> Espécie de Projeto de Emenda de Lei.

segue a cartilha dos intelectuais e políticos burgueses e prega a necessidade

de reformas no modus operandi do Estado. Mas o Estado só pode criar ou reformar leis que não impliquem a dissolução das condições de exploração e alienação que dão causa às desigualdades sociais. Ruge almeja o Estado universal que assegure aos seus cidadãos os direitos humanos. O que ele não percebe é que o Estado só existe como instrumento de poder da classe social que o domina e que, exatamente por isto, a tentativa de universalizá-lo implica o seu fim. Porque não entende toda esta situação é que Ruge pergunta em tom de sugestão: “por que o rei da Prússia não ordena imediatamente que se eduque a todas as crianças desamparadas? Por que se dirige, antes, às autoridades, esperando conhecer seus planos e propostas?” (MARX, 1987, p. 511).

Na avaliação de Marx, o rei da Prússia segue o caminho típico da ação política elitista: recorrer à via burocrática e aos aristocratas, isto é, aqueles que têm o poder econômico, com e para os quais governa. O rei não poderia ignorar a atividade política burguesa e determinar, de uma só tacada, medidas para findar a miséria, porque isto seria extinguir a condição proletária, vale dizer, a existência da classe que, com seu trabalho mortificante, sustenta o poder do rei e da burguesia. Se os políticos burgueses aprovarem que o Estado deve efetivamente educar a todas as crianças, estarão ordenando a progressiva eliminação do proletariado. “Com efeito, para poder educar as crianças, é preciso alimentá-las e eximi-las de trabalhar para garantir a vida. Alimentar e educar as crianças abandonadas, isto é, alimentar e educar todo o proletariado infantil equivale acabar com o proletariado e o pauperismo” (MARX, 1987, p. 512).

Ao sugerir a educação de todas as crianças como um meio para abolir a miséria, Ruge dá-nos a entender que a melhoria da administração do Estado requer apenas a boa vontade dos políticos que o gerenciam. Ele não assimilou que o reinado de Frederico, absolutamente dependente da aristocracia e, por conseguinte, dos princípios doutrinários da política burguesa, para continuar a existir, não podia implantar uma eficiente ação contra os efeitos do pauperismo, mas apenas uma política assistencialista, e isto tanto na não-política Prússia quanto na política Inglaterra. O poder econômico-político burguês, de todos os lados, é o que sustenta o funcionamento do Estado. Em troca, exige que a ação estatal, ante os problemas sociais (miséria, exploração dos trabalhadores etc.) não seja eficaz ao ponto de eliminá-los, visto que a base da atividade política e da riqueza da burguesia é a miséria dos trabalhadores.

Pelo exposto até aqui, em concordância com o pensamento crítico marxiano, infere-se que a atividade política burguesa, mediante o Estado burguês, é incapaz de abolir a miséria. Ruge, todavia, ignora essa situação e, tal como Hegel, acredita numa reforma do Estado no sentido de afirmá-lo como esfera “ética”, racional, universal, onde se realiza os interesses de

todos. Contra esta crença, Marx apresenta sua crítica à política burguesa que engendra o Estado unicamente como poder de poucos.

No comando do poder político do Estado, a política burguesa causa e potencializa as desigualdades sociais. Mediante os poderes do Estado, ela institui e executa leis que deixam existir a propriedade privada, o comércio, a indústria etc., como mecanismos legais de exploração dos trabalhadores. “Se o Estado burguês quiser acabar com a impotência de sua administração, terá que acabar com a atual vida privada [burguesa]. E se quiser acabar com a vida privada, deverá destruir a si mesmo, pois o Estado só existe como antítese a ela” (MARX, 1987, p. 513-514). Isto explica porque a ação do Estado, movido pela atividade política burguesa, é sempre meramente formal e negativa, quando se trata realizar o bem comum.

Quais as consequências da ação política burguesa para a democracia? Em sentido concreto e restrito, ela tenta legitimar a tese de que uma minoria de ricos<sup>4</sup> pode governar, representando a imensa maioria de pobres: é a democracia representativa. Em sentido abstrato e geral, ela cria leis que asseguram que todos os homens são livres e iguais entre si. No primeiro caso, a prática da democracia consiste no revezamento dos indivíduos burgueses no comando dos poderes do Estado. Mas essa democracia pela minoria não é a legítima democracia, a “democracia radical”, direta, quer dizer, não é a universalização do princípio político de que todos devem governar. No segundo caso, a prática da democracia está limitada aos termos das leis; trata-se, pois, de uma democracia formal-abstrata. Mas essa também não é a real democracia, não é a efetiva participação dos homens na organização da vida social. Ambas são formas básicas de manifestação da democracia burguesa que decorre da atividade política burguesa. Nos dois casos, elas não são, no dizer de Marx (2004), a “verdadeira democracia”.

### 3 A defesa de Marx da atividade política dos trabalhadores revolucionários

São várias as consequências nocivas que decorrem da atividade política burguesa. Aqui, quero destacar uma das mais importantes: ela inviabiliza e/ou limita a participação política dos indivíduos sem poder econômico. Isso produz um duplo resultado: 1) barra o enfrentamento das classes sócias mediante a luta política; 2) torna inviável a “verdadeira democracia”.

“O Prussiano” crer no Estado universal, na capacidade da política burguesa para reformar o Estado e promover a democracia. Esta tese esta fundamentada na teoria política burguesa de que o Estado pode ser administrado eficientemente, desde que os parâmetros da lógica capitalista sejam seguidos. Conforme o pensamento de Marx, porém, o cumprimento

<sup>4</sup> Segundo Lênin (1986, p. 92), “na sociedade capitalista têm-se uma democracia amputada, mesquinha e falsa, uma democracia unicamente para os ricos, para a minoria”.

dessa lógica implica, em todo caso, em aumento das misérias. E estas só podem ser vencidas por meio de uma atividade política cujo objetivo é, não reestruturar ou modernizar o Estado, mas transformar a realidade de modo a fazer do homem “a raiz do homem” (do humano).

O papel revolucionário, que Ruge só enxerga na atividade política burguesa, Marx o vislumbra na classe trabalhadora. Isto porque as “ações” do proletariado alemão já se encontravam além da “mediocre literatura política alemã” (MARX, 1987, p. 516-517). As ações de luta do proletariado, ao contrário da burguesia que tinha o apoio de filósofos e intelectuais, já os revelavam como defensores do socialismo.<sup>5</sup> O “Prussiano”, entretanto, preferia ignorar o emergente papel político revolucionário e libertador, próprio da classe trabalhadora.

Tudo isso poderia ser suficiente para levar Ruge a desistir de sua fé no “intelecto político burguês” como o único apto a resolver os problemas oriundos da pobreza (MARX, 1987, p. 514). Ele, contudo, insiste em sua tese e ensina assim: “todas as revoltas que explodem em um irremediável isolamento político dos homens das suas comunidades e dos princípios sociais estão condenadas a serem sufocadas no sangue e na incompreensão” (MARX, 1987, p. 518).

Ruge prediz que “as revoltas” que ignorarem o intelecto político (burguês) serão facilmente “sufocadas”, em virtude de provocarem um “isolamento” dos revoltosos da comunidade política. Mas “teria havido a revolução de 1789 sem o irremediável isolamento dos cidadãos franceses em relação à comunidade? A finalidade da revolução era precisamente suprimir este isolamento” (MARX, 1987, p. 519). O isolamento político dos burgueses, sua exclusão do poder político, foi o que legitimou a revolução francesa. Hoje, quase na metade do século XIX, argumenta Marx, na mesma situação de isolamento outrora vivenciada pela burguesia, ou seja, na condição de classe excluída da atividade política e do poder em geral, encontra-se a classe proletária. Esta exclusão dos trabalhadores da atividade e do poder político prova o quanto a comunidade política burguesa é reacionária. Por isso mesmo, a revolução social é uma atividade política legítima e necessária, contra a opressão, a exploração, a alienação etc. Logo, a revolta dos trabalhadores, longe de aprofundar o isolamento dos homens entre si, é um passo no sentido de engendrar a comunidade humana dos homens emancipados.

Ruge, enfim, não aceita a atividade política revolucionária dos trabalhadores como instrumento legítimo da luta de uma classe social contra seus opressores e exploradores. Ele quer alijar os trabalhadores da condição de autodeterminarem seus interesses; quer a submissão dos pobres aos ricos; quer a supressão da miséria real e universal pelo Estado abstrato; quer a política assistencialista e não a emancipação humana. Em suma: ele quer a plutocracia e não a

<sup>5</sup> Sobre isso, pode-se ler n'A Ideologia alemã e na Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.

democracia. Para enfrentar essas linhas de ação, Marx defende a política revolucionária como meio de luta dos trabalhadores contra a política segregacionista da burguesia. Segundo Marx,

a comunidade da qual os trabalhadores estão separados pelo seu trabalho é a própria vida: a vida física e espiritual, a moral humana, o gozo humano, a essência humana. A essência humana é a verdadeira comunidade dos homens. [...]. Assim, pois, por mais parcial que seja uma revolta industrial [por exemplo: a atividade política revolucionária dos trabalhadores silesianos], ela encerrará sempre em si uma alma universal; e por mais universal que seja uma revolta política [por exemplo: atividade política burguesa, no caso da Revolução francesa], ela esconde [sempre], sob as formas mais colossais, um espírito estreito [egoísta, meramente classista]. (MARX, 1987, p. 519).

O “Prussiano” sintetiza sua posição acerca da atividade política revolucionária dizendo: “uma revolução social sem alma política [e ele fala da política burguesa] é impossível” (MARX, 1987, p. 520). Para Marx, uma revolução social, ainda que ocorra circunscrita a um distrito industrial, é sempre uma forma de se “protestar” contra a vida desumanizada. Ao contrário disso, a “alma política” reclamada por Ruge é somente a política burguesa que só se manifesta quando “privada da influência política”, “isolada do Estado e do poder” (MARX, 1987, p. 520). Assim, enquanto a “revolução social” quer a realidade e plenitude da vida humana como essência da verdadeira e efetiva democracia, da democracia radical, a “alma política burguesa” quer apenas o poder político estatal que lhe permita governar em nome de todos.

Em conformidade com o pensamento de Marx, podemos acentuar que a alma política burguesa é nociva porque sua meta é inviabilizar a democracia, criar privilégios etc. Para Marx, no entanto, a política é válida na medida em que se configura como autodeterminação dos homens, como instrumento de luta revolucionária pela transformação da sociedade. Diz Marx:

Toda revolução dissolve a velha sociedade; neste sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; neste sentido é política. [...] A revolução em geral — a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações de poder — é um ato político. E sem revolução não se pode realizar o socialismo. Este necessita de um ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. (MARX, 1987, p. 520).

Este parágrafo explicita bem que Marx não é contrário à política como atividade que visa a promoção da condição humana, a vida social sadia. Marx defende uma atitude política revolucionária que seja a negação da atitude política

burguesa. A efetivação do socialismo exige uma atividade política revolucionária capaz de superar a atividade política burguesa elitista.

A atividade política burguesa é a atividade política como privilégio da classe burguesa. Como tal, não é atividade democrática e nem visa o bem comum. Marx postula uma forma de atividade política cuja finalidade é subverter as condições que causam e aumentam as desigualdades sociais; portanto, inseparável do ideal de libertação dos indivíduos. Por isso, a política não deve ser um privilégio, mas a regra a que todos são chamados a cumprir porque, afinal de contas, como disse Aristóteles, “o homem é um animal político”. Nesta direção, a

7

atividade política defendida por Marx é um meio de efetivação do poder do, pelo e para o povo. Somente por esse caminho se constrói o socialismo, a democracia e a emancipação dos homens.

#### 4 Palavras finais

Historicamente, o dualismo antagonista das classes sociais se reflete no modo de se fazer política. Assim, consoante Marx, por um lado, há uma atividade política de cunho elitista, burguês, cuja meta essencial é fazer valer os interesses da classe social economicamente dominante. Para tanto, utiliza-se dos poderes do Estado para subordinar e manter a dominação sobre os trabalhadores. Esta atividade política é reacionária porque demoniza a tese da luta de classes para, assim, dificultar a organização dos trabalhadores. Em oposição a esta, há a atividade política revolucionária cujo objetivo é a democracia e a emancipação humana. Estas duas formas de atividade política são provas do caráter dialético da política. Evidentemente que cada indivíduo pode se colocar ao lado de uma ou da outra, qualificando-a de legítima ou ilegítima. Contudo, é certo que elas coexistem e são prova de que a luta de classes persiste.

Ademais, interessa a quem que os trabalhadores se mantenham indiferentes à política, concebendo esta atividade própria do Homem unicamente como instrumento de poder da burguesia? Claro que à própria burguesia. Ao que parece, Chasin confundiu a crítica de Marx ao Estado burguês como crítica à política em geral. Para Marx, o problema ocorre quando a má política determina o modo de existir do Estado. O que deve ser abolido é o Estado enquanto esfera de poder político-executivo da burguesia, não a política. Aliás, a abolição do Estado é já um ato da política revolucionária. Em Marx, a revolução social é um exemplo, por excelência, da atividade política revolucionária cujo papel é livrar os trabalhadores da opressão, da exploração do trabalho, da alienação, e instaurar as bases da emancipação humano-social.

#### Referências

CHASIN, J. A determinação ontonegativa da politicidade. Revista Ensaio Ad Hominem, no 1, tomo III, Política. Santo André: Edições Ad Hominem, 2000.

MARX, Karl. Glosas Criticas al Artículo “El Rey de Prússia y la Reforma Social. Por Um Prussiano”. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras Fundamentales. Traducción Wenceslao Roces. México: Fondo de Cultura Económica, 1987, v. 1.

MARX, Karl. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

LENIN, Vladimir I. El Estado y la revolución. In: V. I. Lênin: obras completas. Moscou: Editorial Progreso 1986, tomo 3.



## **Barragem: símbolo do desenvolvimento? O papel de (des) construção dessa ideologia pelo movimento dos atingidos por barragens**

CÂMARA, Andreza A. Franco\*  
 SOARES, Paulo Brasil Dill\*\*

Os projetos de desenvolvimento brasileiro das últimas quatro décadas estão ligados às transformações oriundas do processo de mundialização com a adoção de uma política conservadora de expansão econômica que defendem a bandeira do ambiente e da justiça social como entraves ao crescimento. A consequência desse processo é o esvaziamento dos instrumentos de planejamento e decisão da política ambiental e social com a viabilização de grandes projetos de infraestrutura (ZHOURI; OLIVEIRA, 2007). Diante da crise financeira, ecológica, de governança e de humanidade crescem as tensões e os confrontos as populações locais, setores do Estado e segmentos empresariais (BENINCÁ, 2011), destacadamente na expansão da geração de energia elétrica no Brasil. O presente trabalho pretende reconstruir a trajetória da organização e criação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) como movimento de resistência à instalação de grandes projetos hidráulicos e nas redes de atores sociais mobilizados em torno desta questão de amenizar os impactos sociais, econômicos, ambientais e culturais suportados pelos atingidos. Para tanto, serão utilizados como metodologia a revisão de literatura sobre a conjuntura dos movimentos sociais e as formas de mobilização em redes e o segundo recorte destacará a criação e organização do MAB e suas lutas com a finalidade pedagógica e a aprendizagem para os sujeitos participantes no movimento.

### **Introdução**

---

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) na Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora no curso de Direito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/ITR).

\*\* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação Agropecuária (PPGCTIA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor no curso de Direito pela mesma Universidade).

Os movimentos sociais apresentam uma dinâmica própria considerando os fatos históricos aos quais se subordinam. Nesse sentido, Maria da Glória Gohn considera que o “movimento social é uma noção presente em diferentes espaços sociais: do erudito, acadêmico, passando pela arena política das políticas e dos políticos, até o meio popular” (2000, p. 242), apresentando uma essencial material, a partir das práticas sociopolíticas desenvolvidas pelo grupo e outra simbólica através das representações envolvendo o coletivo. Na sua trajetória, as mudanças em suas ações, métodos e estratégias, e principalmente, em torno de seus objetivos é resultado direto de sua percepção frente a outros atores, como o Estado e a sociedade. Em regra, protagonizam tensões nas variadas relações sociais e políticas a que estão vinculados na defesa de suas ideias e metas.

O presente artigo procura identificar os três grandes momentos vivenciados pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) em sua trajetória da organização como movimento de resistência à instalação de grandes projetos hidráulicos e nas redes de atores sociais mobilizados em torno desta questão de amenizar os impactos sociais, econômicos, ambientais e culturais suportados pelos atingidos. Além de examinar o crescente processo de criminalização dos seus integrantes e deslegitimação pelo qual passa o MAB na defesa de sua bandeira.

## **1 O desenho do objeto de estudo: a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragens**

As manifestações de resistência à construção de barragens datam a partir da década de 40 (SOARES, 1998), contudo, foi no final dos anos 70 que a organização de movimentos coletivos localizados nas regiões Sul, Norte e Nordeste do país se evidenciaram e, mais tarde, culminaram na criação do Movimento dos Atingidos por Barragens em 1991.

Através das manifestações e ações do MAB compreende-se sua história dentro dos novos movimentos sociais rurais, suas lutas direcionam-se contra as más condições de vida e pela restauração social, por meio da posse e uso

da terra com referencial da própria existência do grupo (REBOUÇAS, 1992, p. 38). O processo autoritário de implantação de uma barragem e a violência simbólica suportada pelos atingidos deslocados de suas origens acarretam, por vezes, a organização social e política da população visando a reivindicação de direitos sonogados durante o processo de “negociação”. Desse modo, podemos identificar três fases da metamorfose experimentada pelo MAB.

### **1.1 Primeira fase: da origem até 1991**

No final dos anos 70, iniciou-se as primeiras experiências regionais de organização e luta contra as represas pelo movimento. No contexto econômico, o período é marcado por uma política desenvolvimentista, com acentuado autoritarismo na gestão do País, que dava o seu último fôlego antes de ingressar na fase de estagnação econômica na década de 80. Eclodiam as primeiras manifestações por democracia, dentre elas, a emergência do Partido dos Trabalhadores, que fortaleceu a dimensão política do MAB. A estratégia nesse período era a oposição contra a construção de barragens e a busca pela “indenização justa” dos atingidos impactados pelos empreendimentos já instalados.

Dirceu Benincá informa que com a construção da hidrelétrica de Itaipu, no estado do Paraná, os agricultores desapropriados pela intervenção hidráulica criaram o Movimento Justiça e Terra cujo objetivo principal foi reivindicar a justa indenização de suas propriedades<sup>170</sup>.

Em 1978, os agricultores ribeirinhos que teriam suas propriedades inundadas pela usina de Itaipu encaminham um abaixo-assinado ao Presidente

---

170 Guiomar Germani noticia que em setembro de 1978, o Pastor Kurt Hatje, Coordenador Interino da Comissão Pastoral da Terra e o Padre Valentim Dall Pozzo, da paróquia de Santa Helena, distribuem cartas aos congregados moradores à margem do Rio Paraná para deixarem seus imóveis em virtude das desapropriações “os padres e pastores que têm comunidades à margem do rio Paraná, cujos membros terão que sair por causa das águas de Itaipu” (1982, p. 24). Os mesmos clérigos anexaram outra carta para ser entregue aos agricultores convidando-os para participarem de uma reunião no dia 16 de outubro de 1978, no pátio da Igreja Católica de Santa Helena para discutirem o valor irrisório a ser pago a título de indenização pela desapropriação de suas propriedades. Nessa reunião compareceram 1.500 pequenos agricultores atingidos pela barragem. O grupo obteve apoio efetivo dos sindicatos de trabalhadores rurais e membros da Igreja Luterana.

General Geisel, listando vinte e três problemas enfrentados por esses atingidos em decorrência da implantação do grande lago, entre os quais se destacavam: falta de informação e consulta prévia dos impactados, danos ambientais provocados pela represa, situação dramática de cidades e vilas afetadas, mas não indenizadas, situação dos agricultores paraguaios e valores irrisórios das indenizações ofertas pela construtora. Em julho de 1980, os atingidos acamparam nas proximidades do escritório da empresa construtora exigindo a negociação sobre os valores que seriam pagos nas indenizações pelos deslocamentos ocasionados pela barragem de Itaipu<sup>171</sup>. Dirceu Benincá (2011, p. 82) registra que esse foi o primeiro acampamento da história dos atingidos no Brasil, embora já houvesse casos de resistência à construção de represas no Sul no ano de 1973<sup>172</sup>.

O protagonismo dos ribeirinhos atingidos foi mediado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e, depois pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que pressionaram o governo, por meio de denúncias, inclusive através da imprensa, para negociarem melhores condições de indenização.

Em 1979, foi criada a Comissão de Barragens em oposição à construção das represas de Machadinho e Itá, na Bacia do Rio Uruguai. A partir de 1980, passou a se denominar Comissão Regional de Barragens e, posteriormente, Comissão Regional de Atingidos por Barragens. Somente na região Sul do país, a Eletrobrás previa a construção de vinte e cinco usinas até 2010, o que atingiria aproximadamente 20 mil pessoas.

### 1.1.1 A Comissão Regional dos Atingidos por Barragens

Segundo Vainer (2002, p. 6) a Usina de Itaipu representa nesse período um símbolo da engenharia nacional e da potência do Estado brasileira, mas também consagra o início da luta dos atingidos de barragens no Brasil. A partir

171 A Usina Hidrelétrica de Itaipu, uma das maiores usina hidrelétrica do mundo, com 12.600 Mw de potência instalada e, pertence à empresa Itaipu Binacional, resultante de um tratado firmado entre o Brasil e o Paraguai. Seu reservatório ocupa aproximadamente 1.350 km<sup>2</sup>, e sua implantação exigiu o deslocamento de 42.444 pessoas, das quais 38.445 na zona rural.

172 Merece destaque a experiência de mobilização dos atingidos anterior a Itaipu, como no caso da usina de Passo Real inaugurada em 1973.

de 1979, os expropriados de Itaipu protagonizaram no cenário nacional e internacional estratégias informativas e mobilizações dos agricultores, apoiadas em ações de religiosos e militantes da CPT na mobilização, presença dos sindicatos de trabalhadores rurais mais combativos. Todavia, uma nova medida foi tomada preventivamente: as populações ameaçadas de deslocamento organizaram-se antes da construção da barragem. Em 24 de abril de 1979, um grupo significativo de agricultores reunidos no estado de Santa Catarina criam a Comissão Regional de Barragens, integrada por religiosos, sindicalistas e um professor da FAPES, com o objetivo de conseguir informações sobre o projeto junto à Eletrosul e divulgá-las para os atingidos. Vainer noticia que cresceu o número de “Comissões Locais ou de Linha (Colonial), base de uma estrutura organizacional integrada ainda por comissões municipais e comissões regionais, estas últimas enviando representantes para uma comissão geral, cuja Comissão Executiva constituirá a direção do movimento”.

Nos anos seguintes a sua criação, a Comissão Regional de Atingidos por Barragens do Alto Uruguai – CRAB – insere suas reivindicações nas cinco regiões, dentre elas a exigência de “terra por terra”, ou seja, que se estabelecesse uma política de reassentamento dos atingidos. A estratégia agora era fortalecer a coletividade, em oposição à prática das empresas responsáveis pelos empreendimentos que primavam por negociações e indenizações individuais. Em fevereiro de 1983, em Carlos Gomes, distrito atingido pela barragem de Machadinho, na Romaria da Terra surge o emblemático *slogan*: “Águas para vida não para morte” e iniciasse o apelo à questão ambiental.

Estas circunstâncias levaram a Eletrosul e a CRAB a firmarem um acordo de 1987. Conforme relata Vainer (2002, p. 8), sob a ótica dos dirigentes da CRAB o acordo representava o reconhecimento e aceitação da construção de barragens de Itá e Machadinho. Sob a tônica do Setor Elétrico brasileiro, o pacto legitimou a CRAB como representante dos atingidos para compor uma série de condições a serem executadas nos projetos, tendo como conquistas relevantes às negociações coletivas com a presença de representantes da CRAB, reassentamento coletivo e vinculação do cronograma de obras após a

etapa de negociações coletivas. A partir de 1987 os conflitos se estabeleceram em torno do cumprimento do acordo em decorrência da crise econômica vivida pelo País, com reflexos no Setor Elétrico, suspenderam a execução de projetos hidrelétricos desenvolvidos pela Eletrosul.

No final dos anos 70, após as duas crises do petróleo (1973 e 1979) e com o colapso do modelo de Bretton Woods, o enfraquecimento do pacto autoritário e a aliança empresários com governos militares e o surgimento do movimento pela redemocratização do País, com o apoio de grupos empresariais que fomentavam o fim da estatização da economia são fatores apontados por Eli Diniz (2010, p. 105) como responsáveis pelo declínio do modelo nacional-desenvolvimentista e o “processo de liberalização política e da instauração da nova ordem democrática, entre 1975-1985”. Do ponto de vista ideológico, a bandeira empresarial retoma a visão liberal da possibilidade de um regime democrático baseado na livre iniciativa do mercado. Embora tenha ocorrido entre os anos de 1985 a 1989 uma transição para o regime democrático constituinte. As elites empresariais defenderam nesse período o regresso do Estado e o fortalecimento do mercado, com a manutenção do ideário nacional-desenvolvimentista.

A partir de 1989 são realizados encontros para analisar e discutir a questão ambiental após a obrigatoriedade do Estudo de Impacto Ambiental (EIA), do Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) e do licenciamento ambiental para proceder à construção de grandes empreendimentos. Em abril de 1989, realizou-se na cidade de Goiânia/GO, o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, com a participação de representantes dos impactados de várias regiões do Brasil. O encontro foi organizado pela CRAB e pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), com o apoio da CPT e da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) e objetivou socializar experiências de organização de luta contra o modelo econômico hegemônico, principalmente no campo energético, hasteado no Brasil no período de ditadura militar<sup>173</sup>.

<sup>173</sup> Informa Benincá (2011, p. 106-107) que as principais metas estabelecidas pelas lideranças dos diversos movimentos sociais após o Encontro de Goiânia foram: i) uma nova política para o setor elétrico com a participação da classe trabalhadora; ii) solução imediata para os problemas socioambientais gerados pela construção de barragens; iii) cumprimento dos acordos firmados pelas operadoras do setor

Dentre as principais conclusões após o encontro de Goiânia, verificou-se que o “inimigo” era o mesmo: o neoliberalismo e o autoritarismo na gestão do setor elétrico, que precisaria ser combatido não através de movimentos isolados pelas regiões do País, mas com um corpo orgânico que representaria as demandas e lutas de todos os atingidos, como destaca Lidia Rebouças (1992, p. 41) a criação do movimento se dá “através de reuniões de grupos de trabalhos, assembleias e discussões a partir de informações sobre os processos políticos subjacentes à construção da usina, trazidas por aqueles mediadores”. Nasce o MAB com atuação nacional com a trajetória de luta caracterizada, sobretudo, por práticas que recaem desde a desobediência civil até ameaças de sequestro de funcionários como forma de pressão junto aos órgãos centrais do poder, com três contextos políticos diferentes: a politização, a sindicalização e a legitimação do Movimento.

Assim, o Movimento ao posicionar-se frente aos projetos desenvolvimentistas após a sua nacionalização questionou a centralização de poder nas mãos do governo federal, conforme acentua Martins (1988, p. 11) “os grandes projetos contribuíram decisivamente para despertar o demônio da política, adormecido na alma dos humilhados e desvalidos da terra, que põe em questão mais do que esses projetos”.

## **1.2 Segunda fase: a nacionalização do MAB e o combate ao neoliberalismo**

No contexto econômico, o Brasil após 1990, com o governo de Fernando Collor, representou a ruptura de um ideário nacional-desenvolvimentismo, e radicalizou-se com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, redefinindo a agenda pública com prioridade no binômio: estabilização econômica e reformas estruturais. Criou-se programas de privatizações com a abertura comercial, liberalização dos fluxos financeiros e a defesa da disciplina fiscal e da contingência da intervenção do Estado no mercado (DINIZ, 2011). Tendo por

---

elétrico; iv) fim de subsídios às indústrias; v) reforma agrária; vi) demarcação de terras indígenas e das comunidades quilombolas; vii) calote na dívida externa do País.

base a economia neoclássica e a hegemonia do neoliberalismo em escala mundial, o governo de Fernando Henrique Cardoso introduziu uma nova ordem centrada no primado do mercado a partir de 1995, com a execução de reformas econômicas e constitucionais, sustentado por uma coalizão de centro-direita e a implantação de políticas baseadas no modelo centrado no mercado, apresentando como resultado do aprofundamento do processo de globalização e das políticas governamentais de estabilização e reformas, principalmente a privatização, a abertura comercial e a liberalização dos fluxos financeiros. Concomitantemente, após 1991, o MAB ganhou dimensões nacionais através da interlocução com outros movimentos sociais e organizações de esquerda nacional e internacional com o objetivo de combater o processo de privatizações ocorrido no Brasil após a adesão ao Consenso de Washington (1989).

Em Brasília, promoveu-se o I Congresso Nacional de Atingidos por Barragens cujo propósito era a revisão da matriz energética, na busca de fontes alternativas de energia, além de solucionar os problemas socioambientais gerados com a implantação de novas barragens. No ano de 1992, o Movimento participou da Eco-92 afim de estabelecer articulações com a Comissão Mundial de Barragens, ampliando os debates sobre as questões ambientais. Com o acirramento da política neoliberal nesse período, o MAB aprofundou as reflexões sobre o paradigma energético brasileiro, construindo uma participação efetiva dos atingidos. Em março de 1997, o MAB realizou o I Encontro Internacional de Atingidos por Barragens na cidade de Curitiba (PR). O evento contou com a participação de delegações representando movimentos sociais e Organizações Não-Governamentais (ONG) de vinte países, firmando no calendário o dia 14 de março como a data oficial para combate internacional de lutas contra as barragens, constituindo a Declaração de Curitiba de prestava os seguintes compromissos:

Nossas lutas comuns nos convenceram de que é necessário e possível das por encerrada a era das barragens destrutivas. Também é necessário e possível implementar modos alternativos, equitativos, sustentáveis e efetivos de abastecimento de energia e de gestão de recursos hídricos. (...) Devemos avançar em direção a



uma sociedade na qual seres humanos e natureza não mais sejam submetidos à lógica do mercado, onde o avançar em direção a uma sociedade que respeite a diversidade, e seja fundada em relações justas e equitativas entre as pessoas, as regiões e as nações.

Também no ano de 1997 é criada na Suíça a Comissão Mundial de Barragens (CMB), vinculada ao Banco Mundial e com a participação de representantes de ONGs, Movimentos de Atingidos, empresas construtoras de barragens, entidades de financiamento e governos. Dentre as propostas da CMB encontravam-se indicar possíveis soluções para os problemas causados pelas construtoras de barragens no plano global e estudar novas formas de energia alternativa. No ano de 2000, a CMB produziu um relatório final que apontava os problemas causados pelas barragens e sinalizava para um novo modelo para tomada de decisões sobre a questão energética.

No Brasil, a implantação do modelo de privatizações no governo de Fernando Henrique Cardoso priorizaram as empresas de distribuição mais atrativas ao mercado privado. Diante de tais intervenções, promovidas com a Lei Geral das Concessões, e à postura econômica assumida pelo governo do neoliberalismo, foi criada a Agência Nacional de Energia Elétrica<sup>174</sup> (ANNEE), pessoa jurídica de direito público responsável em regular as transformações estruturais promovidas pelo governo federal, devendo ser capaz de “proporcionar condições favoráveis para que o mercado de energia elétrica se desenvolva com equilíbrio entre os agentes e em benefício da sociedade”.

A década de 2000 é marcada por uma grave crise no Setor Elétrico Brasileiro (SEB) devido, principalmente, à falta de investimentos federais no setor, o que resultou no racionamento de eletricidade no País<sup>175</sup>. Martins (2009, p. 80) noticia que:

Os problemas gerais da economia brasileira afetaram o setor elétrico, tanto que o governo Collor enfrentou muitas dificuldades com relação à inadimplência das

<sup>174</sup> Lei nº 9.427, de 26 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto nº 2.335/1997.

<sup>175</sup> Paixão (2000, p. 55, *apud*, MARTINS, 2009, p. 82) destaca as questões de fundo que perpassaram a reestruturação do SEB, sendo elas: (a) assegurar a oferta de energia, (b) estimular o investimento, (c) reduzir os riscos dos investidores, (d) maximizar a competição, (e) incentivar a eficiência, (f) fortalecer o órgão regulador, (g) definir as novas funções da Eletrobrás e (h) adequar a qualidade do fornecimento à necessidade do mercado.

concessionárias estaduais para pagar a energia suprida pelas subsidiárias federais. Foram determinadas várias medidas para reverter o processo de inadimplência, como a cobrança dos débitos em foros judiciais, contudo, sem qualquer sucesso. A escassez de investimentos nos setores de infraestrutura adiou, seguidas vezes, os prazos de conclusão da usina de Xingu, principal obra de geração elétrica deste governo. A única medida prática e relevante efetuada por Collor para o setor elétrico foi a inclusão das empresas federais distribuidoras, a Escelsa e a Light, no PND, que, no entanto, somente seriam vendidas alguns anos mais tarde, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, e a redução do quadro de funcionário das empresas do grupo Eletrobrás.

Após as eleições presidenciais de 2002, com a esquerda no comando da nação, o SEB foi objeto de nova reforma, marcada pela presença de empresas privadas que atuam no mercado por meio de concorrência direta com várias sociedades de economia mista de controle majoritário, quer da União, quer dos Estados-membros. Segundo Santiago Junior (2010, p. 46), “essa característica justifica a necessidade de uma regulação setorial e concorrencial reforçada”.

### ***1.3 Terceira fase – a partir de 2003: a esquerda chega ao governo e continua o modelo insustentável***

Pingelli (2013, p. 181) considera que o Novo Modelo do Setor implantado em 2004, avançou em relação ao planejamento setorial, porém não sanou os problemas provenientes do período de privatização do setor elétrico. O cancelamento dos contratos de concessão entre as empresas geradoras estatais e as distribuidoras, no ano de 2003, gerou perdas para o Grupo Eletrobrás, que suportou o encargo de vender energia mais barata para os consumidores livres e as grandes indústrias intensivas em energia, que atualmente consomem 30% da energia elétrica gerada no País.

O primeiro conjunto de medidas destinadas ao SEB no governo de Luiz Inácio Lula da Silva se deu com o primeiro pacote de investimento e com a divulgação do Plano Plurianual (2004-2007), com valores destinados ao setor

de energia que se aproximavam de R\$ 32 bilhões, oriundos do setor estatal e privado. Após a divulgação do Plano Plurianual, o Ministério de Minas e Energia (MME) editou um documento intitulado Modelo Institucional do Setor Elétrico. De acordo com o documento, constituem os objetivos centrais no modelo: i) garantia da segurança de suprimento de energia elétrica; ii) promoção de metas gradativas para a modicidade tarifária, por meio da contratação eficiente de energia para os consumidores regulados; iii) inserção social no Setor Elétrico, em particular pelos programas de universalização de atendimento.

O MAB reposiciona-se dando maior destaque a uma democracia participativa, além de manter seu cronograma de ações e articulações. Em 2005, o MAB integrou-se à Assembleia Popular Nacional com o objetivo de difundir um projeto popular para o País. Nasce às inquietações sobre o preço da energia, quem são os destinatários e para quais setores é destinada, conforme se observa das ideias retiradas de seu sítio eletrônico<sup>176</sup>.

Para o MAB, tão importante quanto discutir novas formas e alternativas de produção de energia, é discutir um novo modelo energético, que esteja sob o controle e a serviço do povo brasileiro. Na atual organização do sistema elétrico, a população é a última a ser beneficiada. Desde a privatização do setor, a energia elétrica passou a ser considerada uma mercadoria, a serviço do lucro das empresas, principalmente as empresas que consomem muita energia, como a indústria da celulose, siderúrgicas e metalúrgicas.

Portanto, queremos que a organização do sistema energético brasileiro – seja ele baseado na matriz hídrica, eólica ou da biomassa - não sirva mais para o lucro das empresas multinacionais e sim para o bem-estar da população brasileira. A energia se tornou um insumo básico na sociedade, mas que é negado à população que não tem acesso ou não pode pagar pelo serviço.

Nesse contexto, surgem slogans como: “O preço da luz é um roubo – a vítima é você!”; “Água e energia não são mercadorias”; “Água e energia são para a soberania”; “Energia para que e para quem?”.

<sup>176</sup> MAB. **Energia para quê e para quem?** Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/menu/proposta.html>. Acesso em: 20 mai. 2013.

Nos últimos anos, o MAB vem aprofundando o debate sobre o novo modelo energético, tecendo críticas severas sobre a dominação do capital nesse setor e debatendo o custo da tarifa social na energia, conforme se verifica abaixo<sup>177</sup>:

Na sociedade capitalista a quase totalidade das relações é mediada pela mercadoria. Daí que qualquer produção é sempre produção de mercadorias, aí se dá exploração do trabalho e a formação do lucro capitalista. Portanto, a produção de energia é mercadoria. Para os capitalistas é importante o controle total dos locais de produção, isto é, o controle direto da exploração do trabalho. Por isso, o governo FHC, atendendo os interesses do grande capital nacional e internacional, fez a privatização de grande parte das empresas de energia elétrica.

A intensificação da luta do MAB norteou-se para a construção de princípios em torno das seguintes metas: i. fortalecimento da luta contra as barragens; ii. controle governamental na produção, distribuição e comercialização de energia; iii. ampliação dos serviços de energia para as populações não atendidas; iv. discussão sobre a natureza da energia com um patrimônio nacional e não simples mercadoria para os grupos empresariais que a comercializam; v. arranjo racional e atendimento das necessidades vitais do

<sup>177</sup> MAB. **Produção de energia na ótica popular.** Disponível em: [http://www.mabnacional.org.br/menu/producao\\_energia.html](http://www.mabnacional.org.br/menu/producao_energia.html). Acesso em: 20 mai. 2013. Prossegue o movimento: "(...) No caso brasileiro, o que toca o MAB diretamente é a questão da produção da energia elétrica. Temos, no Brasil, um grande potencial de produção de energia com as mais variadas fontes naturais de aproveitamento. O grande problema é a lógica que está imperando para a utilização desta riqueza. Teríamos nossos interesses atendidos se a energia produzida servisse para melhorar a vida do povo, aumentar postos de trabalho, ampliar a produção de bens necessários à vida e o bem estar de todos, por exemplo, melhorando o conforto nos transportes e nas moradias. Porém, não é assim que acontece. Em primeiro lugar, a energia é vista como uma mercadoria tanto pelas empresas privadas quanto pelas empresas que ainda estão nas mãos do Estado. Então, isto permite a quem manda neste bem importante que o utilize para acumular enormes riquezas. Essa acumulação de riquezas nas mãos de grandes empresas se dá de forma direta com a cobrança das tarifas e pelos mecanismos de repasse do dinheiro público recolhido de todo o povo, na forma de impostos repassado como financiamento (sempre com ótimas condições e, na maioria das vezes, não pagos), ou como investimento em pesquisas ou contratos de venda de energia, na parte que ainda está nas mãos do Estado, como se verificou nos últimos leilões de energia. Assim, tanto o dinheiro público quanto dinheiro privado, fica com as grandes empresas. (...) É com a lógica capitalista - utilização dos recursos naturais para a manutenção e melhoria do sistema de exploração - que se desenvolve a política de utilização das fontes de energia no mundo. E, é lógico, os capitalistas querem, sob seu controle, aquelas fontes e tecnologias mais adequadas para a maior e mais rápida obtenção do lucro. (...) Verificamos também que a raiz do problema energético nacional está na lógica do sistema que faz da energia uma mercadoria e que, ao persistir esta lógica, não haverá tecnologia A ou B que resolva a questão da população pobre".

povo brasileiro; vi. institucionalização da energia como direito do povo brasileiro; vii. tarifas subsidiadas para itens de bens e serviços, destinados à melhoria da qualidade de vida; viii. seleção da matriz energética para o atendimento das necessidades fundamentais da vida das presentes e futuras gerações; ix. superação do discurso da escassez de energia ; x. disposição política de garantir a participação efetiva das classes em todos os processos de planejamento e organização da produção e distribuição da energia da sociedade brasileira.

### **Considerações finais**

Em conclusão, o MAB surge a partir de um argumento social de combate a uma ameaça iminente: o modelo excludente energético. Durante a sua trajetória, o movimento se constituiu de um importante instrumento político com forte apelo ideológico de combate as práticas neoliberais implantadas durante as décadas seguintes a sua criação, com a formulação de propostas alternativas sobre a questão energética e do modelo de desenvolvimento socioeconômico aplicado no Brasil.

### **Bibliografia Básica Consultada**

BENINCÁ, Dirceu. **Energia e cidadania: a luta dos atingidos por barragens**. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANI, Guiomar. **Os expropriados de Itaipu. O conflito: Itaipu x colonos**. Porto Alegre, PROPUR/UFRGS, Cadernos do PROPUR, n. 3, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MAB. **Energia para quê e para quem?** Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/menu/proposta.html>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Produção de energia na ótica popular**. Disponível em: [http://www.mabnacional.org.br/menu/producao\\_energia.html](http://www.mabnacional.org.br/menu/producao_energia.html). Acesso em: 20 mai. 2013.

MARTINS, José de Souza. A chegada do estranho: notas e reflexões sobre o impacto dos grandes projetos econômicos nas populações indígenas e camponesas da Amazônia. **Anais do 46° Congresso Internacional de Americanistas**, Amsterdam, 4 a 8 jul. 1988.

REBOUÇAS, Lidia Marcelino. Da exclusão à participação: o movimento social dos trabalhadores atingidos por barragens. **Cadernos de Campo**, n. 2, São Paulo, 1992, p. 37-47.

SOARES, Daniella Feteira. **A cidade do lago**: São João Marcos e o Reservatório de Ribeirão da Lages. Rio de Janeiro, IGEO/UFRJ, 1998.

VAINER, Carlos B. Águas para a vida, não para a morte. Notas para uma história do movimento de atingidos por barragens no Brasil. In: **Workshop Social Movements in the South, Center for International Affairs**, Harvard University, 16 a 18 mai. 2002, p. 1-24.

## Classe, movimentos sociais e pôr teleológico

Elcemir Paço Cunha<sup>1</sup>

1 Qualquer reflexão sobre os movimentos sociais e sobre classes no capitalismo do atual

estádio de desenvolvimento encontra algumas dificuldades básicas. Por um lado, os movimentos sociais são uma categoria diversa. A realidade concreta dos variados movimentos indica uma variabilidade bastante extensa, porém possível de ser apreendida, por exemplo, pelo espectro reformador/revolucionário já clássico no marxismo. Nestes termos, os movimentos enquanto complexo só podem ser tratados aqui em termos gerais, abstraindo provisoriamente os casos singulares concretos e as especificidades das suas lutas nas diferentes regiões do mundo sem, contudo, a pretensão de determinar vulgarmente qualquer teoria geral para tais objetos reais.

Por outro lado, a discussão sobre as classes no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas aparece consideravelmente mais complexa porquanto, não obstante o fato da variabilidade concreta, *o problema das classes está, por assim dizer, retirado do horizonte do cotidiano, da possibilidade de sua apreensão sensível no agir singular*; e isso, como veremos, possui um considerável peso em nossa discussão. Diferentemente dos movimentos sociais, os quais se apresentam aos sentidos (por diferentes mediações, incluindo os caminhos midiáticos) e, não apenas por isso, ganham peso significativo na vida (tenha em mente, por exemplo, a luta pelo casamento gay), as classes sociais foram, ao longo do século XX e por diferentes meios, retiradas progressivamente das agendas políticas e apenas em círculos mais específicos ou mesmo liberais restritos<sup>2</sup> ou em momentos mais graves (como a atual crise) o problema da divisão de classes retorna à ordem do dia (não obstante o fato de que sublevações como *Occupy* e a Primavera Árabe apenas marginalmente elaboraram conscientemente o problema). Tal é a ordem das coisas que apressadamente afirmou-se o fim das classes em nome de uma já bem conhecida teorização do *reconhecimento* via tais movimentos sociais sem uma apreensão mais acertada de que *a luta de*

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e do Programa de Pós-graduação em Direito. Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Juiz de Fora. [paco.cunha@ufjf.edu.br](mailto:paco.cunha@ufjf.edu.br) <sup>2</sup>

<http://business.time.com/2013/03/25/marxs-revenge-how-class-struggle-is-shaping-the-world/> acesso em 4 de março de 2013.

1

*classes assume, neste momento histórico, a forma desses movimentos particularizados embora o conteúdo permaneça reciprocamente, neste caso, sendo o antagonismo fundamental.* Longe de ser um artigo de fé, as classes sociais, particularmente materializadas pela relação capital-trabalho, são parte constitutiva do caráter concreto do modo de produção capitalista. Apenas uma posição acrítica e não dialética é capaz de dissipar os elementos mais concretos da formação social dada. A desconsideração dessa determinação fundamental (essência) e a relação dialética com sua forma mais ou menos superficial (movimentos sociais) leva não só a bicos sem saída como também a teorias e práticas específicas de luta problemáticas, como é o caso recente em que se atribui os direitos humanos como *essência* de uma “nova luta de classes”<sup>3</sup>, transformando a relação certamente existe entre a luta de classes e os direitos humanos (lembra-se da emancipação política, do sufrágio, etc.), em que a primeira é o momento preponderante, numa inversão entre os nexos objetivos verdadeiros.

Partindo dessa contradição fundamental da sociabilidade presente, portanto, pode-se apreender que todo o esforço, do qual o *Manifesto Comunista* é ainda parte, de articulação da classe do trabalho, desenhou-se historicamente como uma forma de movimento social, a partir do qual não se fazia distinção de gênero, raça e outras diferenciações sociais expressivas do estranhamento que marcam os movimentos sociais mais atuais e suas agendas particulares. Não se fazia qualquer distinção porquanto se registrava no trabalho como elemento articulador fundamental e, portanto, diretamente ancorado no problema das classes para além do estranhamento imediato. Muito embora o elemento fundamental permaneça existindo concretamente e corte em graus variados os movimentos sociais, não se apresenta na superfície como o elemento articulador das suas agendas mais atuais. Visto sob o ângulo da *finalidade* o movimento dos trabalhadores ao qual Marx organicamente se vinculava tinha no horizonte a revolução social, a eliminação da relação de classe. A questão continha em si um caráter universal porque ao menos pensava para além dos interesses imediatos matizados pela situação de classe, porque tinha como télos a superação do estranhamento entre indivíduo humano e gênero. Deste mesmo ângulo, podemos avaliar que os movimentos sociais atuais, ao menos aqueles que estão na ordem do dia, circunscrevem-se com télos mais imediato, para alguém daquela universalidade. Este problema, no entanto, não se resolve por uma consideração dos movimentos sociais como luta contra estranhamentos imediatos os quais seriam alegadamente etapas necessárias a um projeto universal posterior. É preciso colocar tais movimentos sob uma avaliação que considere o caráter teleológico do atuar humano e as problemáticas que envolvem o pôr teleológico.



3 [classes/](#) acesso 25 de abril de 2013.

<http://revistaforum.com.br/blog/2013/04/marcelo-freixo-a-luta-por-direitos-humanos-e-a-essencia-da-nova-luta-de->

2

2 Ainda que de maneira muito breve, apreender os movimentos sociais como pores

teleológicos implica ter como ponto de partida a forma abstrata da atividade humana, para isolar os elementos universalmente componentes de todo atuar que, por fundamento ontogenético, é derivado do trabalho simples. O grande gênio de Aristóteles fixou a atuação social do homem dentro dos limites teleológicos, ou melhor, determinou todo atuar humano enquanto tal como um ato que possui *finalidade*. A elaboração da política enquanto um tipo de ciência era erguida pela finalidade última do bem viver, como o tólos desse tipo de atuação do homem. Não por menos podemos ler que “em todas as ciências e artes o fim é um bem, e o maior dos bens e bem no mais alto grau se acha principalmente na ciência todo-poderosa; esta ciência é a política e o bem em política é a justiça, ou seja, o interesse comum”<sup>4</sup>. Também o livro VI da *Ética* testemunha a diferenciação das “disposições” na forma da arte, do conhecimento científico, da sabedoria prática, da sabedoria filosófica e da razão intuitiva como formas do agir teleológico<sup>5</sup>. O fato de Aristóteles, por um lado, ter projetado a teleologia do atuar humano na natureza (e é possível capturar as consequências disso até Hegel e a imputação da teleologia à história) e, por outro, de não expressar abertamente a categoria do trabalho (em função, entre outras coisas, da base escravista da sociabilidade grega<sup>6</sup>), não deve obstruir a determinação fundamental segundo a qual o atuar humano no interior das relações sociais é um agir teleológico.

Foi Marx, no entanto, que expressou este ponto de forma mais direta na famosa passagem de *O Capital* que dispensa indicações mais detidas. O trabalho surge como modo ineliminável do metabolismo entre o homem (sociedade) e a natureza, como atividade que medeia e regula, que altera a objetividade e também engendra a progressiva sociabilização do ser social. Comporta um processo no qual o *momento ideal* fixa a *finalidade* e antecipa na forma da representação o resultado do processo. Esses elementos distinguem o atuar humano do atuar dos demais animais, sobretudo porque “não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade”<sup>7</sup>; deve, portanto, conhecer ainda que de modo aproximado as propriedades e legalidades das coisas sobre as quais atua. O trabalho, em seus “momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a

atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”<sup>8</sup>. A

<sup>4</sup> Aristóteles. A política. Brasília: UNB, 1997, p. 101, 1283a. <sup>5</sup> Aristóteles. Ética a Nicômaco. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 143, 1139b. <sup>6</sup> Cf. Marx, K. O Capital. Livro I, São Paulo: Boitempo, 2013, p. 136. <sup>7</sup> Ibid., p. 356. <sup>8</sup> idem

---

3

análise de Marx, como se sabe, segue desse caráter abstrato à forma concreta do trabalho nas diferentes sociabilidades, inclusive e principalmente a capitalista.

Lukács erige grande parte das suas argumentações tendo por base essa determinação marxiana para fazer uma distinção a nós importante entre os pores sócioteleológicos primários e secundários. Uma questão importante a ser considerada logo de partida diz respeito à sempre cuidadosa maneira pela qual Lukács no capítulo sobre o *Trabalho* diferencia o pôr teleológico primário ou trabalho em sua forma simples e também abstrata das formas superiores não só do trabalho mas também das demais práticas sociais *derivadas*, não obstante o fato de que o trabalho enquanto *pôr* permaneça como a *forma originária* e *modelo* dessas atividades mais complexas e progressivamente “desmaterializadas”. Por isso podemos ler que:

Nossas últimas exposições mostraram como nos pores do processo de trabalho já estão contidos *in nuce*, nos seus traços mais gerais, mas também mais decisivos, problemas que em estádios superiores do desenvolvimento humano se apresentam de forma mais generalizada, desmaterializada, sutil e abstrata e que por isso aparecem depois como os temas centrais da filosofia. É por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa<sup>9</sup>.

O trabalho como pôr consciente coloca a subjetividade em uma posição também central ao entendimento dos demais pores teleológicos. “O trabalho”, disse Lukács, “é um pôr consciente; pressupõe, pois, um saber concreto – ainda que não perfeitamente concreto – acerca de determinados fins e meios”<sup>10</sup>. A subjetividade também se mostra aqui, como momento ideal, no estudo dos meios adequados aos resultados esperados. Um conhecimento concreto, ainda que não absolutamente preciso, é momento cada vez mais significativo conforme a correção dos direcionamentos dados implica os resultados da objetivação, da concreção da subjetividade ponente. E isso, de tal maneira, que quanto mais avança esta forma de atuação mais se diferenciam e se autonomizam os “trabalhos preparatórios”, “a separação – sempre relativa – do conhecimento do fim e meio no próprio trabalho concreto”<sup>11</sup>. A finalidade, o conhecimento progressivo das propriedades e das

legalidades intrínsecas das coisas sobre as quais incide a força humana que, por sua vez, converte a natureza em valores de uso; o estudo dos meios mais adequados à concreção da subjetividade ponente, o juízo da efetividade ou inefetividade da atuação e sua correção quando necessária, inclusive condições de isenção subjetiva constituem os momentos do trabalho em sua forma simples e, por isso mesmo, persistentes sob as formas mais complexas do próprio trabalho e igualmente das práticas superiores não diretamente relacionadas às atividades da produção imediata. Não é adequado, porém, o entendimento segundo o qual o fato de o trabalho ser o modelo e comportar os elementos das atividades superiores produz necessariamente uma identidade

<sup>9</sup> *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins*. Band 14; Luchterhand, 1986, p. 46. <sup>10</sup> Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos. In: *Ontología del ser social – El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta, 2004, p. 43. <sup>11</sup> *Ibid.*, p. 44.

---

4

inquebrantável entre tais formas da atividade humana. O progressivo avanço do atuar produtivo implica, como vimos, numa diferenciação também progressiva entre os momentos anteriormente unitários, quase indistinguíveis, de tal maneira que a maior sociabilização do ser social implica uma autonomização desses momentos os quais lentamente se convertem em esferas relativamente separadas, como a arte, a ciência e também a política, etc. Isto tem um significado todo especial ao consideramos a divisão social do trabalho, a divisão fundamental entre trabalho espiritual e material nos termos marxianos. Por isso é preciso ter em mente que:

Falando de maneira bem geral, porém, o trabalho também é um tipo de modelo para todo pôr teleológico (alternativo) no domínio das atividades humanas mesmo as mais complicadas. Mas isso só é correto falando de modo bem geral. Quanto mais os próprios seres humanos se tornam objetos de atividades humanas, tanto menos essa generalidade se mantém como tal, tanto mais importante nela se torna o momento de uma relativização no processo, a esse propósito<sup>12</sup>

Aqui a diferenciação denota a constituição, dada a separação dos trabalhos preparatórios, de formas mais complexas de atividade que ou estão ainda ligadas à produção, mas funcionam de maneira agora já não mais diretamente vinculada à natureza, dada determinada divisão do trabalho em seu aspecto mais imediato, ou se distanciam cada vez mais decisivamente da esfera econômica conforme avança também a divisão social do trabalho. No primeiro caso, basta ter em mente atividades desenroladas ainda em períodos anteriores como a caça. A atuação conjunta para derrubar uma presa de tamanho e força que excediam em muito a capacidade de um ser humano individual requer certa coordenação dos esforços. Este atuar, que ainda não

necessariamente está cristalizado em um indivíduo no processo de trabalho como mais tarde muitas vezes ocorrerá, tem por objeto não a materialidade, as propriedades e as legalidades para a produção de valores de uso, “já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano; o pôr do fim já não visa transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos naturais”<sup>13</sup>. No segundo caso, este caráter de atuação sobre as consciências ganha um ainda mais elevado grau quando identificados em esferas mais ou menos autônomas em relação à esfera econômica, de modo que são distinguíveis de sua gênese objetiva e subjetivamente. Com efeito, “esse tipo de pôr pretende mudar, isto é, reforçar ou enfraquecer certas tendências na consciência dos seres humanos” opera “sobre um material que em si mesmo não é indiferente, mas, ao contrário, já tem si movimentos favoráveis ou desfavoráveis”<sup>14</sup>. Da mesma forma que encontramos o momento ideal no trabalho em sua forma simples, encontramos a finalidade numa subjetividade ponente sobre uma atividade teleológica secundária, isto é, que opera sobre as consciências. Do mesmo modo, também encontramos o estudo dos objetos e dos meios neste terreno:

<sup>12</sup> Prolegômenos para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 228. <sup>13</sup> *Zur Ontologie*, op. cit., p. 47. <sup>14</sup> *Ibid.*, p. 54.

---

5

Assim como, para o próprio trabalho, o saber concreto sobre os processos naturais em questão era inevitável, a fim de realizar com êxito o metabolismo material entre a sociedade e a natureza, assim também resulta, aqui, imprescindível certo saber acerca da constituição dos homens, de suas relações mútuas pessoais e sociais, a fim de conduzi-los a realizar os pores teleológicos desejados.<sup>15</sup>

O estudo dos homens ocupa o lugar do estudo dos objetos naturais num dado estágio de desenvolvimento da socialização do ser social, o que envolve, como antes, a divisão social do trabalho. Para alcançar algum grau de eficácia, isto é, a realização dos pores teleológicos intentados, torna-se condição um entendimento ainda que aproximado das individualidades historicamente fundadas em cada caso. Nesse sentido, “é possível exortar, incentivar, constranger os homens para que realizem determinadas decisões teleológicas, ou dissuadi-los de que as realizem”<sup>16</sup>. Este parece ser o caso, *no interior das sociedades divididas em classes, da política, do direito*, mas também da moral (tenha em mente os dez mandamentos). Aqui vigora o *savoir pour prévoir*: uma cada vez maior sistematização de pores teleológicos em cujo momento ideal surge a direção pretendida para os demais pores que são, pois, seus objetos. Isto torna o estudo dos meios e também dos homens condição cada vez mais fundamental para se evitar a inefetividade dos meios e, portanto, as inevitáveis

correções.

Esta apreensão não estaria minimamente esboçada se não fosse considerada a determinação do filósofo húngaro, segundo a qual os pores individuais estão derradeiramente em reciprocidade com as circunstâncias sociais. Ou melhor, “Faz parte da essência ontológica do ser social que todas as correntes, tendências etc. nele presentes se constituem a partir de atos individuais, fundados em alternativas”<sup>17</sup>. De modo mais completo, podemos ler:

Para compreender a especificidade do ser social é preciso compreender e ter presente essa duplicidade: a simultânea dependência e independência de seus produtos e processos específicos em relação aos atos individuais que, no plano imediato, fazem com que eles surjam e prossigam. /.../ Não há alternativas que não sejam concretas; elas jamais podem ser desvinculadas do seu *hic et nunc* (no mais amplo sentido dessa expressão). Todavia, precisamente por causa dessa concreticidade, que nasce de uma indissociável concomitância operativa entre o homem singular e as circunstâncias sociais em que atua, todo ato singular alternativo contém em si uma série de determinações sociais gerais que, depois da ação que delas decorre, tem efeitos ulteriores – independentemente das intenções conscientes –, produzindo alternativas de estrutura análoga e fazendo surgir séries causais cuja legalidade vai além das intenções contidas nas alternativas. Portanto, as legalidades objetivas do ser social estão indissolavelmente ligadas a atos individuais de caráter alternativo, mas possuem ao mesmo tempo uma estringência social que é independente de tais atos. Mas essa independência, por sua vez, é dialética<sup>18</sup>.

Sabemos que o movimento ontológico objetivo no sentido de sociabilidades cada vez mais explicitadas no ser social é composto por ações humanas. Ainda que as decisões humanas singulares entre alternativas não levem, no desenvolvimento da totalidade, aos resultados visados pelos indivíduos, o resultado final desse conjunto não pode ser independente por completo desses atos singulares<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Los fundamentos ontológicos, op. cit., p. 44. <sup>16</sup> Ibid., p. 45. <sup>17</sup> Zur *Ontologie*, op. cit., p. 662. <sup>18</sup> Ibid., p. 617-8.

<sup>19</sup> Ibid., p. 652.

Uma das questões, entre outras, que implica diretamente nosso problema presente está ligada à compreensão dos atos singulares mais ou menos direcionados segundo as circunstâncias sociais e históricas presentes, isto é, como agem pores teleológicos secundários direcionadores dos pores

individuais por mediação dos movimentos sociais a despeito das relações de classe ao fundo, enquanto essência da forma fenomênica das lutas particulares.

3 Vistos dessa maneira, os movimentos sociais podem ser apreendidos como pores

teleológicos secundários, sínteses de atos individuais, assim como o atuar político, os mecanismos do direito, etc., que atuam sobre as consciências, mas com especificidades impossíveis de ser retratadas inteiramente aqui. No entanto, é permitido indicar que a articulação da classe trabalhadora, por exemplo, entorno do projeto emancipatório via superação das relações de classe tinha não apenas a finalidade posta mas também os meios políticos mais ou menos determinados na forma de tomada do Estado capitalista. Certo ou errado na escolha dos meios, este projeto revolucionário encontrou obstáculos objetivos, na forma de condições materiais não plenamente desenvolvidas (tenha em mente o leste europeu), e também subjetivos (talvez, um dos mais significativos, seja a individualidade imperante ter sido moldada já por instituições e tradições vinculadas às formas de consciência burguesas. Lembre-se, por exemplo, da Alemanha no momento anterior ao nazismo). O estudo dos meios e dos homens, no caso das experiências revolucionárias, teve profundos limites, sem mencionar a progressiva degeneração da revolução em reforma, sobretudo na Europa nas três primeiras décadas do século XX.

A questão que se sobressalta é a de que os pores teleológicos individuais no progressivo avanço do século passado foram direcionados, *ao menos em parte*, pelo modo de manifestação contemporâneo da luta de classes, isto é, pela eclosão de diferentes movimentos sociais com agendas particulares a despeito de uma articulação mais fundamental pela classe do trabalho. Não obstante o fato de que tais movimentos podem conter espontaneamente um caráter contestatório/reivindicatório e engendrar efeitos inesperados nas mais variadas conjunturas como catalizadores importantes (veja hoje a luta pelos direitos humanos) dada a reciprocidade entre os movimentos sociais e as classes ao fundo, as práxis parecem ser, em grande medida e com peso significativo, orientados por programas parciais, limitados a interesses de grupos (muitas vezes conservadores como, por exemplo, a luta pela terra ao invés da luta pela superação da propriedade privada; casamento gay ao invés da igualdade substantiva; controle do capital financeiro ao invés da superação do capital produtivo e das classes) embora vestidos de discurso revolucionário. A degeneração do movimento articulado pelo trabalho significou igualmente e elevação dos

movimentos particularizados de grande significado social e, portanto, importantes enquanto tais, 7

porém, como a experiência tem mostrado, com diminuto peso transformador. Um ou mais elementos catalizadores desses movimentos parecem ser exigidos

de forma exógena.

Adicionalmente, não é possível deixar de constatar a dificuldade das áreas mais progressistas e revolucionárias desses movimentos em empreender uma compreensão mais apurada da realidade social que permitisse estabelecer a emancipação humana como finalidade de mediações concretas para tal, apresentando os interesses humanos universais para uma transformação efetiva. Este empreendimento político não é feito sem um entendimento mais ou menos correto, não apenas das conjunturas objetivas, grandemente problemáticas – é verdade, mas também da individualidade presente, do direcionamento dado aos pores teleológicos singulares. A problemática de uma subjetividade ponente atua igualmente no interior das esferas propositoras da mudança social. A autocrítica é, pois, peça fundamental da correção dos pores teleológicos secundários desenvolvidos nessas esferas.

É possível concluir, temporariamente, que embora a *classe em si* do trabalho siga existindo estruturalmente, sua possibilidade de converter-se em *classe para si* depende, entre outras coisas, dos pores teleológicos individuais também condicionados pela classe à qual pertencem as variadas individualidades. O vir a ser, no entanto, cada vez mais complexo da sociabilidade e da forma que a luta de classes assumiu em seu interior implicam que os *movimentos sociais* (enquanto forma de manifestação daquela luta nas condições presentes), os quais no conjunto são cortados sobretudo pela classe do trabalho ao fundo, surgem como mais significativos aos pores teleológicos individuais do que a *classe em si*. Está ausente nesse cenário uma *articulação consciente de tais movimentos* a partir da *classe em si* para uma *classe para si* numa relação recíproca ao sempre necessário desenvolvimento das condições objetivas para tanto. A práxis efetiva dos movimentos sociais se confirma em agendas particulares e, num grau bastante elevado, desconectadas de um programa universal (emancipação humana, elevação do homem de seu caráter particular) dado o próprio caráter de suas reivindicações. Os pores singulares, pois, muito mais condicionados pela particularidade dos movimentos não são decisivamente contribuintes, nas condições presentes, à realização de um programa autenticamente universal de transformação radical da sociabilidade. Torna-se cada vez mais problemático o estabelecimento de alternativas concretas ao capitalismo manipulado. Mas tudo isso não significa que o enlace não possa ser produzido conscientemente uma vez que dialeticamente tais movimentos particulares estão em conexão com as relações de classe ao fundo que, vez por outra, dados os movimentos objetivos e subjetivos, são lançadas à luz do dia. Resta ausente um movimento consciente mais ou menos exógeno de articulação em torno de um projeto universal emancipatório das particularidades desarticuladas.

## **EL MODELO POLITICO - ECONÓMICO NEOLIBERAL COMO REFERENTE DEL “DESARROLLO” EN EL PERÚ: Imposición, implementación y crisis (1990 – 2012)**

**TONY ARÉVALO LUDEÑA**

**Universidad Nacional Mayor de San Marcos - Lima - Perú.**

**Correo electrónico: [tonyarevalo12@hotmail.com](mailto:tonyarevalo12@hotmail.com)**

### **Resumen**

El Perú, desde el año 1969 hasta 1980, estuvo gobernado bajo la dictadura del régimen político militar, y la elección de “modelos de desarrollo” devinieron frente a los sistemas conformado por la articulación de las estructuras políticas, sociales y económicas del país y por la presión internacional, así el concepto de “desarrollo económico” entro en la prioridad como crecimiento económico para salir del subdesarrollo. En el año de 1990, Alberto Fujimori asume el mando del país, y realiza una serie de cambios estructurales en la política económica y social del Estado, y aplica, impone e implementa -sin consulta previa a la sociedad- el nuevo modelo de “desarrollo” denominado neoliberal, el cual lo hizo arbitrariamente. Desde ese momento, la población peruana en general: conservadores y progresistas, gobiernos y pueblos, obreros y campesinos, trabajadores y desocupados, hasta la actualidad todas y todos quieren ingresar al ámbito del supuesto bienestar que pregona el paradigma neoliberal y que es hasta ahora relativamente reducido de quienes creen y consideran ejercer la llamada ciudadanía en una democracia liberal en el círculo del consumismo (centro comerciales, supermercados, bancos etc.) y que igual van contribuyendo a generar -en este marco- los grandes problemas sociales, políticos y ambientales que presenta la época. En este ensayo, se



hace un análisis histórico de la implantación e imposición del modelo y paradigma de desarrollo neoliberal en el Perú, desde 1990 hasta el 2012.

Palabras claves: Perú, concepción política, neoliberalismo, modelo de desarrollo y crisis.

### Summary

Peru, from 1969 until 1980, was governed under the military dictatorship of the political regime, and the choice of "development models" Become Sound over systems formed by the articulation of political, social and economic of the country and international pressure, and the concept of "economic development" entered the priority as economic growth to escape underdevelopment. In 1990, Alberto Fujimori assumed control of the country, and makes a number of structural changes in the economic and social policy of the state, and applies, imposes and implements, without prior consultation with society-the new model of "development "called neoliberal, which made it arbitrarily. Since then, the Peruvian population in general: conservative and progressive governments and peoples, workers and peasants, workers and unemployed, to present each and everyone wants to enter the field of wellness course that preaches the neoliberal paradigm that is so far relatively few who believe and consider the call exercise citizenship in a liberal democracy in the circle of consumerism (shopping malls, supermarkets, banks etc.) and are helping to create equal-in this context-the great social, political and environmental presents the time. In this essay, it is a historical analysis of the implementation and enforcement of the model and neoliberal development paradigm in Peru, from 1990 to 2012.

Keywords: Peru, political conception, neoliberalism, model development and crisis.

### PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El Perú, a inicios del siglo XIX (1821), logra su independencia después de varios siglos de dominación y saqueo del sistema político-económico y colonial español, esto ocurre el 28 de julio de 1823. Es desde ese momento que la clase política dominante gesta y crea y articula al Estado una constitución política con un nuevo tipo de gobierno, y se da el inicio la llamada

“independencia” del Perú, con una constitución la que pueda dar un cierto orden y sentido a la nueva república emergente. Sin embargo, a pesar de tener una nueva constitución y un marco legal apenas creado por un grupo de poder en la estructura del estado, muchas de las leyes de corte colonial siguieron manteniendo su esencia, como por ejemplo el derecho romano, el tipo de Estado de origen griego, una misma religión (catolicismo) y otros siguiendo el patrón dominante al de la colonia. Y, es justamente en este marco legal dominante que el Perú en el tiempo es que fue tomando cuerpo y envergadura en los todos los ámbitos de la estructura político, social y económico en la equivalencia en lo que ocurría tanto nacional y a nivel mundial, y es finales del siglo XIX que se manifiestan los principales cambios principalmente con el comercio en la exportación de materias primas (minerales, guano, caucho, productos agrícolas, etc.) En el contexto mundial del siglo XX, luego de producirse las dos grandes guerras (inicio y mediados del siglo XX), los países denominados los “del norte” del hemisferio, tuvieron un despegue extraordinario en el desarrollo de sus economías en relación a los países que mantenían un nivel de supuesto atraso y subdesarrollo, los “del sur”. Y, es exactamente, luego de la segunda guerra mundial, que nace la teoría del crecimiento económico (el “desarrollo” como paradigma), que principalmente se manifestó en los trabajos de los economistas denominados keynesianos y de los neoclásicos, ambos de estrictamente de corte ideológico de los liberales, logrando tener un gran “éxito” en los países de su aplicación principalmente “los del norte”. Sin embargo, en el año 1973 -con la primera crisis del petróleo- el interés por los temas del “crecimiento económico del capital” que dan prioridad más a lo económico que a lo social, se pone como principal tema de discusión, y es aquí donde el neoliberalismo como paradigma de desarrollo, empieza a tomar cuerpo y envergadura para luego ser aplicado en los países principalmente como Inglaterra y en los Estados Unidos.

- **La pregunta**

¿Cómo logró Alberto Fujimori imponer e implementar el modelo político económico neoliberal en el Perú (1990), y que consecuencias y alternativas tiene hasta el 2012?

**- Justificación**

Responder la pregunta, a través de la exploración del caso peruano, sobre las “recetas” del Consenso de Washington y el modelo neoliberal impuesto e implementado en el Perú en el año 1990 por Alberto Fujimori. El análisis de la imposición e implementación, y finalmente realizar un diagnóstico de la crisis del modelo para luego explicar en efecto la concepción política indígena del “Buen vivir” como posibilidad alterna al modelo neoliberal.

**- Implementación del neoliberalismo en el Perú**

En el Perú, este conjunto de ideas y postulados (el neoliberalismo), entra en acción luego del Consenso de Washington, en agosto de 1990, se produjo el shock económico (llamado también Fujishock) bajo el nombre de programa de estabilización, que fue seguido inmediatamente por reformas estructurales. La carestía y desocupación que siguieron ocasionaron la reducción del poder adquisitivo. Pero como tal, la política neoliberal en el Perú se impuso en 1992 con el golpe de estado que propicio Fujimori, y que para esos momentos se suponía que era la única salida ante la crisis económica que había sufrido el país durante el periodo del gobierno de Alan García (Fernández, 1999).

En efecto, a fines de julio de 1990, el Perú sufría la crisis más grande y profunda de su historia republicana. La economía se encontraba afectada por un proceso inflacionario que ya duraba 24 meses y que en los últimos seis meses mostró tasas de inflación mensual del orden impresionante, durante el quinquenio del gobierno aprista había alcanzado un monto acumulado de 2,2 millones por ciento; la actividad productiva se había deteriorado, habiendo el PBI caído en 8,4% y 11,8% en 1988 y 1989 respectivamente.

Medidas, que si bien fueron de estabilización, implicaban también un avance en las reformas estructurales. De esta manera, se logró la reinserción en el sistema financiero internacional, pero el objetivo grande era reiniciar las relaciones con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y pagarle los intereses adeudados desde septiembre de 1984; luego, resolver los atrasos pendientes

con el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y, finalmente convocar a una reunión con el Club de París en donde el Perú debería solicitar la condonación de una parte significativa de la deuda con agencias oficiales y países a fin de hacer posible su servicio. En marzo de 1997 se llegó a cerrar la restructuración de la deuda con la banca privada, es de esta manera que el Perú se reinsertó en la comunidad financiera internacional.

Luego de casi 22 años de la aplicación de dichas medidas económicas en el Perú, aceptadas y ceñidas por los gobiernos democráticos que sucedieron al régimen de Fujimori, y frente a una economía mundial en expansión, se esbozan resultados en números apoyados por la coyuntura internacional, por ejemplo, la economía creció más de 4% al año entre el 2002 y el 2006, con una tasa de cambio estable y una baja inflación. La desnacionalización de la economía, es otro resultado natural del estricto desenlace de las fuerzas libres del mercado, totalmente "planificadas" por las empresas transnacionales desde los centros. El capital extranjero se ha instalado cómodamente en las ramas productivas y de servicios que rinden las mayores tasas de ganancia, siendo altamente intensivas en capital y que, con excepciones, apenas absorben fuerza de trabajo, por ejemplo la gran minería apenas ocupa al 2% de la PEA. Casi todo lo que comemos viene de fuera: En resumen, ¿qué produce el Perú? -se puede decir sin temor a equivocación- casi NADA. La economía actual neoliberal está basada estrictamente en la exportación de materias primas, principalmente de minerales, realmente es una humillación histórica, por dejar el país en manos de una "clase dirigente" -denominados por algunos- como la "derecha bruta" del país.

Todas estas impresionantes cifras que hago mención en el párrafo anterior, es simplemente para graficar el "absurdo" crecimiento de desarrollo que ha venido obteniendo -solamente en cifras- el modelo neoliberal en el Perú, es oportuno explicar que este "avance" y crecimiento económico se dio en los últimos años por efecto multiplicador del avance económico que obtienen los países de China, India, Corea de Sur y otros países de Asia, principalmente afecta al Perú y otros países de Sudamérica, por la compra de materias primas

principalmente minerales. Entonces, la economía peruana simplemente se ha vuelto exportador de materias primas y ha crecido gracias a la venta internacional de los productos primarios.

En los últimos años los medios de producción se han concentrado en un pequeño grupo de ciudadanos, de los cuales podemos hacer mención principalmente son los dueños de las minas y los llamados barones del oro, aquí algunos nombres como: los Benavides de la Quintana, grupo HOCHSCHILD, grupo ARIAS, MINERA BARRICK MISQUICHILCA S.A., grupo Romero, familia Brescia, grupo INTERBANK, grupo Wong etc. y también intervienen en este ámbito lo llamados dueños de los MEDIOS DE DIFUSION MASIVA (MDM) los cuales están ligados al poder mediático, que en conjunto directa o indirectamente son los que controlan el poder económico y político del país. Sin embargo, todo lo que sustenta la estructura económica social, política, cultural etc. del país, está bajo el manto de un marco jurídico construido y constituida en la denomina democracia liberal, de corte estrictamente copiado e impuesto por la oligarquía y los poderosos en una época del pasado que aún se mantiene. Se habla de los cuatro Poderes (Ejecutivo, Legislativo, Judicial y Electoral) que, supuestamente, equilibran el funcionamiento del país, poderes que en la práctica figuran en los libros sólo para entretener a los estudiantes y en la Carta Magna para confundir a los grandes. El capital se ha convertido en el principio, el centro y la meta de todo lo que existe y de todo cuanto debe hacerse: artes, política, ciencias, religión, comida, cultura, territorio, arquitectura, biodiversidad, etc. Los dueños del gran capital (castas cerradas distribuidas en todos los países), para seguir su camino (guerra de mercados, acumulación de riqueza, propiedad sobre los productos e, incluso, sobre la vida) han sembrado muerte y destrucción, coronándose como la peor pesadilla de todos los tiempos, comparable con la época medieval, al originar problemas ambientales, sociales, económicos, políticos, religiosos, mucho más grande que los beneficios que supuestamente pregonaban y trajeron con su supuesto “desarrollo”. Zapata, nos explica que, “si el capitalismo volvió atrás, ese mismo movimiento ha de provocar un nuevo comunismo, distinto al anterior y sin mayores conexiones doctrinarias, salvo su

común oposición al egoísmo desbordado. Por ahora, son fuerzas dispersas, pero que vuelven a hacer de la justicia social el centro de sus afanes” (Zapata, 2012).

- **El “Buen vivir” como posibilidad al neoliberalismo**

Para “no morir” o ser devorado por el consumismo que pregona el modelo neoliberal, una corriente política en el mundo andino y amazónico, ha planteado al “Buen vivir” como propuesta y posibilidad ante la crisis aguda del modelo neoliberal

Ishizawa, explica acerca del concepto, el “Buen vivir significa compartir, vivir en comunidad, en fraternidad y especialmente en complementariedad, sin competencia, viviendo en armonía entre la gente y la naturaleza, produciendo para nuestras necesidades en protección con el medio ambiente para recobrar la salud de la Madre Tierra” (Ishizawa, 2012, pág. 28. En revista: Development dialogue. Nro.59). El “Buen vivir “como una manera de convivir que incluye una forma más comunitaria y en relación con la naturaleza, así como una claridad en la comprensión de la igualdad. El caso de Perú, luego de varias décadas de reivindicación por los derechos indígenas, el “Buen vivir” llega como una propuesta política, pero creemos que aún no tiene las bases sólidas en las organizaciones que no son consideradas indígenas, dado a la naturaleza del origen con nuevas experiencias en los países de Bolivia y Ecuador en Perú, como realidad compleja pluricultural multiétnico etc. debemos esperar una descolonización y la propuesta del “Buen vivir” es una extraordinaria posibilidad en el tiempo ante la crisis estructural que impuso el capitalismo en su expresión actual del neoliberalismo.

**REFLEXIÓN FINAL**

Han transcurrido 22 años (1990 – 2012) desde que se implementó el modelo neoliberal en el Perú, se observa que no ha logrado tener el impacto esperado sobre el desarrollo del sistema económico y social. Y, ante esta situación, es importante preguntarse ¿por qué las reformas neoliberales propuestas por el llamado Consenso de Washington no tuvieron los resultados prometidos?, la tesis principal es que, el Consenso de Washington realizó un diagnóstico “equivocado” de las causas que llevaron a la crisis económica anteriores. El

neoliberalismo sigue siendo la ideología dominante en los gobiernos de muchos países tanto denominados ricos como pobres; pero todos están ligados a las corporaciones transnacionales y organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, el FMI, y la Organización Mundial del Comercio. Pero, ya no quedan dudas de que el modelo neoliberal es incapaz de dar respuesta a los principales problemas que siguen aquejando a la sociedad: corrupción a escala general, altos índices de desempleo, trabajo inseguro, pobreza y exclusión social, crisis energética, calentamiento global etc.

El análisis efectuado hasta aquí, revela que los límites del modelo se encuentran tanto en el patrón de acumulación y estructura del aparato productivo configurados en prácticamente dos lustros de neoliberalismo, como en la inoperancia de la política macroeconómica neoliberal. Pero, además, tiene un límite social, no se han producido el aumentado sostenidamente los puestos de trabajo ni ha mejorado la calidad del empleo, tampoco han aumentado los ingresos, por ejemplo en el Perú se pagan salarios muy bajos, y la calidad de vida de la mayoría de la población no ha mejorado, el sistema educativo está en crisis, en materia de salud seguimos atrasados, los hospitales no han renovado su equipo, ni han incrementado su capacidad para atender la demanda creciente, en general desde esta perspectiva todas las instituciones del estado y el mismo sistema está en crisis.

En el Perú existe el supuesto “orden político”, basados en instituciones y en partidos nacionales que se han repartido el poder, grupos creados por una casta de “ricos” cuya única aspiración es controlar todos los poderes y así poder acumular más riqueza concentrados principalmente en Lima. Este “orden político”, se sostiene principalmente con el poder de las armas y del dinero, pero no hay armonía social ni respeto por la vida. Entonces, ante esta situación inacabable de crisis sucesivas que produce el sistema, en la actualidad, se plantea como posibilidad la propuesta política que nace desde los pueblos indígenas andino amazónico del “Buen vivir” como alternativa y posibilidad al modelo crítico y caótico neoliberal. Esta posición consiste en expresar la visión holística del mundo, necesaria para reconstruir una nueva relación con la naturaleza, únicamente por medio del pensamiento simbólico, pensando que

solo esta expresión es legítima. Evidentemente, en la actualidad por ahora, esta perspectiva es difícilmente entendida y aceptada por otras culturas en un mundo pluralista.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barro, Robert y Xavier Sala-i-Martin (2009). *Crecimiento económico*. Editorial Reverté, Barcelona, España.
- Bresser-Pereira, Luis Carlos (2012). *Five models of capitalism*. Revista de Economía Política, Brasil.
- Brieger, Pedro (2002). *De la década perdida a la década del mito neoliberal*. CLACSO, Buenos Aires.
- Carpio Benalcazar, Patricio (2008). *Ecuador El buen vivir, más allá del desarrollo: la nueva perspectiva constitucional*. En: <http://alainet.org/active/24609&lang=es>
- CEPAL (2010). *LA HORA DE LA IGUALDAD. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Naciones Unidas, Brasilia.
- *Development dialogue*. Nro.59 – June 2012, Uppsala, Sweden.
- Fernández, Graciela (1999). *Estabilización económica y ajuste estructural en el Perú. Antecedentes, resultados y propuestas*. Instituto CUANTO, Lima.
- Gálvez Salvador, Yadira (2009). *Los límites del modelo neoliberal y los retos de la democracia en América Latina*. En: <http://www.fusda.org/Revista15/revista151loslimitesdelmodeloneoliberal.pdf>
- Gudynas, Eduardo – Villalba, Carolina (2006). *Crecimiento económico y desarrollo: una persistente confusión*. Revista del sur nro. 165, junio. En: <http://www.economiasur.com/analisis/GudynasVillalbaCrecimientoEcDes.pdf>
- Jiménez, Félix (2010). *EL MODELO NEOLIBERAL PERUANO: LÍMITES, CONSECUENCIAS SOCIALES Y PERSPECTIVAS*. PUCP, Lima.
- Noejovich, Héctor (2010). *El “Consenso de Washington”: antes y después. El caso de Argentina y Perú en el período 1990-2008*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Quijano, Aníbal (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina.



- Williamson, John (1996). «*The Washington Consensus Revisited*». Sep. Development Thinking and Practice Conference. Washington DC.
- Zapata, Antonio. *Capitalismo y comunismo*. En: La República (28/11/2012) Lima.

### **Luta de classes, trabalho e alienação: uma reflexão necessária da relação trabalho e educação**

Fernando Bilhalva Vitória – UFPEl<sup>178</sup>  
Cleder Fontana – UFRGS<sup>179</sup>  
Agencia financiadora: CAPES

**Resumo:** A presente reflexão, de cunho teórico, decorre de estudos sobre a desmistificação do trabalho, estabelecida via a dialética do trabalho, tanto na sua forma positiva e ontocriativa na formação do ser social, enquanto valor de uso, como na sua forma negativa produzida pela dinâmica histórica da acumulação capitalista – via produção de mais-valia, enquanto valor de troca e da relação do trabalho como principio educativo, para além das ideologias do fim do trabalho. Neste sentido, nosso objetivo para reflexão, é retomar algumas questões nesta direção – sem perder de vista, o marco histórico de nossa educação – conduzida e articulada pelo corte de classe, ou seja, a educação é um lugar estratégico de luta e consolidação hegemônica de uma classe dominante, como também um lugar especial de luta, na garantia do trabalho, da liberdade e da emancipação, na produção de um projeto de sociedade diferente do mercado. Nesta direção, destaca-se a categoria da contradição, produzida por Marx – na dinâmica do trabalho como principio educativo, como desafio de uma educação com características emancipatórias, para além das ideologias do desenvolvimento econômico, da teoria da competência e da empregabilidade. Entendendo a formação humana como omnilateral, e que o conhecimento, a pesquisa e a apreensão da realidade implica estabelecer elos entre a parte e a totalidade, como um todo estruturado de forma dialética e de múltiplas relações.

**Palavras-chave:** Luta de Classes, Trabalho e Educação.

### **Introdução**

---

<sup>178</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – E-mail: fbilhalva2@gmail.com.

<sup>179</sup> Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – E-mail: clederfontana@yahoo.com.br.

A presente reflexão, de cunho teórico, que teme como foco de estudo, a desmistificação do trabalho, estabelecida via uma dialética do trabalho, tanto na sua forma positiva e ontocriativa na formação do ser social, enquanto valor de uso, como na sua forma negativa produzida pela dinâmica histórica da acumulação.

Neste sentido, nosso objetivo inicial para reflexão, é retomar algumas questões nesta direção – sem perder de vista, o marco histórico de nossa educação – conduzida e articulada pelo corte de classe, ou seja, a educação é um lugar estratégico de luta e consolidação hegemônica de uma classe dominante, como também um lugar especial de luta, na garantia do trabalho, da emancipação, na produção de um projeto de sociedade diferente.

### ***1. A importância da história no desvelamento das contradições da educação pautada pela luta de classes***

Busca-se dar historicidade as marcas da educação de classes, em outras palavras, deixar claro que o real é histórico, e sem ele, não se tem elementos materiais de compreensão da realidade como um processo histórico, ou seja, sem história as coisas ficam sem chão, descoladas, como se dadas por natureza, sem origem material e “supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1994, p. 939). Coisa que nem no mundo natural é possível<sup>180</sup>.

Por este caminho, é necessário lembrar que a história da educação brasileira tem sido marcada por uma dicotomia histórica entre um saber das elites, proprietários de terra, e um saber de adestramento para os trabalhadores, principalmente pelas suas matrizes de civilização organizada sob o prisma de colônia européia a partir do século XV. A partir desta dinâmica, a educação no Brasil assenta-se sobre bases de um processo discriminatório entre as elites econômicas, processando-se assim a cisão, pela divisão social do trabalho, precisamente uma relação histórica entre “*Capital e Trabalho*”.

<sup>180</sup> VITÓRIA, Fernando Bilhalva. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR EM ANTÔNIO PRADO - RS: Instrumento de subordinação capitalista. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32217/000785516.pdf?sequence=1>

Na colonização brasileira, os colonizadores também dividiram as terras em grandes latifúndios pelas doze capitanias hereditárias e as sesmarias de terra. Observa-se, assim, que a estrutura que o Brasil teve em seu fundamento, uma colônia constituída de latifúndios escravagistas, monocultores, exportadores, sem o mínimo respeito para com seres humanos que já ocupavam a terra, ou com os que foram arrancados da África. Sem nenhuma espécie de preocupação com os sujeitos que aqui viviam e muito menos com a depredação dos recursos naturais ou o cuidado com a terra. Esta era a lógica usada para obter-se lucro como base do processo de acumulação colonial, caracterizada por um processo de acumulação primitiva<sup>181</sup>. Nesse processo, milhões de sujeitos foram praticamente aniquilados, e sua cultura destruída, por uma espécie de colonialidade do poder (e do saber). Nesse sentido:

O melhor indicador dessa colonialidade se faz sentir na própria idéia de modernização que, sempre, aparece justificando e legitimando a re-produção das relações sociais e de poder no Brasil do que, talvez, o melhor exemplo hoje seja a expansão do agronegócio, [...] a violência continua subjacente estruturando as relações sociais e de poder (GONÇALVES, 2003, p. 3).

Desde o início da colonização até os dias de hoje, a terra jamais saiu das mãos da classe dominante. Uma classe branca que se diz dona dessas terras, que, em alguns casos, remete-se aos antepassados para se legitimar e continuar no poder e na manutenção da propriedade.

Primeiro as capitanias, depois as sesmarias, e por fim, o latifúndio capitalista, legitimado hoje pelo agronegócio. Os trabalhadores construíram a riqueza no Brasil, mas foram os únicos que não a desfrutaram<sup>182</sup>. Ou seja, a produção é social, mas o resultado é apropriação privada de outrem – configurada numa relação social de apropriação – também denominada de lógica capital.

---

<sup>181</sup> Sobre a história da sociedade brasileira consultar: ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Venício. História da Sociedade Brasileira. 16. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996. Sobre a história da educação no Brasil, entre outros autores, pode-se consultar ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

<sup>182</sup> desenvolvimento histórico deste processo selvagem de dominação e exploração produz hoje a convulsão social desenfreada dos grandes centros urbanos e de uma massa de miseráveis, do qual, “o próprio sistema se alimenta e se auto-reproduz”. Sobre a desigualdade como produto e condição do projeto de sociedade brasileira. Ver: FRIGOTTO, A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: <sup>MOLL, Jaqueline e colaboradores.</sup> *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Por estas configurações materiais e históricas, a educação no Brasil, tem sido marcada por uma dicotomia. Conforme Manacorda:

O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofício, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (MANACORDA, 1989. apud, FRIGOTTO, 2005 p. 31).

A condição desta relação; tem como base, a forma como a sociedade se produz e auto-reproduz metabolicamente por meio do trabalho. Por isso, o fenômeno trabalho é fundamental na análise das relações sociais, e especialmente da educação, do qual não se pode separar, no sentido de uma visão mais ampliada da realidade.

## **2- A importância do duplo caráter do trabalho em Marx na teoria do valor**

Busca-se aqui deixar claro o que é o trabalho. Para esta empreitada, fizemos uma revisita a Marx – por dentro do Capital – especificamente na questão do duplo caráter do trabalho na produção da vida – do trabalho enquanto valor de uso (fruição) e trabalho enquanto valor de troca (Alienação).

Em *O capital*, Marx parte de que, na sociedade capitalista, a riqueza aparece como imensa coleção de mercadorias, definindo essa como objeto externo, que satisfaz necessidades humanas. Enquanto coisa útil, a mercadoria deve ser encarada sob duplo ponto de vista, de acordo com qualidade e quantidade, sendo que a utilidade atribui um valor de uso para a mercadoria, o qual realiza-se no uso ou no consumo. Na sociedade capitalista, a mercadoria constitui valor de troca, ou seja, funciona como uma relação quantitativa entre diferentes mercadorias com valores de uso. Entretanto, estas

duas características da mercadoria não podem ser tão simples, pois o valor de troca não é intrínseco, daí a necessidade de esclarecimentos.

Partindo de que as mercadorias, além de serem valores de uso e valores de troca, possuem a propriedade de “serem produtos do trabalho” (MARX, 1985, p. 47), Marx conclui que a abstração da mercadoria leva a abstração do trabalho:

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas destes trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (MARX, 1985, p. 47).

A partir disso, Marx afirma que, dos produtos do trabalho, não pode restar a não ser uma “objetividade fantasmagórica, uma simples gelatina de trabalho humano indiferenciado” (MARX, 1985, p. 47), ao passo que um valor de uso ou um bem possui valor apenas porque nele está materializado trabalho humano abstrato. Sendo assim, o valor da mercadoria pode ser medido pelo quantum nele contido do trabalho, medido por sua duração, a qual constitui a substância dos valores, pois é dispêndio da força de trabalho. Neste sentido, Marx pensa em um tempo de trabalho socialmente necessário, entendido como o tempo “requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho” (MARX, 1985, p. 48).

A produção de uma mercadoria exige uma atividade produtiva, sendo que “o trabalho cuja utilidade representa-se, assim, no valor de uso de seu produto ou no fato de que seu produto é um valor de uso” (MARX, 1985, p. 50), Marx atribui à expressão *trabalho útil*. A existência, por exemplo, de um casaco, riqueza material não existente na natureza, assimila elementos da natureza a necessidades humanas. Assim, o trabalho, independente da sociedade, é condição de existência do homem e, por conseqüente, uma intermediação entre o homem e a natureza. Pelo trabalho, o homem, enquanto natureza atua sobre a natureza outra que não a dele. As mercadorias são resultadas da conexão entre as matérias fornecidas pela natureza e o trabalho. O homem só

pode produzir a partir da natureza, mudando as formas da matéria. Assim, toda riqueza tem o trabalho como pai e a natureza como mãe (MARX, 1985, p. 51).

O duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias consiste no valor da mercadoria e do valor de uso (MARX, 1985, p. 53). A partir do trabalho abstrato, o trabalho é reduzido à simples unidade de medida, o que faz com que casaco e linho, como produtos resultados da alfaiataria e da tecelagem, quando abstraídas as suas qualidades específicas, são apenas valores de uso que retêm uma qualidade geral, o trabalho. Portanto, o valor de uso diz respeito a uma qualidade (como e o quê), já a grandeza de valor é quantitativa (quanto), por isso, um diferente quantum de trabalho necessário implica em um específico valor da mercadoria, apesar dela poder ter o mesmo valor de uso, ou seja, o mesmo trabalho produz a mesma grandeza de valor, mas ao mesmo tempo, em função das variações das forças produtivas, pode produzir quantidades diferentes de valores de uso (MARX, 1985, p. 53).

A mercadoria é expressão do trabalho humano, por isso sua objetividade de valor é social.

Nesta elaboração teórica, em torno do valor, Marx compreende e expõe o processo metabólico da transformação do trabalho sob a sociedade capitalista – representada pela lógica do valor de troca. A partir desta dinâmica, há o aparecimento do trabalho alienado – que vai do trabalho enquanto trabalho útil; fruto de uma relação do homem com a natureza e com si mesmo; para uma forma sob o controle de outrem, do trabalho enquanto força de trabalho.

### ***3- A produção capitalista na produção do trabalho alienado***

Marx considera que, mesmo partindo dos pressupostos da economia política, supondo a propriedade privada, sobretudo a separação trabalho, capital e terra, o trabalhador decai a mais miserável mercadoria: “a miséria do trabalhador está na razão inversa do poder e da magnitude da sua produção” (MARX, 1989, p. 147), resultando na acumulação do capital em poucas mãos, constituindo uma sociedade dividida em duas classes, os proprietários e os

trabalhadores 183. Para Marx, a economia política, ao opor a doutrina da concorrência à doutrina do monopólio, não concebe a interconexão do movimento, separando assim, propriedade privada, ganância, do capital e do trabalho, elementos que, no entender de Marx, não podem ser vistos desconexos. Assim, Marx propõe partir de um fato econômico-político:

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na proporção que produz mercadorias em geral (MARX, 1989, p. 148).

Estas considerações; permite Marx concluir que o objeto que o homem produz, ou seja, o resultado do seu trabalho enquanto objetivação, se lhe defronta como um ser alheio, com um poder independente do produtor. Marx afirma que no capitalismo a “realização efetiva do trabalho aparece como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação*, como *exteriorização*” (MARX, 1989, p. 149). Assim, “a realização efetiva do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado a ponto de morrer de fome” (MARX, 1989, p. 150). Assim, a vida que o trabalhador põe no objeto passa a não mais pertencer a ele, mas ao objeto. Portanto, quanto maior o produto do trabalho, tão menor o trabalhador, constituindo assim uma exteriorização, uma existência fora, alheia e independente dele.

Desta maneira, a partir da objetivação do trabalho, Marx pontua quatro características do trabalho alienado. O *primeiro* consiste no que chama de *alienação da coisa*, a qual se manifesta na relação do trabalhador como os produtos do seu trabalho a partir do momento em que o objeto produzido torna-se alheio: tão logo é criado, o produto escapa do produtor e o contrapõe com

---

183 Marx pensa a questão das classes a partir da produção e não do consumo, daí a fragilidade do argumento que pensa as classes em A, B, C... como normalmente se fala na atualidade. Logo, as políticas de inclusão social na atualidade, como as políticas afirmativas, distributivas, por meio do acesso ao consumo, seja ele educacional, de bens e serviços, não inclui – mas cria conformação social – num processo de inclusão excludente – escamoteando as relações sociais históricas, além de camuflar as relações de classe.

um poder sobre o mesmo. Isso diz respeito tanto aos objetos da natureza, como ao mundo alheio que se lhe defronta hostilmente (MARX, 1989, p. 154). O *segundo* consiste no que Marx atribui à denominação de *auto-alienação* e dá-se no ato mesmo da produção, dentro da própria atividade produtiva, quando o trabalho é uma atividade alheia, não pertencente ao trabalhador, configurando-se em uma atividade voltada contra ele mesmo, não sendo no processo de trabalho que o trabalhador satisfaz suas necessidades, antes tem o trabalho como meio para alcançar a satisfação das necessidades.

Partindo de que o homem é um ser genérico, não só por fazer do gênero, tanto do seu próprio como do das demais coisas, o seu objeto, mas na medida em que se relaciona consigo mesmo como com o gênero vivo, Marx considera que o homem vive da natureza, esta forma teoricamente uma parte da consciência humana (objetos da ciência), assim como forma parte da vida humana e da atividade humana. Fisicamente, o homem vive só destes produtos da natureza (alimento, vestuário...), assim a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, pois é meio de vida imediato e material (MARX, 1989, p. 155).

Assim, Marx entende que na medida em que o trabalho alienado aliena do homem a natureza e a si mesmo, a função ativa do homem, a sua atividade vital, aliena do homem o gênero, fazendo da “*vida do gênero* um meio da vida individual”, por isso “em primeiro lugar aliena a vida do gênero e a vida individual, e em segundo lugar faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente na sua forma abstrata e alienada” (Marx, 1989, p. 155). Para Marx o homem distingue-se do animal pela atividade, pois o último não distingue-se dela, por sua vez o homem faz da mesma um objeto dos seu querer e da sua consciência (é consciente).

A consciência é o que distingue o homem do animal, é por isso o homem é um ser genérico, de trabalho livre, no entanto “o trabalho alienado inverte a relação de maneira tal que precisamente porque é um ser consciente o homem faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para a sua *existência*” (MARX, 1989, p. 156).



O trabalho que, primeiramente, aparece como meio de satisfazer a necessidade de manutenção da existência física, mas logo, a vida produtiva enquanto vida do gênero faz da atividade da vida, apenas um meio de vida, implicando na alienação em relação a natureza (esta assume figura de inimiga, deixando de ser meio de (sub) existência, pois o homem não se realiza mais nela) e, finalmente o quarto caráter da alienação, uma vez que o homem está alienado em relação a espécie, esta implica em que ele aliena-se em relação a sociedade, ou seja, em relação ao outro homem.

Portanto, o trabalho alienado faz do ser genérico do homem um ser alheio a ele, apenas meio de sua existência individual. Aliena do homem seu corpo, a natureza fora dele, sua essencial espiritual e sua essência humana (MARX, 1989, p. 158). Como consequência imediata, Marx aponta que o homem está alienado do homem. Assim, se partindo de um fato político-econômico, ou seja, da alienação do trabalhador, Marx chega ao trabalho alienado, exteriorizado, o que possibilita perguntar a quem pertence este trabalho alheio, ao qual Marx afirma que, necessariamente, a um outro, um homem mesmo, fora do trabalhador (MARX, 1989, p. 159).

Desta maneira, a relação do trabalhador com o não-trabalhador resulta na propriedade privada, ou seja, esta se configura como consequência da mesma, e não como quer a economia política, isto é, que a propriedade privada apareça como causa, como razão do trabalho alheio (MARX, 1989, p. 161). Entretanto, Marx acrescenta que salário e propriedade privada são idênticos, sendo o salário uma consequência necessária da alienação, daí porque por maior que possa ser, uma elevação de salário, “nada mais seria senão um melhor *assalariamento dos escravos* e não teria reconquistado nem o trabalhador nem ao trabalho a sua dignidade e determinação humanas” (MARX, 1989, p. 161). Por isso, para Marx, emancipar a sociedade exige a emancipação dos trabalhadores.

#### **4. Trabalho e Educação**

Como forma de encaminhar algumas considerações, reiteramos que a educação é elemento estratégico de autonomia e de alternativas de trabalho e

renda, no sentido de recuperar a relação entre trabalho e conhecimento, ou melhor, a dimensão ontocriativa do trabalho que cria e recria o homem a todo o momento. “Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.” (MARX, 2008, p. 211).

A compreensão e importância do trabalho em Marx “não se reduz à atividade laborial ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (FRIGOTTO, 2005, p. 58). Segundo, Saviani (1986):

[...] o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

A partir desse panorama, nossa intenção é tentar demonstrar que as relações políticas, sociais, econômicas, culturais, e educacionais, são fruto do movimento do trabalho. Considera-se que a educação que conhecemos, fruto de uma história marcada pela divisão social, funciona como mecanismo de manutenção da divisão de classes e não altera efetivamente a realidade.

Nesta perspectiva, entende-se que o fundamento último da realidade é o trabalho. A categoria mais simples, o fundamento de tudo o que é produzido. O trabalho é categoria e realidade configurante desta realidade. Dele deriva a totalidade concreta e histórica. A historicidade da realidade funda-se no horizonte do trabalho – pois sem esta categoria fundante torna-se impossível darmos conta de um estudo em ciências sociais – que trate do trabalho e de seus desdobramentos, principalmente da relação entre este e educação. Esta historicidade é marcada pelo processo de produção capitalista tendo a indústria como centro, trabalhando exclusivamente, “[...] na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa

fertilidade, [...] exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, 2008, p. 571).

No entendimento de Marx, as coisas se dão em um processo de relações sócio-históricas, onde a função social básica do capital é trabalhar pela espoliação do trabalho e todos os meios materiais para produção e acumulação. Ampliando deste modo o seu domínio, há um grau de subordinação real do trabalho, da terra, e dos sujeitos aos interesses da lógica de apropriação do capital, historicamente constituído (MARX, 2008, p. 578-579):

Em termos formais, é mais vantajosa para a produção de mais-valia a permanência destes sujeitos na condição de proprietários da terra (a exemplo dos agricultores familiares), no vislumbre da ideologia do proprietário, tanto da terra, como de seu trabalho. O trabalhador não produz para si, mas para o capital” (MARX, 2008, p 578). Isto é, “a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia.

### **Algumas considerações**

Pensar a educação pelo funcionamento de uma sociedade capitalista nos remete a utilização dos espaços educacionais para manutenção da lógica do capital, tratada como mercadoria que oferece seus serviços a uma classe dominante. Os processos de ensino e aprendizagem refletem a segregação da cultura e do conhecimento, falta de condições mínimas de trabalho do professor que vende sua força de trabalho por pouco e sem espaços ou tempos para refletir sobre sua prática.

A alienação se reproduz na medida em que os profissionais da educação atendem a manutenção da lógica do capital. Ao refletir sobre o trabalho e a luta de classes conforme o pensamento de Marx percebe-se que a educação de hoje é um sucesso aos olhos de uma classe dominante e um fracasso para a parte da população que não faz parte das escolhas e decisões do estado.

Deste modo, atrevemos em indicar que a saída, não é o aprofundamento das contradições de classes, do valor de troca, e da alienação ou a morte

destas relações sociais de uma forma idealizada, mas a superação – por meio do trabalho associado, que se desdobre num outro sentido – do qual, faça dos trabalhadores autores principais e não coadjuvantes da história – onde o trabalho, seja fruição e não subordinação. Ou seja, sem trabalho, não há humano.

## Bibliografia

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, MARIA. RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Violência e democracia no campo brasileiro**: o que dizem os dados de 2003. In: **Conflitos no campo**: Brasil 2003. Goiânia: CPT Nacional, 2003.

MARX, Karl. **Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana**. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx-Engels (História)**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-164.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Econômica Política**. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. Vol. I. 26ª. Ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Econômica Política**. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. Vol. II. 22ª. Ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Terceiro. O Processo Global da Produção Capitalista. Vol. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **O nó do ensino de 2º grau**. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

## **A Marcha das Vadias a partir da Teoria das Redes de Significado, de Alberto Melucci**

*Mariana Passos Dutra*

Assistente Social; Especialização em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/RJ); mestranda no Programa de Sociologia da Universidade Federal Fluminense (PPGS/UFF-Brasil).

*Tiago de García Nunes*

Docente da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL-Brasil);  
Doutorando no programa em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense  
(PPGSD/UFF-Brasil).

### **RESUMO**

O trabalho tem o objetivo de analisar o movimento feminista intitulado “Marcha das Vadias” a partir da grade teórica das “Redes de Significados” desenvolvida por Alberto Melucci na obra “Nômades do presente: movimentos sociais e necessidades individuais na sociedade contemporânea” (1989). Para tanto, questionaremos se a “Marcha das Vadias” pode ser considerada uma rede de movimentos e significados capaz de realizar a coalizão de diversos feminismos e de fazer dialogar as três ondas do feminismo que mencionaremos no trabalho e questionar os padrões tradicionais de comportamento e relacionamento na sociedade. Em termos metodológicos, para dar conta do tema proposto além, da pesquisa bibliográfica e documental, foi realizada pesquisa fotográfica e eletrônica, junto a Marcha das Vadias e às demais entidades representativas que compõem o suposto movimento, especialmente em blogues e sítios na internet. Além disso, foi realizada observação participante em duas Marchas – uma na cidade de Porto Alegre, em 2011 e outra na cidade do Rio de Janeiro, em 2012.

**Palavras-chave:** Marcha das Vadias - Movimento Feminista – Redes de Significados – Alberto Melucci

### **INTRODUÇÃO**

Sociologicamente, podemos definir um movimento social como sendo “um esforço coletivo, contínuo e organizado que se concentra em algum

aspecto de mudança social (JOHNSON, 1997, p. 155)”. Desta noção simplificada importa destacar 4 elementos: a coletividade dos movimentos, que se refere aos autores da ação; a sua continuidade, que dá conta da noção de temporalidade da ação; a organização, que implica na sua estrutura de poder, componentes e estratificação; a questão da mudança social que destaca o objetivo principal da ação social, podendo ser um movimento de reforma – por melhoras nas condições de um sistema social -, um movimento revolucionário – cuja finalidade é alterar as características estruturais ou culturais básicas de um sistema -, ou um movimento de resistência, organizado para combater a mudança social ou para garantir alguma conquista do passado.

Talvez, o campo dos movimentos sociais seja um dos mais indefiníveis que existe na teoria social. Os movimentos são difíceis de definir, mesmo que em grades conceituais. Os vários autores tentam isolar alguns aspectos empíricos dos fenômenos coletivos, mas como cada pensador acentua elementos diferentes, resta difícil comparar.

Assim sendo, este artigo tem o objetivo de analisar o movimento feminista intitulado “Marcha das Vadias” a partir da grade teórica das “Redes de Significados” desenvolvida por Alberto Melucci na obra “Nômades do presente: movimentos sociais e necessidades individuais na sociedade contemporânea” (1989).

Para tanto, questionaremos se a “Marcha das Vadias” pode ser considerada uma rede de movimentos e significados capaz de realizar a coalizão de diversos feminismos e de fazer dialogar as três ondas do feminismo que mencionaremos na sequência e questionar os padrões tradicionais de comportamento e relacionamento entre as pessoas.

Em termos metodológicos, para dar conta do tema proposto além da pesquisa bibliográfica, documental, foi realizada pesquisa fotográfica e eletrônica, junto a Marcha das Vadias e às demais entidades representativas que compõem o suposto movimento, especialmente em *blogs* e *sítios na internet*. Além disso, foi realizada observação participantes em duas Marchas – uma na cidade de Porto Alegre, em 2011 e outra na cidade do Rio de Janeiro, em 2012.

## O FEMINISMO COMO MOVIMENTO SOCIAL

Para que se tenha uma noção do movimento feminista no Brasil, especialmente no que toca ao reconhecimento e efetivação de direitos políticos e sociais, é necessário primeiramente verificar o surgimento deste no resto do mundo. Percebe-se, de antemão, que o movimento possui formatação muito semelhante em várias regiões do planeta <sup>184</sup>.

O feminismo como movimento social, pode ser considerado um movimento essencialmente moderno, principalmente se comparado a outros tipos de ações coletivas. Ana Alice Costa define que

184 Não pretendemos reconstruir neste artigo toda a história das lutas das mulheres. Faremos apenas a contextualização necessária à compreensão da Marcha das vadias como movimento social. Para aprofundar o estudo das lutas feministas ver, entre outros GOHN, 2008; PERROT, 1998.

O feminismo, como movimento social, é um movimento essencialmente moderno, surge no contexto das idéias iluministas e das idéias transformadoras da Revolução Francesa e da Americana e se espalha, em um primeiro momento, em torno da demanda por direitos sociais e políticos. Nesse seu alvorecer, mobilizou mulheres de muitos países da Europa, dos Estados Unidos e, posteriormente, de alguns países da América Latina, tendo seu auge na luta sufragista (2007, p. 52).

Maria da Glória Gohn destaca que as lutas das mulheres para se constituírem como sujeitos históricos datam de vários séculos, podendo ser destacado o papel das mulheres desde sociedades antigas e primitivas. Contudo, foi com o feminismo que as mulheres geraram visibilidade pública, como coletivo (GOHN, 2008). A autora destaca que o feminismo no mundo ocidental tem sido classificado em três grandes ondas ou fases

A primeira corresponde à luta pelo reconhecimento legal da igualdade de direitos - voto, trabalho etc. - nos séculos XVIII e XIX e início do século XX. A segunda onda corresponde às lutas desenvolvidas pelas feministas entre 1960 e 1980, quando a preocupação com a igualdade se estendeu das leis aos costumes, focalizando temas como sexualidade, violência, mercado de trabalho etc. A categoria gênero (tratada abaixo) surge nesse período. A terceira onda começou em 1990, quando as estratégias foram repensadas e ganhou “ênfase a crítica à construção da imagem feminina pelos meios de comunicação de massa” (KNIBIEHLER 2007, p. 10). Nesta última fase as mulheres falam em nome de uma libertação da sexualidade e não somente de sua sexualidade (ALVAREZ 2000). As mulheres conduzem e sustentam as transformações culturais atuais (TOURAINÉ 2006b), buscam reconhecimento (FRASER 2001) (GOHN, 2008, p. 136).

Necessário destacar o apelo argumentativo e didático da divisão da história do movimento em três grandes ondas ou fases, pois na prática estas podem ser consideradas cíclicas e inter-relacionadas, sem começo ou final precisamente delimitado.

No caso brasileiro, o movimento feminista acompanha o desenrolar da história brasileira, como um conjunto de eventos relacionados, principalmente com as duas primeiras ondas:

No Brasil, no século XIX, causas abolicionistas também foram abraçadas por mulheres, brasileiras que “ousavam” trabalhar como professoras, escritoras ou artistas, a

exemplo de Chiquinha Gonzaga (década de 1880), Nísia Floresta (1853) e muitas outras. Nas primeiras décadas do século XX, Maria Lacerda de Moura, feminista e anarquista, fez ponte entre o mundo operário e a política e fundou em 1921 a Federação Internacional Feminina (LEITE 1984). Ana Aurora Lisboa organizou protestos com pequenos grupos visando o direito à educação (LOURO 1997). A luta pelo sufrágio feminino também teve seu impacto no Brasil, com Bertha Luz e outras. A vitória completa só veio em 1934, como o voto feminino garantido na Constituição daquele ano. Na década de 1930, Patrícia Galvão, a Pagu, entrou para a história brasileira não apenas como escritora, mas como defensora dos direitos das mulheres. Foi a primeira presa política no Brasil no século XX (GOHN, 2008, p. 137-138).

Segundo Mirian Pillar Grossi esses movimentos lutavam por uma vida melhor, mais justa e igualitária, e é justamente no bojo destes movimentos "libertários" que vamos identificar um momento-chave para o surgimento da problemática de gênero,

quando as mulheres que deles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. Raramente elas eram chamadas a assumir a liderança política: quando se tratava de falar em público ou de se escolher alguém como representante do grupo, elas sempre eram esquecidas, e cabia-lhes, em geral, o papel de secretárias e de ajudantes de tarefas consideradas menos nobres, como fazer faixas ou panfletar (1998).

O estudo de gênero é uma das consequências das lutas libertárias e contestatórias dos anos 60, mais particularmente dos movimentos sociais da década de 1968<sup>185</sup>, que causaram uma verdadeira revolução nos costumes. O feminismo, como movimento, ressurgiu em torno da afirmação de que o "pessoal é político", pensado não apenas como uma bandeira, mas como uma proposta de questionamento profundo dos parâmetros conceituais do político, dos padrões tradicionais de comportamento e de relacionamento entre as pessoas; intenta, subverter as fronteiras do conceito do "político", até então alocado pela teoria política no âmbito exclusivo da esfera pública e das relações sociais tidas como públicas. Com efeito,

Ao afirmar que "o pessoal é político", o feminismo traz para o espaço da discussão política as questões até

185 Entre estes citamos as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *black panthers*, o movimento hippie e as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil.



então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado, base de todo o pensamento liberal sobre as especificidades da política e do poder político. Para o pensamento liberal, o conceito de público diz respeito ao Estado e às suas instituições, à economia e a tudo mais identificado com o político. Já o privado se relaciona com a vida doméstica, familiar e sexual, identificado com o pessoal, alheio à política (COSTA, 2007, p. 53).

Além disso, os anos 60 constituem um período de grande questionamento do papel da sexualidade humana, pois:

(...) a pílula anticoncepcional passa a ser comercializada, a virgindade enquanto valor essencial das mulheres para o casamento começa a ser amplamente questionada, e se começa a pensar mais coletivamente, no Ocidente, que o sexo poderia ser fonte de prazer e não apenas destinado à reprodução da espécie humana (GROSSI, 1998, p. 2).

É importante frisar a função do discurso de gênero tanto na luta feminista pela ampliação dos papéis na sociedade (das mulheres e dos homens), como na igualdade de direitos sociais e políticos. Conforme destacam BÚRIGO e MELLER, o que busca o movimento é a não diferenciação de homens e mulheres quanto seu lugar sociopolítico, respeitando, apesar de tudo, qualquer diferença fisiológica, biológica e sexual (2012, p. 4). A gradativa mudança do termo “mulher” para o termo “gênero”, pretende ultrapassar uma visão meramente biológica da mulher, alcançando aspectos relacionais e culturais da construção social do masculino e do feminino. Segundo Vera Soares,

Gênero se refere à construção social da identidade sexual, construção que designa às pessoas diferentes papéis, direitos e oportunidades, de acordo com seu sexo; enquanto o sexo se refere à diferenças biológicas entre homens e mulheres. As diferenças de gênero são constituídas hierarquicamente: a construção social do ser homem tem um status maior que a construção social do ser mulher. O gênero é um termo relacional, que nomeia a interação entre o masculino e o feminino; portanto, o estudo de um é coadjuvante do outro. O conceito de gênero é uma categoria de análise de grande poder para explicar as desigualdades entre as pessoas. Não obstante, é apenas parte de uma construção social complexa de identidade, hierarquia e diferença. A raça, a etnia, a classe são outras categorias socialmente construídas que se intersectam com o gênero para

determinar a localização social dos indivíduos (2004, p. 113-114).

Aí conseguimos claramente observar onde a primeira onda do feminismo (luta pelo reconhecimento de direitos iguais) se encontra com a segunda onda (quando a questão da igualdade se estendeu das leis aos costumes), que também representou a preocupação feminista quanto a configuração da estrutura social, aliada a observância de uma ampla diversidade de formas patriarcais. E é nesta conexão que questionamos se a “Marcha das Vadias” pode ser considerada uma rede de movimentos e significados capaz de realizar a coalizão de diversos feminismos e de fazer dialogar as três ondas do feminismo que mencionamos. Passemos então ao nosso objeto.

## **A MARCHA DAS VADIAS**

Tem-se notícia que a mobilização conhecida como “A Marcha das Vadias” tenha ocorrido pela primeira vez em 2011, na Escola de Direito *Osgode Hall*, cidade de Toronto no Canadá. A manifestação foi uma reação a um pronunciamento de um policial que, quando questionado sobre a expressiva incidência da prática de abuso sexual contra mulheres dentro da Universidade de Toronto, respondeu publicamente que os abusos deixariam de acontecer quando as mulheres deixassem de se vestir como *sluts* (“vadias” em inglês). Sua fala foi postada e reproduzida pela internet por diversos meios: “Disseram-me que eu não deveria dizer isso, mas as mulheres devem evitar se vestir como vagabundas, para não se tornar vítimas”(HASHIMOTO, 2011). O policial, advertindo as estudantes do sexo feminino a tomarem precauções para diminuir as chances de serem vítimas de crimes sexuais, fomentou uma grande polêmica, reafirmando um discurso sexista de dupla vitimização, pois busca colocar parcela ou porcentagem da culpa por ocorrer uma agressão sexual na conduta, vestimenta e até no comportamento social da mulher (HASHIMOTO, 2011).

A partir desse posicionamento, universitárias de Toronto se reuniram e organizaram a *SlutWalks* (*caminhada ou marcha das vadias*) contra a culpabilização das vítimas de estupro e a criminalização da sexualidade feminina e favorável a liberdade das mulheres na escolha do que vestir e como vestir, desconstruindo um condicionamento sociocultural que se manifesta não apenas nas ruas, mas dentro das próprias instituições.

Assim, a primeira “SlutWalks” contou com a presença de aproximadamente três mil pessoas, entre alunas e alunos estudantes universitários em Toronto, Canadá e a partir daí veio se difundindo através de movimentos feministas por outras cidades e outros países, inclusive o Brasil. O discurso fundamental presente em todas as manifestações não é apenas relativo à fala do policial, mas fundamenta-se ao intrínseco a esta fala: a visão machista, sexista, que pune, viola e retira a liberdade da mulher e a disposição de seu corpo, como forma de dominação e poder sobre ele, em uma relação patriarcal (JUNQUEIRA E GONÇALVES, 2011, P. 2).

O objetivo da utilização do termo é fazer uso de um nome tão requisitado para humilhar e impor dominação psicológica ou física contra a classe feminina e fazer uso do termo para reafirmar a mesma classe, causar destaque ao discurso que fundamenta o protesto (JUNQUEIRA E GONÇALVES, 2011, P. 2)(ver anexo - Figura 1 – Termo Vadia).

A proposta do protesto era a de realizar uma mudança de enfoque sobre o tema do estupro. O questionamento tradicional frisava o cuidado da mulher com seu corpo, sua vestimenta, como medida para evitar tentativas de estupros ou violências, com a mudança de conduta sendo associada à parte feminina. Os protestos e marchas passaram a questionar tal reflexão trazendo o foco de diálogo para o masculino. Em síntese:

“Não estupre, respeite. “Meu corpo, minhas regras”. Deixa-se, assim, explícito, que a liberdade de escolha feminina sobre seu corpo é fundamental dentro deste diálogo. E destaca que a mudança do enfoque para a educação masculina, ao invés da imposição ao feminino, seria o caminho mais correto (JUNQUEIRA E GONÇALVES, 2011, P. 3).”<sup>186</sup>

A primeira marcha no Brasil ocorreu na cidade de São Paulo reunindo cerca de 300 pessoas, com o lema central inspirado no fato ocorrido no Canadá (FOLHA, 2011). Desde então, a Marcha das Vadias espalhou-se pelas capitais brasileiras e latino-americanas, com algumas pautas em comum, mas também com alguns acréscimos nacionais.

#### g. **SOBRE AS TEORIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

A existência de movimentos sociais pode ser percebida em vários momentos da história, mas a interpretação sistemática das ações coletivas, trata-se de fenômeno mais recente e que mereceu atenção especial das ciências sociais, em especial da Sociologia.

Breno Bringel (2012) oferece uma classificação das teorias dos movimentos sociais baseadas em três etapas, que passamos a descrever.

Inicialmente, as interpretações sobre os Movimentos Sociais seguiram o paradigma dos autores clássicos da Sociologia (Marx, Durkheim e Weber), em especial o caminho iniciado por Karl Marx, que elabora, no século XIX, a primeira teoria sistemática sobre o tema, colocando o conflito e a ação coletiva no seio da estrutura social; destacando o papel do movimento operário e a

186 Veja-se a carta manifesto da marcha das vadias de Brasília: Por que marchamos? <[http://www.feminismo.org.br/livre/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4755:carta-manifesto-da-marcha-das-vadias-de-brasilia--por-que-marchamos-&catid=79:space&Itemid=422](http://www.feminismo.org.br/livre/index.php?option=com_content&view=article&id=4755:carta-manifesto-da-marcha-das-vadias-de-brasilia--por-que-marchamos-&catid=79:space&Itemid=422)> Acesso em 25 de janeiro de 2012.

relevância atribuída ao conflito no mundo do trabalho (MARX, 2011; 2012).<sup>187</sup> Num segundo momento, uma série de lutas sociais desenvolvidas no século XIX; a radicalização dos ideais de liberdade irradiados pela contracultura; e a ampla variedade de manifestações estéticas que concentravam os desejos despertados nos anos 1960; voltaram a atenção da academia para a investigação dos Movimentos Sociais, atentando agora para outros aspectos desse sujeito social, tais como: dimensão interna, impactos, características e sentidos de suas ações. Tais estudos ocorreram nos anos 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, e, ensejaram matrizes analíticas oferecidas pelas teorias dos “novos movimentos sociais”, teoria da mobilização de recursos e teoria do processo político, teoria da escolha racional dentre outras. Contudo, com as transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas nos anos 1990 - no caso brasileiro, nos referimos principalmente à redemocratização política -, os limites da discussão acerca dos movimentos sociais sob os dois paradigmas teóricos mencionados ficaram claros, pois os sujeitos coletivos passaram a se articular sob novas práticas. As correntes e paradigmas anteriores foram questionadas – inclusive a própria noção de movimento social – e substituídas por abordagens mais plurais e relacionais, dando origem a uma terceira etapa (etapa contemporânea).

Maria da Glória Gohn, por sua vez, classifica das teorias sobre os movimentos sociais baseada em três correntes teóricas: a histórico-estrutural, a culturalista-identitária e a institucional/organizacional/ comportamentalista (2008, p. 27). Focaremos nas duas primeiras. A primeira corrente bebe em fontes das abordagens de Marx, Gramsci, Lefebvre, Rosa de Luxemburgo, Trotsky, Lênin, Mao Tse-tung; e veio a influenciar a análise tida como clássica ou tradicional sobre os movimentos sociais do século XX – com seus estudos e escritos sobre o movimento social dos trabalhadores vistos como sujeitos históricos. A segunda corrente construiu a chamada novidade dos “novos movimentos sociais” ao destacar que as novas gerações abriam espaços sociais e culturais, eram compostas por sujeitos e temáticas que não estavam na cena pública ou não tinham visibilidade, como mulheres, jovens, índios, negros etc.; tendo uma variada e complexa gama de influências como a abordagem fenomenológica e as teorias da sociologia weberiana, a escola de Frankfurt e a teoria crítica, Foucault, Giddens, Bourdieu, Touraine (p. 29). Ao desenvolver a abordagem culturalista, esses autores destacaram a questão da identidade dos movimentos sociais, criticaram as abordagens estruturais ortodoxas que se detinham excessivamente na análise das classes sociais como categorias econômicas e com foco apenas na classe operária e nos sindicatos, deixando de lado outros atores sociais relevantes. É importante frisar que estes autores teceram críticas ao marxismo, mas tiveram com ele um diálogo permanente, não o descartando. O grande saldo da corrente culturalista-identitária foi apresentar ao mundo a capacidade dos movimentos sociais de produzir novos significados e novas formas de vida e ação social. (p. 30).

187 Há também quem acrescente ao bloco das teorias clássicas, as teorias da frustração-agressão, teoria da sociedade de massa e teoria da tensão estrutural; embora nominalmente sociológicas, baseiam-se sobre sobretudo em processos e mecanismo psicológicos (JOHNSON, 1997, p. 232).

Transcrevemos as classificações dos dois autores (Bringel e Gohn) para justificar a nossa opção teórica por Alberto Melucci. O autor estaria localizado na segunda etapa ou corrente tanto na classificação de Bringel como na classificação de Gohn, mas com o diferencial de captar a transição do paradigma dos anos 1960 para o paradigma que se iniciou nos anos 1990 e perdura até os dias atuais. Melucci sistematizou uma abordagem sobre os movimentos sociais e ações coletivas a partir dos novos requerimentos da modernidade e a redefinição do sujeito racional de forma a incorporar as identidades culturais. Para Melucci os movimentos atuais são capazes de criar identidades a grupos antes dispersos e desorganizados, projetando em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Projeta importância nas diferentes espacialidades dos atores, nos elementos formais e informais, na latência e visibilidade, na *plurimilitância* etc, Mesmo sem aderir a corrente tradicional dos movimentos sociais, ele percebe o importante papel que os mesmos podem desempenhar no sistema político tradicional (MELUCCI, 1989a; 1989b; 2001).

## **A MARCHA DAS VADIAS A PARTIR DA TEORIA DAS REDES DE SIGNIFICADO, DE ALBERTO MELUCCI**

### **A ação como forma simbólica**

Segundo Alberto Melucci, as mobilizações coletivas dos anos 1970 e 1980 na Europa sugeriram a emergência de um novo modelo de ação coletiva. Alguns elementos deste modelo tornaram-se evidentes nas mobilizações estudantis de caráter antiautoritário e anti-institucional dos anos 1960. Em 1968, tivemos alguns elementos embrionários, apesar de estarem obscurecidos sob a necessidade de dar uma forma política organizada às exigências por modernização, ou seja, para alterar o funcionamento de diversas instituições sociais e políticas, padrões e normas culturais da sociedade (1989a, p. 58). Entretanto, foi nos anos 1970, com a crise da nova esquerda, que ocorreu o desenvolvimento de um novo modelo de ação coletiva. Segundo Melucci, a crise da Nova Esquerda emergiu em duas frentes: “pelo crescimento das demandas das mulheres dentro da própria esquerda e pela crise da militância, que por sua vez refletiu a recusa do modelo de atuação Leninista, em nome de autorrealização, expressividade e comunicação afetiva” (p. 58).

As motivações desta nova tendência ficaram evidentes: não havia mais espaço para questões pessoais nas organizações; as pessoas sentiam-se sufocadas pelas organizações pois não havia oportunidade para vida afetiva e relacionamentos pessoais.

Melucci também destaca outra questão relevante:

No final da década de 1970, a música ocupou um lugar significativo no surgimento de novos grupos políticos. Este foi o período dos mega-shows. Os grandes eventos culturais pareciam substituir simbolicamente as grandes manifestações políticas dos anos anteriores. Numa época

em que o modelo vigente de militância política já tinha perdido muito do seu apelo, os concertos atraíram um grande público de jovens, incluindo aqueles que tinham experimentado a última onda de mobilizações coletivas de jovens em 1977 (p. 59).

A atividade dos novos grupos consistia em tocar música, fumar cânhamo, atividades artísticas, atritar com a polícia, dentre outras atividades expressivas. Melucci destaca que estas tendências, apesar de retratarem a sociedade italiana, podem ser generalizadas para outros países, e conduziriam as mudanças mais importantes no modelo de ação coletiva.

Desde os anos 1980 a ação coletiva passou a ser estruturada em diferentes “áreas de interesse”. Tal estrutura tomou a forma de redes compostas por uma multiplicidade de grupos dispersos, fragmentados e submersos na vida cotidiana.

Na visão de Melucci os “movimentos sociais” são na verdade “Redes de Movimentos” que incluem tanto as organizações formais como redes de relações informais, que conectam núcleos de indivíduos e grupos a uma área de participantes mais ampla (MELUCCI, 1989b, p. 60). A noção de rede indica que os movimentos sociais mudaram suas formas organizacionais, pois se tornaram completamente diferentes das organizações políticas tradicionais. Além disso, os movimentos vêm adquirindo crescente autonomia em relação aos sistemas políticos; como um subsistema específico, criou-se um espaço próprio para a ação coletiva nas sociedades complexas. Na noção de “Rede” os movimentos tornam-se ponto de convergência de formas de comportamentos diferentes que o sistema não pode integrar (incluindo não só orientações conflitantes, mas também comportamento desviante, inovação cultural etc.)(1989b, p. 61 ).

Estas redes submersas, embora compostas de pequenos grupos separados, são sistemas de trocas (de pessoas e informações circulando ao longo das redes, algumas agências como rádios livres locais, livrarias, revistas que fornecem uma determinada unidade) e têm as seguintes características: “a) permitem associação múltipla; b) a militância é apenas parcial e de curta duração; c) o envolvimento pessoal e a solidariedade afetiva é requerida como uma condição para a participação em muitos dos grupos” (p. 61).

### **Construindo identidades coletivas**

Na esteira do raciocínio de Melucci, a nova forma organizacional dos movimentos contemporâneos não é exatamente “instrumental” para seus objetivos, trata-se de construção de identidades coletivas, pois

É um objetivo em si mesma. Como a ação está focalizada nos códigos culturais, a *forma do movimento* é uma mensagem, um desafio simbólico aos padrões dominantes. Compromisso de curta duração e reversível, liderança múltipla aberta ao desafio, estruturas organizacionais temporárias e *ad hoc* são as bases para a

identidade coletiva interna, mas também para o confronto simbólico com o sistema. Às pessoas é oferecida, a possibilidade de outra experiência de tempo, espaço, relações interpessoais, que se opõe à racionalidade operacional dos aparatos. Uma maneira diferente de nomear o mundo repentinamente reverte os códigos dominantes. O meio, o próprio movimento como um meio, é a mensagem. Como profetas sem encantamento, os movimentos contemporâneos praticam no presente a mudança pela qual eles estão lutando: eles redefinem o significado da ação social para o conjunto da sociedade (1989b, p. 62).

O movimento de mulheres fornece um bom exemplo desta situação. Uma revisão da literatura recente mostra a excessiva ênfase colocada pelos analistas nos aspectos organizacionais e no que eu chamaria de resultado de igualdade (p. 62). O objetivo do movimento não é apenas a igualdade de direitos ao homem, mas também o *direito a ser diferente*. A luta contra a discriminação, por uma distribuição mais igualitária no mercado econômico e político é ainda uma luta pela cidadania. O direito de ser reconhecido como diferente é uma das mais profundas necessidades na sociedade pós-industrial ou pós-material.

Ser reconhecida como uma mulher é afirmar uma experiência diferente, uma percepção diferente da realidade, enraizada em “outro corpo”, numa maneira específica de se relacionar com a pessoa. O movimento de mulheres, quando fala da diferença, fala para o conjunto da sociedade e não apenas para as mulheres. Para as sociedades que desenvolvem uma pressão crescente pela conformidade, esta reivindicação tem efeitos disruptivos, desafia a lógica do sistema e tem uma orientação antagonista.

As mensagens exibidas na marcha das vadias refletem as várias tensões do movimento feminista (ver fotos - figuras 2-14 em anexo). Dentre estas, destacamos: - entre grupos de extrema esquerda vinculados a partidos políticos e grupos apartidários; - entre a consciência de grupos centrados na discussão das necessidades afetivas e os grupos de profissionais comprometidos com a criação de um espaço público para expressar a diferença feminina; - entre grupos, produzindo uma "cultura das mulheres" para consumo interno (escrita, arte e vestimenta) e os grupos envolvidos na prestação de serviços para as mulheres (proteção, saúde, lazer, trabalho e renda, bem-estar); - e entre os grupos, dando prioridade à investigação sobre as diferenças do *SELF* e os grupos que enfatizam o sentimento de grupo.

A integração destas várias dimensões é possível graças a elasticidade e a forma organizativa adaptável que é, simultaneamente, retrorreflexiva e produtiva de códigos culturais femininos. A partir desta estrutura de identidade, a mobilização das mulheres é, assim, possível e assume uma forma de duplo grau de visibilidade e latência: breves e intensas campanhas de mobilização públicas são alimentados pelas redes submersas de grupos de mulheres e seus recursos de autorreflexão. Acompanhando as notícias e os acontecimentos das Marchas foi possível

identificar que marcharam juntos homens e mulheres, gays e lésbicas, travestis e transexuais; com aparente abertura à múltiplas formas de resistências contra opressão, segundo o suposto movimento.

### 4.3 Visibilidade e Latência

Em sua proposta de teoria da ação coletiva, Melucci trata da questão da latência e da visibilidade dentro dos movimentos sociais, pois para o autor

“quando os movimentos se mobilizam, eles revelam a face das redes latentes (...) latência e visibilidade são dois pólos inter-relacionados da ação social. Aqueles que vêem a ação coletiva desde um ponto de vista político-profissional, geralmente limitam a observação para a face visível da mobilização. Tal visão negligencia o fato de que ações coletivas são nutridas pela produção diária de significados nas redes que estruturam o movimento” (1989a, p. 70-71).

Tal análise é muito profícua para a problematização do movimento da Marcha das Vadias. O que o autor nos diz é que latência não significa inércia. O fato de a Marcha ocorrer uma vez ao ano não significa que o movimento passa o resto do ano na inatividade. Foi possível observar tais atividades nos diversos *blogs* alimentados pelos coletivos que compõem a Marcha, ou que são meros simpatizantes<sup>188</sup>. No mesmo sentido, existe uma conexão fisiológica entre a visibilidade e a latência nos movimentos sociais. Os atores geralmente ficam visíveis somente quando o conflito vem à tona (1989a, p. 71) ou quando existe a necessidade de demonstrar sua legitimidade à sociedade; do contrário ficam na latência. Um bom exemplo foi o protesto relativo ao comentário do humorista “Rafael Bastos” do programa CQC, da rede de televisão Bandeirantes. Este, em um dos programas afirmou que as mulheres feias que forem estupradas deveriam agradecer ao estuprador pelo ato. O humorista compara publicamente o estupro a “uma oportunidade” para determinadas mulheres, e o estuprador a um benfeitor, digno de “um abraço” (ver figura – 15 – Protesto Rafinha Bastos).

Melucci destaca que a dimensão latente dos movimentos não pode ser considerada como marginal ou residual, pois esta pode atestar a capacidade e desejo de desenvolver novos estilos de vida, numa era onde as formas de controle social não emanam somente do Estado. Mais adiante, no entanto, o autor destaca a presença de um delicado paradoxo na questão latência-visibilidade: se a base dos conflitos contemporâneos foi deslocada para a esfera da produção de sentidos (ações referentes a vida cotidiana, às relações pessoais e às novas concepções de tempo e espaço), então, aparentemente a ação social teria pouco a ver com a política (1989a, p. 71-72). Para o autor,

188 <blogueirasfeministas.com>; <http://marchadasvadiasdf.wordpress.com/>; <<http://marchadasvadiasrio.blogspot.com.br>>; <http://marchadasvadiasbr.wordpress.com/calendario>



por este caminho os atores coletivos tendem a dispersar e desintegrar-se de maneira fragmentada e atomizada, em redes ou grupos de terapia, rodas de conversa, grupos de apoio.

Talvez seja na exitosa combinação entre latência e visibilidade que esteja o sucesso das ações coletivas. E a necessidade de reinterpretar a bandeira “o pessoal é político”. Melucci chama a atenção para a necessidade da produção de significados que transcendam a política. Quer dizer: a ação coletiva não poder ser substituída pela mediação política, decisões ou políticas públicas, que traduzam esforços coletivos em mudanças institucionais.

Para o nosso autor, as formas de ação coletiva devem ser anteriores, mas ao mesmo tempo devem ir além da política: “são *pré-políticas* porque são enraizadas nas experiências da vida cotidiana; e *meta-políticas* porque forças políticas nunca podem representá-las por completo” (1989a, p. 72).

#### 4.4 A eficácia oculta dos movimentos sociais

A função contemporânea dos conflitos sociais é de conferir visibilidade ao oculto que permanece escamoteado na racionalidade dos procedimentos administrativos e de organização da política. Enquanto o poder visível desaparece nas sociedades complexas, ele se pulveriza por todos os espaços sociais. Apesar de desempenhar um papel central na conformação das relações sociais, é difícil localizá-lo nos indivíduos ou nas instituições (p. 76).

O poder foi se transformando num conjunto de sinais que são frequentemente ocultados, entrelaçados em procedimentos, ou cristalizados em padrões de consumo de massa difundidos pela mídia. Um dos papéis fundamentais da ação coletiva é precisamente o de fazer explícito seus objetivos, mediante a criação de espaços nos quais o Poder fique visível (p. 77).

Mediante a observação das atividades desempenhadas pelas entidades que compõem a Marcha das Vadias percebeu-se que os coletivos se esforçam por demonstrar quão propagado está o machismo e o patriarcalismo na sociedade, procurando ocupar e criar o maior número de espaços públicos em suas mobilizações. Destacamos as manifestações e protestos realizados em repúdio as campanhas publicitárias da rede de departamentos MARISA<sup>189</sup> e da grife HOPE<sup>190</sup> (Ver Figura 16 – Protesto – Marisa – Anexo). Nestes casos,

“A ação coletiva possibilita o estabelecimento de acordos públicos que, embora transitórios, nutrem a

189 Ver postagem: “Tiro pela culatra: o jeito lojas Marisa de “homenagear” as mulheres”. <<http://bloqueirasfeministas.com/2012/11/tiro-pela-culatra-o-jeito-lojas-marisa-de-homenagear-as-mulheres/>>.

190 No caso “Hope” o movimento feminista pressionou a **Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM)** da Presidência da República para pleitear a suspensão da campanha das lojas Hope estrelada pela modelo **Gisele Bündchen junto** ao Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (**Conar**). **Ver reportagem** <<http://virgula.uol.com.br/ver/noticia/lifestyle/2011/09/28/285206-propaganda-da-hope-com-gisele-bundchen-vira-alvo-de-criticas-e-pode-ser-tirada-do-ar>>

democracia política e protegem a comunidade contra os riscos do exercício arbitrário da violência e do poder (...) visto que o poder é neutralizado por trás da racionalidade formal de procedimentos, ele não poder ser controlado ao menos que se torne visível” (1989a, p. 77).

Para o autor, a ação coletiva produz dois tipos de mudanças. A primeira é a mudança molecular, que é cultural, no sentido antropológico: alteração do cotidiano, formas de vida e relacionamentos sociais. A segunda mudança é relacionada aos efeitos causados nas instituições e nos sistemas políticos (p.77). Neste sentido, Melucci critica o parâmetro de avaliação Leninista, no qual os movimentos somente chegam ao sucesso ao tomarem o poder estatal; do contrário são considerados perdedores (p. 79).

Ainda na esteira da crítica do padrão leninista, Melucci assevera que a figura do “militante para a vida” ficou atrelada a uma condição objetiva e a uma cultura de classe específica. A militância contemporânea, em contraste, é de duração limitada. Atores mobilizam-se por um período limitado de tempo e somente para situações especiais que lhe interessam; eles participam de diversas atividades que lhe parecem compatíveis (p. 78)<sup>191</sup>.

Para Alberto Melluci a questão da mudança do perfil da militância, nas sociedades complexas tem uma implicação na análise da mudança social, pois: “(...) a mudança sempre ocorre de acordo com um “esquema” regional, relacionado com áreas particulares do sistema. O problema em explicar a mudança concerne à relação entre diferentes níveis de mudança, que podem convergir, mas também se distinguem” (p. 79).

As estruturas políticas tradicionais são incapazes de catalizar as necessidades da população. Para ocupar este vazio de representação, os movimentos sociais precisam de agilidade e flexibilidade nas estratégias de mobilização. Na visão do autor, a capacidade de sequestrar o poder de conformação das políticas públicas das mãos dos corpos políticos tradicionais e institucionalizados, poderia ser um bom parâmetro para verificar a efetividade dos movimentos e um bom indicador para medir a abertura do sistema político (p. 79).

Melucci destaca ainda o perigo da relação entre atores coletivos e instituições políticas no que toca a institucionalização dos movimentos sociais. Para o autor, esferas públicas como as Universidades, os equipamentos públicos e a mídia comunitária, deveriam cumprir esse papel, pois possibilitariam a oportunidade de que os atores sociais tivessem visibilidade e fossem ouvidos, sem abdicar da autonomia ou institucionalizar os dirigentes dos movimentos (p. 79)”

191 Concordamos em parte com a aplicabilidade deste aspecto da teoria de Melucci ao caso brasileiro. Em parte porque apesar de existir a figura do militante “guarda-chuva” ou do “plurimilitante”, é inegável que boa parte da militância dos “novos movimentos sociais” está densamente imbricada aos partidos políticos de esquerda e aos sindicatos (tidos como “velhos movimentos”). Isso ocorre tanto no caso da marcha das vadias, como em outros coletivos.

Acreditamos que as considerações de Melucci são capazes de abrir um novo horizonte acerca dos novos papéis das ações coletivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exame que fizemos, constatamos que é difícil definir o feminismo como um só movimento, homogêneo e com fronteiras definidas. Entendemos o feminismo como um movimento diversificado, plural, de batalhas cotidianas presentes em diversos momentos da história mundial. Mediante a análise do material coletado, em que pese a superficialidade de nossa pesquisa, opinamos que a “Marcha das Vadias” pode ser considerada uma rede de movimentos e significados capaz de realizar a coalizão de diversos feminismos, questionar os padrões tradicionais de comportamento e relacionamento entre as pessoas e de fazer dialogar as três ondas do feminismo que mencionamos (a – luta pela igualdade de direitos; b – igualdade estendida das leis aos costumes, focalizando temas como sexualidade, violência e mercado de trabalho; c – crítica à construção da imagem feminina pelos meios de comunicação de massa, quando as mulheres falam em nome de uma libertação da sexualidade e não somente de sua sexualidade).

Dentre as principais bandeiras que percebemos na Marcha das Vadias, destacamos: repúdio a qualquer forma de violência que se inicia a partir da desigualdade e do preconceito; maior liberdade das mulheres; contra a criminalização das várias formas de exercer a própria sexualidade humana; contra o machismo como forma de dominação masculina; contra o patriarcado e a mercantilização do corpo feminino e a vida em geral; por uma nova forma de lidar com as relações de gênero e com a sexualidade.

Para uma percepção mais aprofundada do movimento será necessário uma pesquisa de campo – de natureza qualitativa – no intuito de coletar dados dos próprios integrantes da Marcha das Vadias mediante entrevistas que possibilitem a captação do sentido da possível coalizão.

Assim será possível averiguar o grau de envolvimento e identificação que os participantes do movimento possuem, assim como o nível de entendimento e envolvimento com a causa. E ainda, neste sentido, questionar: a Marcha das Vadias pode ser enquadrada como um novo momento do feminismo e da luta contra o sexismo e a heteronormatividade?

### Referências:

ARONOVICH, Lola (2011). Viva a Marcha das Vadias! Já a reação a ela.. Escreva Lola Escreva. Data de publicação: 05 de junho de 2011. <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com.br/2011/06/viva-marcha-das-vadias-ja-reacao-ela.html>>. Acessado em 23/01/2013.

BRINGEL, Breno (2012). Teoria dos Movimentos Sociais. Material Didático não publicado.

<[http://www.academia.edu/2024580/Teorias\\_dos\\_Movimentos\\_Sociais\\_2012\\_-\\_IESP-UERJ](http://www.academia.edu/2024580/Teorias_dos_Movimentos_Sociais_2012_-_IESP-UERJ)> Acessado 15/07/2012.

BÜRIGO, Beatriz Demboski; MELLER, Diogo Lentz (2012). II Seminário Interdisciplinar em Sociologia e Direito, UFF, 2012, Niterói. Anais.

- COSTA, Ana Alice Alcântara (2007). O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO et al, Hildete Pereira de (org). Olhares Feministas - Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO. <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000009510.pdf>> Acesso em: 18/01/2013
- FOLHA (2011). Marcha das Vadias leva 300 para av. paulista. <<http://f5.folha.uol.com.br/humanos/947751-marcha-das-vadias-leva-300-pessoas-para-a-av-paulista.shtml>> Acessado em: 03/09/2012.
- FRANK, André Gunder. FUENTE, Marta (1989). *Dez Teses acerca dos Movimentos Sociais*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n17/a03n17.pdf>> Acesso em: 12/09/2012
- GOHN, Maria da Glória (2008). *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo, Brasil, Edições Loyola.
- GROSSI, Miriam Pillar (1998). Identidade de gênero e sexualidade. Antropologia em primeira mão. p. 1-18 Florianópolis: UFSC/PPGAS.
- HASHIMOTO, Érica Akie. (2011). “Marcha das Vagabundas”. Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCrim). Data de publicação: 2011. Disponível em: <[http://www.ibccrim.org.br/site/noticias/conteudo.php?not\\_id=13815](http://www.ibccrim.org.br/site/noticias/conteudo.php?not_id=13815)> . Acessado em: 27/01/2012.
- JOHNSON, Allan, G. (1997). Movimento Social. In: Dicionário de Sociologia: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- JUNQUEIRA, Mariane Oliveira; GONÇALVES, Verônica Korber (2011). A Marcha das Vadias: por que as mulheres gritam? In: II Congresso Internacional de História e Mídia da UFG, 2011, Jataí. Anais.
- MARX, Karl (2011). O 18 de brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo.
- MARX, Karl (2012). As lutas de classes na França de 1848 a 1850. São Paulo: Boitempo.
- MELUCCI, Alberto (1989). *Nomads of the present. Social Movements and individual needs in contemporary society*. Philadelphia: Temple University Press.
- MELUCCI, Alberto (1989b). Um objetivo para os Movimentos Sociais? Revista Lua Nova, São Paulo, 1989.
- MELUCCI, Alberto (2001). A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes.
- PERROT, Michelle (1998). *Mulheres Públicas*. São Paulo, Editora UNESP.
- SOARES, Vera (2004). Políticas Públicas para igualdade: papel do Estado e diretrizes. In: Tatau GODINHO, Maria Lucia SILVEIRA (org.). Políticas públicas e igualdade de gênero. Coordenadoria Especial da Mulher, Caderno 8, São Paulo, Prefeitura de São Paulo/Friedrich Ebert Stiftung.

## NOTA AO AUTOR.

OBSERVAÇÃO DA EDITORIA DOS ANAIS AO AUTOR DO TEXTO:  
DEVIDO A DESCONFIGURACAO DAS FOTOS E DO TEXTO, OS ANEXOS FORAM RETIRADOS EM PREJUIZO AO TEXTO PRODUZIDO.  
O EDITOR.

## **MOVIMENTOS SOCIAIS E A EBSEH: REFLEXÕES PARA UM DEBATE**

### **Cláudio Luiz dos Santos Veiga**

Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense/UFF, Graduando em Filosofia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ e Coordenador de Auditoria Comercial da Companhia Estadual de Águas e Esgotos do Rio de Janeiro/CEDAE.

### **Gabriel Pereira Léccas Dias**

Graduando em História pela Universidade Federal Fluminense/UFF.

## **RESUMO**

O presente artigo<sup>192</sup> visa a tecer uma análise crítica sobre a resistência que vem ocorrendo, em vários estados brasileiros, relativa à implantação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, a EBSEH. Criada pela Lei 12.550/11, como meio de superar a crise existente nos hospitais públicos, em especial nos hospitais universitários, a implantação da EBSEH vem causando intenso debate acerca de uma possível gestão privatista da saúde pública no país. Nessa análise, dado o fato de o tema abordar uma questão muito recente da realidade social brasileira, serão evidenciadas algumas razões que promoveram a aprovação da referida lei que foi responsável pela criação da EBSEH; serão expostos os argumentos dos atores sociais que estão envolvidos no movimento de resistência à implantação da EBSEH; e, com base nesse debate, trazer elementos de reflexão sobre três perguntas cujas respostas constituirão o eixo deste estudo: 1ª – Em que medida a sociedade é

---

<sup>192</sup> O presente artigo é parte integrante do TCC - Trabalho de Conclusão do Curso de Direito, apresentado e aprovado em 25 de março de 2013, intitulado “A Lei 12.550/11 e a implantação da gestão privatista da saúde no HUAP – Hospital Universitário Antônio Pedro”, sob a orientação do Professor Manoel Martins Júnior e desenvolvido no âmbito do curso de mini duração “Direito e Movimentos Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da UFF – Universidade Federal Fluminense, ministrado pelos Mestres e Doutorandos Carla Appollinário de Castro e Tiago Garcia Nunes, ambos sob a orientação do Professor Dr. Joaquim Leonel de Rezende Alvim.

afetada por essa problemática? 2ª – Essa problemática constitui-se num conflito social abrangente? 3ª - Há algum movimento social envolvido nessa problemática?

Palavras-chave: saúde pública, gestão privatista, movimentos sociais, neoliberalismo.

## ABSTRACT

The present article aims to establish a critical analysis about the resistance, which exists in several Brazilian states, against the implantation of the EBSEH. Created by the Law number 12.550/11, as a way to solve the public hospital crisis, especially university hospitals, the implantation of the EBSEH has been causing deep arguments about a probable privatized management of the public health system in Brazil. As this problem involves a very recent problem of the Brazilian social reality, there'll be exposed some reasons which has deeply contributed to the creation of the EBSEH; there'll be also exposed the utterance of the social actors which are involved in this debate. By presenting this points of the argument, we can establish three important questions, whose answers will guide this study: 1 – How is the society affected by this measure? 2 – Does this issue mean a complex social conflict? 3 – Is there a social movement involved in it?

Keywords: public health, private management, social movements, neoliberalism.

*“A chave para a verdadeira liberdade (...) reside na rede “apolítica” de relações sociais, desde o mercado até a família, em que a mudança necessária, se quisermos melhoria efetiva, não é a reforma política, mas a transformação nas relações sociais “apolíticas” de produção.”*

(Slavoj Zizek<sup>193</sup>)

## 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>193</sup> Op. Cit. Pág. 22.

---

A EBSEH Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares foi criada pela Lei 12.550/11 com a finalidade de prestar serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar, ambulatorial e de apoio diagnóstico e terapêutico à comunidade, assim como a prestação de serviços às instituições públicas federais de ensino ou instituições congêneres de serviços de apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, observada, nos termos do art. 207 da Constituição Federal, a autonomia universitária (art.3º, Lei 12.550/11).

Ocorre que, desde a sua criação, em 15/12/2011, a EBSEH vem enfrentando resistência à sua adesão, por parte das administrações e funcionários dos Hospitais Universitários Federais, bem como por parte de entidades civis que vêm se articulando contra a forma arbitrária sob a qual estão ocorrendo as adesões dos Hospitais Universitários. Fruto dessa articulação entre as entidades civis é a ADIN 4.895 (Ação Direta de Inconstitucionalidade), ajuizada no Supremo Tribunal Federal, no dia 07/01/2013, pelo Procurador-Geral da República Roberto Gurgel, contra todos os dispositivos da referida Lei que criou a EBSEH.

A ADIN 4.895 foi fruto da articulação e da representação conjunta entre a FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil), FENASPS (Federação Nacional dos Sindicatos dos Trabalhadores em Saúde, Trabalho, Previdência e Assistência Social) e ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), instituições que vêm promovendo amplo debate acerca dos perigos inerentes à implantação da EBSEH no sistema de saúde pública. Além disso, essas instituições organizaram um plebiscito nacional, entre os dias 02 e 15 de abril de 2013, nas Universidades e Hospitais Universitários, sobre a EBSEH, cujo objetivo, além de informar e envolver a comunidade universitária e usuários dos Hospitais

Universitários Federais, foi o de demonstrar às instituições governamentais, em ato público, o repúdio à EBSEH.<sup>194</sup>

A partir da constatação das razões que levaram o governo federal a criar a EBSEH e, por outro lado, das razões que têm levado alguns Hospitais Universitários Federais resistirem a sua adesão, dentro desse contexto e por meio de uma análise crítica, esperamos contribuir com elementos para uma reflexão acerca da falta de uma forte e contundente mobilização social de massa voltada para questão da saúde, já que entendemos ser esse um tema relevante, pois atinge diretamente o direito à vida e à dignidade da pessoa humana.

Para este estudo, faremos uso de análise bibliográfica, de artigos científicos, de material da imprensa escrita e televisionada e de pesquisa na internet. Dessa forma, com este estudo sobre um tema muito recente no Brasil acerca da gestão privatista da saúde pública, buscamos promover uma reflexão fora do nosso país sobre o assunto, tendo em vista ser essa uma característica do Estado mínimo como resultado da agenda neoliberal e, por isso, ser possível o mesmo vir a ocorrer nos demais países da América Latina.

## 2. A RESISTÊNCIA

As entidades civis acima citadas denunciam quatro grandes riscos que a EBSEH representa para o sistema de saúde e, por consequência, para a sociedade brasileira: 1º - os perigos em colocar as pesquisas acadêmicas da área da saúde sob o comando de uma entidade privada; 2º - discriminação e tensão no atendimento aos usuários; 3º - a precarização da mão de obra; 4º - prejuízo financeiro ao governo em decorrência de má gestão.

Informam, também, ser duvidoso que as atividades de ensino e de pesquisas científicas, atualmente realizadas nos HU's (Hospitais

<sup>194</sup> <http://www.fasubra.org.br/index.php/fasubra/281-plebiscito-nacional-mais-de-60-mil-dizem-nao-a-ebserh>. Acesso em 29/04/2013 às 13:45.



Universitários), permaneçam coordenadas e dirigidas exclusivamente pelas Universidades Federais às quais os referidos hospitais estão vinculados, já que a gestão dos HU's será transferida para a EBSERH. Como a EBSERH é uma empresa de natureza jurídica de direito privado, por óbvio, ela poderá interferir diretamente com o mercado na contratação de pesquisa que melhor lhe seja favorável e conveniente aos seus interesses, prejudicando, portanto, a qualidade do ensino e da pesquisa, subvertendo um dos princípios basilares do Direito Administrativo que é a supremacia do interesse público sobre o interesse privado.

Por fim, explicam que contratação de mão de obra temporária e pelo regime celetista numa espécie de serviço público essencial como é o caso da saúde pública é extremamente perigosa, pois a precarização (CARELLI, 2003) como resultado da flexibilização do trabalho torna a mão de obra desvalorizada e, por consequência, o rodízio inevitável de funcionários.

### **3. A POSIÇÃO DO GOVERNO**

No jornal *Folha de São Paulo* de 03/05/2012, numa matéria sobre a criação da EBSERH, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) divulga a justificativa de que a criação da EBSERH é uma tentativa de regularizar a situação dos hospitais universitários, cujas contas estão sendo questionadas pelos órgãos de fiscalização e de controle. Alega que boa parte dos funcionários dos hospitais é contratada por meio de fundações de apoio ou por outras modalidades de terceirização, consideradas ilegais; que esse problema seria assumido pela EBSERH para solução.

O TCU (Tribunal de Contas da União), após auditorias de controle externo, para solução de problemas financeiros nos Hospitais Universitários de todo o país, disponibilizou um vídeo no seu portal eletrônico, datado de 22/06/2010, que assim diz:

Atualmente a rede de hospitais opera com um saldo negativo anual de R\$ 220.000.000,00. A falta de investimentos, ao longo dos anos, deixou a maioria deles

em crise. Falta pessoal e estrutura para atender a população com qualidade. Uma auditoria do Tribunal de Contas da União constatou (...). O TCU lembrou que as instituições fossem reorganizadas. Por sua vez, o governo federal, para contornar essa realidade, lançou o Programa Nacional de Reestruturação e Revitalização dos Hospitais Universitários Federais, acatando as propostas do TCU. A partir de agora, os Ministérios da Saúde e da Educação vão dividir as despesas meio a meio. (...)<sup>195</sup>

O REHUF, Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários, mencionado no vídeo do TCU acima, no mesmo ano em que foi criado pelo governo federal, recebe um investimento do Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação, na quantia de R\$ 1.390.000.000,00. O recurso é destinado ao custeio de atividades assistenciais e de ensino, obras, reformas e a compra de equipamentos, para a melhoria da estrutura dessas instituições.<sup>196</sup> Esse programa, ainda vigente e praticado nos hospitais universitários, difere precipuamente da EBSEH pelo fato de não ser um ente personalizado juridicamente. A EBSEH, na verdade, é a legalização de tal programa, por um lado porque foi instituída como ente personalizado de direito privado e, por outro, porque ela foi incumbida, pelo seu Regimento Interno, de gerenciar o REHUF.

No mesmo ano de 2010, o portal eletrônico do SUS (Sistema Único de Saúde) exibe a seguinte notícia:

Criado em 2010, o REHUF visa melhorar a gestão hospitalar no campo da assistência e do ensino, bem como a gestão administrativa e financeira. Os benefícios abrangem tanto o acesso e a qualidade dos serviços prestados à população, quanto às condições de trabalho e de ensino para os alunos de graduação e pós-graduação na área da saúde.

<sup>195</sup> Documento Arquivos Hospitais Universitários. Vídeo. Disponível no portal eletrônico do TCU: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/1/2002311.WMV>.

<sup>196</sup> Rodrigues, Ubirajara. MS investe R\$ 1 bi nos hospitais universitários. Portal de Saúde – SUS. 04/01/2013. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/8818/162/ms-investe-r-1-bi-nos-hospitais-universitarios.html>.

Em 2012, o Presidente do TCU, ministro Benjamin Zynler, de acordo com a ATA 238<sup>a</sup> do CNS (Conselho Nacional de Saúde)<sup>197</sup>, declara que a decisão do TCU em promover as auditorias nos Hospitais Universitários se deveu à reportagem do programa *Fantástico*, da TV Globo, que filmou atos de corrupção explícita, com oferta de suborno, combinação de propostas e superfaturamento de preços, nas negociações do Hospital Universitário do Rio de Janeiro com dirigentes de quatro empresas. "Casos como esses são detectados com frequência indesejada nos trabalhos de fiscalização deste Tribunal", lamentou o ministro. Explicou, ainda, que diante da precariedade de recursos humanos nos Hospitais Universitários Federais, a solução apontada pelo governo federal foi a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH pela Lei n.º. 12.550, de 15 de dezembro de 2011.

#### 4. CONCLUSÃO

Por tudo acima exposto, fica evidenciada que a criação da EBSEH foi uma resposta à crise financeira existente nos Hospitais Universitários Federais. Não há intenção, neste estudo em tecer uma análise sobre os motivos que desencadearam essa crise, mas sim uma reflexão em torno da solução apresentada para um problema que envolve um dos direitos basilares do ser humano.

Fica nítido o esforço e empenho das entidades sindicais, partidárias, estudantis e de federações ligadas à saúde e à educação para envolver toda a sociedade brasileira no debate sobre o repúdio à implantação da EBSEH. Entretanto, e apesar do direito à saúde e à vida estarem intimamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana, o movimento social contra a EBSEH, infelizmente ainda não conseguiu tomar proporções que pudessem levar as massas para as ruas, justamente aqueles atores sociais que mais necessitam e utilizam o serviço público de saúde; ficando, portanto, o

---

<sup>197</sup> ATA 238<sup>a</sup> do CNS – Conselho Nacional de Saúde, linha 58. Disponível em: [conselho.saude.gov.br/atas/2012/RE\\_238.doc](http://conselho.saude.gov.br/atas/2012/RE_238.doc). Acesso em 23/03/2013.

movimento social basicamente restrito aos profissionais da área de saúde e da educação.

Na história dos movimentos sociais relacionados à saúde, no Brasil, isso não é uma novidade (BRAGA, 1986). Entender o porquê disso dependeria de uma análise que deveria levar em consideração, pelo menos, duas questões: 1º - o grau de conscientização política do povo brasileiro a ponto de mobilizar-se frente a um conflito social - nesse aspecto, importante é o estudo dos mecanismos que possibilitam a construção da identidade social dos movimentos (SCHERER-WARREN, 1987); e 2º - qual a importância e o cuidado que a população tem com a sua saúde, em assumir-se como sujeitos dela – “ser dono de sua saúde e participante de sua cura” (CARVALHO, 1986). Sem essas considerações fica inviabilizada qualquer conclusão, pelo menos coerente, sobre a apatia popular frente a um conflito que afeta diretamente a vida de todos.

Mas, longe de querermos promover um debate sobre uma possibilidade revolucionária com base no pensamento “durkheimiano”, é inevitável não lembrar o que ele, ainda no final do séc. XIX, asseverou acerca do crime, na sua obra Regras do Método Sociológico. Depois de uma minuciosa análise sobre o tema e definindo-o como um fato social, diferentemente da criminologia da época que atribuía ao crime um caráter patológico, disse ele que “(...) um ato é criminoso quando ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva”.<sup>198</sup> Ou seja, segundo uma interpretação “durkheimiana”, somente quando os estados fortes da consciência coletiva forem ofendidos (afetados) pelo problema da saúde no Brasil, é que será promovida oposição social à ofensa tornando-a um crime. Caso contrário, isto é, caso não haja ofensa à consciência coletiva, tratar-se-á apenas de um simples desvio moral.<sup>199</sup>

<sup>198</sup> Op. Cit. Pág. 83.

<sup>199</sup> Torna-se importante alertar que Durkheim, na obra “Da Divisão do Trabalho Social”, interpreta o crime como algo patológico, entretanto na obra posterior esse pensamento é atualizado.

Tolera-se algo quando não se é fortemente afetado por ele. Então, enquanto todos não tomarem a devida consciência do dever do Estado em assegurar a todos o direito integral e universal à saúde, conforme preceitua a Constituição Federal, e que qualquer desvio estatal nesse sentido não seja uma ofensa aos estados fortes da consciência coletiva, isso representará apenas um simples desvio moral. Entretanto, entendemos que as reiteradas práticas de desvio moral aliadas a um forte prejuízo, conseqüentemente acabam por despertar aversão a ponto de, no futuro, essa aversão se tornar, se cristalizar, ofensa aos estados fortes da consciência coletiva.

Assim, o ideal é que a consciência coletiva seja forte o suficiente para reagir de forma enérgica contra qualquer pequeno desvio, mesmo que insignificante, caracterizando-o desde o princípio como repugnante. Isso requer, antes de mais nada, coerência individual e coletiva, que as instituições e entidades civis podem muito bem ajudar a forjar desde que também as possuam. Caso contrário, não há credibilidade e tampouco envolvimento de massa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**HARVEY**, David et al.(2012). Occupy – movimentos de protestos que tomaram as ruas. São Paulo: Boitempo: Carta Maior.

**CARELLI**, Rodrigo de Lacerda. Terceirização e intermediação de mão-de-obra: ruptura do sistema trabalhista, precarização do trabalho e exclusão social. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

**DURKHEIM**, É. As Regras do Método Sociológico.

**CARVALHO**, Josiane M. P. Lechat. “Entre a zona canavieira e o sertão de Pernambuco: um projeto de educação e saúde”, in **MINAYO**, M. Cecília de Souza (org.) – A saúde em estado de choque. Co-edição Espaço e Tempo e Fase – Rio de Janeiro, 1986.

**SCHERER-WARREN**, Ilse e **KRISCHKE**, Paulo J. (org.) – Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América latina. Editora brasiliense: São Paulo, 1987.

## O DIREITO DE MORADIA E A "REVITALIZAÇÃO URBANA" DO RIO DE JANEIRO: AS COMUNIDADES, AS OCUPAÇÕES E AS REMOÇÕES<sup>200</sup>

*Jessica Siviero Vicente*<sup>201</sup>

*Letícia Fonseca Braga Machado*<sup>202</sup>

### 1. Os mega eventos e o processo de “revitalização urbana”

A escolha do Rio de Janeiro para o sedimento da Copa do Mundo de Futebol em 2014 e dos Jogos Olímpicos em 2016 refletiu no acentuamento do processo de reestruturação urbanística e paisagística da cidade, a fim de que se torne um polo turístico e de investimentos de vários setores (LIMA, p. 59, 2011). Neste contexto, se insere o Projeto Porto Maravilha, instituído pela Lei Complementar 101/09 como Operação Urbana Consorciada de Área de Especial Interesse Urbanístico - AEIU. O programa traz uma reforma ampla da região central e da Zona Portuária da cidade, abandonada há mais de 20 anos, tendo em vista, especialmente, a readequação funcional da área, que possui aproximadamente 5 milhões de m<sup>2</sup> e a 24<sup>a</sup> posição no ranking de IDH entre as 32 regiões administrativas. Tal projeto insere-se num movimento mais amplo de transformação do Rio de Janeiro em “cidade global”, adequada à prestação de serviços e à atuação do mercado financeiro<sup>203</sup>. Para tanto, investimentos maciços são feitos em urbanização e segurança, com o intuito da boa oferta de serviços de lazer e telecomunicações. Como grande parte desse capital é de origem pública, repassado por meio de parcerias público-privadas conforme previsão da Lei Complementar 105/2009, outros serviços prestados pelo Estado vem sofrendo com a precarização e falta de recursos, como os de saúde e educação.

Nesse cenário, torna-se problemática a compatibilização dos objetivos de desenvolvimento urbano com as garantias constitucionais de moradia e função social da cidade. A questão da moradia agrava-se especialmente com tais projetos urbanísticos nas metrópoles. No Rio de Janeiro, intitulados movimentos de “revitalização urbana”, justificam o expurgo de populações de baixa renda das áreas centrais com um discurso de embelezamento paisagístico. Esse processo leva, por um lado, ao superaquecimento

---

<sup>200</sup> Agradecemos especialmente ao professor Pedro Rocha de Oliveira pelo apoio e amizade.

<sup>201</sup> Graduanda em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>202</sup> Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>203</sup> A expressão “cidade global” foi empregada neste trabalho em consonância com a definição utilizada por Monique Falcão Lima, a partir de leitura de Saskia Sassen, segundo a qual cidades globais são cidades estratégicas para a gestão da economia global e para produção de serviços avançados e operações financeiras (LIMA, p. 58, 2011).

generalizado do mercado imobiliário - em um período de 24 meses, os imóveis da Zona Portuária, por exemplo, aumentaram seu valor em 300% - e, por outro, à intensificação da desigualdade sócio-espacial, o que pode ser percebido pelos movimentos de remoção em massa que vem acontecendo pela cidade. Ao longo de 2012 e início de 2013, foram removidas algumas comunidades - como o Largo do Tanque e algumas famílias do Horto - e ocupações, como a do Museu do Índio e a ocupação Zumbi dos Palmares.

O processo de remoção da Zumbi dos Palmares é paradigmático. Estabelecida em 2005, num prédio vazio pertencente ao INSS e localizado na Rua Venezuela, Zona Portuária, a Zumbi dos Palmares começou a sofrer um processo de despejo em 2011. Com a pressão do poder público para que o prédio fosse desocupado, a administração municipal ofereceu aos moradores da ocupação três “soluções”. A primeira foi o aluguel social, que não foi aceita pelos moradores por acreditarem que a prefeitura não daria continuidade ao benefício; a segunda foi uma oferta de casas em Vila Kosmos, Campo Grande, local considerado demasiadamente longe<sup>204</sup>, sem a infraestrutura do Centro, e de transporte caro; a terceira foi uma indenização de R\$ 20 mil, irrisória se comparada ao valor dos imóveis em áreas centrais, dado a situação hiperaquecida do mercado imobiliário carioca. Mesmo assim, foi esta a “solução” mais amplamente aceita pelos moradores – na verdade, o menor dos males –, que após 10 dias datados do recebimento da indenização deveriam deixar o imóvel (LIMA, p. 62, 2011).

## 2. Moradia como direito social constituído

A breve história da remoção da Zumbi dos Palmares, em especial sua conclusão desfavorável, convida a reflexões sobre o direito à moradia. A Constituição Federal de 1988 (CF), bem como leis menores, preveem mecanismos jurídicos de garantia ao direito de moradia. Sob a luz dos artigos 182 e 183, §1º da CF, o Estatuto da Cidade (Lei 10.257/2001), em seu artigo 2º, XIV, a Medida Provisória 2.220/2001 e a Lei Federal 11.977/2009, dispõem sobre regularização fundiária de áreas ocupadas principalmente por população de baixa renda. Tais arranjos legislativos aplicam-se nas situações em que exista o reconhecimento legal ou administrativo do direito à moradia, que ensejam o usucapião urbano ou a concessão de uso especial para fins de moradia. Em primeiro plano, esses procedimentos são delegados à Administração Pública, que por meio de seus órgãos regularizam os direitos inerentes à moradia no que tange às ocupações de imóveis privados e públicos, seja para uso individual ou coletivo. É importante ressaltar que o foco do

<sup>204</sup> Uma viagem do Centro do Rio para Campo Grande, utilizando o sistema transporte público, pode demorar de duas a três horas.



presente trabalho são as ocupações coletivas, pois evidenciam o problema social de acesso à moradia.

Segundo dados de estudo feito pela Fundação João Pinheiro (2007/2008), o déficit habitacional quantitativo no Brasil chega a 6.273.000 de famílias, aproximadamente 22 milhões de pessoas. Se for levado em consideração o déficit qualitativo, que compreende àqueles em vivem em inadequação das condições básicas de moradia digna, o número sobe para 15.307.406 famílias, cerca de 53 milhões de pessoas. Dessas famílias, 90% recebem entre 0 e 3 salários mínimos. O programa *Minha casa, minha vida* (MCMV), maior programa habitacional do país, lançado em 2009 pelo governo federal, previa em sua primeira versão a construção de 400 mil casas para população nessa faixa de renda<sup>205</sup>, o que denota a insuficiência do referido programa. Aduato Cardoso<sup>206</sup>, em análise do programa MCMV, apresenta como problemas das construções (i) a localização periférica pouco conectada à malha urbana, carente em infraestrutura de transporte, serviços públicos e comerciais, (ii) a baixa qualidade das edificações e (iii) a tipologia das mesmas, apesar das baixas prestações, o custo condominial é alto. Ainda há (iv) a incompatibilidade entre essa estrutura predial e a realidade precedente dos moradores, e (v) a falta de áreas de lazer coletivas. Desdobramentos agravantes são (vi) a valorização dos terrenos, decorrente da liberação dos recursos pelo Estado, o que leva à carestia das construções e em última análise acaba por beneficiar sobremaneira os proprietários de imóveis; e (vii) a distribuição irregular entre estados e dentro deles das moradias para famílias de 0 e 3 salários mínimos. Elisete Napoleão, militante e moradora da ocupação Manoel Congo e coordenadora estadual do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), evidencia apreensões relacionadas com esses problemas, tais como a falta de qualidade, o tamanho reduzido, e a localização dos imóveis<sup>207</sup>. Além disso, o programa é percebido como uma medida “populista” que, em última análise, serviu apenas para aquecer a economia, gerando empregos que não exigem qualificação e estimulando o crescimento do mercado imobiliário. Em referência à implementação do programa no Rio de Janeiro, Elisete apresentou a seguinte reflexão:

por conta das obras das Olimpíadas, da Copa, milhões de famílias estão sendo removidas na cidade. Então o município fez um grande *Minha casa, minha vida* na Zona Oeste (lugar onde não tem nada!) e as pessoas estão sendo colocadas para lá. As pessoas simplesmente ganham o apartamento e largam, abandonam, porque não tem como sobreviver lá.

<sup>205</sup>Dados de cartilha do programa Minha casa, minha vida distribuída pela Agência de Desenvolvimento Habitacional.

<sup>206</sup> Professor do IPPUR/UFRJ e pesquisador do Observatório das Metrópoles, INCT.

<sup>207</sup> Entrevista fornecida às autoras. Rio de Janeiro, 05 de abril de 2013.

### 3. Atuação do poder Executivo municipal

Atualmente, no Rio de Janeiro, o que se percebe é um desrespeito geral aos mecanismos legais acima dispostos. O uso irregular do solo é um problema histórico da metrópole fluminense, remonta aos primeiros movimentos de urbanização, que se deram acompanhados pelo processo de favelização e apropriação ilegal do espaço para fins especulativos e comerciais. O Projeto Porto Maravilha apenas atualiza esse problema. Para sua implementação foram realizadas alterações na legislação urbanística por meio das Leis Complementares Municipais 101, 102 e 105, todas de 2009, que dão maior margem de atuação para transformações por motivos turísticos e comerciais. O discurso difundido pelo Estado é de democratização e integração, o crescimento econômico deve servir como mote para o desenvolvimento social, sendo benéfico para o conjunto da população. O que se coaduna com os dizeres do artigo 2º, §1º, inciso VII, da LC 101/09 – quais sejam, a Operação Urbana Consorciada<sup>208</sup> terá como um de seus princípios norteadores “o apoio da regularização fundiária urbana dos imóveis de interesse social” – bem como os do inciso IX, §2º, que traz como diretriz a promoção da “Habitação de Interesse Social e o atendimento à população residente em áreas objeto de desapropriação”. Todavia, tal projeto está sendo levado a cabo em desacordo com o discurso democratizante e com as normas de regularização fundiária.

Diante desse cenário, o Núcleo de Terras e Habitação - NUTH, da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, procura estreitar relações com os movimentos sociais e as forças coletivas de luta por moradia. A principal demanda do Núcleo são ações do Município contra os particulares, que envolvem a discussão do reconhecimento do direito de permanência das comunidades em regiões nas quais já estavam fixadas por muitos anos. Nesses processos de remoção, antes de ingressar no judiciário, os defensores tentam um diálogo direto e extrajudicial com os órgãos públicos envolvidos, como a Secretaria do Patrimônio da União e o Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro - ITERJ, ou abrem processos administrativos de regularização fundiária. Contudo, a maioria das remoções é realizada sem o cumprimento do devido processo legal. O poder público mantém uma relação muito informal com as comunidades e coletividades em ocupação, deixando até, por vezes, de notificá-los oficialmente. As comunidades menos organizadas social e politicamente, que não tem conhecimento das garantias

---

<sup>208</sup> De acordo com o Estatuto da Cidade, Art. 32, § 1º “Considera-se operação urbana consorciada o conjunto de intervenções e medidas coordenadas pelo Poder Público municipal, com a participação dos proprietários, moradores, usuários permanentes e investidores privados, com o objetivo de alcançar em uma área transformações urbanísticas estruturais, melhorias sociais e a valorização ambiental”. Aplicada em áreas em que já há grande investimento do mercado imobiliário, levam à intensificação das disparidades sócio-espaciais.

constitucionais e legais, são removidas sem sequer saberem o processo que originou tal remoção. A realidade do Poder Executivo da cidade do Rio de Janeiro está em descompasso com o Princípio da legalidade, que é impositivo para toda a Administração Pública, quer dizer, a ela só é permitido agir dentro do que é previsto e autorizado por lei. Quando as remoções são realizadas por via judicial, de acordo com a lei estadual 2.898/1998, que trata sobre as diligências relativas aos desalijes coletivos, há a indispensabilidade, a fim de que se configure da legalidade estrita do ato, de comunicação dos Secretários, a exemplo dos de Direitos Humanos e de Assistência social, e demais Órgãos, como o Instituto de Terras, quando for requisitada força policial. Mas quando a via é administrativa, não há essa exigência legal, o que torna a fiscalização da atuação do poder público nesses despejos forçados frágil.

A remoção forçada da comunidade do Largo do Tanque, Jacarepaguá, Zona Oeste do Rio, em fevereiro de 2013, serve como exemplo de descumprimento do devido processo legal por parte do poder Executivo carioca. Segundo relatos de moradores ao pesquisador do IPPUR/UFRJ Renato Cosentino, não houve registro público da ação e os moradores não receberam nenhuma notificação ou comprovante oficial durante o processo de despejo. As negociações se estabeleceram diretamente entre os moradores e os representantes da administração pública, que utilizaram de meios escusos como tortura psicológica e intimidação para conseguir que parcela dos moradores deixasse o local. A estratégia de negociação pautou-se na redução do valor indenizatório com o passar do tempo, o que forçava a comunidade a aceitar logo a primeira oferta. Assessores da Prefeitura teriam coagido as famílias a não procurarem a justiça por estarem em situação ilegal e que, portanto, perderiam tudo, saindo inclusive sem indenização. As indenizações não passaram de R\$ 30 mil, existindo relatos de famílias que dizem ter recebido apenas R\$ 7 mil, valor em ambos os casos irrisório (CONSENTINO, 2013).

Violações do devido processo legal e demais legislações são, assim, comuns. Outro caso é o da comunidade da Vila Autódromo. Apesar de haver passado por Regularização Fundiária, por meio de Termos Administrativos de Concessão de Uso emitidos pelo ITERJ, a comunidade, por estar situada numa região extremamente valorizada, e no caminho do projeto de mercadorização do espaço urbano carioca, sofre com a truculência do Executivo. A Prefeitura desrespeita o artigo 429, VI, da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro<sup>209</sup>,

<sup>209</sup> "Art. 429 - A política de desenvolvimento urbano respeitará os seguintes preceitos:

(...)

VI - urbanização, regularização fundiária e titulação das áreas faveladas e de baixa renda, sem remoção dos moradores, salvo quando as condições físicas da área ocupada imponham riscos de vida aos seus habitantes, hipótese em que serão seguidas as seguintes regras:

- a) laudo técnico do órgão responsável;
- b) participação da comunidade interessada e das entidades representativas na análise e definição das soluções;

ao não oferecer as devidas alternativas ao processo de remoção e não dialogar diretamente com os afetados. Ademais, o caso já se encontra em processo no judiciário (1993.001.078414-7), não havendo nenhuma decisão que permita a remoção da comunidade <sup>210</sup>. Contudo, em declaração à imprensa, representante do Executivo municipal confirma que a remoção será realizada em 2014, quando serão concluídas as obras das 900 casas do MCMV em Curicica, destinadas à população da Vila Autódromo.

#### 4. O Direito enquanto instrumento de luta política

A atuação da Defensoria Pública no cenário institucional, que envolve assistência judiciária e orientação quanto aos direitos, deve apontar para além disso. Quanto mais fragilizadas e distantes de uma consciência política e jurídica, mais suscetíveis a violações de garantias e direitos humanos as comunidades estarão. Por isso, a Defensoria deve assumir um papel proativo e de diálogo com as comunidades assistidas. Ademais, o diálogo entre instituição e sociedade permite a construção de um direito mais próximo da justiça social, que não reproduza a situação de exclusão e que conjuntamente, afira quais as demandas e as vias possíveis e necessárias para o atendimento. Conforme avalia a Coordenadoria de Regularização Fundiária e Segurança da Posse, NUTH<sup>211</sup>, o movimento social é fundamental para tal diálogo:

Na minha avaliação, você só tem como atender bem uma comunidade quando você conhece a comunidade (...) o Núcleo é um órgão que tem que atuar de acordo com a necessidade dos movimentos de moradia e de resistência contra as remoções, (...), foi criado pra ser um instrumento dentro do trabalho jurídico de apoio à luta pelo direito de moradia da população mais pobre. Isso, pelo menos na minha avaliação e de muitos colegas, isso implica numa relação muito direta com os movimentos de moradia. Então, é você discutir com os movimentos a sua própria atuação, se essa atuação é interessante ou não...

A atuação do poder Executivo no Rio de Janeiro tem se dado em sentido oposto. Como demonstra o caso da ocupação Zumbi dos Palmares, os esforços da administração pública apontam para uma tentativa de desmobilizar movimentos. Dispersando os moradores, o grupo perde em capacidade de organização e pressão por direitos. Tal mobilização aparece como indispensável a qualquer ocupação ou movimento que queira garantir a posse do imóvel, de acordo com Elisete Napoleão. Em alusão à conquista do prédio

c) assentamento em localidades próximas dos locais de moradia ou do trabalho, se necessário o remanejamento”.

<sup>210</sup> Notificação da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro ao Comitê Olímpico Internacional.

<sup>211</sup> Maria Lúcia Pontes, entrevistas às autoras. Rio de Janeiro, 05 de abril de 2013.

de sua ocupação, a militante afirma a necessidade da luta coletiva. “Olha, a gente vai ter documento, a gente vai ter esse prédio lindinho, mas se a gente não estiver junto e unido, a gente não vai ficar aqui. O que que te garante que um papel vai te manter aqui nesse espaço? Isso daqui é um espaço especulativo”<sup>212</sup>.

Nesse sentido, a história da Manuel Congo evidencia a importância da organização política e da luta pela moradia. Todo o processo de ocupação do prédio, localizado na R. Alcindo Guanabara nº 20, Cinelândia, foi concomitante à mobilização e formação política dos moradores. Mais de um ano antes de realizarem a ocupação física, o grupo já se reunia semanalmente para discutir a questão habitacional e o processo de ocupação, no geral, tornaram-se integrantes do Movimento pessoas que moravam em comunidades e de aluguel. O primeiro local ocupado foi o prédio do antigo Cine Vitória, R. Senador Dantas nº 45, Cinelândia, Centro do Rio, no dia 1º de outubro de 2007. O grupo foi despejado duas semanas depois. Transferiram a ocupação para prédio próximo, sofreram igual processo de despejo, indo juntar-se à ocupação Quilombo das Guerreiras. Antes de realizarem a ocupação seguinte, que conquistou o prédio no qual permanecem até hoje, os moradores fizeram o pedido formal ao Ministério das Cidades que transformasse o prédio que havia sido do INSS em Habitação de Direito Social. Tendo o pedido sido aceito, apesar da tentativa de despejo por parte do poder público municipal, os moradores conquistaram o direito de permanecer no local. O processo de conquista efetiva foi longo e pontuado por diferentes lutas. Primeiro, foi necessário negociar com o governo federal para que fosse concedida a verba do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social para aquisição do imóvel. Posteriormente, os ocupantes precisaram acampar e protestar em frente à Superintendência do INSS para dar seguimento ao processo. O próximo passo foi pressionar a Secretária de Habitação para que acelerasse o processo de compra e emissão das certidões. A última ação foi acampar em frente à Caixa pedindo que o processo de licitação para reforma do prédio fosse aprovado, o que ocorreu no início de 2013. Desde a conquista do prédio em 2007 até o início de reforma de sua reforma em 2013, passaram-se pouco mais de 5 anos, o que denuncia a excessiva burocratização e morosidade do processo, remetendo mais uma vez a importância da organização política do grupo. Contra a disposição do Executivo de realizar uma reforma urbana truculenta para atender interesses puramente mercadológicos, a organização política é indispensável.

## BIBLIOGRAFIA

<sup>212</sup> Entrevista fornecida às autoras. Rio de Janeiro, 05 de abril de 2013.

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO HABITACIONAL. **Cartilha Minha casa, minha vida: 1 milhão de casas, crédito, emprego, benefício e esperança para os brasileiros.** Teresina. Disponível em: <[http://www.adh.pi.gov.br/minha\\_casa\\_minha\\_vida.pdf](http://www.adh.pi.gov.br/minha_casa_minha_vida.pdf)>. Acesso em: 28 de abril de 2013

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade.** Brasília, DF, 10 de julho de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.977, de 7 de julho de 2009.** Brasília, DF, 7 de julho de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11977.htm)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 2.220, de 4 de setembro de 2001.** Brasília, DF, 4 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/2220.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2220.htm)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

COSENTINO, Renato. **Largo do Tanque: mais uma remoção sumária para as Olimpíadas do Rio de Janeiro.** In: COMITÊ POPULAR RIO, COPA E OLIMPÍADAS. Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://comitepopulario.wordpress.com/2013/02/24/largo-do-tanque-mais-uma-remocao-sumaria-para-as-olimpiadas-do-rio-de-janeiro/>>. Acesso em 29 de abril de 2013.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Comentários ao Estatuto da Cidade.** 3 ed. 2 tir. Revista, ampliada e atualizada. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

DESAFIOS para política habitacional: 2ª etapa do programa Minha casa, minha via. In: INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA E TECNOLOGIA “OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES”. Disponível em: <[http://observatoriodasmetrolopes.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1695%3Adesafios-para-a-politica-habitacional-2o-etapa-do-programa-minha-casa-minha-vida&catid=43%3Anoticias&Itemid=114&lang=pt](http://observatoriodasmetrolopes.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1695%3Adesafios-para-a-politica-habitacional-2o-etapa-do-programa-minha-casa-minha-vida&catid=43%3Anoticias&Itemid=114&lang=pt)>. Acesso em: 25 de abril de 2013.

LIMA, Monique Falcão. Rio 2016: Gestão da democracia, desenvolvimento econômico e direito de habitação numa cidade que pretende ser global - o discurso e a prática à luz do materialismo histórico-dialético. In: AUGUSTIN, S; MONT’ALVERNE, M; BELLO, E. (Org.). **Anais do I Congresso de Direito e Marxismo.** Caixias do Sul, RS, UCS, UF e UFF, 2011, p.51-65.

MAGALHÃES, Luiz Ernesto. Vila Autódromo: remoção só em 2014. **O Globo,** Rio de Janeiro. Publicado em 17 de janeiro de 2013. Disponível em: <

<http://oglobo.globo.com/rio/vila-autodromo-remocao-so-em-2014-7329224>>.

Acesso em: 01 mai. 2013.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Lei Complementar nº 101, de 23 de novembro de 2009**. Modifica o Plano Diretor, autoriza o Poder Executivo a instituir a Operação Urbana Consorciada da Região do Porto do Rio e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 24 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/2010/06/LC101\\_-\\_23112009.pdf](http://www.portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/2010/06/LC101_-_23112009.pdf)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 102, de 23 de novembro de 2009**. Cria a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro CDURP e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 24 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/2010/05/LC102\\_-\\_23112009\\_-\\_CDURP.pdf](http://portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/2010/05/LC102_-_23112009_-_CDURP.pdf)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 105, de 22 de dezembro de 2009**. Institui o Programa Municipal de Parcerias Público-Privadas–PROPAR-RIO, e dá outras providências. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 23 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/2010/05/LC105\\_-\\_22122009\\_-\\_PPP\\_Municipal\\_Parcerias\\_Publico-Privadas.pdf](http://portomaravilha.com.br/conteudo/legislacao/2010/05/LC105_-_22122009_-_PPP_Municipal_Parcerias_Publico-Privadas.pdf)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 2.898, de 23 de março de 1998**. Dispõe sobre comunicação oficial a autoridades competentes sobre diligências relativas ao desalijo coletivo de comunidades rurais e urbanas. Rio de Janeiro, RJ, 23 de março de 1998. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dff/320e9fc5285344b0032565df006e53ae?OpenDocument&Highlight=0,2898>>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_. Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadoria de Regularização Fundiária e Segurança da Posse. Notificação ao Comitê Olímpico Internacional sobre proposta de remoção da Comunidade Vila Autódromo para definição de um período de segurança para os Jogos Olímpicos de 2016. Rio de Janeiro, RJ, 18 de maio de 2010. Disponível em: <[http://fotos.midiatatica.info/gallery/main.php?g2\\_view=core.DownloadItem&g2\\_itemId=2586](http://fotos.midiatatica.info/gallery/main.php?g2_view=core.DownloadItem&g2_itemId=2586)>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

SANTOS, Rosane Soares dos. Projeto Porto Maravilha: o urbano como mercadoria. In: **XVI Semana de Planejamento Urbano e Regional, IPPUR/UFRJ**, 2010, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.ippur.ufrj.br/download/semana\\_pur\\_2010/completos/SOARES\\_ROSANE\\_SEMANAPUR2010\\_TRABALHO\\_FINA.pdf](http://www.ippur.ufrj.br/download/semana_pur_2010/completos/SOARES_ROSANE_SEMANAPUR2010_TRABALHO_FINA.pdf)>. Acesso em: 8 de abril de 2013.

## **POPULAÇÃO DE RUA E ORGANIZAÇÃO POPULAR**

### **Perspectivas de participação e construção**

Blenda Carine Dantas de Medeiros

blenda\_carine@hotmail.com

Thiago Matias de Sousa Araújo

sousaaraujo@hotmail.com

As tradições e saberes construídos no chão da América Profunda foram sistematicamente reprimidos, se não dizimados junto aos seus povos, com o processo de invasão perpetrado pela Europa.

Não obstante a ausência de um sentimento de propriedade da terra, estabelecendo com ela uma outra relação, muito mais próxima ao conceito do Bem Viver, os povos que aqui estavam há milhares de anos observaram subitamente, a partir da chegada dos Portugueses, o assenhoramento do chão, tão incompreensível quanto afirmar-se dono do ar, das águas ou das estrelas.

Esse modelo de pensamento continuado sob a forma de Capitánias Hereditárias e posteriormente através das sesmarias, intensificou o projeto hegemônico da pertença do solo a parcelas estreitas da população.

O aprofundamento das relações de exploração da terra afirmou o movimento de exploração dos próprios seres humanos. Num primeiro momento com uso da força de trabalho indígena, logo substituindo-a pelo trabalho igualmente forçado de Africanos raptados de suas terras, submetidos à condição de escravidão.

A fim de manter a lógica da exclusividade sobre o solo e observando a conjuntura internacional que parecia inviabilizar a manutenção de uma sociedade escravocrata, anos antes da declaração da Lei Áurea, que oficialmente abolia a escravidão, a aristocracia brasileira funda a Lei de Terras



de 1850, que estabelecia a aquisição de terras, tão somente através da compra direta, a vista e em dinheiro.

Não é necessária uma investigação mais aprofundada para se perceber o problema gerado com a imensa população de homens e mulheres, recém libertados de sua condição degradante, sem condições de adquirir para si o espaço necessário para habitar e produzir sua própria vida.

Há que se perceber que não se trata de um simples processo de regulamentação legal, de outro modo, é a efetivação jurídica, portanto normalizadora, de um modelo de pensamento que afirma a sustentação do modo de vida de uns na necessária impossibilidade de ser gente em dignidade de outros. Não a toa, os quilombos, expressões de resistência da própria sobrevivência, sofreram dura perseguição.

Outra experiência de resistência, emblemática para a percepção desse modelo que se afirma hegemônico e que soterra qualquer manifestação dele dissonante, é Belo Monte. Historicamente tratado como Guerra de Canudos, muito pouco teve de guerra. Mais próximo de um extermínio organizado pelo Estado, Belo Monte se traduz como a elite econômica brasileira apontando sua intolerância a qualquer tipo de relação entre pessoas que não a organizada segundo seu interesse.

Emblemático, haja vista que para o extermínio foram convocados soldados mobilizados sob a promessa de na volta da batalha receberem casas para morar, posto que não possuíam. Não seria correto afirmar que trata-se de um revés do destino, já que o caso refere-se a uma estratégia muito bem traçada, o fato é que ao retornarem, depois de dizimar uma experiência que aparentemente poderia colaborar na superação de sua condição precária de vida, os soldados se viram enganados e sem o pagamento prometido, levando-os a organizarem-se no Morro da Providência, conhecida como uma das primeiras comunidades em favelas do Brasil. Interessante ainda perceber que favela é justamente o nome de uma árvore presente em larga escala na região de Belo Monte, de onde deriva.

Essa condição intrínseca ao ser humano, de fazer-se habitando um lugar, ainda hoje não é garantida a todas as pessoas, afirmação da

desigualdade material estabelecida pelo modelo. Paralelamente, entretanto, a parcela da população em situação de rua tem apenas se alargado.

A cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, Brasil, não foge a este fato. Historicamente invisíveis às demais pessoas e ao poder público, esta população sempre esteve distante do acesso a qualquer espécie de política pública que pudesse garantir, ainda que minimamente, sua dignidade.

Neste sentido, o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sensível a esta situação, deu início a um processo dialógico com estas pessoas no intuito de auxiliar e fortalecer o movimento da população de rua na luta por seus direitos e mobilização.

A organização de atividades com esta população específica foi motivada principalmente pelo crescente número de casos individuais de violações de direitos de pessoas em situação de rua atendidos pelo próprio CRDH, constatando-se que não se tratava de casos isolados, mas que refletiam uma realidade vivenciada por diversos outros moradores de rua.

Então, a fim de colaborar com sua organização enquanto homens e mulheres que partilham de uma condição social de negação da própria existência, o CRDH, através de seus advogados, cientistas sociais, psicólogos e assistentes sociais, em parceria com sujeitos em situação de rua, se articularam no planejamento de encontros de partilha de experiências e encaminhamentos para efetiva mudança na condição precarizada em que vivem.

Para este trabalho focamos na primeira reunião desse conjunto de encontros. Este foi organizado através de um momento inicial de apresentação dos participantes e partilha das expectativas emergentes a partir do conjunto de atividades pensadas com o CRDH. Em seguida teceu-se uma breve contextualização histórica e conjuntural sobre esta população.

Viu-se, então, que se compreende a população de rua como sendo um grupo integrado por pessoas de diferentes realidades que "sobraram" dentro do processo de circulação de mercadorias do modelo econômico vigente, e portanto, compartilham a "condição de pobreza absoluta e a falta de

pertencimento à sociedade formal" (Costa 2005). E recentemente, em 2008, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) realizou uma pesquisa para traçar o perfil das pessoas em situação de rua do Brasil, encontrando uma população predominantemente masculina, com idade entre 25 e 44 anos, sendo a proporção de negros substancialmente maior e que em termos de escolaridade, 48% não havia completado o primeiro grau e apenas 3,8% participava de algum curso no período da pesquisa (BRASIL, 2008).

Procurou-se observar assim, as percepções dos moradores de rua acerca de si, da visão da sociedade e das possibilidades de organização dos mesmos, a partir da análise das narrativas dos presentes no encontro, tendo como estratégia principal o diálogo sobre suas vivências nas ruas e suas histórias. A discussão foi ampliada para a compreensão dos presentes sobre participação e organização política, que neste trabalho trataremos como uma questão intrinsecamente articulada às percepções sobre si e sobre seu lugar na sociedade.

No momento de apresentação dos participantes, alguns falaram não só de si, mas da identidade que carregam socialmente, enquanto moradores de rua. Outros relataram como chegaram às ruas, o que tinham antes de se tornarem "das calçadas", e o que lhes aconteceu para que tivessem tal destino.

Um dos primeiros a falar, após se apresentar, perguntou abertamente sobre o que ele entendia ser decisivo ao encontro: o que nós podíamos fazer (em termos de ações) por eles. Esta pareceu uma pergunta que a maioria dos colegas também desejou fazer, e que teve eco nas falas dos participantes ao longo do encontro, especialmente quando a discussão adquiriu um cunho político.

Ainda na apresentação, os participantes se referiram à negligência recorrente com a população de rua, tanto das instâncias governamentais, como pela própria população, como ficou claro no decorrer da discussão. Afirmaram, por exemplo, viverem uma "solidão social", e necessitarem de "coisas humanas, de ter o direito de sermos humanos". É interessante contrapor tais falas com achados de outra pesquisa realizada em um cruzamento de Natal-RN, com jovens em situação de rua, na qual um dos moradores do

cruzamento, considerado o informante-chave dos pesquisadores, afirma que são "gente de rua" e não "cachorro", e por esse motivo merecem respeito (MATIAS E FRANCISCHINI, 2010).

Diante de tal afirmativa, Matias e Francischini (2010) pontuam:

O que Cosme apontou era inusitado para mim porque sua afirmação é a de que justamente porque são “gente de rua” é que merecem respeito, enquanto que todos os outros discursos os situam como dignos de repressão, piedade ou, na melhor das hipóteses, cuidado. Em sua forma de dizer, Cosme não precisou anular o fato de que vivem na rua para fazer menção à sua plena dignidade de “gente”, como se precisassem completar essa dignidade pelo efeito de políticas públicas que lhes restituíssem uma parte perdida dela. Em suas palavras não houve ressalvas e, com isso, tecia significados imperativos para a identidade de seu grupo – merecem respeito. (p. 249).

Em consonância com o acima exposto, um dos participantes expressou o desejo de "fortalecer o movimento pra poder lutar de igual pra igual", denotando consciência acerca do tratamento diferenciado que recebem, da visão negativa e pejorativa socialmente difundida sobre população em situação de rua.

A essas pessoas geralmente é negada sua humanidade, acompanhada de uma indiferença à situação em que se encontram, sendo diminuídos, por vezes coisificados e naturalizados no ambiente, e notados somente quando ameaçam uma suposta ordem. Mattos e Ferreira (2004) apontam que a desconsideração da sua condição humana pelo outro pode levá-los a não se sentirem mais como tais, internalizando essa invisibilidade, essa condição de inferioridade.

Essa percepção de senso comum tende à criminalização do comportamento desses sujeitos, levando a um maior investimento dos governos em ações de segurança pública que justifiquem a segregação e higienização dos moradores de rua (COSTA, 2005). A não percepção de que a população de rua se constitui um grupo de pessoas com características

heterogêneas e histórias de vida diferentes, pode torná-los "prisioneiros de um estigma", como afirma Matias e Francischini (2010).

De fato, o discurso dessas pessoas aponta um olhar da sociedade que os inferioriza e os afasta do mundo socialmente aceito. Este mundo "para o qual foram empurrados por circunstâncias alheias ao seu controle", como afirma Costa (2005); bem como a "solidão social" a que se referem os moradores de rua de Natal, não foi por eles escolhida ou criada, mas aparece como reflexo da dinâmica do modelo econômico que perpetua a segregação e isolamento de pessoas em diminutas condições de produção e consumo. Situações dessa natureza levam a um movimento que tende da integração para a vulnerabilidade do sujeito, e por conseguinte, à sua inexistência social (VARANDA E ADORNO, 2004).

Podemos afirmar, portanto, que as representações sociais negativas que permeiam as relações para com essas pessoas refletem consideravelmente uma ideologia hegemônica, aqui compreendida como falsa verdade, que associa a impossibilidade de consumo e geração de riquezas e a condição a qual estes sujeitos estão expostos, a sua própria existência ou negação dela.

Sob a ótica do trabalho, os moradores de rua são tipificados enquanto improdutivos, incapazes ou pessoas que não querem trabalhar, ainda que desenvolvam atividades informais. A culpa da ausência de qualificação e por conseguinte, de um trabalho, recai sobre a própria vítima. O problema, descontextualizado e reduzido, transfere a responsabilidade de sua condição para o sujeito, como podemos perceber no diálogo com os moradores de rua, que demonstram claramente incômodo e indignação com a condição em que são postos. Um dos presentes, referindo-se aos momentos em que buscou trabalho, relatou com justa raiva: "nos chama de vagabundo, mas não dá uma chance pro 'vagabundo' fazer o trabalho".

A crença de que são incapazes e inferiores, por vezes sob uma perspectiva desumana, dificulta a criação e organização de possibilidades para que essas pessoas deixem as ruas, mesmo que esse seja um desejo da grande maioria. Além disso, suas principais reivindicações se dão no campo

das necessidades imediatas, haja vista a escassez das condições mais elementares, e que precisam ser resolvidas antes de pensarem em se organizar em reuniões e ações políticas.

A expressão desse pensamento se deu, por exemplo, no momento em que se discutia em pequenos grupos quais ações poderiam ser realizadas para garantir-lhes algumas das necessidades relatadas ao longo da reunião. Muitos atribuíram a nós a missão de representá-los nos diálogos com o poder público, e ao serem incluídos nesta tarefa, a fim de afirmarem sua condição de sujeitos que experienciam estas dificuldades, alguns recuavam alegando a impossibilidade devido ao tempo que "perderiam" nestes espaços - tempo este extremamente necessário para conseguirem alimentação, dinheiro ou vaga no albergue noturno -, enquanto outros demonstravam insegurança acerca de sua capacidade de representar o grupo, esvaindo quaisquer possibilidades de a mobilização ser feita sem o intermédio de organismos como o CRDH ou outros grupos que trabalhem em defesa dessa população.

As demandas giraram sempre em torno dos elementos mais básicos, como por exemplo, a existência um local para realizar suas necessidades fisiológicas que não a rua, ou ainda, um lugar para lavarem suas roupas. Outros elementos como a existência de "médicos ambulantes" e "ter um canto pra deitar a cabeça" referindo-se a necessidade humana de habitar com dignidade, também surgiram.

Por fim, restou clara a dificuldade paralisante que impossibilitou historicamente essa parcela da população de organizar-se a fim de reivindicar a superação da situação em que se encontram. Sempre esquecidos, acudados, violentados pelo próprio estado que não lhes garante o que constitucionalmente lhes é devido, mas que de outro lado lhes criminalizam, e ante a perene ameaça de extermínio parece melhor a invisibilidade.

Se grande parcela da humanidade, mesmo não se encontrando em situação de rua, ainda está presa a fazeres que remetem a nossa ancestralidade de bicho, num consumo cotidiano de suas vidas no afã de garantir o que comer e onde morar, alienando de si a possibilidade de realizar a vocação ontológica e histórica do ser humano de ser mais (FREIRE, 1987),

imaginemos como isso se dá com aqueles que não possuem garantia alguma de que terão o que comer, mas que de outro modo, têm a certeza de que não terão onde morar.

Apesar disso tudo, este primeiro encontro, que desponta como gênese de um processo organizativo desta população, por ela mesma em colaboração com o Centro de Referência, foi de fato, a afirmação de uma movimentação de resistência que pode vir a se instaurar, contrariando a expectativa estabelecida a partir do modelo econômico que só tende a retirar-lhes perspectivas de humanidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, 2008.

COSTA, Ana Paula Motta. População em situação de rua: contextualização e caracterização. Revista Virtual Textos & Contextos, no 4, dez, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MATIAS, Hugo Juliano Duarte; FRANCISCHINI, Rosangela. Desafios da Etnografia com Jovens em Situação de Rua: A Entrada em Campo. Psicologia: Reflexão e Crítica, 23 (2), 243-252, 2010.

MATTOS, Ricardo Mendes; FERREIRA, Ricardo Franklin. Quem vocês pensam que (elas) são? representações sobre as pessoas em situação de rua. Psicologia & Sociedade, 16 (2): 47-58, maio/ago, 2004.

VARANDA, Walter; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. Saúde e Sociedade v.13, n.1, p.56-69, jan-abr, 2004.

## O PAPEL DOS NOVOS ATORES SOCIAIS NA “TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA” BRASILEIRA<sup>213</sup>

EDER FERNANDES<sup>214</sup>  
GILVAN HANSEN<sup>215</sup>

**RESUMO:** Esta análise enfrenta o problema de se (re)construir um sentido de democracia para o Brasil a partir do marco “democrático” que foi(é) a promulgação da Constituição de 1988. Questiona-se o caráter ideológico da compreensão de que o Brasil estaria vivendo um período democrático intitulado como “transição democrática”, em contraste com o período ditatorial vivido entre 1964 e 1985. Em contraste, apresenta-se a tese de que no Brasil, ao mesmo tempo em que se adota este discurso da hegemonia do liberalismo, defende-se retoricamente o triunfo da democracia, privilegiando-se a “democracia elitista”, que exerce suas ações com a perspectiva de que estão realizando a “democracia em nome do povo”. Ao se destacar os sentidos possíveis desta “transição democrática” é viável compreender que o plano da facticidade oferece oportunidade para propostas sobre a validade deste sentido democrático a ser constituído. Propõe-se uma apropriação construtiva deste conceito, pautada principalmente na noção de que a democracia é um projeto a se constituir, a se realizar a partir de uma postura crítica e operante. Assim, busca-se compreender como, a partir da Constituição de 1988, se relacionam o Estado e as esferas da sociedade civil e o papel que cumprem os novos atores sociais na construção desta “transição democrática”.

\*

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, constroi-se a “tese da transição”, pela qual o País abria-se a uma “marcha vitoriosa” dentro de um “processo de democratização”, em superação ao período ditatorial vivido a partir de 1964. A democracia, firmada normativamente pela nova Constituição, encontraria legitimidade ideológica nessa tese da transição (MARTINS, 2005, 13-15). A garantia formal e ideológica da democracia cria, então, o entusiasmo na retórica política (CARVALHO, 2009, 7). Entretanto, este entusiasmo logo se dissipa, com a constatação de que as velhas práticas políticas não foram

<sup>213</sup> O presente artigo faz parte do trabalho de tese intitulado “Entre Direitos Fundamentais e Democracia: a superação da dicotomia na jurisdição constitucional brasileira”, de autoria de Eder Fernandes, orientada por Gilvan Hansen, no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, com bolsa de pesquisa CAPES.

<sup>214</sup> Professor do curso de Direito da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Sociologia e Direito pela mesma Universidade (ederfm@hotmail.com)

<sup>215</sup> Professor do curso de Direito da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (glhansen@ibest.com.br)



superadas (CARVALHO, 2009, 203). É por isto que Martins defende que a retórica da democracia não superou, no Brasil, a hegemonia do liberalismo, em um regime político liberal a funcionar normalmente, mas com algumas “manchas de corporativismo e tecnocracismo, dentro de um corriqueiro caso de pluralismo liberal (2005, 15-19).

Losurdo (2004) compreende que esta estrutura supostamente democrática mascara um sistema de decisão centralizado no Executivo, dentro de um esquema de “monopartidarismo competitivo”, que neutraliza a participação das massas no jogo político. Para Carvalho, essa compreensão vai de encontro com a concepção de que vivemos, em verdade, uma “democracia em nome do povo”, dentro de uma visão corporativista dos interesses coletivos, em que cada categoria busca negociar diretamente com o Executivo os seus interesses, preservando seus privilégios ou constituindo novas relações de trocas de favores (2009, 223). Martins aponta um processo de despolitização da sociedade civil, onde os sindicatos estão em vida vegetativa, os movimentos sociais estão institucionalizados e em refluxo de vitalidade e de representatividade, e o sistema partidário está desvirtuado. Todas estas insuficiências levam a uma participação política “terceirizada”, onde a classe política ocupa os espaços políticos ociosos, gerando uma representatividade política falsificada (2005, 19-23). A questão que fica é sobre a possibilidade de se encontrar algum sentido de democracia, a partir do marco constituinte de 1988.

Ao se destacar os sentidos possíveis desta “transição democrática” é viável compreender que o plano da facticidade oferece oportunidade para propostas sobre a validade deste sentido democrático a ser constituído. Propõe-se neste trabalho uma apropriação construtiva deste conceito, que ofereça parâmetros para a proposta de uma atuação jurisdicional comprometida com a efetividade da democracia, pautada principalmente na noção de que a democracia é um projeto a se constituir, a se realizar a partir de uma postura crítica e operante. Assim, busca-se compreender como, a partir da Constituição de 1988, se relacionam o Estado e as esferas da sociedade civil, percebendo

que a separação de poderes é um instrumento importante de controle entre os órgãos de Poder. A Constituição serve como parâmetro de correção, assumindo a facticidade de que os abusos de poder são reais e de que a sua grande função é validar ou rejeitar as ações reais dos agentes de poder. E, para além disto, possibilitar canais de realização da democracia, oferecendo oportunidade aos próprios cidadãos de se constituírem como atores desse projeto constituinte inacabado e inacabável.

A longa tradição estatista no Brasil é difícil de ser revertida de um dia para o outro. Além disto, há ainda muito espaço para o aperfeiçoamento dos mecanismos institucionais de representação. Mas alguns aspectos de mudança seriam benéficos para o aperfeiçoamento da democracia no Brasil, auxiliando no aumento da capacidade do sistema representativo e estatista de produzir resultados que impliquem na redução da desigualdade. O principal deles seria uma maior atenção para a organização da sociedade civil, num processo de democratização do poder que não necessariamente precisa ser feito contra o Estado em si, mas contra uma forma de Estado deturpada, marcada por clientelismos e corporativismos, impeditivos de um sentido legítimo de Estado democrático.

O conceito de esfera pública de Habermas deixou marcas profundas no campo da sociologia política. No Brasil e na América Latina ele tem sido muito utilizado para explicar a transição democrática e os processos posteriores de consolidação da democracia. Especificamente no Brasil, o conceito gerou um discurso eufórico e otimista, ao ser percebido como uma ideia que poderia ser debatida dentro da sedimentação de formas de democracia participativa, no pós-Constituição de 1988. Os aspectos mais pessimistas da crítica de Habermas sobre o declínio da democracia são frequentemente omitidos. Acabam partindo de uma conceitualização liberal do século XVIII, depositando grandes esperanças no potencial democratizante das associações civis e suas redes de comunicação, buscando uma reconstrução da esfera pública a partir da teoria da ação comunicativa (OTTMANN, 2004, 61-2). Os intérpretes apresentam uma esfera pública despojada de suas conotações burguesas, baseada em uma

sociedade civil auto-regulada, crítica e horizontalmente interconectada. Neste caso, houve uma recondução do conceito de esfera pública ao relacioná-la com os condutores de comunicação dos movimentos sociais e da sociedade civil, dentro de uma valorização de formas de associativismo, característica dos movimentos posteriores à década de 1970 (OTTMANN, 2004, 64; 66).

Em situações mais drásticas, alguns chegam a avançar tanto no uso deste conceito que o expandem para o campo da administração pública e para o ciberespaço. O grande problema deste uso expansivo é que, nas palavras de Arato & Cohen (2006), ele não permite a separação entre a sociedade civil e o seu “outro”, potencialmente regressivo. A autonomia da sociedade civil não é um processo uniforme e feito sem lutas. O Estado pode interferir nesta autonomia, com sua lógica administrativa e burocrática, bem como o sistema econômico, com sua lógica da busca do lucro. Tais situações de interferência causam a inibição do processo comunicativo e é por isto que há a necessidade de uma sólida estrutura jurídica que ancore constitucionalmente os direitos na sociedade civil em face do Estado e da economia. Esta estrutura é garantida por meio de mecanismos de preservação da eficácia da constituição, principalmente por um tribunal constitucional engajado em um controle de constitucionalidade efetivo (OTTMANN, 2004, 66-7).

Dentro de um processo histórico e social marcado por grandes práticas autoritárias e de violência estatal, que minaram as instituições, a cultura e os processos democráticos, é nítida no Brasil a presença de antigas e retrógradas forças de direita no sistema político “redemocratizado”. Além disto, novas formas de corrupção e de clientelismo emergiram num contexto político que continua sendo marcado por um sistema partidário de baixa lealdade e de instituições políticas frágeis, onde a grande base para um consenso possível é a transferência condicionada de recursos públicos entre os agentes de poder. Estas práticas clientelistas também permeiam o campo do suposto jornalismo independente, tendo em vista a alta concentração das propriedades dos meios de comunicação em massa (OTTMANN, 2004, 66-7). Some-se a estes fatores a constatação de que na sociedade brasileira há uma enorme exclusão social que

é perpetuada por estigmas raciais e socioeconômicos. Quanto maior é a desigualdade, maior é o sentimento de rejeição social. As ambições econômicas frustradas levam a uma situação de violência ritualizada, principalmente entre os adolescentes que constroem sua identidade num meio social fragmentado e tribalizado (ZALUAR, 1996).

O desenvolvimento de ações políticas no Brasil tem se construído teoricamente dentro do marco da sociedade civil, que acaba englobando uma pluralidade de concepções políticas e de atores sociais e grupos de interesse. Este englobamento mascara uma massa heterogênea de interesses pessoais e políticos, conflitantes entre si, com discriminações no processo de participação nas estruturas participativas recentemente institucionalizadas, no marco constituinte do pós-1988. Esta apropriação generalizada da sociedade civil tem feito com que as pesquisas sociológicas aqui no Brasil caracterizem, ao longo das últimas décadas, uma série de esferas públicas possíveis.

Goetz Ottmann (2004) apresenta alguns eixos destas pesquisas. Um deles é o que dá destaque a uma esfera pública ampla, desenvolvida dentro daquilo que se convencionou chamar de processo democratizante do pós-Constituição de 1988 (DAGNINO, 2002). Outros destacam o aprofundamento da democracia que está sendo realizado pela emergência de públicos não elitizados no poder, principalmente na emergência e assunção do poder pelo Partido dos Trabalhadores e por partidos ligados à esquerda brasileira (AVRITZER, 2009). Há aquelas pesquisas que se ligam à implementação dos mecanismos de democracia participativa, buscando um sistema de conselhos gestores de políticas públicas que se ligam com os movimentos sociais, ampliando assim a democracia no Brasil (TATAGIBA, 2004). Dentro deste grupo, está inserida uma pesquisa profunda sobre a inovação democrática trazida pelos instrumentos de orçamento participativo, que agregaram atores antes excluídos (AVRITZER, 2002b). Outros grupos, ligados aos movimentos indígenas, buscam inserção no espaço público e nas políticas estatais, principalmente pela utilização de mídias alternativas para ampliar seu reconhecimento e sua representatividade política.

Ottmann (2004) destaca que os movimentos e as associações sociais criaram uma estrutura política paralela que age sobre a espera pública oficial, abrindo-a para a participação popular deliberativa. Esta forma de institucionalização alternativa direcionou o foco para os processos participativos, utilizando a esfera pública como instrumento para pensar uma ligação mais direta entre a sociedade civil e o âmbito público formal, por meio de mecanismos administrativos estatais. Tais mecanismos tornaram-se sinônimo de “tecnologias democratizantes”, implementadas com a reforma do setor público. É por isto que Evelina Dagnino (2002), ao analisar as relações entre sociedade civil, os espaços públicos e a democracia no Brasil, constata a presença de duas grandes perspectivas de atuação dos grupos sociais, baseada numa relação entre autonomia perante o Estado e busca de financiamento estatal. Há aqueles que têm por prioridade trabalhar com uma relação mais estreita com as agências estatais, priorizando a busca por recursos e financiamentos estatais, em detrimento de uma maior autonomia com relação ao Estado. Do outro lado estão aqueles grupos que vão priorizar sua autonomia de atuação, sem se relacionar de perto com o Estado, para poder desafiar a autoridade estatal quando necessário.

Leonardo Avritzer (2002a), ao estudar a democracia e suas relações com a esfera pública no Brasil, usa os conceitos de Habermas como um meio de transcender as teorias democráticas elitistas e pluralistas. Com este conceito, busca a criação de um espaço plural no qual os atores se apresentam em público e estabelecem campos de conflito com o Estado. Os movimentos sociais tornam-se, para o autor, os principais ocupantes da esfera pública, em oposição aos atores sociais característicos de uma sociedade burguesa. A grande preocupação do autor é a institucionalização seletiva de processos deliberativos dentro da sociedade civil, sem desistir da noção de autonomia local dos processos políticos. Seu principal campo de análise é o orçamento participativo, como já apresentado.

Entretanto, alguns críticos deste instrumento de participação (TORRES & GRAZIA, 2003) afirmam que boa parte das experiências de

orçamento participativo não apresentava sequer as mínimas características deliberativas. Estes instrumentos não seriam tão abertos e plurais quanto se propõem a ser, tendo o Estado o conhecimento especializado para moldar e estruturar a agenda do debate. Raramente se percebe a voz dos representantes populares nestes fóruns. Conforme expõe Ottmann (2004, 69-70), parece difícil afirmar que o próprio Habermas consideraria um fórum participativo patrocinado pelo Governo um local de realização da esfera pública.

A constatação de Ottmann é que a implementação de mecanismos participativos no Brasil têm perpetuado formas não autônomas de resolução de conflitos. Dada a ausência de uma sólida cultura procedimentalista, há um número grande de moderadores que se incumbem da estruturação e condução dos debates. Dentro da perspectiva habermasiana, a intervenção destes mediadores é problemática e prenuncia a impossibilidade de trocas comunicativas de tipo ideal. Com esta intervenção, não se supera o paternalismo na comunicação. O Estado passa a assumir uma função cada vez maior de domínio na estruturação dos debates. Além disto, sabe-se que as decisões políticas mais importantes acabam ocorrendo fora destes fóruns deliberativos, que se tornam apenas o local do espetáculo da legitimação democrática (2004, 70-2).

O que parece estar em falta é uma nova onda de atores autônomos que demandem uma significativa inclusão democrática. No entanto, a história dos movimentos sociais no Brasil dos anos 1970 e 80 demonstra a improbabilidade de que surjam grupos populares autônomos sem investimento substantivo em educação civil, conscientização e treinamento de lideranças. Com o enfraquecimento das forças progressistas que atuaram de forma significativa na cultura política brasileira nas últimas três décadas, tal investimento tem sofrido um declínio considerável. O trabalho 'de base' saiu de moda ou não é mais financeiramente viável, e as abordagens elitistas e filantrópicas retornam triunfantes (OTTMANN, 2004, 72).

Difícilmente se percebe a adoção no Brasil da tese mais pessimista de Habermas a respeito dos instrumentos democráticos na esfera pública. Para o autor, os fatores marcantes para a emergência de uma esfera pública

relativamente autônoma são a busca pela expansão da educação e um nível básico satisfatório de segurança financeira e jurídica. É fácil verificar que a preocupação com o desafio de educar e capacitar os cidadãos brasileiros para participarem de um modo mais efetivo em processos participativos é algo ainda muito incipiente. Segundo Carvalho (2009, 11), a educação é definida, geralmente, como direito social, mas historicamente é pré requisito para a expansão de outros direitos. Nos países em que a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, por uma razão ou outra, a educação popular foi alçada a uma posição de destaque nas políticas públicas.

Esta autonomia da esfera pública também precisa de meios de comunicação em massa que efetivamente realizem seu papel de fornecer informações para a instrução dos cidadãos na formação de sua opinião pública. Via de regra, no Brasil, a mídia desempenha mal esta função, principalmente pela falta de democratização da comunicação, centrada nas mãos de um grupo pequeno de proprietários dos meios midiáticos. É por isto que Miguel (2003, 133-4) propõe algumas alternativas para a democratização da comunicação, com providências que começam na desconcentração da propriedade das empresas de comunicação, superando a lógica utópica liberal do “livre mercado de ideias” até chegar em um nível de comunicação que consiga qualificar o público com informações que levem a uma melhor instrução do debate político, como a instituição do “direito de antena”, onde os movimentos e organizações civis ganhariam tempo na mídia para a divulgação de suas ideias. Também deveria haver o incentivo para a constituição de canais comunitários de mídia e financiamento público que estimulasse a expressão de grupos desprivilegiados.

Isto levaria a um aumento da qualidade da representação política, onde as preferências seriam formuladas autonomamente pelos próprios destinatários das políticas. Neste sentido, seria superado um dos aspectos deficitários da democracia representativa clássica, onde os grupos só poderiam escolher uma das alternativas previamente estabelecidas pelos representantes de seus interesses. Colocando-se a base da prática da cidadania na própria sociedade civil, a representação política adequada dependeria da constituição

de arenas discursivas plurais, onde os membros de grupos sociais encontrariam a possibilidade de inventar e difundir seus discursos, na tentativa de formular interpretações autônomas de suas identidades, interesses e necessidades. Por isso, uma teoria ampliada da representação política deve buscar o aprofundamento do pluralismo político, com a plena constituição dos interesses dos grupos. Ao analisar as propostas de Cass Sunstein, para o reconhecimento do valor da autonomia, como espaço de produção de regras sociais pelos próprios destinatários, Miguel expressa que esta ampliação da representação vai além da liberdade de escolha de políticas previamente definidas pelos representantes. Ela exige “decisões alcançadas com uma consciência completa e vívida das oportunidades disponíveis, com referência a toda a informação relevante e sem constrangimentos ilegítimos ou excessivos no processo da formação de preferências” (MIGUEL, 2003, 135).

Uma boa constituição da sociedade civil em sua relação com os mecanismos representativos exige um ideal mais substantivo de democracia, não se esgotando no espaço das instituições políticas formais. Por isto é necessária uma ampla reforma do sistema eleitoral, com novos mecanismos de seleção e formação dos grupos políticos e a busca de instrumentos que efetivem o princípio da representação aleatória, para combater a formação de uma elite política. Uma sociedade civil atuante precisa da garantia de acesso ao debate público de qualidade, de uma esfera pública que se preocupe também com a difusão de condições materiais mínimas para a atuação política autônoma e participativa, com a inclusão de todos os grupos sociais politicamente relevantes.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- ARATO, Andrew; COHEN, Jean L. **Sociedad civil y teoría política**. Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- AVRITZER, Leonardo. **Democracy and the Public Space in Latin America**. Princeton: Princeton University Press, 2002a.
- AVRITZER, Leonardo. O orçamento participativo: as experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. In: **Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades**. DAGNINO, Evelina (org). São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002b.



- AVRITZER, Leonardo. **Participatory Institutions in democratic Brazil**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2009.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 12. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2009.
- DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987a.
- HABERMAS, Jürgen. A soberania popular como procedimento. In: **Novos Estudos CEBRAP**, n. 26, março de 1990.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. 2. ed. Vol I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. 2. ed. Vol II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quando a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003c.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Crítica de la razón funcionalista. Tomo II. Madrid: Taurus, 1987b.
- LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- MARTINS, Carlos Estevam. Vinte anos de democracia? In: **Lua Nova**. N. 64. São Paulo, p. 13-38, 2005.
- MIGUEL, Luís Felipe. Representação política em 3-D: elementos para uma teoria ampliada da representação política. In: **RBSC**, V. 18, n. 51, Fev/2003.
- OTTMANN, Goetz. Habermas e a esfera pública no Brasil: considerações conceituais. In: **Novos Estudos**. São Paulo, n. 68. Mar/2004.
- TATAGIBA, Luciana. Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. In: **Democracia e participação: os conselhos gestores do Paraná**. FUKS, Mário; PERISSINOTTO, Renato Monseff & SOUZA, Nelson Rosário (orgs). Curitiba: UFPR, 2004.
- TORRES, Ana Clara; GRAZIA, Grazia de (orgs). **Experiências de orçamento participativo no Brasil: período de 1997 a 2000**. São Paulo: Vozes, 2003.
- ZALUAR, Alba. **Da revolta ao crime S.A.** São Paulo: Moderna, 1996.

**Simposio 27 – Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: investigaciones actuales y sus contextos**

**A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS EDUCATIVOS EM ARTE COMO  
ESTRATÉGIA DE ENSINO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Alena Rizi Marmo<sup>216</sup> / Nadja de Carvalho Lamas<sup>217</sup>

Univille

[alena.marmo@univille.br](mailto:alena.marmo@univille.br) / [nlamas@univille.br](mailto:nlamas@univille.br)

**Resumo**

As reflexões presentes no artigo sustentam-se nas discussões realizadas nos grupos de estudo do Programa Institucional Arte na Escola da Univille, que investe na conscientização da importância da formação continuada e autônoma do professor. Mas também se amparam nos três anos de investigação sobre materiais educativos em arte, instância na qual se discute a importância da construção destes como estratégia de ensino e formação do professor a um só tempo. Na fala dos professores, durante os encontros, percebe-se que os conteúdos de História da Arte e de Estética por vezes são incipiente em relação ao esperado, assim como o conhecimento dos conceitos operacionais

---

<sup>216</sup> Doutoranda em Artes Visuais, pela Universidade de São Paulo - ECA/USP. Possui Graduação em Educação Artística pela Universidade da Região de Joinville (2001) e Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2005). Atualmente é professora da Universidade da Região de Joinville, nos cursos de Design, Publicidade, Tecnólogo em fotografia e Especialização em História da Arte.

<sup>217</sup> Doutora em Artes Visuais, pela UFRGS (2005), doutorado sanduiche pela Université Paris 1, mestrado em Artes Visuais, pela UFRGS(1996). Professora titular da Univille, nos cursos de graduação em Artes Visuais, em Publicidade e Propaganda, no Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade e na especialização em História da Arte. Desenvolve o pós-doutorado em Ciências da Linguagem, na Unisul.

que amparam a arte contemporânea e o pensamento pós-moderno, é de certa forma abordado de forma frágil. Tal fato se reflete nas atividades e proposições realizadas em sala, dentre as quais se destaca a “releitura”, ainda desenvolvida com fragilidade. Defende-se que a identificação dos termos e conceitos que envolvem a produção de um artista ou uma determinada exposição, necessários à construção de um material educativo, e a consequente articulação dos mesmos com os conteúdos da ementa, contribui para a formação continuada do professor pesquisador, assim como para o exercício da autonomia na sistematização de material de autor.

Palavras chave: material educativo; arte; formação contínua.

### **Abstract**

The reflections present in the article are sustained by the discussions that took place in the study groups of Univille's Institutional Program Art in the Schools, that invests in raising awareness on the importance of continued and autonomous education on behalf of the teacher. But are also supported by three years of investigation on educational materials about art, from where it discusses the importance of their construction as teaching strategies and the preparation of teachers at the same time. In the teacher's speech in the meetings, Art History and Aesthetic contents are sometimes less than expected, just as the knowledge of operational concepts that back up contemporary art and port-modern thinking, and it is somewhat fragile. This reflects on the activities and propositions executed in class, among which the "re-visiting" can be stressed, still under-developed. It is stated that the identification of terms and concepts involved in an artist's production or in a specific exhibit, necessary to educational material, and the articulation of the same contents of the program, contribute to the continued education of the researcher teacher, just as to the exercise of autonomy in the systematization of a authorial material.

Keywords: education material; art; continuon formation

## Introdução

Por uma rápida investigação sobre a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais existentes no Brasil, pode-se perceber que alguns valorizam as práticas de ensino em detrimento das práticas artísticas, outros dão ênfase à história da arte, mas boa parte não oferece a disciplina de Estética. Ao voltar-se a investigação para os cursos à distância, a situação torna-se ainda mais grave tendo em vista que, além da quase inexistência da experiência estética voltada tanto para o fazer como para o fruir, há casos em que o mesmo docente ministra todas as disciplinas. Tal situação reflete-se na prática docente e, conseqüentemente, no entendimento que os estudantes terão do universo da arte, muitas vezes reduzido ao fazer gratuito. Concorde-se com Paulo Freire quando afirma que, “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 2011, p.34). Acredita-se que o professor deve dominar tanto os conteúdos relacionados à educação, como também os relacionados à sua área de atuação para então ter condições de construir instrumentos educativos de qualidade. Ao tratar-se de um professor de arte, além do domínio da didática e conhecimento dos conteúdos pertinentes à prática docente e ao universo da educação, o mesmo deve conhecer a arte, ou seja, suas diversas manifestações, contextos, teorias e práticas. Nesse sentido, um artista que domine os fazeres artísticos não pode ser professor se não dominar os conteúdos da educação, assim como um professor que domine tais conteúdos não pode ministrar arte se não tiver conhecimento substancial acerca da arte. Infelizmente não é essa a realidade. O Programa Institucional de Extensão Arte na Escola da Univille - PIEAE<sup>218</sup>, que em 2013 completa vinte anos de atuação no Estado de Santa Catarina<sup>219</sup>, desenvolve ações que visam a qualidade do ensino da arte. A principal delas é a formação de grupos de estudo com professores por meio de encontros mensais nos quais se discute a prática de ensino e os conteúdos de arte.

<sup>218</sup> Doravante a referência a este Programa será por meio da sigla PIEAE.

<sup>219</sup> Em maio de 1993 a UNIVILLE, FURB, UNESC, UFSC/CA e UDESC formalizaram parceria com a Rede Arte na Escola com vistas a implementação do Projeto Arte na Escola, em Santa Catarina.

Trata-se de um momento no qual os professores, por meio de relatos, trocam experiências e posicionam-se criticamente acerca de sua prática. E, conforme afirma Freire, “ [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2011, p.40). Entende-se o professor, neste caso específico o professor de arte, como um profissional em processo de formação permanente uma vez que a arte, sendo fruto de um contexto histórico e social, permanece em constante transformação. Nesse sentido, o principal objetivo desses encontros, além da reflexão crítica acerca de sua própria prática docente, é a formação continuada em relação aos conteúdos de arte, tendo-se o professor como o principal autor de sua formação.

Com a perspectiva acima esboçada teve-se como primeira parceria formal do PIEAE a do SESI-Joinville, em 1995. Inicialmente fez-se um diagnóstico sobre como e quem ensinava arte na instituição. A partir do resultado, em parceria com a equipe daquela instituição, formou-se o grupo de estudos e definiram-se os cursos de formação necessários, uma vez que nenhum dos docentes que atuavam nas escolas de educação infantil do SESI tinha formação específica em arte.

Em meados de 1996 formalizou-se convênio com a Secretaria Municipal de Educação com Itapoá/SC. Definiu-se a coordenação do projeto, e logo se deu início a construção da proposta de trabalho a ser desenvolvida. Formou-se um grupo de estudos com os professores e cronograma de acompanhamento e suportes das ações ali desenvolvidas. Mas fundamentalmente o objetivo era construir com o professor o compromisso com a reflexão de sua prática educativa. Apesar das oscilações nas ações em decorrências das mudanças de Secretários, o Arte na Escola, em Itapoá, vem a cinco anos e meio em um trabalho contínuo, no qual todos os docentes de arte desta Secretaria tem suas horas atividades concentradas na segunda-feira a tarde, e estes as cumprem em conjunto estudando, pesquisando, discutindo e trocando experiências.

No final de 1996 firmou-se convênio com a Secretaria da Educação de Joinville, no entanto, as ações tiveram início somente em abril de 1997. Tal

como nas duas situações citadas, a ação primeira foi formar o grupo de estudos. Com o apoio institucional da Secretaria foi possível que, uma vez por mês durante três horas os docentes de arte, de toda a rede municipal, estivessem juntos para pensar, discutir e refletir sobre o ensino da arte, em particular o seu modo de ensinar. Durante pelo menos três anos a parceria formal garantiu esta disponibilidade. Entretanto, as mudanças políticas existem e influenciam significativamente sobre os projetos com seus desdobramentos.

Em meados de 2009 iniciou-se a parceria com a Secretaria da Educação de São Francisco do Sul. No primeiro ano e meio os grupos de estudos se davam no horário noturno e a participação era pequena, oscilando entre cinco e oito professores. Com a mudança de gestão, estes tiveram autorização para se encontrar no período da tarde, uma vez por mês durante três horas, o que fez toda a diferença, pois a partir de então os encontros passaram a contar com a participação de todos os docentes, tornando possível efetivamente a estruturação do grupo como um grupo de estudos. Ainda que os docentes sejam concursados, o alto índice de desistência da docência faz com que se tenham trocas no início de cada ano, o que gera a necessidade de sempre retomar o começo.

A experiência com os grupos de estudos, nestes vinte anos, tem mostrado o quão é frágil o conhecimento dos conteúdos de arte por parte significativa de docentes, principalmente em relação à arte contemporânea. Constatou-se também que, em muitos casos, não há articulação entre os conteúdos presentes na proposta curricular, a história da arte, e a realidade das turmas, o que acaba por resultar no distanciamento entre os estudantes e a produção artística de seu tempo e contexto. E quando a história da arte é trabalhada, na maioria dos casos, o é de forma linear. Nesse sentido, começa-se na Pré-História e quando termina o período escolar não foi possível estudar-se a arte contemporânea por “falta de tempo”. E a arte contemporânea é a arte do tempo do estudante!! Acredita-se que seja de extrema importância o conhecimento acerca dos diversos momentos da história da arte. Entretanto, questiona-se a atitude de voltar-se a atenção exclusivamente para o passado, ignorando-se que nos museus de arte estão acontecendo exposições do tempo presente.

Todos esses fatores contribuem para a formação da redoma de vidro que existe em torno da arte contemporânea e o seu conseqüente distanciamento por parte do estudante que, a partir de desenho de observação em sala de aula, exercita a técnica da perspectiva, ou então manipula pincéis no exercício da plasticidade da tinta enquanto fora do contexto da escola fala-se, entre outras práticas e conceitos, em desconstrução, em deslocamento, em imaterialidade. Não que não seja importante o contato com diferentes técnicas e linguagens, o problema é quanto a aula de arte fica centrada num fazer sem proposta, sem discussão, vazia. Ou quando não é trabalhada a história da arte e não é incentivado o contato com o original e com a arte da contemporaneidade do estudante.

Construir aulas a partir da articulação dos conteúdos da grade curricular, com a produção contemporânea e com as exposições de arte em cartaz para que se tenha contato com o original, trata-se de um desafio. Tal desafio provoca o professor a exercer seu papel de pesquisador e à continuar sempre estudando, mantendo-se em formação constante. Como uma estratégia para tal exercício, nos grupos de estudo do PIEAE, tendo-se por base estudo acerca de conteúdos de arte, de materiais educativos e visitas à exposições, os professores estão elaborando materiais educativos como instrumentos integrantes de sua estratégia de ensino.

Vive-se num contexto de valorização do setor educativo do museus e instituições culturais, o que resultou tanto na oferta aos professores de cursos pautados em exposições de arte, como na produção de materiais educativos. Desde 2010 esses materiais têm sido objeto de estudo de pesquisas desenvolvidas no Programa Institucional de Extensão Arte na Escola da Univille.

### **O material educativo em arte**

De forma vinculada ao PIEAE da Univille, desde 2010, desenvolve-se pesquisa acerca de materiais educativos. A primeira delas, denominada “Material Artístico Pedagógico: uma investigação conceitual e metodológica – MAP”, objetivou a investigação de materiais educativos produzidos por instituições

culturais e museológicas, por meio da qual se identificou as bases teóricas que os envolvem. Constatou-se que parte dos materiais produzidos no Brasil tem por base a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa. Tal abordagem está embasada na articulação de três eixos: o fazer, o ler e o contextualizar, cuja origem encontra-se em três abordagens epistemológicas, no *Dicipline Based Art education* (DBAE), nas *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, e nos *Critical Studies* inglês. (BARBOSA, 1995). Conforme palavras da autora,

O *Critical Studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular, a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondências entre elas sim. Mas essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. (2010, p. XXXI).

Todos os materiais educativos estudados são compostos por imagens de trabalhos de artista (mas nenhum dos analisados apresenta uma explicação sobre os critérios utilizados para a seleção das imagens que o compõem), cerca de 70% contextualiza a produção em questão (embora muitos o façam superficialmente), e 30% propõe uma atividade prática. Embora tal estrutura dialogue com a abordagem triangular, a maioria dos materiais analisados foi concebida a partir de um pensamento linear, ou seja, de propostas que possuem início, meio e fim definidos, o que pressupõe a repetição em sua forma de utilização quase que como uma fórmula, reduzindo assim a abordagem sistematizada por Ana Mae. Neste sentido, como extremo oposto, dentre os materiais analisados destaca-se a DVDTeca, produzida pelo Instituto Arte na Escola, sob a coordenação de Giza Picosque e Miriam Celeste Martins, pensado especialmente para o professor de arte, cuja base conceitual está calcada na estrutura rizomática a partir de Gilles Deleuze e Félix Guatarri. Tal proposta, não linear, dialoga com o pensamento e comportamentos pós-modernos, de forma a conceber o conhecimento como um sistema epistemológico sem raízes fixas, de maneira a entender que o estudante pode acessar suas inúmeras vivências a qualquer momento desse processo.



A segunda pesquisa, “Material Educativo em Arte: uma investigação conceitual e metodológica – MEA”, desenvolvida em 2011, teve como objeto de estudo os materiais educativos internacionais, muitos deles já mapeados no ano anterior. Sendo assim, por meio desta investigação, foram então estudados os preceitos conceituais e metodológicos que envolvem materiais produzidos por museus e instituições culturais de países da Europa e nos Estados Unidos. Verificou-se que a maioria dos materiais produzidos nesses continentes o é a partir de uma determinada exposição de arte, e não contemplam a sua aplicabilidade independentes dela. Já no Brasil, os materiais, em sua maioria, são de natureza mista, ou seja, foram concebidos a partir de uma exposição, mas podem ser utilizados de forma independente da mostra, a exemplo dos materiais educativos da Bienal de São Paulo. Outra constatação é a de que no Brasil, os materiais educativos são pensados principalmente para os professores, enquanto na Europa e nos Estados Unidos, a maioria tem por público os estudantes, nas mais diversas faixas etárias. Boa parte das propostas dos materiais internacionais analisados, que são pensadas para dentro do museu, dialogam com a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (1999) na valorização da experiência sensível do estudante, diante da obra no original.

Durante o desenvolvimento de outra pesquisa vinculada ao PIEAE da Univille, (Arte e Cultura: exposições, curadorias e políticas culturais - ARCULT), foram realizadas visitas mensais às instituições culturais e museológicas de cinco cidades catarinenses (Joinville, Blumenau, Florianópolis, São Francisco e Itajaí) por meio das quais se investigou exposições de arte em seus diversos aspectos sensíveis, conceituais e técnicos das suas curadorias, mas também nas dimensões política, e educativa. A partir de conversa com mediadores, constatou-se que a maioria dos professores que levam suas turmas às exposições, não realizam uma visita prévia a fim de conhecer o que será visto por sua turma. Pelo contrário, visitam a mostra pela primeira vez acompanhando os estudantes, desconhecem o que está sendo visto e, em alguns casos, ficam de fora da exposição deixando os estudantes sob a responsabilidade do mediador. Ou seja, não tem objetivo educativo, e

certamente o assunto relativo a visita não será abordado, ou tomará conhecimento a partir do pouco que os alunos relataram ou escreverem. Isto é o que apresentará para a direção ou supervisão como relatório do deslocamento: aquilo que for pautado pelas crianças. Será que a raiz do problema encontra-se na formação do professor de arte? É problemática tal constatação assim como difícil entender por que acontece.

Voltando-se à análise de materiais americanos e europeus, verificou-se que a maior parte parece ter suas bases conceituais no DBAE, a partir de propostas pautadas em quatro disciplinas, a saber: a crítica de arte, a estética, a história da arte e a produção. Sendo assim, os resultados obtidos pelas duas pesquisas, MAP<sup>220</sup> e MEA<sup>221</sup>, descritas anteriormente, foram cruzados e os dados levantados deram forma a um esquema base (fig. 1), utilizado para a construção de novos materiais produzidos a partir de diferentes recortes do banco de imagens do PIEAE. Como resultado da pesquisa, foi concebido o material “Percurso na arte do Brasil: caminhos possíveis”, por meio do qual a história da arte é trabalhada de forma não linear e as atividades tem por base a fenomenologia da percepção e a cultural visual. Cabe ressaltar que, a partir da análise dos trabalhos que serviram de ponto de partida para a concepção do material, foi que as abordagens e articulações pautadas no esquema base (fig.1) foram sendo definidas, ou seja, a partir da natureza dos trabalhos estudados é que foram escolhidas as abordagens, e não o contrário. Consta no material produzido a explicação do recorte realizado, resultado de uma experiência de curadoria educativa.

<sup>220</sup> Material Artístico Pedagógico - MAP

<sup>221</sup> Material Educativo em Arte - MEA

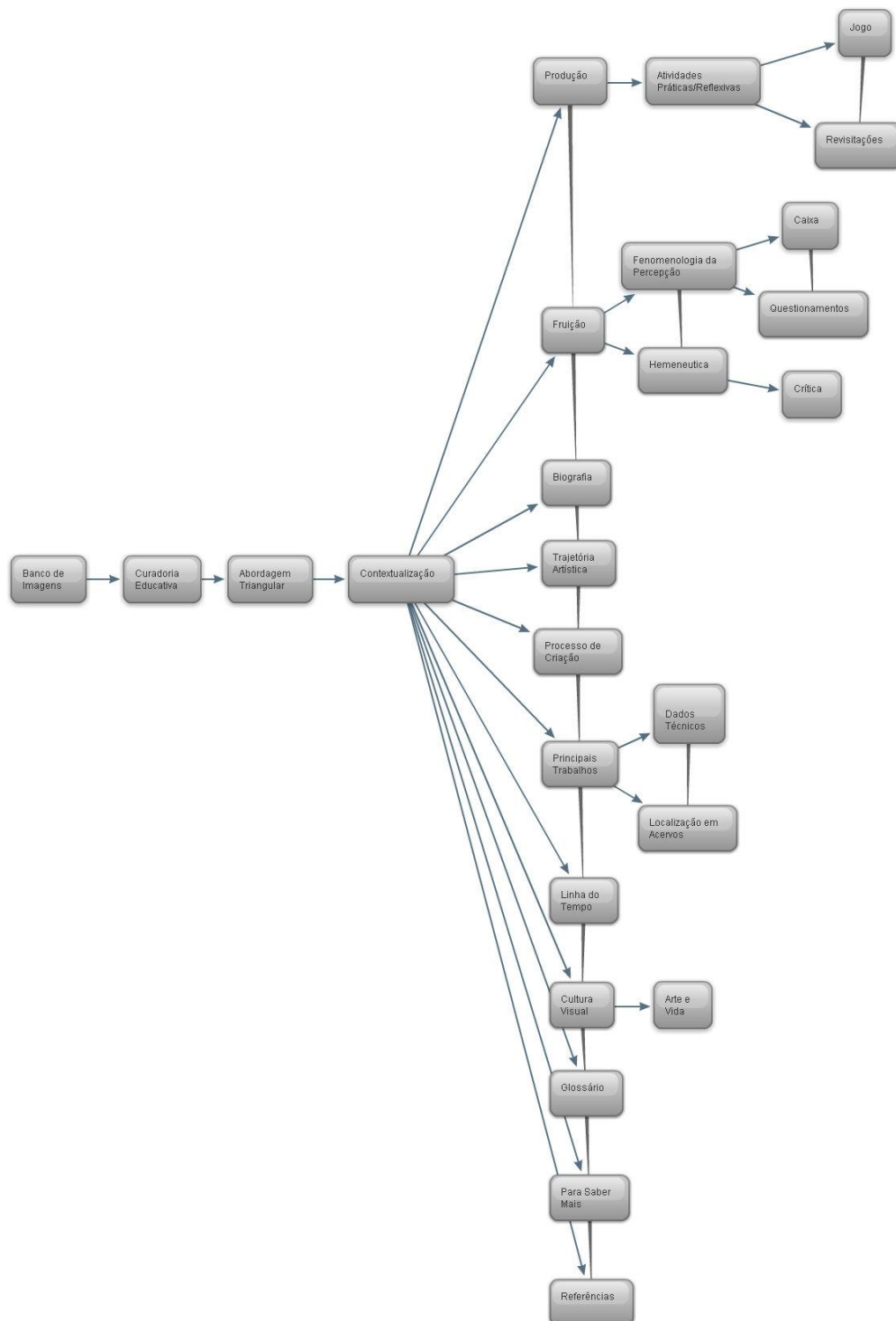


Fig. 1. Esquema base. Organizado pela pesquisa MEA. Univille, 2011.

Um dos instrumentos utilizados no processo de desenvolvimento da pesquisa MEA, foi a elaboração e aplicação de um questionário pensado com o objetivo de se conhecer a real utilização dos materiais educativos, mas também de traçar o perfil dos professores que os utilizam. Dos dez questionários enviados

para professores integrantes dos grupos de estudos, apenas seis foram respondidos. Não se trata de um retorno expressivo, mas foi possível ter-se uma ideia tanto do interesse por esses materiais, assim como de sua real utilização. Os seis professores que responderam possuem formação em arte assim como se utilizam de materiais educativos em suas aulas. Dentre os materiais que utilizam o mais citado foi a DVDTeca do Instituto Arte na Escola, o que evidencia o interesse por imagens móveis. O material educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo aparece como sendo o segundo material mais utilizado e do qual os professores enfatizam a importância do tamanho das imagens. Também a partir do questionário, foi possível constatar o interesse por imagens digitalizadas, já 50% dos professores afirmaram preferência por imagens dessa natureza, o que evidencia que as escolas já possuem equipamentos para tal.

Durante o desenvolvimento da MAP e da MEA, foram mapeados materiais educativos disponíveis no ciberespaço em *sites* de museus e instituições culturais. Fato este que, aliado à constatação do interesse dos professores por imagens virtuais e virtualizadas, deu corpo à investigação “Materiais educativos virtuais em arte – MEVA”, em desenvolvimento desde 2012. Por meio desta, até o momento foram mapeados cento e três *sites* de museus do mundo, muitos dos quais possuem um espaço denominado como “educativo”, no qual são disponibilizados materiais e jogos educativos virtuais, assim como conteúdo para o professor de arte. Estes materiais, jogos, atividades e conteúdos estão sendo estudados a fim de construir-se um novo mapa conceitual, desta vez para a construção de materiais educativos pensados para o ciberespaço, a partir do banco de imagem digital, em formação no PIEAE desde 2008.

Tendo-se como base as investigações citadas e o desenvolvimento de materiais educativos, entende-se que os mesmos não devem funcionar como fórmula de aula, mas como estratégias de ensino/aprendizagem. Constatou-se que para a construção desses se faz necessário o conhecimento acerca das abordagens educativas e dos conteúdos da arte, que necessitam ser articulados a partir do recorte em questão, realizado com base em critérios, os

quais devem estar sempre em evidência. Entende-se que a construção de materiais educativos envolve uma atividade de pesquisa e que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2010, p. 30). Por esse motivo, nos grupos de estudo com professores de São Francisco, Itapoá e Joinville, foi proposta a construção de materiais educativos como estratégia de ensino/aprendizagem, o que conduzirá tanto à formação continuada por parte do professor/pesquisador, como ao desenvolvimento da autonomia na construção de um material de natureza autoral, o que muito contribuirá para o enriquecimento das aulas de arte no contexto escolar.

### **A produção de material educativo como estratégia de ensino**

Conforme citado anteriormente, o PIEAE da Univille possui três grupos de estudos com professores. Os encontros, mensais com a duração de três horas, configuram-se em momentos de trocas de experiências, de reflexão crítica acerca da prática docente, mas também de estudo e discussão de textos sobre arte, análise de imagens e visita à exposições, sempre incentivando a vivência estética diante do original.

Em São Francisco do Sul, o grupo de estudos existe desde 2009. Assim como em Itapoá, é composto por professores tanto da educação infantil, como das séries iniciais e finais. Em 2011, o grupo constatou que além de ser difícil propiciar o contato dos estudantes com trabalhos de arte no original, já que a cidade não possui espaços específicos de arte, raras são as exposições realizadas na cidade e a grande maioria não conhece a produção artística local. Tal constatação foi o mote para que os professores tivessem a ideia pesquisar a produção dos artistas que vivem na região, assim como organizar uma exposição de trabalhos dos mesmos, sendo esta uma possibilidade dos estudantes terem contato com artistas de seu contexto, como também de vivenciar a experiência estética diante do original. Também fez parte da proposta a publicação das pesquisas e registro das imagens em formato de catálogo, que serão utilizados como um instrumento educativo. Durante o ano de 2011 e 2012, os professores investigaram a produção artística local, entrevistaram artistas, produziram textos e registraram imagens dos trabalhos.

Também foi estabelecida uma parceria com a secretaria da educação que irá disponibilizar um espaço que para que a exposição seja realizada. Ou seja, os professores realizaram um trabalho de pesquisa e estão construindo instrumentos e estratégias de ensino no intuito de aproximar os estudantes com as manifestações artísticas e culturais locais. Este trabalho está em processo, e a exposição será realizada em 2013.

Atualmente, o grupo de estudo de Itapoá é formado por 12 professores que ministram aulas desde a educação infantil ao nono ano. Desde 2010 os professores participantes do grupo realizam o “Salão de Arte” formado por trabalhos de alunos, envolvendo todas as escolas da cidade. Este possui um edital e à cada ano está pautado numa temática distinta, temática esta decidida pelo grupo e trabalhada com os estudantes ao longo do ano em articulação com os conteúdos da grade curricular. A primeira experiência do Salão, que aconteceu em 2010, girou em torno na produção de Juan Angelo Antunes, artista local. Durante todo o ano, os professores trabalharam imagens das pinturas do artista, mas também realizaram uma entrevista registrada em vídeo e que foi apresentada em sala de aula e discutida com as turmas. O artista visitou todas as escolas, o que possibilitou aos estudantes e professores não só o contato com o artista, mas também o conhecimento acerca de seu processo de criação, já que executou trabalhos em todas as escolas. Nesse sentido, os estudantes não somente tiveram o contato com um artista local, mas também vivenciaram a experiência estética diante de seu processo de concepção. Em 2010 o tema foi a produção do artista joinvilense Luiz Henrique Schwanke. O professores mergulharam no estudo da obra e vida do artista, fizeram visita de estudos a exposição e tiveram contato com a produção sobre papel que fora restaurada, conversaram com a equipe de restauradoras, construíram estratégias de ensino/aprendizagem pautadas na obra, série ou comportamento escolhido, e todas as turmas produziram trabalhos a partir do que foi estudado. Um dos instrumentos educativos utilizados pelos professores foi o material educativo “Uma conversa com Schwanke, uma visita à história da arte”, caderno este concebido pela curadoria da exposição especialmente para o professor, e que acompanhou a mostra “Schwanke, transformação e

Inversão”, produzida pelo Serviço Social do Comércio – SESC, e que circulou durante cinco anos por cidades catarinenses. O material foi construído a partir de uma abordagem não linear da história da arte, ou seja, o ponto de partida é a produção de Schwanke, mas a partir dela diferentes momentos da história da arte são visitados e estudados. A estrutura do material tem sua base na abordagem triangular, sendo composta por três eixos: “conversando com Schwanke”, contemplado por escritos do artista; “conversando com a obra”, a partir do qual são pontuadas questões para o aprofundamento do olhar; e “atividade prática”, composto por sugestões de exercícios construídos a partir de problemáticas suscitadas tanto pelos trabalhos, como pelo recorte. Este material não apresenta-se como fórmula de aula, mas como ponto de partida para o professor construir instrumentos e estratégias de ensino/aprendizagem. O segundo Salão consistiu no segundo ano consecutivo em que o tema de estudo dos professores e alunos girou em torno de um artista catarinense. Entretanto, enquanto Juan mantém uma produção pictórica que traz referências locais e dialoga com o modernismo, Schwanke transita por diferentes linguagens que mantém diálogo com a produção contemporânea. Juan está vivo, e com ele tiveram o contato direto, já Schwanke não vive mais e tornou-se conhecido nas escolas por meio de seus trabalhos. A experiência desses dois primeiros salões possibilitou com que fossem discutidos momentos históricos distintos, poéticas distintas, e que fosse estabelecido contato com artistas em diferentes instâncias. Ou seja, por meio do primeiro salão puderam contar com a presença da pessoa do artista, no segundo o artista foi representado por meio de sua obra, já que, juntamente com os trabalhos dos alunos, foi exposto no salão uma das pinturas de Schwanke, de forma que o público, pais, professores e os próprios alunos tiveram a possibilidade de ter contato com o original. Nesse sentido, para a realização do salão, os professores construíram estratégias de ensino na articulação entre os conteúdos da grade curricular, a história da arte, a arte contemporânea, atividades práticas e a experiência estética diante do original, tudo isso a partir do estudo de artistas locais

Já para o “Salão de Artes” de 2012, o tema escolhido foi o “Modernismo no Brasil”, tendo em vista a comemoração dos 100 anos da semana de 22. Para tal, os professores estudaram textos críticos, documentos históricos e escritos de artistas, de forma a ter subsídios para a preparação de suas aulas e realização do salão. A partir das discussões, elaboraram suas estratégias de ensino pautadas em recorte de imagens, no contexto histórico modernista, em atividades práticas, tudo isso articulado com o momento contemporâneo. Mais uma vez o salão teve grande repercussão, de forma que ganhou ainda mais apoio da Secretaria da Educação. Tanto que, em 2013, passou a integrar o cronograma oficial de eventos da cidade de Itapoá. O tema escolhido pelos professores para esta, que é a quarta edição do salão, foi “Arte no Brasil anos 60 e 70”. Para tal, estão sendo estudados diversos textos e imagens e a proposta apresentada para os professores é a construção de um material educativo como estratégia de ensino, o qual poderá ser utilizado, inclusive, em outras ocasiões. Neste momento o estudo para a sua construção está em desenvolvimento, e cada professor está selecionando os conteúdos que serão trabalhados com cada turma. Esta escolha é articulada com a proposta curricular do município.

A partir do desenvolvimento das pesquisas citadas, e das discussões realizadas nos grupos de estudos, as quais contemplaram materiais educativos e a construção de estratégias e instrumentos de ensino, pode-se constatar que a concepção de materiais educativos exige um trabalho de pesquisa, estudo e leitura de imagens, conhecimento de teoria e crítica de arte, assim como a articulação com a cultural visual, da qual o estudante faz parte. Para tal, é necessário que o professor mantenha-se em constante atualização, e tenha a consciência de que a docência não existe sem a pesquisa. Entende-se o papel do professor como mediador, seja em sala de aula, seja no espaço do museu. Entretanto, mediar não é colocar-se “entre” nem construir uma ponte de acesso. Mediar é problematizar, pois é questionando que o estudante vai em busca de respostas e, na dúvida, articula sua experiência de vida com os conteúdos discutidos em sala: é nessa articulação que se dá a construção de conhecimento. Construir materiais educativos, é construir estratégias de



mediação, é provocar no estudante o aprofundamento da experiência estética, é provocar no estudante a valorização do conhecimento sensível e, além de tudo, é colocar-se o desafio de sempre manter-se aprendendo a ensinar.

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. (1997) *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. Cortez. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2010) *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (org.) (2005). *Arte/Educação Contemporânea*. Cortez. São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*. In: *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 2, p. 59-64, jan/abr. 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. (1995). *Mil Platôs v.1 - Capitalismo e Esquizofrenia*. Editora 34. São Paulo.

FREIRE, Paulo. (2011) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo.

HERNANDEZ, Fernando. (2007) *Catadores da Cultura Visual: proposta para um nova narrativa educacional*. Mediação. São Paulo.

MARMO, Alena Rizi. (2007) *Uma conversa com Schwanke, uma visita à História da Arte*. Serviço Social do Comércio – SESC. Florianópolis.

MARTINS, Mirian Celeste Martins; PICOSQUE, GISA. (org.). (2006) *DVD Teca Arte na Escola*. Instituto Arte na Escola. São Paulo. (Material Educativo)

MERLEAU-PONTY, Maurice. (2da.ed.1999) *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes. São Paulo.

## INVISIBILIDADES DO FEMININO: QUE ARTE-EDUCAÇÃO ENSEJAMOS CONSTRUIR?

Alessandra Oliveira da Silva Caetano<sup>222</sup> / Letícia Cristina Saraiva<sup>223</sup>

PPGARTES/ UERJ

[alessandraosc@gmail.com](mailto:alessandraosc@gmail.com) / [leticia.c.saraiva@gmail.com](mailto:leticia.c.saraiva@gmail.com)

### Resumo

Frente a relações de poder logocêntricas, eurocêntricas e masculinas, comprometidas com uma arte produzida pelo “gênio”, que colabora para a desvalorização do ensino de arte (se há ‘dom’ não é necessário ensinar/aprender) e também da mulher (não há referência a mulheres gênios). No panorama do ensino de arte no Brasil onde há maioria feminina nos cursos formação docente e no mercado de trabalho, indagamos: que mulher está sendo formada e atua nas escolas? Pretendemos, através de um levantamento de artistas mulheres, questionar o papel feminino no universo artístico e educacional. Tornar visíveis e repensar potencialidades artísticas e docentes, levantando questões do campo de pedagogias visuais do corpo feminino e suas visibilidades no microcampo escolar e no macrocampo social.

Palavras-chave: artes visuais; desconstrução feminina; formação docente.

### Resumen

En vista de las relaciones de poder logocéntricas, eurocéntrica y masculinos, comprometidos con un arte producido por el "genio" que contribuye a la devaluación de educación del arte (si hay un "regalo" no es necesario enseñar / aprender) y la mujer (no hay genios de referencias a las mujeres). En vista de

---

<sup>222</sup> Doutoranda do PPGARTES da UERJ. É vice-líder do GP de pesquisa Observatório de Comunicação Estética/ CNPq. Integra coletivo de arte feminina *O Círculo*.

<sup>223</sup> Mestranda do PPGARTES/ UERJ. Atua como artista, educadora e pesquisadora no coletivo *O Círculo*.

la educación del arte en Brasil, donde hay una mayoría de mujeres en los cursos de formación del profesorado y del mercado laboral, nos preguntamos: ¿qué mujer se está formando y está presente en las escuelas? Nuestro objetivo es, a través de una encuesta de mujeres artistas, cuestionando el papel de la mujer en el universo artístico y educativo. Hacer visible y repensar potencial artístico y del profesores, planteando interrogantes sobre el campo de la pedagogía visual del cuerpo femenino y sus visibilidades en microcampo de la escuela y en la vida social macrocampo.

Palabras clave: artes visuales; deconstrucción femenino; formación de profesores.

### **Formação docente: inserção feminina na docência**

Para começar a discussão sobre o ensino de artes no Brasil parece-nos necessário pontuar o contexto local do ensino e da formação de professores de modo abrangente. A profissão docente em nosso país é socialmente desvalorizada. A arte é considerada um luxo, necessário as elites. Então, cabe-nos perguntar: Por que a profissão docente é desvalorizada? Por que a arte é para as elites? Seriam essas afirmativas verdadeiras? Como podemos entender o que tem ocorrido na docência brasileira?

A forma como a sociedade brasileira industrializou-se e urbanizou-se somado a outros fatores de embates políticos, sociais e econômicos difundidos na virada do século XIX ao século XX contribuiu para a passagem da ação feminina, até então situada e sitiada no espaço doméstico, de ocupação do espaço público (Freire, 2011). Porém, o acesso da mulher ao espaço público e a possibilidade de entrada ao mercado de trabalho e a constituição de uma renda salarial própria não ocorreu modo igualitário. As limitações da ação feminina nesse novo lugar eram diversas.

Esse processo, no entanto, não se deu de forma natural e inevitável, foi gestado desde o início do século XIX, quando os currículos escolares previstos para as mulheres incluíam os trabalhos manuais e as boas maneiras, excluindo a geometria que, fazia parte apenas

do currículo dos homens. Essa mesma determinação curricular permitia que se pagasse menor salário a quem desconhecesse a geometria. A desqualificação e a desvalorização do magistério parecem passar, antes de tudo, pela desvalorização do trabalho feminino, fundamentado, sobretudo, no domínio dos conhecimentos científicos (Freire, *op. cit.*: 254).

A presença da mulher na esfera pública não significou uma ruptura com o patriarcado e o falocentrismo. Esse movimento da mulher foi apenas um (enfatizamos aqui o “um”) deslocamento (Derrida, 2008), uma possibilidade de abertura e de diferença, de *diferir*. A entrada da mulher nos cursos de formação de professores demarca um período de declínio da profissão professor, no caso professora. Por isso, afirmamos que esse movimento de ida à esfera pública é apenas um deslocamento, visto que para que transformações *ético-estéticas* (Guattari, 2012; 2004) e *ético-políticas* efetivamente ocorram é necessário uma eterna desconstrução feminina dada no duplo movimento de inversão e deslocamento (Derrida, *op. cit.*).

A feminização do magistério secundário, segundo Bruschini e Amado (1988), teria como causas a perda de prestígio da profissão, a exemplo do que acontecera com o magistério primário, e a restrição das oportunidades de inserção das mulheres no mercado de trabalho em outros setores. (...)

A presença em massa das mulheres no magistério primário e em escala decrescente no magistério secundário e superior, não significaria, contudo, a ascensão feminina à valorização profissional. Ao contrário, ao mesmo tempo em que figura feminina passava a ocupar a maioria dos espaços escolares, parece ter se iniciado um processo de desvalorização da profissão docente (Freire, *op.cit.* 252 - 253).

Como afirma Freire formar mulheres professoras teria contribuído para a desvalorização da imagem do professor, contexto este de nossa história, o que ocorre hoje, no século XXI, é a ampliação do desprestígio para a profissão docente brasileira e o desprestígio dos cursos de licenciatura: “optaram por aliar a formação dos professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários” (Catani *apud* Freire, 2011: 254).

Félix Guattari em *As três Ecologias* (2004) aponta-nos para as emergências pós modernas que se colocam como uma nova tomada de consciência e de

chamada para ação na construção de um ambiente social *ecosófico*, *eco-lógico*  
 e *ético-político*. Indicando situações geradas pela opressão da hierarquia  
 falocêntrica capitalísticas, como a intolerância, o racismo e o preconceito nos  
 moldes que conhecemos no ocidente e que auto sustentam-se e criam-se  
 através de máquinas que produzem subjetividades e padronizam os  
 comportamentos humanos.

Um outro antagonismo transversal ao das lutas de classe continua a  
 ser o das relações homem-mulher. Em escala global, a condição  
 feminina está longe de ter melhorado. A exploração do trabalho  
 feminino, correlativa à do trabalho das crianças, nada tem a invejar  
 aos piores períodos do século XIX! E no entanto uma revolução  
 subjetiva ascendente não parou de trabalhar a condição feminina  
 durante essas duas últimas décadas. (Guattari, 2004: 14)

Aproximando o pensamento do autor à nossa discussão verificamos o  
 apontamento para a condição social feminina sobre um reconhecimento do  
 estado inferiorizado e como necessidade ética de transformação dessa  
 realidade como possibilidade de conciliação entre as três ecologias: social,  
 ambiental e mental e construção de uma nova esfera *ecosófica* para a  
 humanidade, compondo o momento atual de relação e de política para além do  
 pensamento e da lógica cartesiana e patriarcal.

Uma perspectiva ético-política atravessa as questões do racismo, do  
 falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se  
 queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema de  
 mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores  
 sociais etc. Tal problemática, no fim das contas, é a da produção de  
 existência humana em novos contextos históricos (Guattari, 2004:  
 15).

Pensar o ensino de artes no contexto atual, brasileiro, latinoamericano é  
 recorrer ao pensamento sobre a condição local e de conquistas das minorias,  
 do devir minoritárias. Corroborando para essa compreensão lançamo-nos em  
 movimentos de transformações da “produção de subjetividade individual e  
 coletiva relativas ao corpo, ao espaço vivido, ao tempo, aos devires existenciais  
 concernentes a paradigmas ético-estéticos.” (Guattari, 2012: 147).  
 Possibilitando novos olhares, novas pedagogias, novas sociabilidades e

relações através práticas heterogênicas. No reconhecimento da responsabilidade de que “os meios de mudar a vida e de criar novos estilos de atividades, de novos valores sociais, estão ao alcance das mãos” (Guattari, *op. cit.*: 154).

### **Formação docente em Artes: o currículo majoritário e a ‘pedagogia do feminino’**

O discurso erigido pela história da arte privilegia uma concepção restrita, um modo de ver limitador que tem como foco o homem ocidental e seus desejos. Essa história, na qual nos referimos, é a história da arte que se nomeou ‘Universal’ e que disseminou o olhar eurocêntrico, e logocêntrico que nele se inseriu e se constituiu. Uma discursividade que subjetiva e modela a definição do que é e do que não é arte e que cria “sexualidades, feminilidades e também masculinidades” (Loponte, 2002: 289). “O tema é o próprio no feminino” (Loponte, 2002: 286). A imagem do feminino produzida nesse modo de expressão artística é caracterizada pela passividade em oposição à atividade masculina dada na figura do artista gênio.

Embora o corpo feminino na arte ocidental estivesse em evidência, isso necessariamente não queria dizer que a própria mulher (como um sujeito com vontade própria) e a representações dos nus femininos, é a sexualidade masculina que está em jogo, tendo muito pouco a ver com a própria sexualidade feminina. (Loponte, *op. cit.* 287)

Submissa ao olhar masculino a imagem do corpo da mulher foi conformada – e ditada na gestão deste corpo em questão – pelo consumo do olhar do artista e do fictício espectador, do proprietário da obra. Assim “a sexualidade da mulher que está sempre em constituição, ela é a categoria vazia. Apenas a mulher parece ter ‘gênero’, uma categoria definida a partir de uma diferenciação sexual cuja norma sempre tem sido masculina” (Loponte, 2002: 286). Como propriedade masculina o corpo da mulher, sua imagem e representatividade foram controladas e impostas, assim como seu lugar: o espaço doméstico.

---

As mulheres precisam ser 'governadas', na acepção foucaultiana do termo. No caso das mulheres artistas, elas são sempre apêndices de alguém: filha de, esposa ou amante de, mãe de ... Elas e suas realizações precisam ser justificadas a partir da sua relação com outros. Como crianças que precisam ser conduzidas, as mulheres artistas e suas produções são sempre colocadas à prova, e sua capacidade de criação além dos limites da maternidade e reprodução é regularmente questionada, legitimando a arte como produto da criatividade e da genialidade masculinas. Os discursos que as nomeiam diferem-se sobremaneira dos discursos que circulam sobre os homens artistas. (Loponte, 2002: 288)

Essa naturalização e legitima do corpo feminino como passivo, inerte, submisso e delicado, produtivo somente no sentido de reprodução – dos costumes e da família – e destinado a contemplação é, segundo Loponte (2008), uma pedagogia visual do feminino que pretende universalizar o olhar, construir uma verdade incorporadora em nossa subjetividade que pasteuriza e delimita as possibilidades visíveis de multiplicidades femininas possíveis. “Estas imagens de mulher, entre outras, construídas ao longo da narrativa dominante da história da arte endereçam-se a um olhar masculino, nos reconhecemos a nós mesmas através de mulheres feitas pelos homens” (Loponte, *op. cit.* 155 – 156).

A mulher é visível a contemplação. São invisíveis as ações e as produções femininas na casa, na arte e na esfera pública. Os modos de ver instituídos não nos permitiram enxergar o gesto feminino, suas potencialidades criativas. As mulheres só podiam fruir seus potenciais artísticos no espaço doméstico, no espaço oculto e menosprezado pela organização social que legitima como arte a produção que é pública e publicada, lançada à crítica e à análise logocêntrica.

A invisibilidade feminina e o desprestígio da docência relacionam-se. É perceptível o número elevado de mulheres no curso de licenciatura em artes visuais. Portanto, há uma maior entrada feminina nas aulas de artes na escola. Loponte aponta para o questionamento do currículo escolar de artes: “como enfrentar a questão de que o discurso que legitima o olhar de um espectador masculino na história da arte emerge, ao menos na escola, contraditoriamente a partir de professoras de arte, a maioria mulheres?” (Loponte, 2002: 299).

Deparamo-nos com a necessidade de repensar o ensino de artes reformulando o currículo escolar de modo a abranger as peculiaridades dos envolvidos no processo de aprendizagem. Pois, nos parece incorreto permanecer reforçando a reprodução da ideia do artista gênio, sendo ele Europeu e homem. Não pretendemos com isso nos colocar contra a arte produzida e veiculada, o que intencionamos não é negar, excluir. Ensejamos ampliar os olhares, mirar nas multiplicidades e na valorização das diferenças e das riquezas sejam elas femininas, masculinas, *queer*, europeias, latinoamericanas, híbridas e heterogêneas.

Pontuamos para uma possibilidade de *diferir*, focamos na mulher, no feminino e na feminilidade como modo de operar uma ética *ecosófica*, alterar a captura das máquinas de subjetivação capitalística, sob uma política da desconstrução derridiana que busca através das margens da filosofia criar novos espaços, identidades, verdades; no plural, na pluralidade (Derrida, 1991). Para que as professoras que estão se formando hoje em dia não continuem a educar reforçar a ‘pedagogia visual do feminino’ em sala de aula, retirando de suas próprias condições de ação a possibilidade criativa e produtiva, bem como de seus alunos e alunas. E entendam que as imagens criadas sobre a imagem feminina, sejam elas na história da arte, em uma propaganda de cervejaria ou na capa de uma revista feminina estão exercendo um discurso que pedagogiza seus corpos e que essas questões são relevantes para serem abordadas em espaço educativo com o objetivo de desmistificar o discurso sobre a verdade e a pureza das imagens.

Há espaço para a criação na docência? Enquanto a maioria dos livros de história da arte exalta a genialidade artística masculina (discurso que também ressoa nos livros didáticos), o discurso pasteurizado e pedagogizado sobre arte define a criatividade feminina como algo a ser controlado por receitas e prescrições de ‘como fazer’, escapando de qualquer nível de excelência, ou mesmo de qualquer semelhança e visibilidade da chamada ‘grande arte’. (Loponte, 2005: 251)

Reconhecer que as imagens intencionam por comunicar algo e construir um universo de verdade, significação, subjetivação e valoração compõe uma perda da ingenuidade do olhar e do entendimento. As imagens pedagogizam modos



de ser e essas questões devem ser levantadas no ensino de arte, como modo de transformação social, como reconhecimento de políticas na arte e no ensino. Ana Mae Barbosa disserta sobre ‘utopias possíveis’ que carecemos para deslocar as políticas do ensino, da feminilidade e da arte/educação que afloram na aproximação que ensino/educação e arte têm com a vida, com a vitalidade: “a educação é exercida principalmente por mulheres que necessitam de instrumental teórico que reforce seus egos culturais” (Barbosa, 1998: 51).

A docente reconhecer-se como criativa e produtora, construtora de novas formas, idéias, palavras, gestos e sensações reforça uma política de valorização de todo seu entorno, dos espaços de convívio e vivências e de recriação das verdades, dos lugares e das identidades em jogo no fluxo de intercâmbio entre arte, vida e educação.

Ser produtiva. Ser criativa. Por que não artista? Loponte (2005) propõe em sua tese de doutorado a *docência artista*. A professora na condição mais potente de sua criatividade em sala de aula, afirmar-se e reconhecer-se como artista. Operando modos de pensar a constituição de subjetividades femininas no nosso tempo para a docência e para o destino da arte.

### **Formação docente em Artes: olhares para a multiplicidade**

O desenvolvimento de uma “pedagogia do feminino” preconiza, por sua vez, a determinação de uma pedagogia do olhar, cujas raízes se encontram profundamente entremeadas aos princípios de instituidores das relações de poder. “Há uma conexão muito estreita entre visão e poder” (Loponte, op. cit: 290) que perpassa os processos culturais (sociais, econômicos, políticos, históricos, tecnológicos, tec.) determinadores da configuração das *máquinas contemporâneas de visão* (CAETANO e FRADE, 2011), um intrincado sistema de lentes e mecanismos ideológicos e visuais que operam determinando a capacidade visiva. Essas máquinas perceptivas instituem o *estatuto contemporâneo do visível* (e, conseqüentemente, o estatuto do invisível), operando os fundamentos e negociações de uma política do visível que, para além da simples implicação de uma escolha entre ver e não ver, determinam o poder de tornar visível ou invisível. Uma lógica que se aplica tanto a

capacidade visiva no que tange a percepção das coisas do mundo, a partir de um processo de entendimento do mundo enquanto imagem (BURKE, 2004) quando a visibilidade ou invisibilidade de práticas, manifestações, preceitos, etc. A visão, ao ser elevada a condição de principal ferramenta humana para a obtenção do conhecimento e a interpretação do mundo, dentre os cinco sentidos, instituiu-se enquanto instância a serviço do poder.

(...) por seu caráter ativo, a visão é, de todos os sentidos talvez aquele que mais expresse a presença e a eficácia do poder. Muitas das operações próprias do poder se realizam e se efetivam no olhar, por meio do olhar. É pelo olhar que o homem transforma a mulher em objeto: imobilizada e disponível para seu desfrute e consumo. (Silva, 1999: 62 *apud* Loponte, 2002: 290)

É também na dimensão ideológica e política do olhar que se estabelecem as relações de poder que Tomaz Tadeu da Silva (1999) apresenta-nos em sua *Teoria do Currículo*. Há na determinação daquilo que será ensinado ou não a um determinado grupo em um dado momento o impacto de um encadeamento de relações de dominação de visíveis sobre outros visíveis (tornados, então, invisíveis), de sobreposição de “imaginários” (CESAR, 2009) – entendidos aqui enquanto arcabouço político ideológico. Uma dimensão política diante da qual nos cabe, enquanto artistas e educadoras, questionar o papel a ser assumido por uma educação em arte comprometida com as necessidades e questionamentos estabelecidos por uma compreensão expandida do olhar, ferramenta e instrumento de ensino e aprendizado. Não mais somente um canal para a recepção passiva de estímulos e informações sob a forma de imagens (pinturas, fotografias, desenhos, vídeos, etc.). Mas um dispositivo possibilitador de se questionar e modelar os limites do ver.

É possível postular a mutualidade, a horizontalidade, do olhar? É possível reivindicar o poder subversivo, rebelde, do olhar desafiante, irreverente? Será inevitável ao olhar servir de mediador apenas de relações de poder e saber

---

que objetificam, que inferiorizam o outro? Seremos obrigados, se quisermos compensar, de alguma forma, sua tendência verticalizante, a recorrer a um sentido sabidamente mais inclinado à simetria e à horizontalidade, como o ouvir e o escutar? Perguntas similares podem ser feitas a respeito da representação. Será possível separar, de alguma forma, a representação de sua cumplicidade com o poder? (Loponte, 2002: 290)

Isso implica uma compreensão do visível enquanto discurso. Do ver (e do não ver) como ato político, de dominação (e de submissão) que atua sobre os campos fenomenais da cultura. Todavia, há que se considerar que não há um discurso único e inabalável sobre arte, imune a quebras, resistências e deslocamentos. Assim, também não há um olhar absoluto, um visível (e um invisível) pleno. É essa mobilidade do discurso, essa mutabilidade do olhar que precisa ser instrumentalizada e experienciada pelo ensino contemporâneo de arte, resultando em uma “sensibilização” e uma “emancipação” do estudante como agente, protagonista dos processos visivos, protagonistas das ideologias.

A questão não é simplesmente buscarmos por uma suposta ‘sensibilidade’ através da arte, é muito mais do que isso: rupturas no olhar, quebra da linearidade de pensamento, estranhamento de nós mesmos, descontinuidade, desconfiança sobre a aparente neutralidade das imagens. (Loponte, 2008: 160)

Nesse, nos deparamos com uma experiência educativa de mão dupla, na qual ver e ser visto manifestam-se como instâncias mutuamente dependentes da interação entre o eu e o outro. Todavia, não se deve limitar essa experiência contemporânea do ver (não ver) a uma visibilidade óptica, retiniana. A concepção de uma educação em arte emancipatória baseada na visibilidade se baseia em uma dimensão ampliada do ver. Uma dimensão corpórea, tátil, que se fundamenta em um “olho que apalpa”, que “tateia” (Merleau-Ponty, 2009), um “olhar caminhante” (Merleau-Ponty, 2004), um olhar que é corpo e se move sobre a “carne do visível” (Merleau-Ponty, 2009), resultando em uma dinâmica

de reversibilidade entre o ver, ser visto, tocar, ser tocado que movimentam continuamente uma suposta precedência do olhar.

O que é mais fundamental na experiência do corpo próprio ou da apropriação do próprio corpo? Será que é a experiência de tocante-tocado ou do vidente-visto, a do ver-ver ou a do ver-visto? Em cada um dos casos, sem que possamos e sem que tenhamos o direito de estabelecer hierarquias entre o visível e o tangível, há uma distância, um intervalo, um espaçamento, que torna possível o tocante-tocado e o vidente-visto. Ao mesmo tempo, isso embaralha toda a idéia de hierarquia entre o ver e o tocar. (Derrida, 2012: 86)

Por emancipatória, aqui, se entenda não somente uma emancipação do feminino, mas uma emancipação do olhar, da visão. Uma experiência de educação em arte emancipadora pela qual “(...) não estou designando apenas visível ou espaço, mas outra experiência da diferença” (Derrida, *op. cit.*: 87), que se distingue, envolve e revolve nas camadas em movimento de uma visibilidade contemporânea em cuja espessura “está em jogo a experiência do traço, diferencial” (Derrida, *op. cit.*: 87). Traço da desconstrução e da construção da diferença, a qual, para Tomaz Tadeu da Silva (1999), encontra-se na base dos processos de constituição da identidade, por meio de jogos de abreviação do *não ser* pelo *ser* que, igualmente, se espelha em uma abreviação do *não ver* pelo *ver*. Tal como *ser*, pertencer a uma identidade, resume uma diversidade de diferenças, de *não ser*, o ato de *ver* condensa diversos atos de *não ver*.

Trata-se aí de um singular princípio de resistência ao político tal como ele é determinado desde Platão, desde o conceito grego de democracia até as Luzes. ‘Alguma coisa’ aí resiste por si mesma sem que tenhamos que organizar uma resistência com partidos políticos. Isso resiste à politização, mas, como toda resistência a uma politização, é também naturalmente uma força de repolitização, um deslocamento do político. (Derrida, 2012: 88)

Uma resistência ao político que se efetua e efetiva por meio de uma autoconsciência dos princípios e jogos de poder, agentes políticos

dimensionados em uma posse do visível, ou uma pré-posse, como afirmaria Merleau-Ponty (2009: 130), moldá-lo de acordo com nossas necessidades, anseios e interesses. A imposição de uma vontade, um imaginário coletivo sobre outros imaginários, ocidental sobre oriental, branco sobre não branco, masculino sobre feminino, e assim por diante. Essa autoconsciência perpassa uma consciência e um reposicionamento visual do feminino – do corpo, do pensamento, da própria identidade sensível e artística feminina.

### **Artistas mulheres: entrada da produção artística feminina no currículo escolar**

Apontamos para as possibilidades de um ensino da arte que abrace as visibilidades e invisibilidades contemporâneas, em especial aquelas que se manifestam no campo do feminino, resultando em um jogo de percepções, aonde a mulher, conduzida a posição de sujeito do ato visual, reconheça seu papel na configuração do visível, de maneira a que “(...) aquele que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha.” (Merleau-Ponty, 2009:131), assumindo sua posse e seu protagonismo sobre as operações visuais, pois, “quem vê não pode possuir o visível a não ser que seja por ele possuído” (*Op. cit.* 131).

Uma reconsideração dos processos de ensino e aprendizado vigentes que não se encerra na inclusão de obras de arte produzidas por mulheres no currículo da educação básica, mas que se amplia para a construção coletiva de reflexões a cerca dos mecanismos e negociações complexas que resultam na determinação da visibilidade feminina que adentra e é exposta diariamente nas salas de aula. Que transporta os estudantes (talvez futuros educadores) a reconsiderar sua atuação na perpetuação ou na transformação das relações de poder que se processam na visão.

O que, por sua vez, nos conduz enquanto artistas e educadoras, a focalizarmos a produção e o pensamento feminino em arte, nas galerias ou nas salas de aula, pelo viés da interação entre corpo (feminino) e mundo, enquanto instâncias indissociáveis. Uma vez que, para além das questões de gênero

Cabe-nos rejeitar os preconceitos seculares que colocam o corpo no mundo e o vidente no corpo ou, inversamente, o mundo e o corpo do

---

vidente, como numa caixa. Onde colocar o limite do corpo e do mundo, já que o mundo é carne? (Merleau-Ponty, *op. cit.* p. 134)

Celeida Tostes alcança um ponto de equilíbrio nessa dissolução de limites entre corpo feminino e mundo ao fundir-se, visual e quase organicamente a matéria terrosa, argila, com a qual constitui o corpo de seu trabalho. Em *Rito de Passagem* (1979), essa indissociabilidade corpo orgânico e corpo matéria artística, corpo mundo, confunde-se, conferindo ao corpo feminino, despido exceto das camadas de argila pastosa que o envolvem, a dimensão de um organismo que é, ao mesmo tempo, agente e objeto da experiência estética. Um corpo de mulher que eclode de um vaso/ ovo/ útero feito de terra, em uma espécie de metamorfose tátil/ visual que acumula camadas de poder. Gestos criadores e destruidores. Faz da argila uma segunda pele, uma carapaça, um segundo corpo feminino (ao mesmo tempo maleável e forte, moldável, macio e rígido, espesso e frágil), “carne do visível” (MERLEAU-PONTY, 2009).

Celeida Tostes foi uma figura singular no universo artístico e educativo. Assumiu uma postura diferenciada para sua condição feminina e soube trabalhar sua corporalidade e a relação com o barro de um modo diferente para o ensino da cerâmica e da definição de cerâmica na desconstrução das formalidades acadêmicas do ensino de uma modalidade artística, uma técnica e na operação de um deslocamento do feminino no espaço de arte e ensino permitindo novas possibilidades de ação e de relação com o barro, a feminilidade.

Artista, professora, coordenadora de projeto na comunidade Chapéu-Mangueira (Comunidade localizada na encosta do Morro da Babilônia próxima ao ponto turístico da Zona Sul do Rio de Janeiro, o Pão de Açúcar), Celeida é para nós referência de artista educadora, ou educadora artista, que trabalha na desconstrução do pensamento tradicional logocêntrico presente no ensino, na arte e na vida social.

Utilizou o barro como dispositivo para estabelecer trocas e relações de alteridade e de convívio fazendo da arte “um instrumento de transformação e liberdade” (Sielski, 2009: 583). Ampliou a ação artística para além do fazer

escultórico, deslocou a arte para a esfera relacional ampliada, para a prática coletiva e para a troca colaborativa.

A simplicidade de Celeida, quase operária, veio da formação de ceramista. Ela era professora e artista. Com a precisão de um oleiro e vôo de um poeta. Ela gostava de dar aulas, provocada as pessoas, quebrava rotinas, fazia pensar e, ao mesmo tempo, cobrava adequação técnica (Áquila, 2003: 13 *apud* Sielski, op. cit, 583).

O barro foi a matéria trabalhada pela artista como dispositivo relacional; “material idôneo para Celeida e outros artistas que apostavam no uso do corpo como forma de ir além do objeto/imagem, valorizando a experiência do processo-barro-corpo” (Sielski, op. cit, 587); na ampliação das ações artísticas para ações colaborativas, desconstrutoras e construtoras de novas relações sociais. Utilizando-se da arte como meio de transformação e liberdade, assim como o tema da feminilidade em suas obras, que se pretendem para além do olhar reduzido ou domesticado, colocando-se em estágio de maleabilidade, como o barro, as afetividades e as relações presentes no processo de convivialidade.

O estar perto, oferecer o barro, incluir o “outro” no gesto arcaico, são todos atos que vemos hoje acontecer em algumas obras de artistas contemporâneos, que a partir dos antecedentes de Lygia Clark, Hélio Oiticica, como também de Celeida incluíram o espectador como co-criador de sua proposta.” (Sielski, op. cit: 593)

Nesse processo de cocriação, situamos as novas jogadas na formação do docentes em artes. Verificamos a necessidade de posicionarmos os “novos futuros professores” no contexto pós moderno e pós colonial que faz necessário abordar temáticas da diferença, para citar Derrida (2008), da *différance*. Por isso, colocar o estudante, o futuro professor, o aluno como locutores, como sujeitos com possibilidade de construir suas próprias noções de história e de produção artística.

Deste modo, a ‘arte do gênio’, o pensamento logocêntrico e os valores humanistas e iluministas estabelecidos como verdade única e precisa sobre o que é o mundo, o que é o ensino, o que é a arte e qual é nossa história

apresentam-se como uma possibilidade de verdade. Uma das possibilidades. Abrimos os olhares e as possibilidades visíveis para outros campos de visão e foco. Há outras possibilidades construtivas que reconhecemos ser capazes de desenvolver através da coletividade e da produção colaborativa em artes como fez Celeida Tostes.

Já nos Amassadinhos (1991), Celeida vai à busca de outras mãos, outros gestos, que juntos ao dela iriam formar uma multidão, uma coletividade. A forma do gesto inscrito na matéria primigênia indica que alguém esteve ali. índice de várias subjetividades as quais a artista teve alguma relação (Sielski, *op. cit.*, 591)

Portanto, reconhecemos a importância de expor e problematizar a arte produzida pelos “diferentes”, pelo reconhecimento das diferenças, na negação de uma maioria ou hegemonia, e assumindo os devires minoritários; sendo a mulher um deles. Este reconhecimento é também um princípio ético de valorização da produção da educadora que ao identificar-se com o caráter educativo, processual e colaborativa – dessa arte que se coloca hoje e que verificamos, já na produção de Celeida Tostes – sendo possível assumir uma nova postura no ensino de artes visuais através de uma postura de educadora artista em docência artista. Aproximando a produção artística, produção que não é possível executar só com um processo educativo que possui mesma qualidade.

não vejo meus trabalhos desligados de minha vida, da minha vida de pessoa, de mulher, nem por um momento. A minha atividade no Chapéu Mangueira, por exemplo, mais do que uma atividade social, é um convívio com pessoas de outra faixa (Celeida Tostes *apud* Silva, 2006: 72).

Rito de Passagem é um trabalho que podemos entender como deslocamento, passagem para um trabalho de arte em dimensão ampliada, uma arte processual, colaborativa e viva, da esfera do vivido. Uma arte que amplia-se em comunhão com o caráter *ético-político* e *ecosófico* que Guattari (2004) nos expôs e que acreditamos ser possível na práxis em arte/educação ao nos



veremos como sujeitos autores, ativos, ativistas, participantes e colaboradores para uma transformação social ampliada.

“Masculino, feminino? A artista oferece a liberdade do olhar, deixa a obra aberta à significação” (Sielski, op. cit: 592) em “metáforas contemporâneas de um feminino que deseja, que sonha, que se expõe” (Loponte, 2002: 298) através de ações relacionais, de deslocamentos pelos espaços e pelas partilhas sensíveis da cidade. Desconstruindo barreiras econômicas, políticas e sociais que insistem em imporem-se entre os sujeitos que há habitam. A arte e a arte educação possuem esse dispositivo de potência para transformação.

Quando incorporamos conhecimentos, técnicas e saberes desenvolvidos por ela, estamos continuando a fazer a obra de Celeida Tostes. Que o trabalho da artista consistiu em ver a arte como instrumento de inclusão: social e cultural, na mais alta potencialidade do ser humano (Silva, 2007: 12).

Guattari reconhece essa dimensão da potência do trabalho de arte como transformador da realidade social em nível ético e que se coloca como uma necessidade mais do que esperada para o momento e a realidade de vida que vivemos na atualidade social e comunicacional:

A ecosofia social constituirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc. Certamente seria inconcebível pretender retornar a fórmulas anteriores, correspondentes a períodos nos quais, ao mesmo tempo, a densidade demográfica era mais fraca e a densidade das relações sociais mais forte que hoje. A questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo. E não somente pelas intervenções ‘comunicacionais’ mas também por mutações existenciais que dizem respeito à essência da subjetividade. Nesse domínio, não nos ateríamos às recomendações gerais mas faríamos funcionar práticas efetivas de experimentação tanto nos níveis microssociais quanto em escalas institucionais maiores (2004:16).

O ‘ser em grupo’ como arte colaborativa. Arte educação como possibilidade de criação em conjunto, como meio de unir as ecosofias: mental, social e ambiental. O grupo como o espaço da alteridade, da multiplicidade e da possibilidade de reconhecimento das diferenças e do respeito a elas, como esfera de liberdade – que não se comporta na noção humanista de liberdade,

mas em noção pós colonial – uma liberdade dada na desconstrução derridiana, vinda do próprio no movimento de inversão e deslocamento pelos espaços, ambientes e esferas, uma construção do novo lugar ecosófico.

Esperamos que uma recomposição e um reenquadramento das finalidades das lutas emancipatórias tornem-se, o quanto antes, correlativas ao desenvolvimento dos três tipos de práxis eco-lógicas aqui evocados. E façamos votos para que no contexto das novas distribuições das cartas da relação entre o capital e a atividade humana, as tomadas de consciência ecológicas, feministas, antiracistas etc. estejam mais prontas a ter em mira, a título de objetivo maior, os modos de produção da subjetividade – isto é, de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade – que dizem respeito a sistemas de valor incorporal, os quais a partir daí estarão situados na raiz dos agenciamentos produtivos (Guattari, 2004:33).

Caminhamos até aqui, invertemo-nos, deslocamo-nos, desconstruímo-nos. Como mulheres na docência, artista em formação e na colaboração na formação de novos docentes reunimos nos desejos de transformação através da arte educação e da prática como educadora artista, docente artista. Mulheres que na condição do 'outro', do devir minoritário reconhece a diferença como potência produtiva e enriquecedora na possibilidade de multiplicação no contato e na troca de olhares e visibilidades.

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. (1998) *Tópicos Utópicos. C/ Arte*. Belo Horizonte.

BURKE, Peter. (2004) *Testemunha Ocular – História e Imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. EDUSP. São Paulo.

CAETANO, Alessandra Oliveira da Silva. FRADE, Isabela Nascimento. (2011) *As máquinas de visão e a educação do olhar*. In: *Anais do XX ENANPAP: Subjetividades, Utopias e Fabulações*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. v.1. p. 627-642.

CESAR, Marisa Flórido. (2009) *A ambivalência da imagem*. In: *Poiésis*. n. 13, V1. PPGCA/ PROPP. p. 11-24. Niterói.

DERRIDA, Jacques. (2012) *Pensar em não ver*. Ed. da UFSC. Florianópolis.

- \_\_\_\_\_. (2008) *Gramatologia*. Perspectiva. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1991) *Margens da Filosofia*. Papirus. Campinas.
- FREIRE, Eleta de Carvalho. (2011) *Mulher no Magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado*. In: *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/ PB, v. 1, n. 2, p. 239 – 256. Jul – dez. 2011.
- GUATTARI, Félix. (2012) *Caosmose*. Editora 34. São Paulo
- \_\_\_\_\_. (15ª ed. 2004) *As três ecologias*. Papirus. Campinas, SP
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência*. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.148-164, jul/dez 2008.
- \_\_\_\_\_. (2005) *Gênero, Educação e docência nas artes visuais*. In: *Revista Educação & Realidade*. v.30, n.2, pp.243-259, jul/dez 2005.
- \_\_\_\_\_. (2005) *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. UFRGS. Porto Alegre. (tese)
- \_\_\_\_\_. (2002) *Sexualidade, Artes Visuais e poder: pedagogias visuais do feminino*. Florianópolis. In: *Revista Estudos Feministas*. v.10, pp. 283 – 300. 2º sem. 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. (2004) *O olho e o espírito*. Cosac & Naif. São Paulo
- \_\_\_\_\_. (2009) *O visível e o invisível*. Perspectiva. São Paulo.
- SANTOS, Elaine Regina dos. (2011) *Celeida Tostes: o barro como elemento integrativo na Arte Contemporânea*. UNESP. São Paulo. (dissertação).
- SIELSKI, Isabela Mendes. (2009) *Celeida Tostes no contexto do Campo Ampliado: do espaço da arte ao espaço da vida*. In: *Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Transversalidades nas Artes Visuais*. Salvador, Bahia: 2009. pp. 285 – 297.
- SILVA, Raquel Martins. (2007) *O Relicário de Celeida Tostes*. In: *Anais do VII Encontro Regional Sudeste de História Oral – Memória e Política*. Rio de Janeiro, Fiocruz/ Manguinhos, 2007. pp. 1 – 13.
- SILVA, Tomaz Tadeu. (1999) *Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica. Belo Horizonte.

## ESPAÇO CULTURAL DO COLÉGIO PEDRO II: *LOCUS* DE OPORTUNIDADE, DE EMANCIPAÇÃO E DE MULTICULTURALIDADE

Alexandre Henrique Monteiro Guimarães

PPGARTES-UERJ

[alexandre.historiadaarte@gmail.com](mailto:alexandre.historiadaarte@gmail.com)

### Resumo

Esta comunicação busca apresentar a importância do caráter multiculturalista do Espaço Cultural do Colégio Pedro II como forma de contribuir na divulgação da promoção de práticas emancipadoras e inclusivas na formação de alunos e professores. Ao contemplar discursos artísticos diversos a cada ano letivo, o referido núcleo de atividades extracurriculares, enfatiza seu compromisso e seu papel político a favor de uma programação pluralizada de linguagens e poéticas que possibilitam o encontro de várias inteligências que reforçam o desmantelamento de hegemonias e desigualdades. O presente texto desenvolve esta leitura, abrigando e articulando as ideias de Jacques Rancière, Nestor Garcia Canclini e Henry Giroux, entre outras eminentes vozes que se ocupam desta matéria, visando a melhor compreensão dos benefícios gerados pelo acesso e pelo exercício de interpretar e compartilhar livremente as diversas formas de arte e de matrizes culturais distintas dentro do espaço escolar, valorizando uma formação paralela e enriquecedora, destituída de hierarquias e fronteiras, na perspectiva da construção de uma visão de mundo crítica e transformadora.

Palavras-chave: multiculturalismo, emancipação, inclusão.

*“A educação política significa (...) reconhecer que as escolas e outros espaços culturais não podem abstrair-se das condições socioculturais e econômicas de seus estudantes, de suas famílias e de suas comunidades.”*

Localizado em São Cristóvão, bairro de importância histórica do Rio de Janeiro, integrado a um dos mais respeitados e tradicionais colégios públicos do Brasil, o Espaço Cultural do Colégio Pedro II tem muito a comemorar pela sua trajetória de contribuição e de comprometimento com um ensino da arte inovador, mostrando-se ao mesmo tempo transformador e inclusivo desde o início do desenvolvimento de suas iniciativas e práticas pedagógicas. Prestes a completar quinze anos de existência, este espaço de arte e cultura existente dentro do campus escolar possui, entre tantos méritos, o de rapidamente compreender e de colocar em prática, através de sua equipe de professores, as ideias de orientação multiculturalista, livrando-se, portanto, dos riscos de uma “ênfase unilateral de cultura”<sup>224</sup>. Assim sendo, vale observar desde o início que em seu histórico de exposições e eventos realizados, acompanhados de palestras, mediações e de oficinas, sempre se buscou estabelecer junto aos alunos e ao público em geral, pelas ideias defendidas, um entendimento plural e não hierarquizado da arte. É importante ressaltar também que a presente comunicação se vale, além do diálogo com autores íntimos do multiculturalismo e das pedagogias emancipadoras, de depoimento particularmente precioso, cedendo maior credibilidade a leitura que ora se faz. Trata-se da recente e generosa entrevista concedida pela Professora Eloisa Sabóia, fundadora e Chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II. De posse desta valiosa fonte e contribuição, foi especialmente possível entrar em contato com a filosofia norteadora dos trabalhos executados neste campo de atuação diferenciado de arte-educação e de ação cultural dentro da escola. Em outras palavras, tornou-se viável a compreensão das ideias que foram acolhidas neste espaço desde a sua gênese, onde a inclinação social, democrática e emancipadora, logo foi se desenhando, na medida em que as portas iam se abrindo para autores contemporâneos como Boaventura de Sousa Santos, Nestor García Canclini,

224 LOP, Elisa. *O multiculturalismo e o ensino das Artes Visuais no Brasil*. Visão Global, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 151-162, jul./dez. 2008.

Foucault, Félix Guatarri, Bruno Latour, entre outros, cujas formas de pensamento, incorporadas, iam se conjugando às contribuições de Ana Mae Barobosa, Gisa Picoske, Ana Alice Dutra Pilar e Miriam Celeste <sup>225</sup> – consideradas como grandes referências no Ensino da Arte. Segundo Eloisa Sabóia, *“foram leituras que fizeram com que eu tivesse um outro olhar sobre o cotidiano da escola”*.

Algumas riquíssimas passagens lembradas nesta conversa também ilustram este texto, convertendo-se, portanto, em documento significativo no inventário de futuras pesquisas que venham se interessar por este centro de difusão cultural, pioneiro na cidade. Aqui também, entende-se como oportuno, deixar registrado mais que um agradecimento, uma homenagem à Professora Eloisa Saboia que, pelos anos de dedicação às causas emancipadoras aqui defendidas, formou a imagem de uma educadora incansável e atuante, se destacando como representante de um novo ensino da arte no Rio de Janeiro, capaz de mudar o ambiente escolar, transformando o velho em novo e nisso, convertendo-se em verdadeiro paradigma e fonte de inspiração, sempre merecerá aplausos. No exercício de suas atribuições cotidianas no Espaço Cultural do Colégio Pedro II, juntamente com sua equipe, foi sensível às mudanças prementes, demonstrando interesse de se manter atualizada em suas leituras, externando invejável consciência teórica. Assim sendo, logo se colocou a favor de um trabalho que contemplou não apenas à formação do quadro de alunos da comunidade escolar que representa, mas também a dos diversos grupos que foram recebidos em tantas oportunidades de variadas programações oferecidas. Deve-se acrescentar que o lado afetivo e profissional, inevitavelmente impregnado nessas linhas - por atualmente pertencer à equipe de professores desta instituição -, impeça ou torne difícil qualquer forma de se expressar com a devida isenção. Todavia, ao mesmo tempo, há que se reconhecer, que é justamente a dimensão testemunhal que permite compartilhar de muitas das experiências acumuladas no Espaço

---

225 Segundo Eloisa Saboia, tratava-se de pessoas que estava começando a estabelecer contato que, pela oportunidade de integrar uma consultoria de programas na TVE, poderia convidá-las para participar de debates. Fã dos livros assinados por cada uma delas, desfrutava das suas opiniões presencialmente.

Cultural do Colégio Pedro II. Com efeito, as linhas que seguem são o resultado não apenas da fala dos importantes autores convidados, mas o do esforço de conjuga-los à memória deste verdadeiro lócus de emancipação. Na verdade – como esclarece Eloisa Saboia –, o surgimento do espaço de arte e cultura dentro desta instituição publica coincidiu no Brasil com o impacto das primeiras discussões acerca da inserção e da leitura das imagens em sala de aula, o que significava à época uma revolução na pedagogia da arte. Os estudos conhecidos como “metodologia triangular”<sup>226</sup>, desenvolvidos por Ana Mae Barbosa, ainda eram muito recentes e sua absorção dentro do Colégio Pedro II ocorreu praticamente em concomitância com o que poderíamos chamar da gestação ou mesmo da infância do Espaço Cultural. Tal situação inicial ocorreu dentro dos “Pedrinhos”, correspondentes às primeiras séries do Ensino Fundamental desta instituição, onde tais ideias rapidamente floresceram, ativando o sonho que logo adiante iria se concretizar. Todo esse começo foi lembrado da seguinte maneira:

“Bom, eu diria que o que norteia o desenvolvimento e a construção desse espaço cultural vem da prática de alguns professores que já realizavam, de certa forma, uma semente do que a gente tem hoje aqui. Quer dizer, enquanto prática metodológica, a gente veio num crescente e o surgimento dos “Pedrinhos” foi justamente em um período de grande mudança no Ensino da Arte. Foi justamente na década de oitenta, final da década, do meio da década de oitenta em diante, quando começaram a existir as primeiras associações representativas de classe de arte educadores, congressos, grandes reuniões de arte-educadores, questionando justamente o que era o Ensino da Arte e que proposta se tinha. Afinal era usar o desenho geométrico? Era utilizar um trabalho baseado em técnicas? Era deixar fazer qualquer coisa, um laissez-faire solto? Afinal a que se propunha o Ensino da Arte?” – trecho da entrevista com Elosia Saboia (fundadora e chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II).

Ora, dessas discussões e dúvidas sobre os caminhos e direções possíveis que o Ensino da Arte poderia tomar, começaram a suscitar e a se esboçar

---

226 Ana Mae Barbosa, nos idos de 1980 colocou “(...) a crítica e estética numa mesma categoria: a leitura da obra que, somada ao fazer artístico e à história da arte, resultou no que ela denominou Metodologia Triangular.” NARDIN, Helianna Ometto & FERRARO, Mara Rosângela. *Artes visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola*. In. FERREIRA, Suely (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas-SP: Papirus, 2001. ( p.182).

atividades com os alunos onde, paulatinamente, foram moldando o caráter emancipador desse lugar. Nesse processo embrionário, foram sendo incorporadas e introduzidas não só as formas de se democratizar a arte conhecidas pelo viés do pensamento de Ana Mae Barbosa, mas também se mesclando à colaboração dos teóricos que Eloísa Saboia nomeou como “os *mais emblemáticos do multuculturalismo*”, citando Canclini, Michel de Certeau e Stuart Hall, cujas ideias foram também se afirmando como fundamentais nos desdobramentos desse grande debate, onde o desejo em se promover uma pedagogia da arte intercultural se impunha. Neste sentido, não seria equívoco algum dizer que o Espaço Cultural do Colégio Pedro II nasce justamente em um período de efervescência política e de discussão ideias revolucionárias, que certamente ajudaram a orientar e a consolidar as práticas desenvolvidas. Assim sendo, tal espaço de arte e cultura é parte dessa história, onde o desejo pela aproximação de ideias inovadoras - identificadas em correntes pedagógicas que respondiam aos anseios de mudança -, paralelamente aos avanços no campo específico do Ensino da Arte, sempre estiveram presente de modo engajado e militante.

“Nós acabamos participando desse movimento, de forma até militante participando mesmo destes eventos que aconteciam. Então a gente trazia essa discussão para a própria equipe, para o próprio grupo. A gente tinha um trabalho de múltiplas linguagens: trabalhávamos com artes cênicas, junto com artes visuais, entrava um pouco de música, ainda dentro daquela visão de artes integradas. Mas a gente estava começando a se ler alguma coisa sobre Ana Mae Barbosa que na época, não tinha ainda muito bem estruturada a sua proposta de metodologia triangular. Mas ela já falava da importância de se mostrar imagens às crianças, como mais uma referência estética. E a gente começava discutir essa possibilidade dentro do nosso próprio trabalho.”  
— trecho da entrevista com Elosia Saboia (fundadora e chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II).

São exemplares e ilustrativos dentro deste animado começo, por exemplo, as iniciativas das encenações que eram montadas e incentivadas com participação e interferência direta dos alunos que se apropriavam ludicamente de diversos temas propostos pelo grupo de estudos “Filosofia com crianças através da arte”, do qual faziam parte professores da área de filosofia, língua portuguesa e de artes visuais, envolvendo o Colégio Pedro II e núcleos de



pesquisa de instituições de ensino superior. Assim, temas comuns à filosofia e à arte eram selecionados, como foram o “conceito de devir”, o “conceito de tempo”, “o conceito de espaço”. A partir dessas temáticas sugeridas, segundo Eloísa, “(...) *a gente criava estórias para eles vivenciarem esquetes e situações dramáticas e... criavam novas saídas.*”. Após as contagiantes apresentações, “(...) *a gente discutia aquela situação relacionando a questão filosófica.*” Esse trabalho foi um verdadeiro “*boom aqui no colégio*”, acrescentando a curiosidade de ter sido iniciado com um grupo reduzido de seis crianças que, ao final, chegaria ao expressivo número de quarenta alunos no turno da manhã e mais quarenta alunos no turno da tarde. Enfim, lembranças que vieram à tona com grande frescor, deixando-se claro o valor substantivo de todos esses eventos, constituindo-se como base firme, sólida tanto na prática quando na teoria, a calçar o terreno do Espaço Cultural.

Foram criadas então diversas oportunidades: como os jogos de imaginação, brincadeiras que envolviam o cotidiano do atelier. Assim também, no que diz respeito à misturas de cores, por exemplo, eram realizadas práticas que iam da pintura a dedo à manipulação de massinhas de modelar, chegando-se até a confecção de fantoches que protagonizaram enredos e narrativas diversas, ao mesmo tempo que disseminavam o conhecimento sobre o rico universo das práticas artísticas. Não raramente, em muitas situações teatralizadas, promovia-se o encontro com a realidade cultural de outros estados brasileiros. Eloísa, inclusive, lembra-se de passagens interessantes, como a do teatro de pincéis de diferentes dimensões, bem como a de um casal de retirantes que, como resultado de seu romance, explicava surgimento da cor laranja.

“Eram retirantes nordestinos que se apaixonaram na festa de São João e dessa mistura – a do beijo -, formava o laranja. A partir daí as crianças iam criando as atividades, iam criando. Tinha um teatrinho que a gente fazia dos pinceis fininhos versus os pinceis grossos que se odiavam e no final eles descobriam que um não viveriam sem o outra para fazer uma boa pintura, enfim para que se tenha uma boa composição.” — trecho da entrevista com Elosia Saboia (fundadora e chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II).

Considera-se, portanto, que o Espaço Cultural opera, desde suas práticas fundantes, favorecendo e atendendo a uma lógica de construção artesanal dos

saberes, onde as formas de conhecimento emergem de modo espontâneo, formando-se a partir dos caminhos não sabidos, abrindo-se às surpresas advindas das amplas possibilidades de interação. Analogamente ao pensamento de Claude Levi-Straus<sup>227</sup>, é como se cada situação vivenciada pelo aluno tivesse a liberdade similar a do artista-bricoleur cujos atos criativos elabora, sem se servir de planejamentos rígidos na confecção de sua obra. Assim, para quem conhece de perto o que se desenvolve atualmente no espaço destinado a tais vivências, logo percebe o vínculo com os momentos emancipatórios presentes e observados em suas raízes. Assim, estimulados pelas conversas iniciais na abertura de cada mediação, os alunos já dentro do hall de exposições do Espaço Cultural são convidados e motivados a apresentarem seus pontos de vista, isto é, a falar sobre arte e sobre as expectativas que permeiam cada uma das exposições apresentadas, estabelecendo elos com suas experiências. Por isso, o convite à fruição nestes termos permite também reconhecer a pluralidade da comunidade escolar e também de quem chega para prestigiar este espaço, característica que se afina às ideias de Canclini De fato, pois para Espaço Cultural a noção homogênea de público também perigosa. Saber abrigar democraticamente tantas diferenças – expressas não somente internamente pela clientela diversa do Colégio Pedro II, mas também de todo o entorno de São Cristóvão, bem como da própria cidade e de outros lugares representados igualmente bem vindos<sup>228</sup> –, é reconhecer fundamentalmente as infinitas possibilidades de leituras por parte de tantos públicos, aproximando-se portanto das palavras defendidas pelo autor de “culturas híbridas”, ao tratar da recepção dos bens culturais:

227 “O conjunto dos meios do *bricoleur* não se pode definir por um projeto; define-se somente por sua instrumentalidade, para dizer de maneira diferente e para empregar a própria linguagem do *bricoleur*, porque os elementos são recolhidos ou conservados em virtude do princípio de que isso sempre pode servir.” (LEVI-STRAUSS. 1962. p. 38).

228 Dentro do site do Colégio Pedro II, na parte relacionada a Pró-reitoria de Extensão e Cultura, pode-se ler o seguinte texto: “A cada evento promovido, desenvolvemos atividades de **docência**, com a realização das oficinas de criação artística em diferentes linguagens, pesquisa e extensão, desenvolvendo projetos na formação continuada de docentes e atendendo a alunos das redes municipal, estadual e federal de ensino, além de ONGs e outras entidades da comunidade de São Cristóvão e adjacências, que comumente visitam e prestigiam nossa programação.”

“(...) a noção de público é perigosa se tomarmos como um conjunto heterogêneo e de comportamentos constantes. O que se denomina público, a rigor, é uma soma de setores que pertencem a estratos econômicos e educativos diversos, com hábitos de consumo cultural e disponibilidade diferentes para se relacionar-se com os bens oferecidos no mercado”.<sup>229</sup>

Complementa tais impressões, com os seguintes argumentos:

“Sobre essas bases, a estética da recepção questiona que existam interpretações únicas e corretas, como tampouco falsas dos textos literários. Toda escrita, toda mensagem, está infestada de espaços em branco, silêncios, interstícios, nos quais se espera que o leitor produza sentidos inéditos. As obras, segundo Eco, são mecanismos preguiçosos” que exigem a cooperação do leitor, do espectador para completá-las. “<sup>230</sup>

No que se refere aos critérios de exposições, a opção por um calendário anual diversificado também faz do Espaço Cultural um centro importante na atenção às questões e abordagens multiculturalistas. Neste sentido, procedendo dessa forma e seguindo a tendência da previsão de Ana Mae Barobosa que dissera “[...] acredito que na década de noventa as teorias e práticas multiculturais dominarão a cena.” (BARBOSA, 1994, p. 21), o Espaço Cultural, mostra-se como um lugar privilegiado no âmbito do espaço escolar, justamente por oferecer, sem hierarquias, um mundo onde as diferenças culturais são igualmente contempladas. Sobre esta questão, Eloisa Saboia, assim respondeu:

“A gente não tem esse preconceito. Acho que o critério aqui é estético. É interessante para ser trabalhado com o aluno? Vale a pena pensar sobre essas imagens. Isso é o básico? E não propriamente o artista que fez... Quer dizer, o trabalho por si fala. Não importa se quem fez é alguém que mora na Lagoa, numa cobertura ou se é um grupo que trabalha em uma comunidade X ou Y. Interessa que aquilo é interessante. Se a gente puder juntar o da Lagoa com o da comunidade melhor ainda. (...) Se eu [por exemplo] colocar Monet ou Vitalino. Qual o melhor? Não tem melhor, são diferentes. Os dois são geniais, dentro do eu tempo, do seu espaço, dentro de suas possibilidades de criação.” -- trecho da entrevista com Eloisa Saboia (fundadora e chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II).

---

229 GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008. (p.150).

230 \_\_\_\_\_ .

Neste sentido, logo se percebeu o que poderia ser feito: trabalhar com a famosa Feira de São Cristóvão, também conhecido como Centro de Tradições Nordestinas, praticamente em frente ao Colégio Pedro II. Sobre esse interesse, foi dito:

*“Enfim, a gente passou a valorizar isso, porque era a produção cultural que a gente tinha aqui no entorno [Feira de São Cristóvão], quer dizer esses fazeres especiais, que a gente chama de folclore, essas manifestações populares, a gente começou a trazer para sala de aula, a gente não poderia abrir mão do que estava acontecendo ali, é importante dizer que aquilo pertencia a um passado, era um legado, até para entender como a arte foi se modificando.”* – trecho da entrevista com Elosia Saboia (fundadora e chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II).

Ademais, observando o relatório de exposições já ocorridas no Espaço Cultural (vide quadro), somadas ao apanhado de informações contidas no site da instituição, temos acesso a dados preciosos, imprescindíveis dentro deste exercício de avaliação. Sucedendo, a exposição “Portinari e o fazer artístico”<sup>231</sup> - considerada o marco zero das exposições que se seguiram, reunindo um significativo acervo de replicas digitais do famoso artista brasileiro nascido em Brodóski -, inúmeras mostras ocorreram, envolvendo repertórios artísticos variados, onde muitas linguagens – das tradicionais às contemporâneas – relacionado-se à matrizes culturais distintas foram apresentadas, prestigiando-se vários olhares e vários encontros. Trabalhando-se abertamente, muitos artistas populares foram deslocados de seus respectivos centros de venda ou de produção para dar seu testemunho de vida aos alunos.

Vale considerar que o Colégio Pedro II possui um conjunto de alunos que representam diferentes classes sociais, diversos bairros cariocas e, portanto, diversas realidades. Neste sentido, a questão multiculturalidade começou a se conformar como apelo fortíssimo e logo as expressões populares começaram a

231. Com apoio da Direção Geral do Colégio Pedro II, a exposição repleta de iniciativas foi um grande sucesso. Foram desenvolvidas oficinas de jogos, literatura, desenho, brincadeiras populares, música e contação de histórias relacionadas à vida do artista.

povoar com as suas poéticas o hall de exposições, possibilitando muitas situações de libertação:

*“Eu lembro que tinha um menino que os pai fazia umas bicicletinhas de arame... Era lindo aquilo! Uma coisa fantástica! ... E ele tinha vergonha de dizer que trabalhava na feira. Então quando a gente começou a trabalhar Vitalino e outros artesãos, o menino dizia: “Na feira onde eu trabalho tem isso!”... E do mundo “Onde é? Onde é?” ”meu pai faz um trabalho que isso!” - “Então traz o seu pai faz...” - E foi linda essa aula quando esse menino trouxe as bicicletinhas. As crianças ficaram em cima dele querendo ver, querendo mexer, ele se sentiu o máximo, tinha dificuldade de aprendizagem, tinha uma auto-estima baixa, ficou se sentindo artista, porque ele ajudava o pai a fazer aquelas bicicletas, todo mundo queria comprar, ficavam expostas duas na sala as outras ele devolveu... Enfim, a gente passou a valorizar isso, porque era a produção cultural que a gente tinha aqui no entorno.” -- trecho da entrevista com Elosia Saboia (fundadora e chefe do Espaço Cultural do Colégio Pedro II).*

No capítulo intitulado *“A arte educação e os espaços expositivos”* do livro *Arte Educação para professores: Teorias e práticas na visão escolar*, nos é lembrado que os museus dotados de uma boa equipe de arte educadores, significa dizer que o ensino da arte desenvolvido nas escolas possuem um forte aliado. Ora, no caso do Espaço Cultural do Colégio Pedro II acontece algo curioso, são as obras de arte que chegam até o universo escolar. Em um movimento inverso, entende-se também que este tipo de aproximação também é válida e precisa ser estimulada.

Em um museu, as crianças tem acesso a um grande número de obras, estimulando seu olhar. Entretanto dispor de um espaço expositivo dentro do seu colégio, não significa dizer que o lugar do museu será substituído, mas complementado. Nas visitas que as turmas fazem no Espaço Cultural existe a preocupação em se formar também o público de museus, de pessoas que apreciem arte, o fruitor. Neste sentido, trata-se de um trabalho que busca uma educação em arte fora das salas de aula e também fora dos museus, na verdade uma interface entre as duas situações.

Por todo este esforço e interesse de implementar o Ensino da Arte nestes moldes, lidando com diferentes públicos, cabe destacar para além dos nomes já citados, a adequação às ideias de Jacques Rancière e de Henri Giroux. Sem dúvida alguma, as práticas adotadas no Espaço Cultural, desde sua

origem revelam uma conexão muito grande com as posições firmadas por tais autores que em seus argumentos não economizam ataques e críticas ao que se pode chamar de atos de dominação ou de uma postura inimiga da igualdade.

Assim, dentro da liberdade de recepção e de criação, como fora visto, entende-se que é perfeitamente pertinente relacionar as situações vivenciadas no Espaço Cultural ao pensamento do autor de *“O mestre ignorante”* que, por sua vez, faz um grande alerta sobre os riscos do embrutecimento dos educandos nas relações pedagógicas com os professores. Nessa abordagem, o autor nos chama à reflexão, admitindo entre muitos argumentos, as seguintes palavras: *“(...) Os amigos da igualdade não tem que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles tem que emancipar as inteligências.”*<sup>232</sup> Ora, o Espaço Cultural do Colégio Pedro II, a julgar pelas suas práticas e pela sua forma de se conduzir filosoficamente, compartilha desse mesmo sentimento, qual seja: o de lutar e de se colocar contra a “hierarquização das inteligências”, isto é, reconhecer que a divisão das inteligências torna-se extremamente danosa no processo de emancipação dos alunos. Assim sendo, é justo considerar um alinhamento com este modo de pensar, já que tal espaço demonstra funcionar como um grande campo de experiências e de oportunidades onde se estabelecem riquíssimas trocas que, desde as suas práticas fundadoras, deixa clara a sua forma de se conduzir, promovendo o “encontro de vontades”, abominando o ato pedagógico de dominação e de cerceamento. Desta forma, os alunos são incentivados a participar do processo de leituras de obras, de opinar sobre as exposições e sobre os saberes que integram o grande universo das produções artísticas, entendendo-se que cada aluno que é recebido sempre tem algo a acrescentar, admitindo-se e valorizando suas próprias vivências.

Nisso cabem as palavras de Henry Giroux:

A educação política “(...) reconhecer que as escolas e outros espaços culturais não podem abstrair-se das condições socioculturais e econômicas

232 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

---

de seus estudantes, de suas famílias e de suas comunidades. A educação política também significa ensinar os estudantes a correr riscos, fazer perguntas, desafiar aqueles no poder, honrar tradições críticas e ser reflexivo a respeito da forma como a autoridade é utilizada na sala de aula e em outros espaços pedagógicos. Uma educação política propicia a oportunidade para que os estudantes não apenas se expressem de forma crítica, mas para que alterem a estrutura de participação e o horizonte do debate pelo qual suas identidades, seus valores e seus desejos são moldados”<sup>233</sup>

A partir daí, uma produtiva conversa surge, e é justamente por isso que a cada encontro, ainda que diante dos mesmos assuntos ou da mesma exposição, resultados diferentes naturalmente aparecem. Isto jamais aconteceria se as visões das propostas de mediações ou das oficinas não soubessem valorizar a diversidade cultural de cada turma, de cada educando. Por isso, não é difícil reconhecer as ideias de Rancière e de Gir, no que tange ao repúdio à subordinação das inteligências, dentro das atividades que acontecem neste local.

A diversidade de exposições, provenientes e representativas de centros de produção distintos ajuda a explicar que o trabalho desenvolvido sempre foi nutrido por uma sensibilidade que sempre apostou na formação de “subjetividades não preconceituosas” – como afirmara a professora Eloísa Saboia, quando indagada sobre o principal objetivo de seu trabalho no Espaço Cultural.

“Acima de tudo é investir na formação de subjetividades não preconceituosas. Isto é na formação de seres humanos que não vão ver o diferente como uma alteridade ou de que não se gosta dentro de uma visão preconcebida.”

Como já se disse desde o início - reforçando o caráter de inclusão -, todas as obras que foram expostas, tiveram trabalhadas pedagogicamente seus respectivos conteúdos, não obstante, de modo plural, atingindo não apenas os alunos do colégio Pedro II, mas muitos públicos diferentes. Cabe salientar, que ao contrário de muitos currículos, a visão eurocêntrica da arte jamais foi a norteadora dos trabalhos, valorizando as mais diversas expressões artísticas. Sem dúvida, a riqueza e as escolhas dos acervos exibidos nos permite

---

233 GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Obra original: *Impure Acts: The practical Politics of Culture Studies*. Routledge, 2000).

entender a visão de ordem democrática adotada. Neste sentido, tanto a oferta de exposições como o modo de cada recepção se proceder, aponta insofismavelmente para a preocupação de se estimular práticas libertadoras. É exatamente das possibilidades desses cruzamentos – de poéticas e tantas visões de mundo –, que fator multicultural emerge e torna-se visível neste espaço cultural, se impondo possivelmente como a sua principal marca, oferecendo assim, sua contribuição para o Ensino da Arte no cotidiano escolar.



Professora Eloisa Saboia em seu trabalho inicial de mediação no hall de exposições do Espaço Cultural, recebendo os alunos do Pedrinho no ano de 2012.

\* Quadro de

exposições e eventos realizados no Espaço Cultural do Colégio Pedro II:

Eventos 1999/2000/2001/2002/2003/2004
<b><u>Portinari e o Fazer Artístico</u></b>
<b><u>Brasil em foco - Registros fotográficos de nossa terra</u></b>
<b><u>Desenhando com o lado direito do cérebro</u></b>
<b><u>Uma paleta brasileira - matrizes históricas de nossa gente</u></b>
<b><u>Paisagens imaginárias</u></b>
<b><u>500 anos da inventiva no Brasil</u></b>
<b><u>Construindo caminhos</u></b>
<b><u>Folhas e versos - I mostra do horto do Colégio Pedro II</u></b>
<b><u>Marcas e impressões - I mostra de gravura do Espaço Cultural do Colégio Pedro II</u></b>
<b><u>Releituras</u></b>
<b><u>Asas da imagem</u></b>
<b><u>Encontro de educadores de linguagens gráficas e plásticas</u></b>
<b><u>Percurso da Artista - Virgínia Dolabela</u></b>
<b><u>Portinaria: Arte e Ciência</u></b>



<b>Trajetórias</b>
<b>Artes do envelhecer</b>
<b>Augusto Rodrigues-Trajetórias em arte e educação</b>
<b>II Exposição do departamento de desenho e artes visuais do Colégio Pedro II</b>
<b>Imagens visualizadas - Paulo Figueira</b>
<b>Nosso humor também é penta</b>
<b>Programa social itinerante - Por um programa de cidadania</b>
<b>Registros fotográficos</b>
<b>8 anos de paixão - Infinitas razões - Exposição dos artistas da APAE - RIO</b>
<b>Caminhos da visualidade</b>
<b>Carnaval carioca - ontem, hoje e sempre</b>
<b>Fotografia - Investigações e desdobramentos</b>
<b>Léa Dray - Pinturas NAÏF</b>

<b>Eventos 2005/2006/2007/2008/2009</b>
<b>Ednalva - Pinturas NAÏF</b>
<b>Encontrando para não desencontrar</b>
<b>Feira cultural da fotografia - 6 anos em foco</b>
<b>Mostra fotorio &amp; Colégio Pedro II</b>
<b>Área Verde- Um Espaço de desafio</b>
<b>Moro na favela</b>
<b>Gravura em curso</b>
<b>Impressões Sensíveis - Dois olhares sobre o Nordeste</b>
<b>Paixões de criança</b>
<b>Ateliês de Santa Teresa</b>
<b>OLHARES DA FAVELA</b>
<b>COLETIVA NAÏF</b>
<b>Sorrisos</b>
<b>I Encontro Compartilhando Eficiências do Colégio Pedro II</b>
<b>Corpo Digital</b>
<b>Evento AFRO-BRASIL Educação-História-Cultura</b>
<b>170 Anos do Colégio Pedro II</b>
<b>Bárbara Cunha - Pinturas</b>
<b>Africanidades II</b>
<b>IV Mostra de Trabalhos dos Alunos de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II</b>
<b>Pintura em Curso</b>
<b>Villa-Lobos um criativo do Rio no SESI</b>
<b>Todo ano é ano de francês no CPII</b>
<b>V Mostra de Trabalhos dos Alunos de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II</b>

<b>Eventos 2010/2011/2012</b>
-------------------------------

<b>Futebol Arte</b>
<b>Chopin</b>
<b>Ana Botafogo</b>
<b>A Bossa do Rio</b>
<b>Exposição de Iracy Carise</b>
<b>VI Mostra de Trabalhos dos Alunos de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II</b>
<b>Pablo das Oliveiras - DESOBJETOS</b>
<b>Ilustrações Botânicas - Ana Peixoto</b>
<b>Deborah Costa - Poéticas do Sagrado e do Profano</b>
<b>Cidades do Rio</b>
<b>Pablo das Oliveiras – Desobjetos</b>
<b>VI Mostra de Trabalhos dos Alunos de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II</b>
<b>Trilogia da Fé – Paulo Rodrigues</b>
<b>Reciclarte</b>
<b>Favela – Poéticas Visuais</b>
<b>Haroldo Costa</b>
<b>II Mostra Pedagógica do Departamento de Línguas Neolatinas Estrangeiras do Colégio Pedro II</b>
<b>VIII Mostra de Trabalhos de Alunos de Desenho e Artes Visuais do Colégio Pedro II</b>

Fonte: [http://www.cp2.q12.br/UAs/DG/setores/espaco177/espaco\\_cultural.htm](http://www.cp2.q12.br/UAs/DG/setores/espaco177/espaco_cultural.htm)

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BARBOSA, Ana Mae. (2. ed. 1994) *A imagem no ensino da arte. Perspectiva*. São Paulo

\_\_\_\_\_. (org.) (2010) *Arte e educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Cortez. São Paulo.

BRANT, Leonardo. (2003) *Políticas Culturais. Volume I*. Manole. Barueri, SP.

FERREIRA, Suely (org) (2001). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Papirus. Campinas, SP.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. (2008) *Culturas híbridas: estratégias para entrar sair da modernidade*. Edusp. São Paulo.

GIROUX, Henry A. (2003) *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Artmed. Porto Alegre. (Obra original: *Impure Acts: The practical Politics of Culture Studies*. Routledge, 2000).

RANCIÈRE, Jacques. (2011) *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autentica Editora. Belo Horizonte.

SANTA ROSA, Nereire Schilaro. (2006) *Arte-educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar*. Pinakotheke. Rio de Janeiro.

LEVI-STRAUSS, Claude. (1859) *O pensamento selvagem*. Papyrus. Campinas.

LOP, Elisa. (2008) *O multiculturalismo e o ensino das Artes Visuais no Brasil*. Visão Global, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 151-162, jul./dez. 2008.

## NAS TRAMAS DO PROFESSOR ARTESÃO

Ana Manuela Farias Régis / Ursula Rosa da Silva

PPGA/CA/UFPel/Brasil)

[amfregis@gmail.com](mailto:amfregis@gmail.com) / [ursularsilva@gmail.com](mailto:ursularsilva@gmail.com)

### Resumo

Este estudo faz parte de uma pesquisa que se desenvolve no do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – Mestrado, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS, Brasil, e tem como objetivo analisar como o ensino da arte – vivenciado a partir da produção em arte têxtil em cursos de extensão – possibilita problematizar a arte como forma de expressão a partir de um atelier de arte têxtil. A pesquisa parte da relação da artista-artesã no contexto de uma pesquisa-formação em interação com outras artesãs. O grupo estudado é composto por alunos das graduações de Artes Visuais e Pedagogia, organizado em forma de Oficinas de Criação Coletiva, com o objetivo de trabalhar as relações entre arte e artesanato. Esse enfoque privilegia a busca da relação do fazer da arte como um processo de expressão e a busca do “sujeito-corpo” e sua construção de identidade na qual definimos como “uma consciência que não é mais determinante, mas perspectiva e intencional, voltada para a ação, e seu elemento principal é a significação”. Nesse sentido, o estudo ressalta a intencionalidade corpórea como base para compreender a arte como produção e extensão dessa intencionalidade no mundo.

Palavras Chave: arte têxtil; formação docente; ensino da arte.

### **Entre teares e serrotes, o início de uma tecelagem**

O tema apresentado neste texto<sup>234</sup> teve como ponto de partida o Jacaré amarelo<sup>235</sup>, ou seja, a partir de um trabalho feito para a disciplina de arte-têxtil<sup>236</sup> (2011), teve origem o interesse para pensar no processo de formação artista/professor/artesão como ser-sensível, entre seu fazer e sua criação. Com a criação do Jacaré Amarelo busquei, primeiramente, o meu “eu” de professora/artesã para encontrar a artista/artesã. Essa construção de identidade ou corporeidade, que Meira (2007, p. 28) define como um “passar pela vida”, mostra que o sujeito afeta e é afetado pelas circunstâncias, e que, com seu corpo, “sustenta o gesto do espírito, a metafísica do ato criador que mostra como o homem é construtor ao criar”. É nesse criar que a arte tem sentido, quando trazemos nossas vivências e significâncias para dentro de nós e as transformamos, no mundo exterior.

Este pensamento me fez perceber meu corpo como extensão do que produzo, e, refletir sobre o(s) meu(s) “eu(s)” como um ser que está no mundo, com suas especificidades. Além disto, permitiu o reconhecimento dos objetos de artesanato um ato amoroso, ou seja, aquele que Maturana (2002) chama de o reconhecimento do outro como um legítimo outro em suas circunstâncias. Me fez refletir que esses objetos, que utilizo para minha produção artística, tem a ver como minha formação como artesã.

De uma maneira geral, o artesanato está ligado à arte quando nos proporciona uma forma de convivência que nos estimula ao conhecimento. Todavia, quando pensamos em artesanato, usualmente somos remetidos ao trabalho manual voltado à venda em pequena escala. É necessário perceber que, na

---

<sup>234</sup> A experiência das oficinas, relatada no texto, foi realizada por Ana Manuela, mestranda do Curso de Artes Visuais, sob orientação da profa. Ursula Rosa da Silva. Devido a isso o texto foi escrito em primeira pessoa.

<sup>235</sup> É o título de um trabalho feito em tecelagem no tamanho 120 cm X 120 cm, que se justifica no tema, que remete “As Reminiscências de nossas Infâncias”, foi construída a partir de uma reportagem feita sobre a obra de Iberê Camargo que estava em Exposição no Museu Leopoldo Gotuzzo, Pelotas, Brasil.

<sup>236</sup> Disciplina Atelier de Arte Têxtil do Curso de Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas, ministrada pela Professora Doutora Maria de Lourdes Valente Reyes.

arte, a "arte-artesã"<sup>237</sup> se constrói na linguagem visual. Sendo assim, é preciso ter consciência, como arte-educadora que sou, do papel do artesanato no ensino da arte e na necessidade de uma educação visual, uma educação do olhar. De acordo com Meira (2007, p.111) a educação visual influencia a compreensão da arte e, conseqüentemente, seu fazer, suas formas de significação:

[...] A educação visual que a arte necessita para aliar sensibilidade à criação consiste em ver os eventos de manifestação do ser humano como uma relação entre o virtual e o atual, no raio de compreensibilidade que o corpo e a corporeidade do ambiente possibilitam realizar suas conexões afetivas.

Comecei a pensar, então, na necessidade de buscar a dimensão estética do ensino das artes, entendendo a formação em arte no âmbito de uma educação do sensível ou de uma educação estética no sentido apontado por Duarte Jr. (2000). Percebi que só posso entender a Arte a partir de meu estar no mundo, entendendo a Arte como uma extensão do que sou, de meu emocionar. Desta maneira, concordo com Maturana (2002, p.15), quando relata que as emoções são uma parte natural do homem, e a ela estamos sujeitos. É no emocionar que conseguimos agir, ou seja, produzir, interagir, pensar, e usarmos a razão.

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.

E é no conceito de sensível, em que Duarte Jr. (2000) e Maturana (2002) aproximam suas visões, afirmando que a racionalidade não é a predominância do homem, mas sim a emoção como ponto de partida para o homem agir,

<sup>237</sup> O termo será utilizado por mim, durante todo o artigo, para denominar pessoas que tem como formação o artesanato e a partir dele (sem se desvincular) produz arte.

interagir, racionalizar, raciocinar e emocionar. Sendo assim, o artesanato se insere neste universo, com suas especificidades e seus aspectos sociais, históricos, iconológicos, imagéticos. Pensá-lo neste âmbito integrado ressalta a necessidade de uma educação estética, que lida com o meu saber sensível e o daqueles artesãos / professores / artistas que, em suas criações, mostram um conhecimento além do sistemático. Tenho observado, que os trabalhos desenvolvidos pelo grupo participante do processo, nas Oficinas, não só apresentam suas vivências, mas as “vivem” dentro do campo da educação estética.

A presente pesquisa se refere a um estudo exploratório que intenciona investigar o processo de construção dos sentidos do trabalho feminino e sua relação com a categorização de gênero, a partir do relato de vivências de mulheres artesãs. Para isso, dois grupos de mulheres são parte da investigação: um grupo formado por mulheres artesãs discentes do curso de Pedagogia e de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Ambos os grupos localizam-se na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Atualmente esse projeto está sendo encaminhado e coordenado pela professora Dra. Márcia Alves da Silva na sua instituição de origem, a Faculdade de Educação da UFPel, O grupo é composto por acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais, e, inicialmente, dele participavam artesãs de uma cooperativa local. Os encontros se dão quinzenalmente, aos sábados. O recorte desse projeto é o meu objeto de pesquisa que tem como projeto de extensão a *Artesã e professora: aproximando artesanato, arte e docência em oficinas de criação*, iniciado em 2012 e se estendendo até o final de 2013, que consiste na realização de Oficinas de Criação Coletiva, de Cultura Visual, Artesanato e Arte Popular, e desejam desenvolver as potencialidades criadoras, expressivas, de conhecimento e de pesquisa de seus participantes, além de ressignificar suas práticas profissionais e existenciais.

### **Caminhos e percursos num entrelaçamento de vidas**

O grupo trabalha com a arte e a corporeidade<sup>238</sup> numa relação corpo-sujeito, é realizada em forma de Oficinas de Criação Coletiva<sup>239</sup>. Essas Oficinas confrontam a desordem que a criação traz, torna possível a relação que poetiza o minúsculo, o anódino, o lixo, o vulgar, o sem importância de todo o dia. Através da criação de Imagens poéticas, pode trabalhar o “descabido”, o sensível, razão pela qual se aproxima do artesanato.

Para minha participação no grupo, busquei uma trajetória que poderia me identificar com elas, que em sua maioria, possuíam formação em Pedagogia, ou nenhuma formação, sendo artesãs cooperativadas. Após cursar as disciplinas de Arte Têxtil I e II, percebi que o artesanato também é responsável por minha formação como professora e artesã, e que também posso contar minhas vivências e experiências nas tramas. Sendo assim, entendi que me constituo como um corpo-sujeito quando trabalho com tramas, linhas e desenhos.

Convidada por uma das professoras que coordena o Projeto de Pesquisa das artesãs na FaE, pude trabalhar com as integrantes a técnica de arte têxtil, começando com exemplos de artistas que trabalham com esse tipo de arte até a confecção do próprio tear afim de que possa criar suas peças.

### **Um breve olhar na história do artesanato**

Para pensarmos o que vem a ser artesanato, não podemos ignorar quem o faz. O artesão são artífices e mestres de sua própria arte que se dedicam à arte a partir do engajamento do pensar e do fazer, desenvolvendo habilidades artesanais de alto grau, ao qual chamamos de *artesanato*.

O artesanato e suas “variações” não estão somente ligados à educação formal, mas a uma experiência de vida, a uma forma de expressão junto a um grupo

<sup>238</sup> É um estado da “alma” humana que dar transcendência ao próprio corpo. O conceito de corporeidade é ampliado por Merleau-Ponty quando ele afirma que o pintor sustenta o gesto do espírito, apresentando que o homem é o criador do ato de criar.

<sup>239</sup> Esta é uma categoria de Meira, 2001, descrita em MEIRA, Mirela R. (2007) **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em “Oficinas de Criação Coletiva”**. 157f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.



social em que a pessoa está inserida. De acordo com a UNESCO<sup>240</sup>, os produtos artesanais são aqueles

[...] confeccionados por artesãos, seja totalmente a mão, com uso de ferramentas ou até mesmo por meios mecânicos, desde que a contribuição direta manual do artesão permaneça como um componente substancial do produto acabado. Essas peças são produzidas sem restrição em termos de quantidade e com o uso de matérias-primas de recursos sustentáveis. A natureza especial dos produtos artesanais deriva de suas características distintas, que podem ser utilitárias, estéticas, artísticas, criativas, de caráter cultural simbólico e significativas do ponto de vista social. (UNESCO *apud* BORGES, 2011, p.21)

O artesanato dirige-se a produtos que – feitos sem necessariamente ter especificidade técnica ou padrão determinado – estão diretamente ligados a sua origem que são as mãos de quem o produz, e no qual o artesão é o elemento chave dessa produção.

Ao contrário do que acontece no Brasil, em outros países a palavra *artesanato* relaciona-se com um fazer manual, que exige muita habilidade de quem o faz. Ao pesquisar a palavra *artesão* na língua francesa “*Artisan*”, esta relaciona o fazer artesanal como aquele que exerce uma técnica tradicional de maneira manual, assim como no alemão, cujo termo, “*Handwerklich*”, se refere a uma pessoa que é capaz, tendo aptidão e habilidade para fazer um determinado objeto<sup>241</sup>.

A partir da própria origem da palavra, é perceptível como cada sociedade percebe seu artesanato. Tanto na França quanto na Alemanha, o artesanato é visto como algo que requer habilidade técnica, e uma aptidão construída durante vivências, fazendo parte da construção como indivíduo. Sennet (2012) define que é uma “habilidade artesanal que designa um impulso humano

<sup>240</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fundada em 16 de Novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

<sup>241</sup> Artisan, et travailleur qui exerce pour son compte personnel un métier Manuel • être l’artisan: l’auteur, le responsable de.Trabalhado que exerce “Técnica tradicional” de maneira manual. Vêm do artesanato: sob sua autoria. Fonte: **Le Larousse de poche**. Tradução da autora. Hand-werkl.ich Adj; nur attr od adv; in Bezug auf das Handwerk (1) <Können, Geschick; Fähigkeiten; h. geschickt, begabt sein> Trabalho feito à mão (1) <conhecimento, competência, aptidão; h competência em trabalhos manuais> Fonte: **Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**. Tradução da autora.

básico e permanente, o desejo de um trabalho bem feito por si mesmo” e que essa habilidade é muito mais do que um feitiço de um determinado produto, é qualquer relação que envolva o conhecimento e capacidade humana na qual se faz necessário usar as habilidades mentais/manuais do homem.

A expressão “habilidade manual” pode dar a entender um estilo de vida que desapareceu com advento da sociedade industrial – o que, no entanto, é enganoso [...] Abrange um espectro muito mais amplo que o trabalho derivado de habilidades manuais; diz respeito ao programa de computador, ao médico e ao artista; os cuidados paternos podem melhorar quando são praticados uma atividade bem capacitada, assim como a cidadania. (SENNETT, 2012, p. 19)

As condições sociais e econômicas podem interferir no empenho do artesão que, embora possa ter orgulho do trabalho pronto, muitas vezes não recebe uma recompensa simples.

No Brasil, o artesanato é visto como um produto do artesão que, se comparado com as habilidades das “Belas artes”, é o produto de um operário, ou de um artista / operário. A própria etimologia da palavra, no dicionário brasileiro, refere-se a *artesanato* como algo *popular*, que se trabalha individualmente ou como “coisas feitas sem muita sofisticação: rústico, ou que é feito através de meios rudimentares às vezes sem qualquer método“, de alguma forma o artesanato é visto como uma arte depreciativa (BORGES, 2011, p.22).

[...] o artesanato é uma atividade disseminada por todo o Brasil e nos países da América Latina, de objetos que não são feitos em geral coletivamente (por grupos familiares e / ou de vizinhança) e que são ou podem ser produzidos em série. Os objetos são projetados a partir de premissas habitualmente atribuídas ao design(...) as técnicas podem ser transmitidas por gerações da mesma família ou por habitantes mais velhos de ma comunidade ou podem ter sido “inventadas” por uma ou mais pessoas. Muito raramente são técnicas aprendidas em escola, mesmo nos casos em que os grupos artesanais pertencem à classe média. (BORGES, 2011, p. 25)

Basicamente, o artesanato dentro do Brasil, em sua maioria, vem das cidades pequenas, por muitas vezes feito por mulheres. As artesãs, em sua maioria, utilizam esse trabalho como um fazer para trabalhos domésticos, seja paninhos para por na mesa, ou porcelanas usadas para comidas, entre outros. Quando estão em centros urbanos, o artesanato, em sua maioria, é concentrado na

periferia, no qual são os “bicos” feitos por mulheres para ajudar na renda familiar (BORGES, 2011).

O artesanato tem diversas facetas, dependendo em qual especificidade ele será utilizado. Sua classificação é tão diversificada quanto a arte, e bastante complexa. Se uma artesã, por exemplo, trabalha como “louceira ou tecelã, ela faz parte do artesanato tradicional ou de raiz, no entanto, se essa mesma louceira resolve fazer imã de geladeiras, alguns dirão que é arte popular”, afirma Borges (2011, p. 26). É muito difícil, portanto, classificar a arte do artesão, pois não há como definir ou classificar o artesanato, tão diversificado e sofrendo tantas influências que, na contemporaneidade, se diluem “[...] as fronteiras entre as áreas de conhecimento e atividades em geral” (BORGES, 2011, p.26).

O artesanato brasileiro sofreu várias influências, principalmente sociais, e tem uma grande capacidade de integração e absorção, de acordo com Lina Bo Bardi (*apud* BORGES, 2011, p. 35), conseguindo resolver seus problemas de forma criativa, sendo “esses problemas” uma mola propulsora para criar tanta variedade. Nos anos de 1946, Lina Bo Bardi, artista, veio para o Brasil, e implementou várias oficinas para que a população interiorana artesã criasse sua própria cultura, em direção à sociedade industrializada. Diz ela que:

Essa parte da humanidade, levada pelas necessidades a resolver por si mesma ao próprio problema existencial e não possuindo esta pseudocultura, tem a força necessária ao desenvolvimento de uma nova e verdadeira cultura. Esta força latente existe em alto grau no Brasil, onde uma forma primordial de civilização primitiva (não no sentido de ingênua e sim composta de elementos essenciais, reais e concretos) coincide com as formas mais avançada do pensamento moderno. (*apud* BORGES, p. 35).

Apesar de tanta variedade, foi na ditadura militar que houve uma grande desvalorização do artesanato local, pois os militares acreditavam que o artesanato regional estivesse passando uma imagem “indesejada” do Brasil e “muito subversiva” (BORGES, 2011, p. 35). Com o golpe militar, houve uma descaracterização do artesanato popular brasileiro, afinal, como assinalou Borges, a “arte do povo apavora os generais” (2011, p. 35).

Com a entrada de um novo ciclo político, houve uma nova abertura onde se pode pensar o artesanato no país e aconteceram movimentos de designers para o interior do país, na busca de uma revitalização do artesanato que a ditadura deixou perdida. A partir de ações que começaram esse movimento “inverso” de fora para dentro, surgiram, em diversas partes do país, cooperativas, que tinham como foco trazer o artesanato da “roça” para a “cidade” e do “centro” para “periferia” (BORGES, 2011, p. 53). Assim, cooperativas como Coopa-Roca (RJ); Programa SEBRAE de artesanato (inicialmente no DF e posteriormente para diversos estados); Artesol (apoio do SEBRAE que teve como ponto de partida a Caatinga Brasileira apoiadas por instituição governamentais) conseguem traçar esse caminho inverso, não alicerçado em políticas governamentais, mas por um “incentivo à organização coletiva dos artesãos, estimulando o empreendedorismo”. (BORGES, p. 53, 2011). Esse caminho, num mundo globalizado, pode parecer arriscado, mas as revitalizações dessas cooperativas, não só trouxeram benefícios ao grupo local, como os preparou para uma mão de obra especializada e diversificada, para atender as demandas.

Sendo assim, as cooperativas revitalizadas conseguiram fazer do artesanato sua fonte de renda, e mostrar a suas especificidades culturais naquela comunidade. O artesanato desenvolvido nelas tem uma exigência do mercado, afinal elas foram revitalizadas, não somente para dar sustentabilidade a quem faz os trabalhos, mas para abraçar o mercado consumidor que tem um olhar mais apurado quanto critério de qualidade de produção e o acabamento das peças.

Paradoxalmente, exigir critérios mais apurados das peças não implica em abandonar a arte que já produzem, mas em torná-las mais sofisticadas, a partir de seus trabalhos manuais. Um exemplo são as bordadeiras de Santos Dumont, em que o processo de revitalização das bordadeiras não foi de excluir suas peças bordadas, pelo contrário, as incentivou a “bordar seus sonhos e serem autoras de seus desenhos” (BORGES, 2011, p.74). “Muitas vezes o esmero dessas produções podem alçar ao erro, mas são os erros “bons”, ou, muitas vezes do aumento do próprio erro saem coisas interessantes de cada

trabalho” afirma Liana Bloisi (*apud* BORGES, p. 74). Todavía, muitas vezes é melhor “deixar quieto” o erro no artesanato local, ao invés de insistir e intervir para ver se está sendo dado o cuidado devido ao local onde está sendo trabalhado o artesanato, pois “o potencial de periculosidade de uma intervenção malfeita é alto e seus efeitos, muito nocivos. Quanto mais tradicional for uma técnica, menor deve ser a atuação do interventor nesse quesito”. (BORGES, 2011, p. 154).

Octávio Paz, autor mexicano, em 1973 foi um dos pioneiros a prever a potencialidade dos trabalhos manuais:

Ainda há poucos anos era opinião geral que o artesanato estava condenando a desaparecer, deslocado pela indústria. Hoje acontece precisamente o contrário: para bem ou para mal, os objetos feitos à mão já fazem parte do mercado mundial. Os produtos do Afeganistão, Sudão se vendem nas mesmas lojas onde se podem comprar as novidades do desenho industrial italiano ou japonês. O renascimento é notável sobretudo nos países industrializados e afeta tanto o consumidor como o produtor. Onde a concentração é maior, assistimos a ressurreição dos velhos ofícios de oleiro, carpinteiro, vidreiro; muitos jovens, homens em mulheres enfastiados e enjoado da sociedade moderna, retornaram ao trabalho artesanal. (PAZ *apud* BORGES, 2011, p. 204).

Sendo assim, o humano retorna, muitas vezes, ao ofício de artesão, cujo trabalho pertencente ao mundo anterior “à separação do útil e do belo”. Em ambos, a sociedade estava dividida entre o profano e o sagrado, que por sua vez estavam divididos em sua eficácia e magia, ligados a sua feitura, no sentido “de que está feita esta coisa e para que ela é feita”. (BORGES, 2011, p. 204).

O objeto artesanal permeia valores a que somos habitualmente compelidos, estando aquém da obsolescência planejada que, cada vez mais, tornam mais curtos o rastro “ de um impulso tecnológico”. Estamos vivendo num mundo que um *tablet*, um celular são ferramentas que permitem a um humano achar outro, independente do lugar em que esteja. E é nesse cenário que os objetos artesanais entram, de certa forma, com um retrocesso da sociedade, um contraponto, ao invés da padronização dos objetos industrializados, tornado-se únicos e nunca idênticos. Nesse contraponto o artesão e o artesanato estão aí

para dar uma freada no aceleramento, sair do padronizado, ser durável, e perpassar gerações com suas formas singulares e únicas.

### **A trama por si, uma construção de tapeçarias entre identidades, experiências e estesias**

Para poder fazer as coletas de dados, a partir das oficinas de arte têxtil, fiz as observações de como as participantes se integravam à oficina, procurei tentar manter a atenção, no entanto, percebi “mergulhada” nos trabalhos propostos, mas como THIOLENT(2005) afirma a pesquisa ação é participativa, sendo, assim afetada ao mesmo tempo em que afeto os integrantes do grupo pesquisado.

Foram seis encontros desde a confecção do tear, para confeccionar as tecelagens, até o produto final pronto. Para a montagem do tear, foi requerida força e disposição. Nesta etapa, iríamos furar os sarrafos para fazer a moldura, e, para isso, usamos uma furadeira manual, aquelas vendidas em lojas de ferramentas e ferragens.

O que percebi, neste primeiro momento de contato com o material, foi que as participantes, em sua maioria, nunca haviam usado uma furadeira. Apesar de terem levado para ajudar no preparo dos sarrafos para a montagem do tear, não sabiam como utilizar, e muitas disseram que tinham medo de usar devido ao barulho que a ferramenta fazia no momento de fazer o furo. Outras participantes alegavam que não possuíam força para executar tal procedimento, e algumas comentavam que tinha medo de manuseá-lo, por ser um instrumento pesado e perigoso.

As observações das participantes remetem ao modo como consideram àquele objeto, mais como um instrumento masculino do que feminino. Isto é paradoxal, pois, se o compararmos a uma máquina de costura, os adjetivos colocados por nossas participantes podem, tranquilamente, ser os mesmos. No entanto, por esse instrumento, a máquina de costura, ser socializado e reconhecido como uma ferramenta tipicamente feminina, elas não demonstraram medo do manuseio, pelo contrário, num dos últimos encontros, muitas utilizavam a

máquina sem nenhum medo, e mesmo as que não sabiam mexer tiveram curiosidade de aprender naquele momento, para poder costurar.

Apesar do medo inicial, as participantes furaram seus sarrafos e ajudaram a furar os sarrafos das colegas que não tinham força para perfurar a madeira. A “pedagogia do acontecimento” (MEIRA, 2010), ou seja, quando a prática estética demanda uma aproximação de tudo *que afeta e é afetado o corpo e sua extensão*, ocorreu no momento que elas puderam descobrir que eram capazes de mexer com uma ferramenta tipicamente masculina, e isto as fascinara por completo. Nas palavras da autora,

[...] a visibilidade da prática estética com o fazer artístico demanda experimentos com o jogo da criação para a apropriação e a compreensão daquilo que afeta o corpo e a extensão do corpo em suas corporeidades que tanto contracenam com ilusões como com realidades, em tempos e configurações múltiplos (MEIRA, 2010, p. 121).

Nesse entrelaçamento de descobertas, foram montados os teares, e a sala de aula parecia uma marcenaria onde ouvíamos o som alto e agudo das furadeiras e o bater dos pregos na madeira. As participantes se adequavam ao espaço da melhor maneira possível para montar seus teares. Muitas sentavam no chão e lá faziam suas tarefas, cada uma colocando os pregos em seus sarrafos, observando o “comportamento” das madeiras, ou seja, se elas trincavam a cada martelada ou não.

Para apresentar as etapas seguintes das oficinas de arte têxtil, busco nos contos de Rubem Alves (1998, p. 81)<sup>242</sup>, uma metáfora para entrelaçar as experiências das participantes com a minha pesquisa que a partir do momento da montagem das urdiduras, me fez lembrar uma pescadora que cria a rede para pescar peixes e assim ensina outros pescarem seus peixes.<sup>243</sup>

<sup>242</sup> Capitulo do livro Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação.

<sup>243</sup> É sobre uma aldeia que vivia as margens de um rio, no qual um homem resolveu tentar pescar nesse rio misterioso com sua rede. Todos achavam que não ia conseguir, no entanto, no dia seguinte esse homem conseguiu pegar um peixe. Tanto que foi a surpresa de todos quando o jovem homem conseguiu pescar, que quiseram aprender como fazer. Assim o rapaz ensinou a todos como pescar seus peixes, todos ficaram profissionais nessa profissão, tanto que começaram criar um dialeto de pescadores, e se concentravam só nisso. E esqueceram de tudo a sua volta, se não era relacionado a pesca e o rio, nada mais fazia sentido a esses profissionais. Sendo assim os pescadores profissionais, não reconheciam mais

Ao contrário do que acontece com os grandes pescadores de peixes do livro, penso que elas não precisam só pegar um tipo de coisa, mas podem pescar seus sonhos, manusear a rede de tantas formas quanto suas ideias alcançam. Essa oficina foi pensada a partir da criação de uma rede que trabalhasse os sonhos das participantes, de onde emergissem suas vivências, seus momentos e sentimentos, e, depois, cada tear pronto fosse como uma imagem “pescada”. A mesma imagem que Meira (2010, p.39) coloca na rede do leitor e se desloca para o campo das ideias. O que não pode ser falada, porque vira linguagem, e não pode ser visto, porque vira objeto, pode, todavia, ser criado, porque a “imagem pensa fora da mente, quando comandada pela linguagem”.

Nos dias seguintes as participantes começaram a tecer suas redes para pescar peixes, aves, flores, sonhos ou o que tivessem mais interesse. Foi então que a “mágica” começou. Colocando o barbante em volta do prego, começaram a montar seus próprios teares e, assim, entrelaçar os primeiro pontos no barbante. Era um momento único, todas estavam curiosas para saber como se colocava os pontos nos pregos, como se montavam as urdiduras, como tecessem nelas.

Novamente, penso na história de Rubem Alves (1996, p.67) no capítulo do “Canto do Galo”<sup>244</sup>. Nessa passagem, ele conta a estória de um homem que criava galinhas e queria ser o melhor criador, e, para tal, estuda e se aperfeiçoa no campo da criação desses animais. E para provar que era o melhor, precisava que suas galinhas fossem as melhores. Para tanto, traça uma tabela de quantidade ideal de ovos que elas teriam que pôr por ano. As que tivessem um rendimento abaixo do esperado seriam sacrificadas para virar caldo de galinha. E quanto aos galos? O criador não teve dúvidas, quem não produzia ovos teria que virar caldo de galinha. Isso valia para todos eles, afinal os galos só emitiam ruídos altos, se empoleiravam em cima das galinhas para agachá-las e isso não tinha serventia nenhuma. O resultado foi que as galinhas produziam ovos com pintinhos quando os galos estavam presentes, depois que eles foram sacrificados só produziam ovos podres.

---

os cantos dos pássaros, não reconheciam mais os aldeões, a única coisa que importava era o quão especializados poderiam ficar se tratando na pesca, no rio e no peixe.

<sup>244</sup> Capítulo do livro Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação.



Foi então que percebi o papel do professor, pois, o que adianta passar os conteúdos e esperar um rendimento na média e excluir os que não têm o rendimento esperado? Quando conversei com essa participante e mostrei de como ela poderia produzir, foi meu momento de canto do galo, foi esse canto que fez a participante compreender o que poderia ser trabalhado e tentar produzir algo que fizesse sentido a ela. Nesse momento ela produziu e criou sua tapeçaria pegando emprestado de sua vida, seus amores, seus desgostos e gostos e assim essa participante viu no artesanato o prazer de produzir arte. Nos encontros posteriores, as participantes estavam imersas nas suas amostras, e os trabalhos brotavam ponto a ponto, cada uma, imersa nos seus projetos, com seus fios e humores trançando sobre as urdiduras. Muitas não percebiam em suas tapeçarias que, em cada ponto empregado, elas tinham o cuidado de escolher a cor e o tipo de fio que seria usado naquele momento. Elas estavam criando, e não percebiam a própria criação.

A percepção estava inata, sem ser tocada pela teoria, mas algo intuitivo, o gosto estava presente a cada linha empregada, e a cada carreira tecida. Nesses dias o ponto foi a “Chave Mestra” das participantes, ele que determinava o que elas iam usar, o que poderia combinar, qual cor ficaria melhor, e como queriam finalizar. Foi a essas indagações que as participantes se propuseram. E nesse momento percebi muito além do que havia planejado em minha mente.

Quando eu perguntava o porquê de trabalhar com esse fio ou com aquele, elas me respondiam “gostei da cor, achei macio, gosto da textura”. Isso já era o pensar delas, o de trazer seu gosto pessoal a cada experimento, montarem suas amostras conforme seus gostos. Cada uma criou do jeito que “quis” seus trabalhos, e assim, se viram no prazer do produzir e pensar na própria intencionalidade do criar.

Nesse encontro, discutimos a proposta de confeccionar outro tear, que seria de suas sensações quando estavam produzindo suas tapeçarias. Queria que elas encontrassem nos fios, nos pontos, algo que remetesse os sentimentos a

partir da sinestesia<sup>245</sup>. Criar a partir de cheiro, sabores, cores, sensações é criar em cima dos próprios sentimentos e, para minha surpresa, muitas criavam em cima de sensações.

Uma das participantes trabalhava com os fios de acordo com o humor do dia, e assim saiam trabalhos diversificados, e elas tinham orgulho de estarem fazendo. A própria amostra de pontos tornou sua tapeçaria, seu orgulho de produzir algo seu e tivessem sentido na vida delas.

### **Reflexão sobre o arte/artesanato uma proposta de ensino estético**

A pesquisa está na fase das entrevistas, ou seja, ainda não há dados conclusivos de como o sujeito-corpo e o sujeito-outro se dá dentro dos grupos em questão e, embora in(conclusões) se apresentem no projeto, neste momento apresento um material sobre as oficinas de arte-têxtil. Neste, já é percebida a relação que as professoras-artesãs estabelecem com os objetos apresentados, e configuram o que Josso chama e “lugares educativos”, ou seja:

[...] orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional [eles] acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemática de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações. (JOSSO, 2007, p.414)

Agora, a partir de dados, coletados estou me direcionando à relação que as participantes têm com uma com a outra, com o corpo e a arte. Nesse percurso percebo que Duarte Jr. (2010, p. 205) acredita ser educar a sensibilidade, o que constitui numa *revolução* nas atuais condições do ensino.

As oficinas é um lugar de relação e que façam sentido para elas, e ser uma forma delas “perceberem” a educação como além do “decoreba” ou do “fazer

<sup>245</sup> De acordo com Duarte Junior (2010) o ser sinestésico é o individuo que capta tudo a sua volta, ou seja, o contrário de anestesia.

por fazer”. A cada encontro, elas urdiam em suas tramas o que estava acontecendo no dia, o que aconteceu há pouco, o que poderia acontecer e o que caracterizava cada personagem significativa em suas vidas.

Dessa forma, as ressignificações da artesanaria apontaram um novo olhar sobre o material que elas utilizavam e sobre a forma como produziam, dando novo significados. Perceberam que a artesanaria pode ser Arte, não necessariamente “utilitário”, tendo uma “receita”, para poder compor, mas pode-se permitir experimentar, perceber os materiais, senti-los, transformá-los... E entenderam que o processo de sua interação com os objetos e seu mundo, assim como as pessoas à sua volta podem ser tramados. Trabalhar com esses conhecimentos a partir de uma trama lhes permitiu perceber que arte é isso, ela está no cotidiano, nos gostos, nas experiências estéticas da vida que se derrama nas linhas e nos fios que transbordam em suas mãos.

### Referências Bibliográficas

ALVES, R. (1999) *Entre a ciência e sapiência: o dilema da educação*. 3 ed. São Paulo: Loyola.

ANDRADE, Carlos Drummond de. (2003) *José e outros*. 8 ed. São Paulo: Record.

BARROS, João de. (1994) *O livro das ignorâncias*. São Paulo: Record.

BORGES, Adéia. (2011) *Design + artesanato: o caminho brasileiro*. Terceiro Nome, São Paulo.

CANCLINI, Nestor Garcia. (1980) *A socialização da Arte – teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Editora Cultrix.

DUARTE JR, J. F. (2001) *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5 ed. São Paulo: Criar.

DUARTE, R. (Org.). (1997) *O Belo Autônomo: Maurice Merleau Ponty – O Olho e o Espírito*. UFMG. Belo Horizonte.

JOSSO, Marie-Christine. (2010). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

KUBRUSLY, M. E.; IMBRIOSI, R. (2011). *Desenho de fibra: Artesanato têxtil no Brasil*. São Paulo: Senac,

- LARROUSSE. (1998) . *Le Larousse de poche*. Paris: Larrousse, p. 50.
- LANGENSCHIEDT. (2008). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, p 504.
- MAFFESOLI, M. (1998) *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MEIRA, Marly. (2007) *Filosofia da Criação. Reflexões sobre o Sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação.
- PAZ, O. (2006) *O Uso e a Contemplação*. São Paulo: Editora Cultura e Ação, Revista Raiz n. 3, p. 82-89.
- SENNETT, Richard. (2012) *O artífice*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Juntos*. Rio de Janeiro: Record.
- SILVA, M. A. (2012) *Trabalho de Mulher: Alinhavando, bordando e costurando trajetórias de artesãs*. Pelotas: Universitária,
- SILVA, U. R. (2011) *A infância do sentido: ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty*. Coleção Praxis. Pelotas: Universitária.
- \_\_\_\_\_.(1994) *A linguagem muda e o pensamento falante: Sobre a filosofia da linguagem em Maurice Merleau-Ponty*. Porto Alegre.
- THIOLLENT, M. (2005) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 14 ed: Cortez. São Paulo.

## **ARTE E EDUCAÇÃO POR PAISAGENS INFORMACIONAIS: A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM ARTE NA CIBERCULTURA**

Ana Maria de Oliveira Alvarenga<sup>246</sup> / Joice Henck<sup>247</sup>

PPGARTES/UERJ

[amoalvarenga@ig.com.br](mailto:amoalvarenga@ig.com.br) / [joicehenck@gmail.com](mailto:joicehenck@gmail.com)

### **Resumo**

Dos inúmeros fatores que são apontados como agravantes ao distanciamento existente entre docentes e discentes, a linguagem tecnodigital apresenta-se como ponto chave atualmente. Conquistando de modo envolvente e rápido distintos espaços e ações, e ditando novas maneiras de conduta, produção e compartilhamento de conhecimento de toda uma geração, a nova linguagem tende a ampliar esse espaço na medida em que o docente não está preparado e nega a cultura contemporânea – a Cibercultura. Periódicos científicos em processo de verificação pelo “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” já apontam indicativos de que ainda é escasso o número de docentes de arte que tenham realizado disciplinas que contemplassem as TICs em seu processo de formação e que saibam utilizar e aplicar os recursos tecnodigitais em suas aulas, alertando-nos às escassas iniciativas que visem à formação continuada sobre o tema. Na posição de ignorante, o educador se intimida, deixando que a contradição educador-educando cresça e ganhe dimensões contrárias ao

---

<sup>246</sup> Docente no Núcleo de Arte Copacabana SME/RJ, integrante da equipe *Observatório de Comunicação Estética OCE/CNPQ* e do *Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)* – CAPES/MyNCT. Mestranda no PPGARTES/UERJ na linha de Arte cognição e Cultura.

<sup>247</sup> Docente no Município do Rio de Janeiro. Mestranda no PPGARTES/UERJ na linha de Arte cognição e Cultura. Integra equipe de pesquisadores do GP/CNPq *Observatório de Comunicação Estética* e do *Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)* – CAPES/MyNCT. Membro da equipe do projeto *Ceramicaviva* e artista integrante do coletivo *O Círculo*.

saber compartilhado. Dentro desse contexto, esse trabalho tenciona refletir sobre a formação de docentes em arte frente às tecnologias digitais, e a sua condição do educador aprendiz na constituição de um novo saber.

Palavras-chave: formação docente em arte; tecnologia digital; educador aprendiz.

### **Resumen**

De los muchos factores que son considerados agravantes de la brecha entre profesores y alumnos, el lenguaje tecnodigital se presenta como un punto clave en la actualidad. Alcanzando de manera atractiva y rápida distintos espacios y acciones, y dictando nuevas maneras de realizar, publicar y compartir los conocimientos de toda una generación, el nuevo lenguaje tiende a ampliar ese espacio en la medida en que el maestro no está preparado y niega la cultura contemporánea - cibercultura. Revistas en proceso de verificación por el "Centro de Formación de Docentes en Artes en Educación en Brasil: la investigación y la divulgación científica (2000 - 2010)" ya indicios de que sigue siendo escaso el número de profesores que han hecho disciplinas artísticas que abordan las TIC en su proceso de formación y que tengan capacitación para utilizar y aplicar los medios tecnodigitais en sus clases, alertándonos sobre las escasas iniciativas dirigidas a la formación continua en el asunto. En la posición de ignorantes, el educador queda intimidado, dejando que la contradicción profesor-alumno crecer y alcance dimensiones contrarias al conocimiento compartido. Dentro de este contexto, el presente trabajo se propone reflexionar sobre la formación de los docentes frente a las tecnologías digitales, y la condición de educador aprendiz en la constitución de un nuevo conocimiento.

Palabras clave: formación de maestros en el arte; la tecnología digital; educador aprendiz.

## 1. Considerações Iniciais

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vem conquistando de modo envolvente e rápido distintos espaços e ações, e ditando novas maneiras de conduta, produção e compartilhamento de conhecimento de toda uma geração. Vivenciamos a exigência e a necessidade de sua adesão em distintas práticas do dia-a-dia, como no trabalho e nas instituições de ensino. Oliveira (2007, p. xv) esclarece que:

Inicia-se o século XXI com um mundo diferente, dispondo de um sistema notavelmente abrangente e eficiente de comunicação e processamento de dados, onde já se misturam as tecnologias de telefonia, televisão e informática, por meio do que hoje se denomina Tecnologia da Informação e da Comunicação – TIC.

Denominado de Cibercultura essa nova era (LÉVY, 1999 e SANTAELLA, 2003), experienciamos a supressão progressiva de obstáculos – distanciais e materiais, por exemplo – que limitavam os fluxos de informação e de signos. Cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos e os novos meios de telecomunicação tem produzido transmutações na estruturada da nossa concepção cotidiana de tempo, de espaço, de modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir, uma significativa reviravolta na nossa afetividade, nas crenças que acalentamos e nas emoções que nos assomam (SANTAELLA, 2008, p. 38).

No campo de debate estético, a incorporação das tecnologias contemporâneas, as computacionais (VENTURELLI, 2004) nas práticas artísticas trouxeram novas discussões. Arantes (2008) discute suas características, afirmando a instauração da estética do fluxo – efeito ou ato de fluir; aquilo que não apresenta forma fixa e durável. As certezas e padrões se desmancham e é instaurado o nômade, efêmero, incerto, passageiro. Santaella (op. cit.) atenta às contemporâneas formas de percepções sensíveis na era

digital e, embasada na concepção de estética de Baumgarten<sup>248</sup>, cunhou a expressão “estéticas tecnológicas”. Ela esclarece que:

O potencial que os dispositivos tecnológicos apresentam para a criação de efeitos estéticos, que dizer, efeitos capazes de acionar a rede de percepções sensíveis do receptor, regenerando e tornando mais sutil seu poder de apreensão das qualidades daquilo que se apresenta aos sentidos. (p. 35)

Essa concepção deixa aberta à análise toda uma gama de produção, como as novas formas híbridas das imagens em movimento, os efeitos especiais sonoros e imagéticos no cinema, os blogs, sites, anúncios televisivos, entre muitos outros, no qual pode se fazer presente a estética tecnológica. Diana Domingues, entretanto, apresenta outro ramo da estética, mais restrito que o proposto por Santaella: a ciberestética. Nesta são estudados os “processos de percepção e os formas de sentir ao agir em conexão com o ciberespaço.” (DOMINGUES, 2008, p. 55)

No campo educacional, por outro lado, sobrecarregado pela importância do desenvolvimento de um país e do dever de cumprir suas infindáveis obrigações sociais sem hesitar entre eles, a vivência na cultura cibernética, um novo desafio se apresenta: o esgarçamento da distância existente entre discentes e docentes, uma vez que estes não estão preparados e negam a Cibercultura. Além disso, a nova linguagem tecnológica tende a ampliar o déficit de profissionais que saibam empregar satisfatoriamente seus recursos, em especial, os computacionais ligados a rede, e que tenham formação adequada para gerirem essa tecnologia de maneira satisfatória como, por exemplo, aplicando-as apropriadamente a projetos educacionais (LIMA, 2001). Os mestres oriundos de uma sociedade de textos precisam rapidamente decodificar essa nova infolinguagem, capaz de modificar sua forma de atuar no mundo.

Uma atitude diversa: que transforma o mestre em aprendiz e o aprendiz em mestre, numa inversão do sistema vigente do mestre explicador. O mito

---

<sup>248</sup> Baumgarten toma a estética como sinônimo de conhecimento, apreensão, saber por meio dos sentidos, as variedades de conhecimento que a percepção sensível, a sensação, a trama de percepções físicas trazem ao indivíduo.



pedagógico denominado de mestre explicador vem sendo desmitificado diante do aparato tecnodigital que nas mãos dos jovens e das crianças prescinde de explicações ou explicadores, por aflorar a natureza exploratória e a força intelectual dos pequenos nativos, para o uso da máquina. Como aventureiros destemidos, mergulham na profundidade das teias informacionais retirando destas, conhecimentos de si e da máquina. O mito do professor explicador, na visão de Rancière (2011), divide a inteligência em duas: uma superior e outra inferior, uma capaz e outra incapaz, uma culta e outra ignorante, justificando a existência e a permanência do professor explicador, como a única pessoa capaz de fazer com que o ignorante compreenda aquilo que não pode compreender sozinho. Sabemos que as crianças são capazes de aprender a lidar com a máquina, sozinhas, na troca, no compartilhamento dos saberes aprendidos, a partir da experimentação e sem a necessidade de um explicador. Assim como as crianças, todos podem aprender pelo exercício do “círculo de potência”, ou seja, a “atualização da capacidade” que o ignorante tem em aprender sozinho, o que quiser aprender. (RANCIÈRE, op. cit.)

A partir desse ponto, traz-se à discussão o processo de formação inicial do docente que, de nossa experiência e do compartilhamento com outros discentes de licenciatura em artes, pouco ou quase nada são levados a refletir e a utilizar os recursos tecnodigitais. O que temos verificado de acordo com o levantamento de periódicos científicos que vem sendo realizado desde 2012 pelo “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” é que ainda é escasso o número de docentes de arte que tenham realizado disciplinas que contemplassem as TICs em seu processo de formação e que saibam utilizar e aplicar os recursos tecnodigitais em suas aulas, alertando-nos às escassas iniciativas que visem à formação continuada sobre o tema. Atraso latente, uma vez que em meados da década de 50 ocorria a primeira performance de música de computador no MoMA (TRIBE e JANA, 2007), e que, desde então, presenciamos inúmeras apropriações e criações de artistas no campo das estéticas e poéticas tecnológicas (SANTAELLA e ARANTES, 2008); e com o borbulhar da Internet a partir da década de 90, não é difícil de verificarmos a

utilização de recursos tecnodigitais pelos graduandos, em especial em  
 determinados cursos do Ensino Superior no Brasil na modalidade de Educação  
 a Distância<sup>249</sup>. Visando costurar essa fenda, alguns Institutos de Artes já  
 apresentam disciplinas que contemplam e exploram a tecnologia a favor do  
 domínio artístico e alguns docentes já estão explorando os Ambientes Virtuais  
 de Aprendizagem (AVAs) numa perspectiva expandida como um complemento  
 às aulas presenciais ou semipresenciais, ou recurso primeiro às aulas a  
 distância que começam a emergir por todo o país.

Dentro desse contexto, esse trabalho tenciona refletir sobre a formação de  
 docentes em arte frente às tecnologias digitais, e a sua condição do educador  
 aprendiz na constituição de um novo saber. Este trabalho parte inicialmente da  
 investigação realizada pelo “Observatório de Formação Docente no Ensino de  
 Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” que, do  
 levantamento e análise das experiências expostas online (revistas científicas)  
 no período de 2000-2010, já apontam indicativos de que ainda é escasso o  
 número de docentes de arte que tenham realizado disciplinas que  
 contemplassem as TICs em seu processo de formação e que saibam utilizar e  
 aplicar os recursos tecnodigitais em suas aulas, alertando-nos às escassas  
 iniciativas que visem à formação continuada sobre o tema. Em seguida, na  
 tentativa de apontar caminhos para essa questão, esse artigo abordará a  
 experiência do coletivo de professores de arte do Núcleo de Arte Copacabana,  
 que em 2008 inaugurava o seu processo de formação continuada, levantando  
 dados sobre a disposição, os desafios e os conflitos gerados na construção de  
 um novo saber, pela interação com a tecnologia digital.

## **2. “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” – verificando as paisagens**

<sup>249</sup> “A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).” Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=879&id=13105&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=879&id=13105&option=com_content&view=article). Acessado em 23 de agosto de 2012

### **informativos no processo de formação inicial e continuada do docente em arte.**

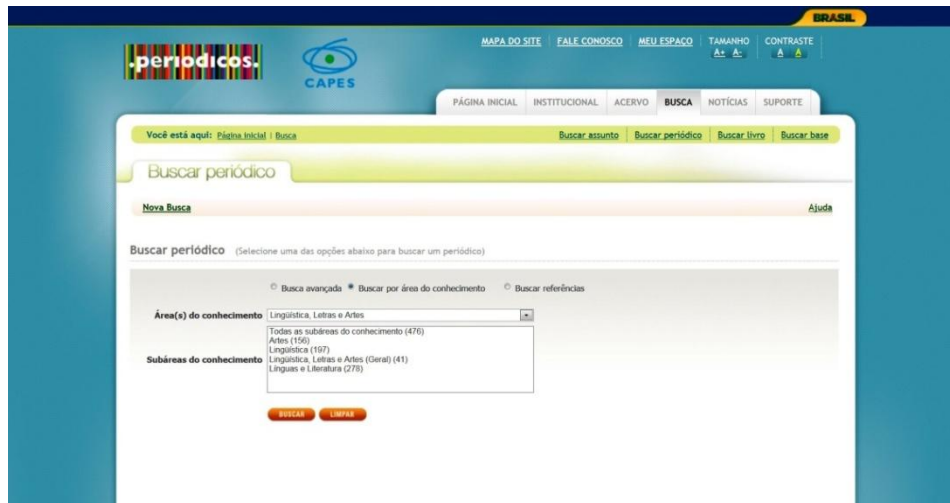
Iniciado em maio de 2012, o “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000 – 2010)” nasce do desejo da formação de um banco de dados das publicações científicas em periódicos/revistas que tomem como norte a formação docente em artes no Brasil publicadas no período de 2000-2010 e, posteriormente uma grande rede de pesquisadores e interessados que possam contribuir sobre o tema na contemporaneidade. Formado atualmente por oito pesquisadores, sendo estes professores e/ou estudantes (graduação, mestrado e doutorado) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/Brasil), realizam encontros presenciais que acontecem, em sua maioria, quinzenalmente na própria universidade. Esses tem como foco a apresentação dos dados coletados no intervalo das reuniões e a delimitação de novas metas da pesquisa. Durante esse período, utilizam recursos online como, por exemplo, a troca de informações por e-mail, além de possuir um banco de dados organizado em planilha no Google Docs<sup>250</sup> onde todos tem acesso aos dados coletados podendo editá-los.

Com o intuito de identificar o estado da arte da produção de conhecimento no campo da formação do docente em arte no Brasil no período de 2000-2010, os integrantes do observatório estão realizando um estudo bibliográfico de caráter exploratório, no qual buscam um levantamento dos artigos publicados em periódicos/revistas no Brasil relacionados ao tema. Em sua primeira etapa de pesquisa, utilizaram como metodologia o levantamento de pesquisadores e suas publicações online por meio de ferramentas de busca na web e efetuaram conexões entre seus currículos na Plataforma Lattes<sup>251</sup>. Posteriormente, buscaram em sites especializados em produção acadêmica, como a base de

<sup>250</sup> “O Google Docs é um pacote de produtos que permite criar diferentes tipos de documentos, trabalhar neles em tempo real com outras pessoas e armazená-los juntamente com outros arquivos: tudo feito online e gratuitamente. Com uma conexão à Internet, é possível acessar seus documentos e arquivos a partir de qualquer computador, em qualquer lugar do mundo.” Disponível em: <http://support.google.com/docs/bin/answer.py?hl=pt-BR&answer=49008>. Acessado em, 28 de agosto de 2012.

<sup>251</sup> <http://lattes.cnpq.br/>

dados de periódicos da CAPES<sup>252</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).



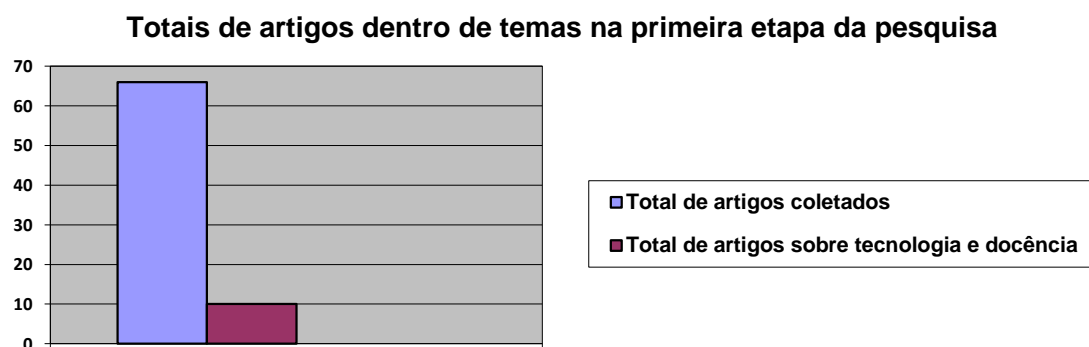
**Figura 1:** Na segunda etapa da pesquisa, os integrantes do observatório buscaram os periódicos em sites especializados em produção acadêmica, como a CAPES.

Após a remodelação do escopo<sup>253</sup> da pesquisa, foram utilizadas como palavras-chave “formação docente em arte visuais/plásticas”, “licenciatura em arte visuais/plásticas” na busca eletrônica e, após o estudo dos resumos, a fim de verificar sua relevância ao observatório, utilizaram como categorias de pesquisa e análise os pesquisadores/autores, os periódicos/revistas e as publicações/artigos. A análise dos dados coletados foi realizada constantemente dentro das categorias gerais e subcategorias como, por exemplo, formação inicial, formação continuada (na primeira etapa da pesquisa), tecnologia na formação, gênero na formação, estágio, entre outras. Nos primeiro quatro meses de pesquisa, a partir da busca por cruzamento entre periódicos e currículos dos seus autores, foram levantadas 66 (sessenta e seis) publicações que abordam a problemática da formação – inicial ou continuada – em artes (música, teatro, visual/plástica) em atravessamento com alguns temas como, por exemplo, questões de gênero, o currículo, artista/professor, estágio, entre outros. Dentro deste total, apenas 10 (dez)

<sup>252</sup> <http://periodicos.capes.gov.br/>

<sup>253</sup> Inicialmente, a pesquisa contemplava o levantamento de artigos que abordavam licenciaturas em Música, Teatro e Artes Visuais/Plásticas, além da formação continuada.

publicações abordam as tecnologias digitais no processo de formação docente (Gráfico 1), sendo 02 (dois) artigos sobre formação de professores em música e 01 (um) sobre o uso da imagem no curso de Artes Visuais na EaD. Vale destacar também que dos 10 (dez) artigos, 05 (cinco) abordam os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, sendo 03 (três) sobre AVA e formação continuada e 02 (dois) na formação inicial em artes, estes pertencem aos mesmos autores.



**Gráfico 1:** Totais de artigos dentro de temas na primeira etapa da pesquisa

No segundo momento, a partir da consulta aos 486 periódicos cadastrados na CAPES dentro da área do conhecimento “Linguística, Letras e Artes”, apenas 11 apresentam artigos que abordam a formação inicial do docente em arte visual/plástica. Somam um total 30 artigos, tendo apenas 06 (seis) abordando as tecnologias digitais no processo de formação docente (Gráfico 2).



**Gráfico 2:** Percebemos que, na primeira década do século XXI, menos que um quarto das publicações em periódicos abordou o tema das novas tecnologias na formação docente em arte visual/plástica.

Neste ano, o observatório começa a desenvolver a terceira etapa da pesquisa: o cruzamento das informações e nova análise aos artigos levantados nas etapas 01 e 02. Já se pode apontar que se somam aproximadamente 71 artigos publicados sobre formação inicial e/ou continuada em artes visuais/plásticas no período de 2000/2010, onde 09 (nove) referem-se ao uso dos recursos tecnodigitais no processo de formação inicial e continuada. Almeja, também, a criação do site onde estará disponível todos os dados coletados na pesquisa.

Diante de tais dados, não é de se espantar que ainda dentro dessa década (2000-2010) e nos anos que seguem, alguns agenciamentos espontâneos ou programados de professores de arte emergiram em busca de capacitação, de formação continuada diante as tecnologias digitais que, por sua vez, dominam e transformam todas as esferas da sociedade: cultura, educação, economia, comunicação, política, entre outras. Assim, a sessão que segue apresenta a experiência de formação continuada de um grupo de professores de artes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que diante dos notebooks disponibilizados para todos os professores da rede, manifestou o desejo de apropriação e esgotamento das possibilidades de uso da máquina.

### **3. Coletivo tecnológico em contextos fluidos de aprendizagem**

A tecnologia digital avança em progressão vertical determinada por atualizações em desempenho na geração de novas versões e de novos programas, como também em progressão horizontal no sentido da sua expansão, presença e naturalização em quase todas as atividades humanas. Como o movimento de uma grande onda ascendente, a tecnologia digital nos convida a entrar na coluna de ar da onda e a surfar pelo ciberespaço. Conduz-nos a aceitar o movimento pela possibilidade de inserção nesse movimento gerado não pelo esforço, mas sim por se permitir a experimentação das dobras e desdobras das grandes ondas. Nesse contexto, destacamos a experiência do grupo de docentes de artes do Núcleo de Arte Copacabana<sup>254</sup> que, como surfistas, se deixou surfar, colocando-se entre as grandes ondas tecnológicas

---

<sup>254</sup> Unidade de Extensão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

ascendentes, em exercício de formação continuada pela troca de saberes em aprendizagem colaborativa.

O movimento ímpar desse grupo de professores nasce da percepção sobre os novos tempos em que se tem problematizado o saber docente em relação às tecnologias digitais, um tempo de inversão da hierarquia do saber, no qual o discente, considerado nativo da cultura digital, está à frente do docente em domínio e competência. As novas gerações, nascidas e criadas nessa nova era cultural, que Santaella (op. cit.) denomina como sendo a “era digital”, estão à frente dos mestres no domínio dos saberes para o uso da máquina. Da mesma forma que aprendem a língua materna sem a intermediação dos mestres, as crianças e os jovens aprendem e mostram total desenvoltura no lidar com games, softwares e redes sociais como o *Facebook*, *Orkut*, *Twitter*, *Instagran*, *Google+* e *Behance*. Essa aprendizagem por conta própria, naturalmente integrada ao cotidiano dos jogos e dos novos modos de interação social, segue problematizando a condição de mestres e aprendizes no domínio da linguagem computacional.

A lógica do sistema educacional entende o lugar da escola como sendo o espaço de superação das desigualdades existentes, lugar de professores explicadores que se justificam na incapacidade do aluno em compreender sem as explicações de seus mestres. Porém, é o explicador que tem a necessidade do incapaz e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de qualquer coisa, demonstrar-lhe que não pode compreender por si só. Antes de ser um ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, op. cit., p.20)

É esperado que os mestres atuem no sentido de instruir seus alunos com os conhecimentos que lhe são próprios, e dos alunos se espera que recebam e compreendam os conhecimentos, a partir das explicações de seus mestres. Nessa lógica, mestres e aprendizes ocupam posições hierárquicas distintas cabendo ao mestre à função de instruir e ao aprendiz a de ser instruído. Para Prensky (2001) “a educação precisa ser menos sobre o sentido de contar, e

mais sobre partilhar, aprender junto”, ele afirma ainda que educadores vindos de uma geração anterior, com um conjunto de experiências peculiares, não costumam entender as necessidades dos alunos e nem seus novos métodos de aprendizagem. Prensky (2011) nos desafia a pensar na condição de professores “imigrantes digitais” e alunos “nativos digitais”, sendo os primeiros àqueles que chegaram à tecnologia digital já adultos e por isso precisam se adaptar, e os nativos são aqueles que cresceram com a tecnologia digital e a usaram como brinquedo, sem medo, e como seus aliados<sup>255</sup>.

De que forma os professores imigrantes com dificuldades em deixar antigos métodos para trás, vivem os desafios da transição cultural? A transição cultural necessária imprimiu no grupo do Núcleo de Arte o desejo de experimentar e aprender as possibilidades dos recursos digitais. Aprender pela experiência de estar junto, na relação com algo que se experimenta, que se prova, colocando-se na condição de sujeito de experiência (LAROSSA, 2002) que se deixa tocar, se deixa alcançar e se deixa transformar. O sujeito de experiência para Larossa, “se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Trata-se de viver uma experiência que não se descola da realidade, trata-se de experiência e sentido.

<sup>255</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>. Acessado em 21 de janeiro de 2013.





**Figura 2:** Na pequena sala onde funciona a oficina de vídeo, o grupo NACOPA se prepara para se aventurar em novos desafios. Fonte: Acervo pessoal

### **3.1 O corpo coletivo – uma experiência de formação continuada**

Sem uma programação previamente pensada ou definida, a metodologia dessa formação foi sendo construída na ação, no caminho que se percorre, partindo de levantamentos sobre o que seria primordial em uma primeira etapa a ser vivenciada, assim como de indagações sobre o que já era conhecido por esse grupo de professores. Em avanços e recuos a dinâmica da formação foi se desenhado no dia-a-dia, a partir de testagens sobre os conhecimentos assimilados. Ainda de forma pouca sistemática, alguns instrumentos metodológicos foram utilizados como suporte dessa experiência de ensino/aprendizagem, tais como:

- o levantamento de questões - consistindo na seleção inicial dos saberes necessários ao grupo e na sua ordenação em graus, das dificuldades inicialmente percebidas.

- as discussões sobre o campo tecnológico e a sua aplicabilidade na prática pedagógica.

- a avaliação - na perspectiva de sondagem das mudanças de conteúdos, abordagens e processos, possibilitando o redimensionamento do caminho e do caminhar.

Definiu-se a formação a partir de três eixos estruturais:

- O primeiro destinava-se a conhecer o equipamento, partindo de ações muito simples como ligar e desligar, abrangendo os aspectos relativos ao sistema operacional Windows como as tarefas e as ferramentas necessárias à utilização da máquina. Ainda nesse momento inicial pode-se fazer também a distinção entre os componentes físicos da máquina (hardware), e os componentes lógicos (softwares).

- O segundo eixo estava voltado ao conhecimento e utilização de alguns programas básicos como: Office Word, Power Point, Movie Maker, reprodução e cópia de filmes e músicas, Media Player, Internet Explorer, Msn, Orkut, já se considerando uma outra abordagem da prática pedagógica e se colocando o desafio, para esses professores, em lidar com softwares que os alunos já dominavam.

- O terceiro eixo, destinado à compreensão do espaço expandido, do espaço de comutação da informação, do espaço desterritorializado, do campo de interação e de conexão, resultando na criação de um Blog (<http://nacopacabana.blogspot.com>), onde seriam postados textos de estudo e fotos das oficinas de arte do Núcleo.

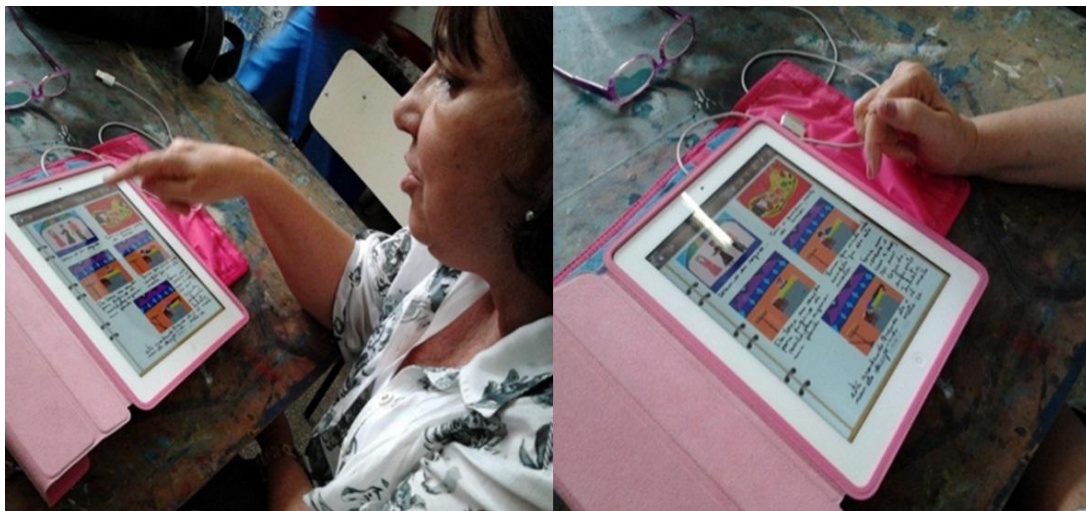
Nesse cenário de formação continuada, o blog encerrava a possibilidade de ampliação da formação por se constituir em instrumento de comunicação, interação e compartilhamento de ideias, informações e conhecimentos de forma colaborativa. Os blogs são em potência, uma importante ferramenta de aprendizagem no âmbito escolar, podendo considera-los como ambientes digitais de aprendizagem, por interação ativa dos seus agenciadores.

Durante os meses de formação em exercício, professores/aprendizes compartilharam seus conhecimentos de forma a atender às vontades, em mergulhos coletivos na experiência de aprender a nova linguagem. Práticas pedagógicas puderam ser revisitadas e reorientadas a partir de um novo ponto de vista gerador de novos modos de saber: aprender e habitar um novo espaço

emergente, de experimentação e troca, de conhecimentos que se renovam e se ampliam continuamente.

O coletivo presentificou as mudanças na prática pedagógica de cada integrante, no que se refere à aplicabilidade de programas para o desenvolvimento de projetos nas linguagens artísticas. A professora de teatro Tania Queiroz, por exemplo, trabalha a criação de figurinos e cenários com seus alunos, a partir de programas com Hello Crayon e Hello Oil Painter para a criação das imagens que reportem às histórias desenvolvidas nas oficinas de teatro.

A história shakespeariana Romeu e Julieta, uma das histórias trabalhadas por essa professora vem sendo desenvolvida de duas maneiras: numa primeira etapa os alunos desenham os quadros da história diretamente no Ipad, em seguida as imagens são remetidas a um caderno virtual e complementados por anotações pertinentes a história em questão.



**Figura 3:** Caderno virtual com os registros da história Romeu e Julieta. Fonte: acervo da professora Tania Queiroz



Figura 4: As cenas de Romeu e Julieta, produzidas pelos alunos da oficina de teatro. Fonte: acervo da professora de teatro

A interação com os games, que tão fortemente estão presentes no dia-a-dia das crianças e jovens, fazendo parte do seu universo de jogos e brincadeiras, serviu às experiências pedagógicas da professora de dança Monica Luquett, que no diálogo entre corpo e imagem, fundou a possibilidade de expansão de um corpo carnal para além das suas formas atuais de representação, potencializando as discussões acerca do corpo no tempo e no espaço, assim como da sua presença ausente nos espaços virtuais.



**Figura 5:** Coreografia criada a partir das experiências com games em interação com os corpos dos alunos. Fonte: acervo pessoal.

O uso dos recursos digitais tem colocado esses docentes diante de novos paradigmas imagéticos, entendidos como objeto de experimentações diversas. A professora de dança Monica Luquett inaugura então, a experiência do corpo

que percebe a imagem reversivamente como corpo que interage, anunciando a transformação da imagem em dança e da dança em imagem.

Sendo o tempo presente descrito como uma “época de crise das antigas ordens de representações e saberes” (PARENTE, 1993) complexificando as formas de produção de subjetividades e as discussões sobre a cultura contemporânea, não podem, as práticas educativas, se furtar à reflexão e a revisão de seus domínios. Os novos aparatos tecnológicos alteram nossos modos de saber, aprender e habitar esse novo espaço emergente, de experimentação e troca, de conhecimentos que se renovam e se ampliam continuamente.

#### **4. Considerações finais**

O escopo da formação docente em arte, na contemporaneidade, precisa circunscrever aspectos constitutivos de novos modos de se fazer presente no mundo, um mundo que já tem incorporado dispositivos de comunicação e informação, em tempo real, eliminando distâncias e fronteiras, se configurando em territórios móveis de interação e de presenças simultâneas em conexão planetária. A construção de novos espaços de conhecimento ou outras territorialidades do saber vem desafiando os sistemas educacionais contemporâneos. O movimento de modernização das escolas em instalação de equipamentos tecnológicos, por iniciativa de políticas públicas, esvazia o sentido das TICs, quando o que se pretende é apenas o desenvolvimento da capacidade operativa das máquinas, pelo professor. Sabemos que as TICs extrapolam a dimensão utilitarista e podem ser estruturantes dos novos territórios de ensino aprendizagem. Dessa forma, enquanto integrantes do “Observatório de Formação Docente no Ensino de Artes no Brasil: pesquisa e divulgação científica (2000-2010)”, pretendemos avançar em discussões sobre a formação inicial e a formação continuada, em razão da defasagem de ambas às novas infovias de aprendizagem, assim como pensar os desdobramentos metodológicos pertinentes a esse campo de ação.

## Referências bibliográficas

ARANTES, P. (1999) *“Tudo que é sólido derrete: da estética da forma à estética do fluxo”* In: SANTAELLA, L. e ARANTES, P. (orgs.) *Estéticas tecnológicas*, p. 21-33, São Paulo: EDUC, 2008.

DOMINGUES, Diana. (2008) *Ciberestética e a engenharia dos sentidos na Software Art*. In. SANTAELLA, L. e ARANTES, P. (orgs.). *Estéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUC, p. 55-82.

LÉVY, Pierre. (1999) *Cibercultura*. São Paulo:Ed.34.

\_\_\_\_\_. (1993) *As tecnologias da inteligência – o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed.14.

SANTAELLA, Lucia. (2003) *Culturas e artes do pós-humano. Das culturas das mídias à cibercultura*. Paulus. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2007) *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. Paulus. São Paulo.

SANTAELLA, L.e ARANTES, P. (2008) *Estéticas tecnológicas*. EDUC. São Paulo.

OLIVEIRA, F. B (org.). (2007). *Tecnologia da informação e da comunicação - a busca de uma visão ampla e estruturada*. Pearson Prentice Hall: Fundação Getulio Vargas. São Paulo.

PRENSKY, M. (2012) *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Editora Senac. São Paulo.

RANCIÈRE, J. (2011) *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. 1. reimp. Autêntica Editora. Belo Horizonte.

TRIBE, M. e JANA, R. (2007) *New Media Art*. Taschen. Portugal.

VENTURELLI, S. (2004) *Arte: espaço\_tempo\_imagem*. Edunb. Brasília.

<http://www1.folha.uol.com.br/saber/983798-leia-entrevista-do-autor-da-expressao-imigrantes-digitais.shtml>.

## O ESPAÇO DA ARTE NA FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS BRASILEIROS: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS

Dra. Anna Rita Ferreira de Araujo<sup>256</sup>

Universidade Federal de Goiás

[annaritafeufg@gmail.com](mailto:annaritafeufg@gmail.com)

### Resumo

O texto traz reflexões acerca do espaço da arte na formação de pedagogos brasileiros, que passou a constar como disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia, a partir da publicação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil. Aponta os desafios e as limitações dos cursos para abarcar os conteúdos necessários à preparação dos futuros professores, em especial, nas questões voltadas às artes e à cultura. Apresenta ações desenvolvidas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a formação artística, visual e cultural de seu alunado e traz a discussão acerca da importância da arte na formação desses pedagogos.

Palavras-chave: Formação de professores. Cursos de pedagogia. Artes visuais.

### Abstract

The text shows reflections about the space of the art in the teachers training, which is now part as a discipline in the curriculum matrix of the pedagogy courses, since the publication in the national curriculum guidelines, in 2006. It shows the challenges and the limitations of the courses to finish the contents needed to the preparation of future teachers, in special in the questions related to arts and culture. It shows yet actions developed in the Faculdade de

---

<sup>256</sup> Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo e professora, desde 2004, do curso de Pedagogia da FE/UFG. Desenvolve pesquisas sobre a imaginação e a percepção na formação pedagógica, sendo integrante dos grupos de pesquisa: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Fenomenologia – UFG e do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação – USP.

Educação da Universidade Federal de Goiás to the visual and cultural formation of the students.

Key words: Theachers training. Pedagogy courses. Visual Arts.

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno instituiu, em 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Tal documento passou, desde então, balizar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de pedagogia brasileiros, bem como suas matrizes curriculares. Esses cursos<sup>257</sup>, que até então, em sua maioria, eram voltados para a formação de gestores do sistema educacional e pesquisadores da educação, passaram a formar professores para o magistério das séries iniciais e da educação infantil. Tarefa que se tornou mais complexa e de difícil êxito, em função da extinção dos cursos de formação docente de nível médio. Pois, se anteriormente os alunos chegavam com uma bagagem de experiência e aprendizado específicos da docência, agora, oriundos do ensino médio convencional, ingressam no curso superior sem nenhum conhecimento prévio do magistério. Para se adequar à nova legislação, os cursos de pedagogia reformularam suas matrizes curriculares, buscando abarcar disciplinarmente a extensa gama de conteúdos que envolvem a gestão, orientação, reflexão, pesquisa e docência.

O Artigo 3º das DCN afirma que o egresso do curso de pedagogia “trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão”. Tais conhecimentos deverão ser fundamentados “em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”, continua o artigo. Entretanto, os aspectos que as diretrizes apontam,

---

<sup>257</sup> Os cursos de Pedagogia Brasileiros são herdeiros dos antigos Institutos de Educação, os quais formavam professores em exercício no magistério, que já eram diplomados pelas Escolas Normais ou vinham de outros níveis de ensino, visando prepará-los para a gestão do sistema escolar ou para a docência dos conteúdos pedagógicos nas escolas normais.



difícilmente podem ser alcançados quando o próprio curso não consegue se fundamentar nesses princípios. A começar pela fragmentação curricular, que, dos conhecimentos específicos das disciplinas (português, matemática, história, etc.), abarca os conhecimentos gerais (antropologia, sociologia, filosofia, psicologia, política, cultura, etc.), seguindo pelas áreas de gestão educacional (coordenação, planejamento, pesquisa e avaliação), finalizando com as práticas pedagógicas que envolvem a promoção da aprendizagem dos sujeitos nas diferentes fases do desenvolvimento e condições (físico, psíquico, social e cognitiva).

Propiciar um ambiente formativo que integre e consolide esses conhecimentos é a árdua tarefa dos atuais cursos de pedagogia. Transformar palavras, idealmente dispostas sobre papéis, em um currículo vivo e que atinja os objetivos de formar um educador consciente e capaz de atuar positivamente na educação de crianças, jovens e adultos é um desafio que somente instituições profundamente comprometidas com a Educação podem tentar alcançar. Infelizmente não se trata da realidade atual, onde nos deparamos com a visão cada vez mais mercantilista da educação, na qual um diploma superior é um bem a ser adquirido em troca de moeda corrente. Os resultados, dessa relação de troca e distonia entre aquilo que se idealiza e o que se efetiva, vemos refletidos nos índices de avaliação do nosso sistema educacional, os quais indicam que a maioria dos jovens de 15 anos é analfabeta funcional. Os dados escancaram a precariedade da estrutura educacional brasileira como um todo e, aí inserido, a inconsistente formação de professores que atuam nas etapas iniciais da educação.

Mediante esse grande desafio, parte dos cursos de pedagogia, tem optado pela formação de professores para as séries iniciais e educação infantil, como foco prioritário em seus currículos<sup>258</sup>. Essa postura é refletida pelos PPP e pelas matrizes curriculares que dão mais ênfase às disciplinas que envolvem essa formação. Entretanto, os conhecimentos que envolvem a arte, seu

---

<sup>258</sup> Em 1984, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás realizou uma reformulação curricular, que foi considerada pioneira no país, especialmente ao extinguir as chamadas habilitações técnicas e de se ocupar de forma exclusiva com a formação de professores das séries iniciais do ensino de 1º grau.

ensino/aprendizagem e a formação artístico/cultural dos professores, ainda se situam periféricamente nos cursos de pedagogia.

### **A presença da arte nos cursos de pedagogia**

No tocante à disciplina Arte, esta passou a integrar os currículos a fim de contemplar o Artigo 5º, inciso VI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas, onde se lê que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”, para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, nos últimos anos, temos visto a inserção da Arte na formação dos pedagogos. Entretanto, isso se dá pela presença de uma disciplina de núcleo comum, geralmente semestral, variando entre 40 e 80 horas, que engloba as teorias do ensino aprendizagem da arte, as metodologias e os conhecimentos que relacionam a arte e suas linguagens com o desenvolvimento infantil. O que nos leva a refletir sobre a superficialidade de tal formação, em vista das reais necessidades curriculares de uma sólida preparação para o exercício docente em artes, que exigiria além das usuais 40 a 80 horas.

Para exemplificar, traremos alguns dados de cursos de pedagogia do Estado de Goiás que conta com 53 instituições de ensino superior, segundo o Ministério da Educação (MEC), as quais ofertam o curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Na matriz curricular do Centro Universitário de Anápolis – UNIEvangélica vemos a arte contemplada na disciplina “Fundamentos e métodos do ensino de arte” (40h). Já, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Arte se insere na disciplina “Arte e Educação” (60h). Na modalidade a distância, a Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN) apresenta em sua estrutura curricular a disciplina “Arte-educação e movimento” (80h), com a seguinte ementa<sup>259</sup>.

<sup>259</sup> UNIGRAN, (2012) *Ementas*. <http://www.unigranet.com.br/conteudo/graduacao/pedagogia/ementa.php?pais=brasil>. 20 de set. 2012.

---

Arte e educação em arte: a função da arte para o indivíduo e a  
 sociedade. A importância da arte na educação. A história educativa  
 em arte. Tendências pedagógicas no ensino da arte no Brasil. A  
 contextualização histórica, a leitura e apreciação da imagem e a  
 produção. Desenvolvimento gráfico infantil. Artes integradas na  
 Educação.

Pela leitura da ementa acima, que é exemplo de muitas outras encontradas  
 nos cursos de pedagogia brasileiros, podemos perceber o predomínio da  
 linguagem das artes visuais sobre as demais. Aspecto que está diretamente  
 ligado à natureza do magistério, o qual é amplamente pautado pelas atividades  
 plásticas, em função das práticas de desenho, pintura, modelagem, recorte e  
 colagem, comuns no cotidiano escolar. Também, na maioria dos textos, pode-  
 se observar a predominância da palavra leitura e/ou apreciação de imagens, o  
 que nos leva a concluir que as ementas refletem os conceitos apontados pelos  
 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte (1997). Por sua vez, o  
 documento, mesmo não citando fontes, reflete a forte influência da Proposta  
 Triangular de Barbosa (1994), que ganhou espaço nos projetos pedagógicos  
 das escolas brasileiras da última década do séc. XX aos dias atuais.

Outra constatação, verificada nas ementas, é que estas sinalizam para uma  
 formação genérica e superficial. Abarcam somente parte da formação de um  
 docente que deveria atuar no ensino/aprendizagem da arte e possuem carga  
 horária insuficiente. Não contemplam, por exemplo, as práticas artísticas e os  
 diferentes métodos de trabalho artístico/pedagógicos, bem como, as questões  
 da estética e da história da arte. Como então pedir para o professor realizar a  
 articulação entre contextualização, leitura e produção, se o mesmo não possui  
 conhecimentos prévios acerca da história, da estética e do fazer artístico?  
 Como são abordadas as respectivas linguagens artísticas (música, teatro,  
 dança e artes visuais) no contexto dessa formação? São algumas questões.

Para Mello e Rego (2002, p. 195) “As novas exigências da sociedade e da  
 realidade escolar contemporânea trazem importantes desafios à formação  
 docente”. Para isso, segundo as autoras, é preciso a construção “de um novo  
 paradigma curricular e metodológico”, que articule os saberes que o professor  
 “construiu ao longo de sua experiência individual e coletiva” aos “princípios

filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientam as reformas da educação básica”. Além disso, outro desafio é a equilibrção da formação teórica e prática. Além da superação da lógica que presidiu as divisões internas do processo de formação do polivalente e a do especialista, desde seu surgimento.

Sabemos que, nos cursos de licenciaturas em artes, a formação polivalente foi superada em função da constatação da precariedade desses cursos, na grande maioria superficiais, desarticulados epistemologicamente e centrados nas técnicas artísticas com finalidade para o uso escolar em atividades. Atualmente, as licenciaturas em artes diplomam profissionais nas linguagens artísticas específicas visando uma formação mais aprofundada e reflexiva, além de um maior domínio teórico e prático da linguagem. Acreditando-se que o contato mais qualitativo do aluno com uma linguagem artística seja mais significativo do que o superficial com todas. Garantindo-se, assim, uma formação artística de melhor qualidade.

Porém, reconhecemos que significativa parte das escolas brasileiras não conta com o professor específico de artes, cabendo aos demais profissionais da educação ocupar esse espaço. Esses dados podem ser constatados no artigo “Percurso históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais”<sup>260</sup>, no qual são apresentados dados estatísticos que comprovam essa afirmativa. Com a crescente oferta dos cursos de licenciatura em artes pela modalidade de educação a distância é possível que, nas próximas décadas, esse panorama se altere. Contudo, ainda não temos dados concretos para essa análise.

O que a realidade nos mostra é que ainda não temos professores habilitados em artes suficientes para cobrir a demanda escolar. Assim, observamos o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 apontar a obrigatoriedade do ensino de artes em todas as séries do ensino fundamental, no artigo 26, parágrafo 2º, “o ensino da arte constituirá componente curricular

<sup>260</sup> ARAÚJO, Anna Rita F. de. (2009) “Percurso históricos e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais” In: *Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Transversalidades nas Artes Visuais*. Salvador: ANPAP

obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, porém, não garantindo a obrigatoriedade do profissional habilitado em artes para ministrar tal disciplina, e, por sua vez, o texto das DCN para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciaturas, indicando que o pedagogo deve estar apto a ensinar artes. Trata-se, nada mais, de um estratagema do Estado para garantir a legalidade e o cumprimento de suas leis, principalmente na educação infantil e séries iniciais, onde ainda temos poucos professores de artes habilitados atuando.

Esse é o real contexto no qual nos situamos e que ainda temos um longo percurso de lutas e conquistas na direção de uma transformação. Ter a garantia do professor habilitado em uma linguagem artística em todas as escolas brasileiras é uma perspectiva possível, mas ainda distante. Paralelamente, a essa questão, temos a situação da formação do pedagogo no tocante à arte. Independentemente de sua atuação no ensino da arte, esta se faz absolutamente necessária à sua formação, assim defendemos. A arte necessita ter seu espaço assegurado, no contexto dos cursos de pedagogia, em função da sua importância para a constituição de docentes, sujeitos da cultura, capazes de compreender sua “ação como atividade criadora, transformadora, e para a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições, em todas as suas dimensões”, conforme está expresso no PPP (2003, p. 16) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG).

É nessa perspectiva que compreendemos que, para além das disputas entre quem ensina o quê, é papel das entidades representativas dos professores de artes defender o espaço qualitativo da arte e suas linguagens nos currículos dos cursos de Pedagogia. Um espaço que vá para além de uma disciplina curricular que objetiva instrumentalizar o pedagogo para ministrar aulas de artes, mas, que concorra para sua formação estética e capacidade criadora perante os desafios da docência.

No curso de Pedagogia da UFG, temos concentrado nossos esforços nessa perspectiva, antes mesmo das DCN para os Cursos de Graduação em

Pedagogia. Em 2003, o texto dos PPP (ibid., p.12) do curso já trazia o entendimento que:

A educação é uma prática sociocultural e, portanto, inseparável das humanidades, sobretudo da filosofia, das artes, das letras e das ciências sociais. Isso implica o trabalho de formação do pedagogo, do professor para a educação infantil e os anos iniciais da escola fundamental, como sujeito social formador de sujeitos da cultura, de seres autônomos, críticos e criativos, no verdadeiro sentido dessas expressões.

Desde então, o curso vem enfrentando o desafio de tornar isso possível, com dificuldades e contradições de toda ordem. A começar por todos os aspectos expostos até aqui, passando pelas concepções individuais do corpo docente e discente que são responsáveis por materializar o currículo, tornando-o vivo e em pleno movimento, e o embate político com as diretrizes governamentais para a Educação, que priorizam cada vez mais os aspectos quantitativos e mercadológicos sobre os qualitativos e epistemológicos.

Na contramão dos currículos dos cursos de pedagogia, que oferecem um mínimo de carga horária destinada às artes a fim de atender às DNC, a matriz curricular da Faculdade de Educação (FE) da UFG optou por aumentar a carga horária das disciplinas de artes. São 144 horas, que sabemos serem insuficientes ainda, divididas em Arte e Educação I e II, nos dois primeiros semestres do curso. E por que no início do curso? Justamente para sensibilizar o futuro docente para os aspectos da arte e da cultura, ampliando a sua maneira de assimilar e refletir sobre os conhecimentos que estará em contato ao longo do curso. Exercitar sua capacidade criadora e descaracterizar a idéia de artes voltada para a instrumentalização docente.

Tendo como objetivos, das disciplinas Arte e Educação I e II: conscientizar o aluno sobre o papel integrante e integrador das artes junto às demais áreas do saber presentes nas instituições educacionais; contribuindo para sua compreensão acerca da Arte como área de conhecimento humano social e historicamente construída; propiciando-lhe construir sua própria prática docente acerca das linguagens artísticas, o curso compreende os desafios e limites dessa formação.

Ainda, em um conceito mais genérico, o aluno entra em contato com as linguagens da dança, teatro, música e artes visuais, dependendo da formação do docente. Por exemplo, no meu caso, aprofundo as questões das artes visuais. Porém, como ementa de “Arte e Educação II” contempla o teatro, destino algumas horas para o trabalho reflexivo sobre questões teóricas e metodológicas do ensino/aprendizagem do teatro e busco convidar algum professor da área para oferecer oficinas aos alunos. Entretanto, a formação mais aprofundada é dedicada às artes visuais, na qual teoria e prática são articuladas ao longo de todo o curso. E, caso um docente da área teatral, venha a ministrar a disciplina, terá a flexibilidade de focar em sua área de atuação mais do que nas artes visuais. Já, a ementa de Arte e Educação I contempla os conteúdos da música e do movimento, ficando a cargo dos professores de música e dança, que contamos em nosso quadro fixo.

É importante frisar que nosso propósito é sensibilizar o futuro docente para as possibilidades da arte no espaço escolar e a sua importância na formação dos sujeitos. Busco, de minha parte, alcançar essa compreensão levando-o a perceber esses ganhos em sua própria formação, além de fazê-lo refletir sobre a importância da presença de um profissional com formação adequada na escola. Considero que meu trabalho foi bem realizado quando chegamos ao final do semestre e observo: os alunos compreendendo a arte como fundamental em suas vidas e que seu ensino/aprendizagem é algo complexo, o qual exige muita dedicação (estudo e prática) por parte do docente. A partir desse ponto, torna-se mais fácil envolver o aluno nas demais atividades culturais e artísticas, que a universidade oferece, a fim de ampliar sua formação.

O pedagogo é responsável pela fundamentação das bases gerais do conhecimento escolar, sua especialidade não está nos conteúdos específicos, mas no ensino/aprendizagem dos fundamentos desses conteúdos. Dessa forma, ele não necessita um conhecimento extenso desta ou daquela matéria, mas, sim, da compreensão de quais são seus princípios e como deve trabalhá-los de acordo com seu alunado. O seu verdadeiro trabalho, segundo o que desejamos na FE/UFG, está em compreender as complexas relações entre a

educação e a sociedade, pensar e realizar a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade.

### **A alfabetização visual e cultural na pedagogia: uma experiência na Faculdade de Educação da UFG.**

No campo das artes visuais, os conteúdos curriculares, dos cursos de pedagogia, giram em torno dos fundamentos pedagógicos, metodológicos e históricos de seu ensino/aprendizagem. O que consideramos precário, pois as vivências artísticas e culturais são fundamentais para que o futuro professor compreenda e possibilite essas articulações em sua atuação docente. Torna-se, assim, necessário aprofundar a formação em disciplinas de núcleo livre<sup>261</sup>, estágio e nos projetos de extensão e pesquisa, para além das disciplinas obrigatórias do currículo. O que não se observa nos cursos de pedagogia, especialmente nas instituições privadas, que, infelizmente, não possuem condições adequadas à associação entre ensino, pesquisa e extensão, diferentemente da realidade que temos, por exemplo, na FE/UFG.

Atualmente, vivemos em mundo onde há imagens por toda a parte, podemos chamar de a “era da imagem” ou da “cultura visual”. Uma torrente de informações, formatizadas pela visualidade, nos chega a todo o momento nos dizendo aonde ir, o que comprar, o que usar e até como ser e o que pensar. Sendo assim, é crescente o número de autores que defendem uma pedagogia crítica, voltada às artes visuais, para formar sujeitos capazes de compreender e analisar as imagens de nosso cotidiano. A decodificação e interpretação dos “textos culturais” se fazem necessárias “para a conscientização de que somos os destinatários de mensagens que pretendem impor valores, idéias e comportamentos que não escolhemos”, citando Kellner (2001, p.33).

---

<sup>261</sup> No curso da FE/UFG, por exemplo, uma das disciplinas de núcleo livre ofertada é “Leitura e produção de imagens artísticas nas séries iniciais”. É voltada para o aprofundamento das teorias de leitura e compreensão de imagens, bem como o desdobramento dessas leituras em produções artísticas na sala de aula.



Para isso, seria necessário que os espaços educacionais assumissem o compromisso com a alfabetização visual. As iniciativas que visam a formação cultural e visual dos alunos buscam colorir as frias palavras contidas nos projetos curriculares, introduzem metáforas, formas e matizes capazes de constituir o repertório artístico cultural, imprescindível para a formação de professores responsáveis por ampliar as fronteiras conhecidas. Afinal, o acesso e usufruto dos bens culturais e artísticos de uma comunidade pelos seus cidadãos contribuem significativamente para a construção de uma sociedade livre.

Comprometidos com essas questões, criamos, em 2005, o projeto de extensão “Percurso do Olhar”, desenvolvido conjuntamente com os professores André Barcellos e Andréia Silva, que aconteceu até 2007. Iremos retomar a proposta de formação cultural, ainda em 2013, com um novo formato e proposta<sup>262</sup>.

Partimos do pressuposto que, propiciando um ambiente cultural e artístico rico e dinâmico, estaríamos contribuindo para a formação e o crescimento sócio-artístico-cultural dos alunos, funcionários, professores e público externo, envolvidos nas atividades da Faculdade de Educação. Mais especificamente, contribuindo para a formação cultural e estética dos futuros professores formados pelo curso de Pedagogia.

O projeto “Percurso do olhar” teve como objetivos: instalar exposição temporária de imagens artísticas, que configurassem propostas de percursos visuais aos expectadores; disponibilizar para o corpo técnico-administrativo da FE-UFG coleções de imagens artísticas para que estes selecionassem as que desejavam colocar nas paredes das secretarias; e organizar com os alunos e funcionários rodas de conversa, que visavam diálogo reflexivo sobre os percursos visuais das imagens expostas, bem como, palestras e mesas-redondas, abertas ao público, com temas sobre a arte e a cultura nos espaços educacionais.

---

<sup>262</sup> A interrupção do projeto foi devida aos compromissos assumidos pela equipe em outras áreas da Instituição, que inviabilizaram o desenvolvimento das ações, e ao meu afastamento para o doutoramento. Para 2013 pretendemos trazer uma nova proposta intitulada “Às escuras”, integrando o prof. Dr. Márcio Corte Real, que substituirá a profa. Dra. Andréia Silva.

Partindo desses objetivos, organizamos uma série de exposições<sup>263</sup> que vinham acompanhadas de mesas redondas e rodas de conversas com os alunos e funcionários da FE-UFG.

Paralelamente às atividades artísticas desenvolvidas com um caráter mais sistematizado de seleção de imagens e criação de espaços de discussões sobre as exposições, o projeto de diversificação e ampliação das atividades artísticas da FE-UFG também se preocupou com a constituição de todo o espaço físico da faculdade como um espaço de educação do olhar.

Neste sentido, as paredes dos corredores de circulação, que antes estavam vazios de imagens, salvo nos momentos em que eram usados indevidamente para a fixação de cartazes diversos, se converteram, nos anos em que o projeto estava ativo, em suporte para a veiculação de imagens artísticas e da cultura.



Exposição de Kátia Jacarandá e roda de conversa, em agosto de 2006

Compreendemos que o trabalho de formação cultural e visual não acontece da noite para o dia, é um processo, em longo prazo, no qual os sujeitos envolvidos vão se percebendo capazes de aprender e recuperar as perdas culturais de sua própria formação. No caso específico dos professores em formação, que estão nos cursos da FE/UFG, buscamos exercitar a possibilidade de resgatar e inserir no cotidiano escolar, tanto pelas disciplinas do currículo, quanto pelas ações extracurriculares, o pensamento crítico e sensível a partir da experiência cultural.

<sup>263</sup> Ao todo foram cinco exposições, entre maio de 2005 e julho de 2007, que ficavam durante dois meses do semestre letivo.

Nessa perspectiva, acreditamos que um pedagogo sensibilizado e crítico às imagens da arte e da cultura pode vir a ser um agente favorável à presença do professor de arte qualificado na escola. E, uma vez que ele compreende a importância da dimensão artística na formação dos sujeitos, busca os recursos necessários tanto para a sua promoção pessoal, quanto para seus alunos. O desafio é levar essa compreensão aos demais cursos de Pedagogia que realizam uma formação fragmentada, focados no cumprimento puro e simples da legislação, e sem uma reflexão aprofundada sobre a importância da formação artística e cultural para os futuros professores.

### Referências bibliográficas

ARAÚJO. Anna Rita F. de. (2009) *“Percurso histórico e desigualdades geográficas nos cursos superiores brasileiros de formação de professores de artes visuais”* In: *Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Transversalidades nas Artes Visuais*. ANPAP. Salvador

BARBOSA. A. M. (2. ed.1994) *A Imagem no ensino da arte*. Perspectiva. São Paulo.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.( 1998) *Parâmetros curriculares nacionais: arte* /Secretaria de Educação Fundamental. MEC /SEF: Brasília.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27834-27841, 23 dez, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. (2003) *Curso de Pedagogia: Projeto Político-Pedagógico*. Goiânia: UFG.

KELLNER, Douglas.( 2001) *A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. EDUSC. Bauru.

MELLO, Guiomar N. de & REGO, Tereza Cristina. (2002) *“Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência”* In: *Anais da Conferência Regional: O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades*. Brasília.

UNIGRAN, (2012) *Ementas*.  
<http://www.unigranet.com.br/conteudo/graduacao/pedagogia/ementa.php?pais=brasil> .

## **TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA**

Bernardo Barragán Castrillón

Universidad de Antioquia

Facultad de Artes

[bacarale@gmail.com](mailto:bacarale@gmail.com)

### **Resumen**

Este trabajo propone un análisis de la formación de docentes en artes en los últimos 20 años a partir del concepto de tendencia, la cual refiere una línea de fuerza práctica y conceptual en la formación de docentes que vincula problemáticas alrededor de la formación, en este sentido se plantea que: En primer lugar, la distancia entre intelectuales productores y maestros reproductores debe ser salvada a partir de la apropiación en la cotidianidad del campo conceptual de la pedagogía de las artes. Segundo, el oficio del maestro no se circunscribe al aula y a una metódica eficaz y eficiente. Tercero, se propone que el docente de artes tiene una historia y en ella hay que ahondar para pensar su formación y por último que el maestro como sujeto se constituye en su formación desde sí mismo y la relación con el otro. En este sentido se proponen para el análisis tres tendencias que vinculan diferentes problemáticas en la formación de docentes en artes y que están circulando en los procesos de formación en el presente, a saber: Una tendencia disciplinar, una tendencia contextualizante y una pedagogizante.

Palabras clave: Tendencias pedagógicas, formación de docentes, educación artística

### **Presentación**

La formación de maestros en artes se ha ido construyendo esencialmente a partir de dos elementos, uno es la relación entre teoría y práctica y la otra es la

tensión entre los campos disciplinares que la han conformado tradicionalmente, las artes y la pedagogía; cuestión que a su vez ha tenido consecuencias en la subjetividad del docente de artes.

El primero de estos elementos lo vamos a problematizar a partir de la relación que histórica y prácticamente se ha dado entre teoría y práctica en los procesos de formación de maestros de artes en Colombia; para ello se mostrará cual es la concepción que se tiene de la teoría y cuál es la concepción que se tiene de la práctica, que es fundamentalmente entendida como práctica pedagógica y desde allí hacer visible que consecuencias ha tendido esta comprensión en los procesos de formación de maestros en artes en Colombia, que entendemos como prácticas de subjetivación en el sentido como lo define (Foucault M. , 2006, pág. 27): “ entendidas como aquellas prácticas con las cuales y desde las cuales el sujeto se transforma para entrar en la verdad, una verdad que en el ámbito de la modernidad está estrictamente relacionada con el conocimiento”.

Luego plantearemos la tensión que se produce entre las disciplinas en el campo de formación de los maestros de artes, esta tensión está hecha de muchos hilos de jalonamiento, en primer lugar existe un hilo de hegemonización disciplinar que propone que las disciplinas artísticas son el referente conceptual y práctico de la formación de maestros que su vez determina su campo de enseñanza y en ese sentido el sujeto de enseñanza de las artes, este campo de hegemonización se ha mantenido por una doble vía, la primera que acabamos de anunciar y la segunda que propone que la pedagogía es sólo un agregado instrumental del proceso de formación que se legitima sólo por el saber disciplinar, es decir, que se es maestro de artes, en tanto se sabe de lo artístico, de tal manera la existencia de la pedagogía sólo es posible porque existe un saber por enseñar y no porque la pedagogía constituya un saber en sí misma. Y por último como la pedagogía misma, en su intención de “fundadora” se ha convertido a su vez en un campo de hegemonización que traído debates a la formación de maestros en artes.

Otro aspecto importante tiene que ver con las consecuencias que estos hilos tienen en la subjetividad del maestro de artes, especialmente porque en los

procesos de formación se le plantea, que necesariamente o es un artista que enseña o que es un maestro que enseña artes, generando una perspectiva disciplinar de la subjetividad del maestro, que deja por fuera otros ámbitos de su formación.

Por último presentaré las implicaciones que tendría un rasgo de complejidad en la formación de maestros en artes.

### La tensión entre teoría y práctica

Pasar del principio práctico al esquema teórico, construido después de la batalla, del sentido práctico al modelo teórico, que puede ser leído bien como un proyecto, un plan o un método, bien como un programa mecánico, ordenanza misteriosa misteriosamente reconstruida por el científico [savant], es dejar escapar todo lo que constituye la realidad temporal de la práctica en su desarrollo, **la práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas**<sup>264</sup>. como la irreversibilidad que la sincronización destruye; su estructura temporal, es decir, su ritmo, su tempo y, sobre todo, su orientación, es constitutiva de su sentido: como en el caso de la música, toda manipulación de esta estructura, aunque se trate de un simple cambio de tempo, aceleración o desaceleración, le hace sufrir una desestructuración irreductible al efecto de un simple cambio de eje de referencia, **En una palabra, debido a su total inmanencia a la duración, la práctica está ligada con el tiempo**, no sólo porque se juega en el tiempo. Sino además porque juega estratégicamente con el tiempo y, en particular, con el tempo (BOURDIEU, 1991: 3).

Esta aseveración de Bourdieu ilustra claramente el problema de la relación entre teoría y práctica o mejor de lo que va de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Por ejemplo, el sentido del tiempo o mejor aún con el ritmo (tempo) de la práctica que hace necesario que los problemas prácticos se resuelvan en lo que podría llamarse “su propio tiempo”, es decir, esa condición que hace que la práctica no esté resuelta en la teoría por efecto de su asincronía, cuestión que resulta muy importante en la formación de docentes en artes, e incluso en cualquier proceso de formación que se estima tiene un carácter formal.

El problema es que existe una tradición bastante arraigada en los procesos de formación de maestros en artes en los que se cree que la teoría constituye un

<sup>264</sup> La negrita en esta cita es resaltado del autor.

proceso de formación para resolver la práctica pedagógica (planteamiento sincrónico), es decir, los currículos se construyen a partir de una separación material entre la teoría y la práctica y bajo la creencia de que en la teoría se resuelva la práctica o mejor aún que la práctica es un lugar para constatar la teoría. Esta creencia ha producido unos currículos de formación donde la teoría esta al comienzo de la formación y la práctica al final, contribuyendo a la sincronía, que estiman siempre necesaria los programas de formación.

Las consecuencias de este sentido de la formación pueden enumerarse, a saber: 1. Cuando el maestro de artes llega a la práctica esta desmiente la teoría o mejor aún la pone en crisis, suscitando la necesidad de pensar la teoría como un lente para leer la práctica o como un instrumento conceptual para transformarla y no como un lugar para constatar la teoría. 2. Como la teoría es intemporal y la práctica sucede en un tiempo presente que es el acontecimiento real, todas las respuestas en la “práctica” son contingentes porque en “el tiempo”, ritmo de la práctica, nada se repite, de tal manera la condición de la práctica y en este caso de la practica pedagógica, es que no es posible reproducirla en su totalidad y por eso la teoría es un intento por comprender esa condición. 3. El maestro de artes o el maestro en formación en artes termina reproduciendo prácticas o replicándolas fundado en la experiencia de otros, negándose la posibilidad de reflexionar sobre el sentido contingente de la práctica y sobre el sentido que él tiene que darle a partir de su propia relación con esta. Y 4. Este sentido de la formación lleva al docente a convertir su relación con la práctica en una relación procedimental o técnica que lo convierte en un funcionario de esta,<sup>265</sup> es decir,

la práctica pedagógica, docente o escolar (cualquiera sea el nombre bajo el cual se denomine) es un espacio para el aprendizaje de la enseñanza y desde este supuesto alumnos y maestros (maestros en formación y maestro formador de formadores) esperan que el conocimiento declarativo prescriptivo que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad. Esto significa que estudiantes y

<sup>265</sup> Esta forma de relación con la práctica pedagógica del maestro ya había sido denunciada durante la tecnología educativa, periodo histórico posterior a la reforma curricular de 1980 en la que se decía que el currículo propuesto en la reforma (libros amarillo, rojo, verde, morado, naranja) e implementada por el Ministerio de Educación de la época, era un currículo a prueba de maestros.

---

profesores esperan que la relación entre teoría y práctica sea un continuum, que no se rompa ni en el espacio ni en el tiempo (ECHEVERRI, 2004: 67).

### **La contingencia de la práctica pedagógica**

El valor de la práctica está en que es contingente, es decir en que no puede ser regulada completamente, esta contingencia es la que se ha intentado acabar en los programas de formación de maestros de artes al construir currículos que proponen el “continuum” entre teoría y práctica desconociendo precisamente que la práctica siempre rompe con la teoría en el espacio y el tiempo.

Un efecto de esto es que los docentes en formación reciben una serie de cursos en los que se les enseña cómo organizar la enseñanza a través de multitud de formas didácticas que tienen una gran tradición en el campo conceptual de la pedagogía, formas que reciben el nombre general de planeación de la enseñanza y que de cierta manera se confunde con la didáctica general y las didácticas específicas. Estas formas pasan por la planeación de la enseñanza por programas de área, por objetivos, por logros, por unidades, por problemas, por temáticas por competencias; que en últimas por efecto de su intensión reguladora, como un acto de orden y exclusión, inmovilizan la práctica para así poderla controlarla, es decir, la práctica pedagógica es vista como acontecimiento que no se rompe ni en el espacio ni en el tiempo y por lo tanto algo posible de formar en los docentes en formación, para que la enfrenten en esa misma perspectiva y así poder resolver la aporía de su contingencia.

Los programas de formación de maestros en artes en Colombia tienen esa intención, inmovilizar la contingencia de la práctica, cuestión que termina acabando la posibilidad de pensar la práctica por parte de los docentes en formación y los docentes en ejercicio, en tanto lo que es necesario pensar de la práctica es aquello que tiene de contingente y que en esa perspectiva construye saber pedagógico,

De tal manera la planeación de la enseñanza está llena de dispositivos de control, entendidos como:



---

Lo que trato de situar bajo este nombre, en primer lugar, un conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es una red que puede establecerse entre dos elementos. (FOUCAULT, 1984: 7)

La formación de maestros en artes está hecha de muchos dispositivos: dispositivos prácticos y dispositivos de saber; que tienen como única intención resolver el problema entre teoría y práctica por la vía de su separación del tiempo contingente y de su cristalización.

Estos dispositivos<sup>266</sup> estructuran los currículos de formación y distribuyen el campo formativo en cursos prácticos y cursos teóricos; en campo disciplinar y campo pedagógico, en el tiempo de la teoría y en el tiempo de la práctica. Y los cursos se nombran y funcionan como objetos separados y libres de tensiones.

Desde esta perspectiva el propósito de estos “dispositivos de formación” es regular, controlar y ordenar al sujeto de formación con la pretensión de moderar las tensiones y la contingencia de la práctica. En suma, se cree que la formación tiene como intención fundamental resolver previamente lo que va a ocurrir en la práctica, dándose así una formación que está llena de respuestas pero no una formación capaz de problematizar la práctica., es decir, pensarla como acción transformadora.

### **Los dispositivos de saber: el campo<sup>267</sup> de tensiones entre saberes**

La formación de maestros en artes en Colombia está estructurada a partir de un grupo de campos de saber, que en principio podrían sintetizarse en dos, el saber artístico (compuesto de historia del arte, estética y lo artístico propiamente dicho, dependiendo del campo de formación, a saber, música,

---

<sup>266</sup> Cursos regulares, seminarios, práctica docente, monografía, evaluaciones periódicas, estructuras formativas.

<sup>267</sup> un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social. (BOURDIEU, 1997).

plástica, teatro y danza) y el saber pedagógico (compuesto de historia, epistemología, didácticas, contextos y prácticas docentes) y por esa vía titulan al docente como licenciado en un campo de saber específico, danza, plástica, música o teatro . Sin embargo, es importante aclarar que existen otras propuestas formativas que trabajan sobre el campo de la Educación Artística y titulan bajo la hegemonía de ese campo de saber, intentando resolver la tensión formativa por la vía de las artes que se enseñan en la escuela y que la ley general denomino Educación Artística y posteriormente Educación artística y cultural

Esta composición tiene tres rasgos que quisiera describir a continuación. En primer lugar existe un campo disciplinar en el proceso de formación que hoy sigue siendo hegemónico en la gran mayoría de programas de formación de maestros en artes en el país, este campo que podemos llamar disciplinar, supone que el valor más importante (y cuyo capital es bastante grande) del proceso de formación es la disciplina artística (plástica, música, teatro y danza) y que mediante la adquisición del campo disciplinar con cierta idoneidad, rigor y habilidad artística es posible resolver el problema de su enseñanza en la escuela; esta suposición desconoce algunas problemáticas que surgen precisamente de su campo de hegemonía, a saber: 1. Cierta desconocimiento del saber pedagógico, entendido como:

El conjunto de conocimientos de niveles desiguales (desiguales o con pretensión de teóricos) cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes. Siempre especifica un sujeto-soporte. El discurso asumido como saber tiene por finalidad metodológica el análisis de los segmentos de discurso provenientes de diferentes prácticas, el análisis de su existencia práctica en regiones de saber y de poder y el análisis de su surgimiento en superficies de del poder y del saber. (ZULUAGA, 1979: 148)

o mejor dejarle a lo pedagógico un margen instrumental en la formación y que cumple una función didáctica y no una función problematizadora de la enseñanza de las artes, en este sentido lo pedagógico como resultado única y exclusivamente del manejo de lo disciplinar se convierte en una “virtud” que ni siquiera requiere formación. 2. Se supone que el saber disciplinar (saber

artístico) con que se forman los maestros de artes es el mismo que se enseña en la escuela, desconociendo que la artes en la escuela son un saber diferente a las artes que se ofrecen en las instituciones de formación de maestros (facultades de educación, facultades de artes), por muchas razones, entre otras: el sujeto de enseñanza y de aprendizaje de la escuela es un niño o un joven que no necesariamente quiere ser artista , la intención formativa de la escuela básica y media está determinada por la formación del sujeto y los contextos en que se desarrolla la enseñanza de las artes escolares es completamente diferente al que se desarrolla en los instituciones universitarias. Y 3. La realidad que ofrece la escuela a la Educación Artística, por la vía de las políticas educativas el de un saber sometido con un campo epistemológico débil, un desarrollo de su enseñanza sin un didáctica suficientemente desarrollada, a un mínimo reconocimiento en el campo curricular de la escuela básica y media y un maestro de educación artística que por esa vía se sugiere prescindible.

En segundo lugar, el campo conceptual de la pedagogía, esto es:

Entendamos que el campo conceptual de la Pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía); y finalmente, por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos. Aún más, el campo conceptual debe ser capaz de inscribir estos avances en su espacio de saber, el saber pedagógico, haciendo de ellos lecturas desde los objetos de saber, los métodos, los problemas, los conceptos y los procedimientos, sin abandonar su perspectiva disciplinar y con la decidida intención de mantener activo y actualizado dicho campo conceptual. (ZULUAGA, 1999: 2)

Aún no alcanza a consolidar las discusiones en relación con las tradiciones pedagógicas sobre la enseñanza de las artes que se han ido consolidando poco a poco en Colombia a partir de la Ley general de Educación, que generó

en la ley el surgimiento de un nuevo sujeto de la enseñanza de las artes, el educador artístico y un nuevo campo de saber, la educación artística.

Igualmente las investigaciones históricas y epistemológicas sobre la enseñanza de las artes aún no tienen los desarrollos suficientes para poder determinar el valor de la crisis de la educación artística como campo de proliferación y de las narrativas en la formación maestros en artes.

En este doble sentido, la pedagogía en vez de intentar ser un saber dialogante, también ha ido creando un campo de hegemonización que poco a poco fue consolidando un nuevo polo de debate alrededor de la formación de maestros en artes, en el que se creyó o se cree que la pedagogía sigue siendo un saber a “fundante” en el que el campo disciplinar es un recurso que sólo vale como contenido, negando por completo el valor que el concepto de Campo Conceptual le da a la pedagogía para dialogar, otorgando iguales condiciones a las disciplinas escolares para pensar sus problemáticas de enseñanza, de aprendizaje y de formación de sus maestros.

### **A manera de conclusión: el rasgo de la complejidad en la formación de maestros en artes**

No sabemos con certeza, por lo menos en nuestra cultura (la cultura latinoamericana) lo que significa, a ciencia cierta., la formación de maestros en artes, sin embargo a propósito hay como tres líneas que intentan distinguirla definiendo lo que es: la primera supone que la formación de maestros en artes es un moldeamiento que la cultura (institución formadora) produce sobre un individuo, un grupo o una sociedad para conservar a su imagen y semejanza las políticas de formación dadas por los organismos de control y por todos sus dispositivos ( Ministerio de Educación Nacional, ICFEC, Sistemas de Evaluación, Programas de Formación de Maestros, Sistemas Curriculares, etc.) , la segunda que es un proceso de emancipación, de liberación de las primeras ataduras que produce la cultura sobre un individuo que necesita ser iluminado (ignora lo que significa ser maestro), esta emancipación tiene una connotación ilustrada, significa que se produce como un ejercicio crítico sobre las ataduras para producir rupturas en el orden de la práctica a partir de la teoría. Y la

tercera supone que la formación de maestros es un ejercicio sobre si mismo y por tanto subjetivo y que a partir de dicha subjetividad produce objetivaciones en un campo de saber asociado, en este caso la enseñanza de las artes y que en determinado momento asume y que después incluso podría abandonar.

El primero de estos campos de formación se funda sobre estructuras previas, más o menos a la manera positivista de que es necesario tener un modelo para modelar al hombre a imagen y semejanza de este, el segundo supone un modelo igualmente, con la variante que forma para contradecir este modelo y proponer otro que a su vez será refutado, siguiendo así en el hilo inacabable de la historia. El tercero de los campos, el campo de complejidad, no tiene ni un modelo desde donde modelar; ni tampoco un modelo para impugnar; tiene la incertidumbre de la ausencia de modelos y la certidumbre de que lo que hoy se da es una invención de la historia y de si mismo y que como tal puede modificarse, mantenerse, acabarse, transformarse, reformarse o simplemente desconocerse. En este sentido no habría realmente una intención de la formación como un previo; sino una formación que se produce en el movimiento mismo de las transformaciones que se producen en la historia de una sociedad, de un grupo o de un individuo y de un saber. De tal manera, como estamos en la filigrana del movimiento nunca podremos reconocer lo estático sino sólo lo que se mueve y para ello tendremos que movernos con el movimiento. Esto tiene muchas implicaciones:

En primer lugar como la formación de maestros en artes no depende de un modelo previo, la responsabilidad será nuestra; de cada quien, como sociedad, como grupo o como persona y así no tendremos la oportunidad que tienen los “formados” de buscar siempre la culpa de lo que son en los modelos que los moldearon. A esta implicación voy a llamarla la implicación de la libertad.

La segunda implicación es que si no tenemos modelos para derruir no podremos alzar nuestros gritos de batalla contra nada distinto a nuestra propia incertidumbre, significa que seremos acusadores de nosotros mismos y así reconoceremos que el error es una forma del conocimiento y que construimos representaciones del mundo para tener el gusto de derrumbarnos con ellas. A esta implicación voy a llamarla la implicación de la incertidumbre.

La tercera y última implicación Es; que al estar en la omnipresencia del movimiento, es decir movernos en lo que se mueve, tendremos a la vez una doble sensación: la primera es que al “formarnos”; paulatinamente, por el movimiento que esto implica, haremos distancia y la segunda es que el movimiento mismo nos producirá recurrencias. Es como si en el intento de ser nosotros mismos nos diéramos cuenta que somos también los otros. A esta implicación la voy a llamar la implicación ética.

### **Bibliografía**

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Barcelona: Taurus.

ECHEVERRI, A. e. (204). "Práctica y diario pedagógico: la estructura de narrarse", *Alternativas: serie espacio pedagógico*, 67-74.

FOUCAULT, M. (1984). Qué es un dispositivo. (s/m/d, Entrevistador)

FOUCAULT, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México. D.F: Fondo de cultura económica.

ZULUAGA, O. (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XX*. . Medellín: Universidad de Antioquia.

ZULUAGA, O. (1999). *Hacia la construcción de un campo conceptual de la pedagogía*. Facultad de Educación (págs. 1-18). Medellín: Universidad de Antioquia.

## **ENCUENTROS DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL UN TERRITORIO PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS**

Bernardo Bustamante Cardona

Universidad de Antioquia

[berbus00@hotmail.com](mailto:berbus00@hotmail.com)

### **Resumen**

Los Encuentros de Experiencia Significativa en Educación Artística y Cultural se han realizado durante cuatro años. Los Encuentros hacen parte de un grupo de acciones transformadoras impulsadas por entidades preocupadas por la educación artística, entre ellas la Universidad de Antioquia, la Universidad San Buenaventura, El Museo de Antioquia y EdiarTE S.A., que tienen como objetivo contribuir a la construcción de un campo del saber.

Aportamos con los Encuentros al desarrollo del campo de la educación artística y al desarrollo teórico, pedagógico e investigativo, además de presentar una dinámica de formación de maestros desde el aula abierta y la escuela expandida.

Los encuentros son una acción transformadora y educativa que requiere un análisis de los procesos desde una mirada de sistemas para aclarar los elementos, la arquitectura estructural, las interacciones transformadoras y el flujo de información y así aclarar las posibilidades operativas para continuar en este empeño.

Palabras claves: Campo; sistemas; formación.

### **Abstract**

Significant experience in artistic and Cultural education meetings have been for four years. The meetings are part of a group of transformative actions promoted by entities concerned with arts education, including the University of Antioquia,

the University San Buenaventura, the Museum of Antioquia and Ediarte S.A., which are intended to contribute to the construction of a field of knowledge.

We provide with matches to the development of the field of art education and the development of theoretical, pedagogical and research, as well as a dynamic teacher training from the open classroom and the school expanded.

Meetings are transformative and educational action that requires an analysis of processes from a look of systems to clarify the elements, structural architecture, transforming interactions and the flow of information and thus clarify the operational possibilities to continue in this effort.

Key words: Field; systems; formation.

## **Introducción**

Al acercarnos a los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural (EESEAC) hemos encontrado que éstos son un espacio de construcción de relaciones y de debate sobre la educación artística y cultural. Además, la experiencia nos genera algunas preguntas: ¿Son los Encuentros un espacio para la formación de docentes? ¿Los Encuentros permiten la transformación de prácticas pedagógicas, la ampliación de los métodos y procesos de investigación, el desarrollo de la teoría? En el artículo se presentan las rutas de posibles respuestas a estas preguntas.

Para responder a estos interrogantes expondremos algunas ideas partiendo de la presentación de los encuentros, caracterizando sus principios y la descripción de cada uno de los que se han realizado hasta el momento. Posteriormente, tendremos la necesidad de adentrarnos en el enfoque de sistemas que permite entender el hecho mismo de los EESEAC, su arquitectura estructural, su organización, el flujo de información, el diagrama de procesos y sus productos.

En el apartado siguiente se define el problema de la formación de educadores preguntando por la comprensión de la escuela expandida y el aula abierta en un territorio o espacio de significaciones y cómo puede ser vista la educación en su función de práctica transformadora. Se describen los aportes desde



diversas dimensiones como la estética, la pedagógica, la epistemológica entre otras, exponiendo la transformación en las prácticas docentes y en los métodos y procesos de investigación. Se habla del aporte al desarrollo teórico y cómo este mismo ejercicio ha permitido aclarar el campo de la educación artística.

Así, para concluir, se realizan algunos juicios de saber y de valor que nos permitan trazar una perspectiva de continuidad y unos escenarios posibles en el devenir de la educación artística en la región en una época de tantos cambios socioculturales, en el sujeto y en la economía.

### **Presentación de los Encuentros**

El proyecto Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural (EESEAC) 2009, 2010, 2011, 2012 se presenta en su quinta versión y hace parte de acciones transformadoras, inscritas en un inicio como elemento de desarrollo del campo, se ha convertido en un lugar de formación para diferentes sectores de la educación artística y cultural de la región.

Las organizaciones en su complejidad requieren de algunos principios que las guíen, ya que para su accionar se necesita coherencia y continuidad. Los principios de calidad, formación continua e investigación permiten a los Encuentros trazar una ruta de acción que de impulso a la acción del espíritu emprendedor y permita la continuidad en la dinámica de transformación educadora y social y de repensar como dicen Aguirre y Giráldez (2009), los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de la educación artística.

### **Descripción de los EESEAC**

Los objetivos específicos del primer Encuentro se dirigieron a presentar las reflexiones de carácter nacional sobre el tema de la educación artística, realizar un recorrido teórico de ciudad para visitar experiencias educativas, debatir sobre el rumbo de la educación artística en el área metropolitana, en el país y en diferentes contextos globales y configurar espacios de encuentro y discusión entre las diferentes licenciaturas.

En el Primer Encuentro se socializaron prácticas de experiencias significativas en educación artística, que pudieran replicarse en instituciones educativas y en ambientes de aprendizaje. En el desarrollo de este evento se presentaron investigaciones y productos pedagógicos de varios docentes en diversas instituciones de educación media y básica. La realización de este encuentro permitió hacer una primera lectura de la realidad de la educación artística en la región.

El Segundo Encuentro trató sobre la pertinencia social de la educación artística. Allí se expusieron múltiples prácticas sociales, grupos culturales y experiencias que se tejían entre la escuela y su entorno.

En los días del Segundo Encuentro se presentaron avances de investigaciones y trabajos realizados por comunidades, artistas y docentes que encontraron como objeto de su praxis la educación artística y su pertinencia social. Se reflexionó sobre la educación artística y cultural según sus referentes legales. Se compartieron las experiencias de lectura de aula según los contextos escolares y se encontró un espacio para debatir sobre el rumbo de la formación de formadores en educación artística, teniendo en cuenta el contexto y la realidad sociocultural en el área metropolitana.

Uno de los tópicos teóricos se centró en los museos como espacios educativos y se presentó como experiencia en la educación artística. Además, se visibilizó la pertinencia de las actividades de los museos en los contextos socioculturales de Medellín.

El Tercer Encuentro de experiencias significativas se centró en la reflexión y en las prácticas artísticas del cuerpo, en la corporeidad, en la dinámica, en el análisis sobre la simbolización, uso y manejo del lenguaje corporal y sus posibilidades artísticas. El objetivo central de tercer Encuentro fue realizar un debate académico y una muestra de prácticas significativas que presentaron un contenido reflexivo sobre la dimensión corporal.

El espacio fue propicio para presentar avances de prácticas, investigaciones y trabajos realizados en la temática de carnaval, fiesta, teatro e identidad cultural en contextos escolares. Configurar espacios de encuentro y debate sobre la experiencia corporal en la educación artística. Realizar talleres y galería de experiencias sobre actividades educativas surcadas por el cuerpo.

Por su parte, el Tercer Encuentro ofreció la posibilidad de consolidar las prácticas educativas en la educación artística, presentar novedades pedagógicas y visibilizar experiencias exitosas en las que se hace énfasis en el manejo de la corporeidad como soporte, como medio o como fin artístico. En ambientes y en espacios como el carnaval, la comparsa, la fiesta, la danza y el teatro. En ambientes culturales expandidos. En espacios educativos significativos.

El Cuarto Encuentro posibilitó los espacios de relaciones, intercambios e interconectividad entre las personas e instituciones que mostraron interés en el desarrollo la educación artística en temas como las tendencias actuales de la educación artística, las redes sociales y su uso pedagógico, la relación entre cultura y las autopistas del saber. El Encuentro partió del paradigma de responsabilidad social para aportar al desarrollo humano integral, sostenible y pleno que beneficie a los ciudadanos de nuestro país.

En los Encuentros van emergiendo una serie de categorías que se pueden enumerar como posibles tópicos de investigación dentro del campo de la educación artística por lo que se puede pensar que el trabajo en los próximos meses y años se centrará en reflexionar en los fundamentos de la educación artística y cultural, su historia, sus epistemología, las estéticas que le influyen y la pedagogía que requiere. Así como los métodos de investigación pertinentes y sus instrumentos.

Estos tópicos indican la necesidad de producir un giro hacia la investigación, la construcción teórica y la transformación de las prácticas de la educación artística y cultural. Así mismo, este reto permite la reflexión sobre los aportes que han realizado los investigadores, y los conferencistas regionales, nacionales e internacionales.

### **Enfoque Teórico**

Para comprender este fenómeno se recurre a un marco teórico que nos permita una mirada explicativa y nos aclare una posibilidad operativa para continuar en las actividades transformadoras del campo de la Educación Artísticas y del sistema educativo. Nos acercamos a la teoría de sistemas ya que ésta Ofrece una mirada amplia de los fenómenos desde un cambio de paradigma, posibilitando ver el fenómeno como totalidad y estudiando las relaciones entre sus partes.

La perspectiva de sistemas permite estudiar las interacciones y las transformaciones que éstas plantean así como los flujos de información, los insumos y los productos. Seguimos aquí a un teórico como Antoni de J Colom (1986) para enfocar los Encuentros desde la teoría de sistemas, desde las interrelaciones, pero también las diversas funciones de un sistema, su teleología y encontrar como la teoría de sistemas nos sirve como instrumento conceptual que permita una metodología para el estudio de la realidad, por esto nos enfocamos en el nivel descriptivo y en el nivel funcional de los sistemas.

Como hemos explicado se trata pues de un análisis que conjuga la estructura, los flujos de información, los procesos de transformación y los productos. Para el análisis descriptivo se retoma el aspecto estructural, que muestra las condición de orden, de relaciones y transformaciones que expresa Piaget (1971) en su definición de estructura: “En primera aproximación, una estructura es un sistema de transformaciones, que implica leyes como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos), y que se conserva o se enriquece por el juego mismo de sus transformaciones, sin que éstas lleguen más allá de sus fronteras o recurran a elementos exteriores” y continúa “en una palabra, una estructura comprende de este modo, los tres caracteres de totalidad, transformaciones y autorregulaciones”.

Esta mirada no logra explicar en extenso los fenómenos de circuitos de información, por esto recurrimos al análisis de sistemas, para ver en los Encuentros sus entradas, sus salidas, los flujos de información y sus productos. Así conjugamos la teoría estructural y sistémica. Pero veamos primero el enfoque de las relaciones de estructura de campo.

### **Estructura de Campo de la Educación Artística**

Se requiere una primera distinción que permita hacer claridad en el concepto de campo expuesto por Pierre Bourdieu (1968) en los años sesenta. En su artículo titulado *Campo Intelectual y Proyecto Creador* el autor expone las condiciones de lo que considera el *campo* y aclara las características que lo definen. Además, propone una analogía con un campo magnético, pues el fenómeno puede describirse como un sistema de líneas de fuerza que, al surgir, se oponen o se agregan y crean una estructura en un momento

dado del proceso histórico “irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el *campo intelectual*, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu 1968. Pág. 134).

Algunas de las cualidades que propone Bourdieu para el campo son semejantes a las que Piaget (1971) y algunos marxistas estructurales como Louis Althusser (1969) y Marta Harnecker (1984); y antropólogos como Levi-Strauss (1986) y otros autores señalaron como propiedades de la estructura, que son:

Un elemento se encuentra afectado por el sistema de relaciones (en este caso sociales) en las que está inmerso.

Un campo es irreductible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos.

Un campo, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza, dice Bourdieu (1968):

Cada uno de los elementos está determinado por su pertenencia a este campo y las propiedades de la posición son irreductibles a las propiedades intrínsecas por lo que presenta una determinada participación en el campo.

El poder de cada elemento, es decir, “el peso funcional” (su autoridad), está determinado por su posición en el campo.

Este análisis nos presenta una mirada ordenadora y al hacer las distinciones necesarias se percibe como el campo presenta una autonomía relativa que permite, según el método estructural, tratar este campo como un sistema regido por sus propias leyes.

Acogemos por el momento el concepto de campo como estructura interna del sistema. Así, podemos diferenciar, relacionar y proponer las cualidades del campo de la educación artística en Colombia y surge la pregunta sobre ¿cuáles serían entonces los sistemas de relaciones del campo de la educación artística y componentes? ¿Es posible que uno de los componentes del campo sea los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural?

Para hacer visible un campo se requiere hacer un análisis, triangular informaciones, traer a la memoria los conceptos y recopilar experiencias. Por tanto, se propone describir los componentes del campo de la educación artística de la siguiente manera:

**Unos saberes:** el saber artístico y el pedagógico que pertenecen a dos dimensiones del saber, uno el saber sensible, y el otro al saber teórico- experimental.

**Unas prácticas** cotidianas realizadas por los agentes educativos.

**Unas tecnologías** que incluyen las aulas, tradicionales o adaptadas para el ejercicio de las artes.

**Unas instituciones** y unos **programas de formación** y educación que reclaman ser parte del campo.

**El Estado** del que emanan unas **reglas jurídicas** que sujetan estas actividades a la ley y que presentan una organización social de la educación.

**Grupos de Investigadores** e investigaciones realizadas como aportes a la teoría, metodologías, currículos y didácticas específicas de la educación artística y cultural en sus diversas tendencias.

**Grupos de editoriales y revistas** que producen las publicaciones sobre el tema en textos, revistas y páginas web, regidas por las pautas y los puntos de vista de los editores.

**Los eventos, congresos y foros, reuniones de expertos** sobre el saber, en este caso la educación artística y cultural.

Definir el **concepto de campo** y establecer sus elementos hace posible describir el lugar donde se pueden situar los EESEAC, y sus aportes al campo de saber de la Educación Artística en Antioquia, ya que éstos son **una reunión de expertos** y de sujetos interesados en el desarrollo de la Educación Artística y Cultural, articulados con los demás elementos que forman el campo.

Al analizar los EESEAC desde la perspectiva de sistemas y redefinir el devenir de este fenómeno social, se puede ver la educación artística y cultural como parte de sistemas sociales más amplios y complejos como el de la educación colombiana. Definimos sistema como una totalidad, según Colom (1986) que se caracteriza por interrelaciones e interacciones entre elementos, estas son interacciones transformativas, la organización conlleva una evolución orientada a fines; la evolución de un sistema tiende

hacia una organización más compleja, por lo tanto esta organización contiene capacidad de transformación y cambio. Para estudiar esta organización en el aspecto funcional recurrimos al análisis de los procesos.

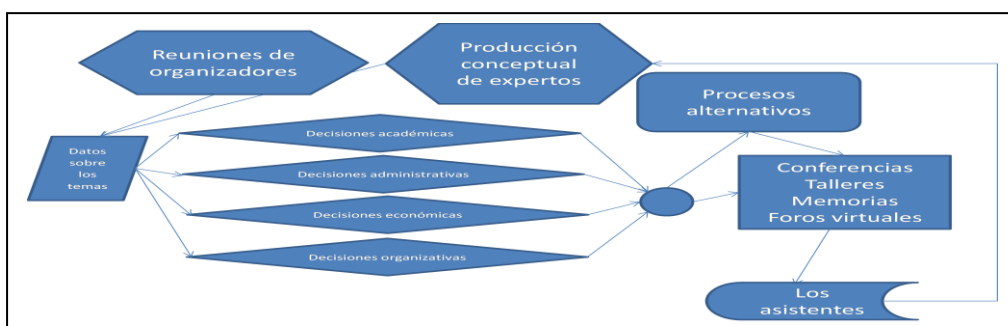
### Diagrama de Flujo de Información

Si la estructura del sistema son sus redes de relaciones y transformaciones, para el análisis de flujos retomamos sus características funcionales que según Martínez y Requena (1986) pueden ser agrupadas en:

- a) *Flujos de materiales o de información o de energía* que circulan entre *variables de estado*. Esta circulación se hace a través de las *redes de comunicación*.
- b) *Válvulas o grifos*, que controlan los diversos flujos.
- c) *Retardos*, resultantes de las discrepancias entre unidades de tiempo y velocidades de circulación de los flujos.
- d) *Bucles de realimentación (feedback)* o cadenas de causalidad o influencias circulares entre elementos” (Martínez y Requena. 1986. Pág. 40-41).

El diagrama de flujos de información muestra las rutas o canales por las cuales la información, que en este caso son teorías y experiencias tanto investigativas como teóricas o metodológicas de la educación artística llegan a los públicos. Los Encuentros son en este sentido escenarios en los cuales se pone en contacto los diversos actores del sistema, en ellos se intercambian, se modifican y se conciben novedades. Así vistos son, según nuestra tesis, un **territorio de formación**.

### Diagrama de flujos de información



## Diagrama de Procesos

Acompañando el planteamiento de la estructura y la descripción de flujos se deben analizar varios procesos, entendidos éstos como la transformación en el tiempo, el desarrollo y producción de cambios pertinentes y significativos en diversos aspectos de la realidad. En este artículo sobre los EESEAC analizaremos dos procesos, el primero acerca del desarrollo de los mismos Encuentros y el segundo los procesos formativos que hacen parte del desarrollo de los encuentros.

En cuanto a procesos de desarrollo podríamos establecer las fases siguientes



En el cuadro se presenta el desarrollo del proceso en cuanto a la organización. En él se muestran los diferentes momentos del despliegue de los Encuentros y cómo se ha venido formando la condición de transformación de la realidad en el campo de la educación artística. En este momento se resalta el aspecto formativo que entendemos como un proceso en la formación de diferentes dimensiones humanas, así también cambios en el sentido de las prácticas pedagógicas.

## Metodología de la Propuesta Educativa y sus Aportes

Lograr diferenciar estructura de campo, flujogramas de información y diagramas de procesos, nos hace preguntar por aspectos de la experiencia, de las transformaciones posibles realizadas en el contacto, articulaciones, velocidad de relación, interacción y velocidad de la interacción y transformación de los elementos, los canales y resultados. Estos diagramas van componiendo un



aspecto sociográfico que indica la posibilidad de formular un espacio en el cual se están llevando a cabo estos procesos.

Relacionando lo anterior nos hacemos la pregunta: ¿Qué espacios son los que presentan los EESEAC y cómo analizarlos dentro de las tendencias actuales de la educación?

### **Escuela Expandida y Aula Abierta**

Para responder a la pregunta sobre los espacios planteados en los EESEAC analizamos aquí la diferencia que se presenta en los medios y mediaciones de la educación, dado que toda labor educativa requiere un espacio, éste ha sido denominado aula, ampliaremos el análisis y retomaremos dos conceptos que nos parecen muy importantes para el momento: el territorio y la geografía.

Una geografía es un espacio real determinado por el estado para su uso, un territorio será la apropiación simbólica de este espacio. **El territorio** es por lo tanto una construcción simbólica, estética y dialógica de un espacio y se puede graficar a través de un croquis, como ejemplo de esta diferencia se encuentra el trabajo de investigación de grado Croquis de Ciudad (Cano y Bolívar 2009) realizado en la ciudad de Medellín. Citando a Deleuze, Cano y Bolívar proponen entender como mapa una representación gráfica de un territorio, que señala el simulacro visual del objeto. Un croquis señala límites evocativos o metafóricos de un territorio.

Planteamos estos conceptos como un recurso de análisis para el problema de la formación de educadores, aclarando que la escuela expandida y el aula abierta pueden ser vistos como unas estrategias mediadoras en las cuales se presentan herramientas conceptuales para la práctica transformadora y para la apropiación de herramientas teóricas requeridas por los docentes como lo expone el análisis de Giraldes y Pimentel (2011).

“...los educadores artísticos necesitamos herramientas conceptuales que nos permitan comprender nuestro entorno laboral, para tomar decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de los estudiantes, y necesitamos modos de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula, sino también los factores que afectan a las artes en la educación y en la sociedad.” (Giraldes y Pimentel 2011. pág. 6).

Es este el **territorio** que se ha venido construyendo en los Encuentros, se determina un espacio de significación, de formación pero con dos características, el de **escuela expandida y aula abierta**. Dice Muiños de Britos (2011):

“Para generar cambios y promover innovaciones que potencien el desarrollo, recuperen vínculos, reconstruyan sentidos y despierten deseos entre niños, jóvenes y adultos, la escuela tendría que derribar el muro que la separa de su contexto y pensarse en la frontera que, como se ha dicho, es el espacio en el que se dirimen los conflictos y se establecen los acuerdos desde el diálogo compartido, como ámbito de encuentro en que sea posible capitalizar los saberes de los nativos de este tiempo. La escuela pensada como espacio de frontera no se rige por límites inexpugnables, ni muros de fortificación que la separan del contexto, sino que promueve lo abierto al decir de Agamben (2006) y se propone como un espacio flexible, permeable y dinámico, capaz de con-mover y con-mover-se en una construcción cooperativa y compartida con otros, para un nuevo *nos-otros*.” (Muiños de Britos 2011. Pág. 15).

Comprendemos entonces como **escuela expandida** aquella en la cual los espacios de formación, de intercambio, de interrelación, no están institucionalizados. En este caso el territorio creado por los EESEAC permite movilidad y fronteras abiertas.

Un **aula abierta** es aquella que permite la interrelación de diferentes actores de diversas maneras y de condiciones muy disimiles, en los talleres y conferencias de los Encuentros se ha expresado la necesidad de de-construir el aula tradicional y considerar otros modelos aún novedosos para compartir el conocimiento. El aula abierta permite la convivencia de los actores, es un lugar en la cual se co-construyen las experiencias, es en fin un espacio de convivencia. La información se integra, se articula, se analiza y se transforman. Así mismo se transforman las prácticas pedagógicas.

Metodológicamente se requiere una puesta en marcha de la combinación de talleres, muestras de experiencias y expresión de los constructos teóricos, buscando la transformación de las prácticas pedagógicas, la ampliación de los métodos y procesos de investigación como también el desarrollo de la teoría.

## **Aportes Teóricos**

Los encuentros se presentan como una oportunidad para el intercambio de ideas y experiencias y para propiciar discusiones de tipo conceptual, realizar formulaciones de argumentos sobre el saber sensible, el valor filosófico, estético y científico de la pedagogía relacionada con la educación artística y una expresión de valores e informaciones sobre los diversos tópicos tratados. A modo de ejemplo tocaremos los temas siguientes.

Entre los diversos enfoques que se han realizado desde la **Estética** se pueden destacar el enfoque de Donald Hume De Barros (Goy) y el de Lucia Goueva Pimentel, ambos de procedencia brasileña, Goy una concepción deleuziana del arte y Pimentel con una concepción sobre el sentido sensible del saber artístico.

El Dr Orlando Morillo expone su tesis sobre el Carnaval como una expresión que no sólo es popular sino que puede verse desde los cánones del arte en la conferencia “ El carnaval como forma de expresión artística”.

También se han realizado aproximaciones desde lo tradicional y lo expresivo del arte mostrando un panorama amplio de la concepción estética que acompaña la definición de educación artística.

El **desarrollo teórico de la pedagogía** en educación artística se muestra en diversos análisis y aplicaciones como lo plantea el profesor Carlos Bernardo González, el cual expuso una experiencia que transita desde el mito hasta el método. En “El mito: contenido y método de la pedagogía del arte ” en esta exposición el profesor realiza un viaje desde los títeres hasta la articulación de las emociones y el símbolo por lo que ocurre una transformación personal, es pues un cambio en el sentir interno de las personas el que se produce en sus talleres.

Cartur Valérico Vargas realiza una propuesta que llama la atención al reunir los elementos virtuales y lúdicos para la educación artística. Video Juego: Una Propuesta Desde la Educación Artística y Cultural se propone como un cambio en el método y en los instrumentos mediadores en el aula de clase.

Antonio Collados y Javier Rodrigo Moreno integrantes del colectivo Transductores España realizan una propuesta de Pedagogías Colectivas y

Trabajo en Red. “Retos y Tensiones para la Educación del Siglo XXI” Ellos se narran de la siguiente manera:

“TRANSDUCTORES. Pedagogías colectivas y políticas espaciales es un proyecto cultural que pretende investigar y activar iniciativas en las que se articulen de manera flexible las prácticas artísticas, las intervenciones políticas y la educación, a partir de la acción de colectivos y grupos interdisciplinarios. Estas experiencias son asimilables al modelo de las **pedagogías colectivas**, donde se abordan problemas sociales específicos (como por ejemplo la salud, el reciclaje, el tratamiento de residuos, las energías limpias, el concepto de ciudadanía o la regeneración urbana, entre otros temas) mediante el desarrollo sostenible, la participación ciudadana o la cultura visual...” (Collados y Rodrigo 2011)

La propuesta de pedagogías colectivas, experiencia que se compartió con instituciones educativas de la ciudad de Medellín también presentaba una novedosa metodología de sociogramas para reevaluar los proyectos y consolidar sus propuestas.

**Transformaciones en las prácticas pedagógicas** a través de los talleres y las muestras de experiencias como el proyecto Nexo Miranda presentado por el docente Fernando Palacios, se da cuenta de una transformación pedagógica que se refleja en la capacidad de renovar las expectativas de los estudiantes de la Institución Educativa Francisco Miranda, que por su condición han estado bajo presión de la violencia y de la pobreza. Con esta propuesta se ha logrado que los sujetos realicen una nueva puesta en escena de sus esperanzas, es decir se puede considerar como una propuesta para el desarrollo de la resiliencia en esta comunidad.

Otra de las transformaciones en la práctica se presentó en la propuesta de Mildred Donoso de Chile: “Ventana On-line el cuerpo es un Carruaje”, en ésta se trabaja el aula y más allá de ella. En la experiencia con sus estudiantes realiza un trabajo artístico en el metro de Santiago de Chile.

Uno de los temas que ha sido recurrente es el de los museos y sus experiencias y transformaciones pedagógicas como los presentados por Catalina Orozco del Museo de Arte Moderno de Medellín y la presentación de

Carlos Edwin Rendón del Museo de Antioquia, una mirada al museo más allá de un espacio de acogimiento y muestra de obras, un trabajo pedagógico con las comunidades.

La reflexión sobre **lo social y el contexto sociocultural** se realiza en los conceptos expuestos por diversos activistas culturales como los de la corporación Nuestra Gente con el trabajo comunitario permanente, en su sentido de desarrollo social, político y cultural. Jorge Blandón expone la experiencia de crecimiento desde el teatro y como este expresa una posición pedagógica social.

El Centro Cultural Colombo Americano en su proyecto Desearte Paz entrega el método de intervención por medio de laboratorios con artistas invitados que trabajan con la comunidad en el sentido de articular una posición estética como la relacional y el arte posmoderno. La inclusión, la equidad y el desarrollo democrático como la búsqueda de paz son sus propuestas, entendiendo el arte como un espacio para la visibilización de estos problemas.

Una de los aportes de los EESEAC es la posibilidad de aclarar las **características del campo de la educación artísticas**. Al lograr una distinción necesaria entre los aspectos teóricos y el desarrollo de la estructura de campo realizada por el autor en el artículo “Aportes de los Encuentros de Experiencias Significativas al Campo de la Educación Artística en la Región Antioquia” (Bustamante 2011), expuesto en Cuba.

Diversos enfoques **epistemológicos** se han presentado como los expuestos por la mirada sobre el cuerpo, “Performance: Encarna-acciones de la Contemporaneidad” que expresa una posición pos-estructural, en sus fundamentos sobre el cuerpo. En otra dirección la concepción sobre los “Prosumidores Tecnológicos, Educación y Cultura 2.0” debe verse como una concepción del pensamiento sistémico, pensamiento en red. Roque Rocha concibe el acercamiento a la red como una necesidad de la Educación Artística y Cultural.

### **Aportes Investigativos**

La ampliación de la visión de los **métodos de investigación** en educación artística y cultural se presentan en posiciones como la de Estudios en educación corporal de Gallo y García. Literatura, Cine y Comic: Una Propuesta

para la Comprensión Lectora en Ambientes Digitales de Rafaél Múnera. También en el artículo sobre la fotografía como Instrumento para la Creatividad y la Inclusión de personas con diversidad Funcional, que hace una propuesta pedagógica e investigativa en esta doble vía de arte y creatividad, la profesora Beatriz Múnera expone la necesidad de la inclusión y el aspecto motivante de los talleres artísticos.

### **Aporte Relacional**

Uno de los aportes que debemos valorar de los Encuentros de Experiencias Significativas es el conjunto de relaciones que ha permitido. Así se ha hecho realidad el intercambio con universidades nacionales e internacionales. Los encuentros también han contribuido a fortalecer vínculos con instituciones educativas mediadas por la reflexión y desarrollo teórico práctico. Adicionalmente se ha logrado la participación, con ponencias y talleres, de corporaciones, museos y ONG nacionales e internacionales.

### **Conclusiones**

Los EESEAC se presentan como un territorio de formación ya que entendernos por territorio el espacio simbólico creado por la comunidad, este espacio de formación utiliza la estrategia de escuela expandida y aula abierta en la cual se crean espacios de interacción para la co-costrucción de teorías, metodologías y transformaciones en la práctica y en la investigación.

La cualificación de los actores del campo de la educación artística se posibilita asumiendo las rupturas de paradigmas, los nuevos soportes tecnológicos y las renovadas herramientas prácticas del saber sensible.

Los Encuentros se proyectan como posibilidad de transformación de la política estatal si se tiene en cuenta la formulación de contactos nacionales y el diálogo con el Ministerio de Educación Nacional.

## Bibliografía

- AGUIRRE, I. y GIRÁLDEZ, A. (2011) “Fundamentos curriculares de la educación artística”, en Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coords.): *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid, OEI-Fundación Santillana.
- BOURDIEU, P. (1968) *Campo intelectual y Proyecto Creador*. En: Problemas del estructuralismo. Poillon, Jean y otros. México. Siglo XXI.
- BUSTAMANTE, B. (2011) *Aportes de los Encuentros de Experiencias Significativas al Campo de la Educación Artística en la Región Antioquia*. Memorias del IX Simposio Internacional sobre Educación y Cultura en Iberoamérica. Matanzas Cuba.
- CANO, G. y BOLÍVAR, C. (2009) *Croquis de ciudad*. Monografía de grado. Medellín. U de A.
- COLOM, A. (1986) *Teoría y metateoría de la Educación*. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. México. Ed. Trillas.
- COLLADOS, A. y RODRIGO, J. (2011) *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. España. Ed. Centro José Guerrero.
- GIRALDES, A. y PIMENTEL, L. (2011) *Educación artística y cultura ciudadana: de la teoría a la práctica*. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos.
- MARTÍNEZ, S. y REQUENA, A. (1986) *Dinámica de sistemas. Simulación por ordenador*. Madrid. Alianza Editorial.
- MUIÑOS DE BRITOS, SM. (2011) *La Educación Artística en la Cultura Contemporánea*. En: *Educación artística y cultura ciudadana: de la teoría a la práctica*. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos.
- PIAGET, J. (1971) *El estructuralismo*. Argentina. Ed Proteo.

**DESFASAJES ENTRE INCUMBENCIAS Y PLANES DE ESTUDIO EN  
RELACIÓN A LAS TEMÁTICAS DE DISCAPACIDAD EN LAS  
FORMACIONES SUPERIORES DE PROFESORES DE MÚSICA DE LA  
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.**

Brenda Sabina Berstein

[bberst@gmail.com](mailto:bberst@gmail.com)

Conservatorio Superior de Música de la  
Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla”

**Resumen**

La problemática a desarrollar surge a partir de la detección de una falta en los contenidos de las carreras superiores de formación docente en educación musical en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se estudiaron los perfiles de egresados, las incumbencias de los títulos y los planes de estudio de tres instituciones: el Conservatorio “Astor Piazzolla”, el Conservatorio “Manuel de Falla” y el Departamento de Artes Musicales “Carlos López Buchardo” del IUNA, si bien se considera que las conclusiones pueden extenderse a otros espacios de formación. Además, se realizaron entrevistas con egresados que hoy se desempeñan como docentes en diferentes niveles de enseñanza, para lograr un retrato más vívido de las realidades con las que se enfrentan.

Se constató que estas casas de estudio no cuentan con espacios curriculares con contenidos sobre discapacidad. Los pocos que incluyen la temática de la otredad tienden a completarse con contenidos relativos a las minorías étnicas y a la diversidad sexual. Sin embargo, los egresados poseen un título habilitante para dar clases en Educación Especial y también en escuelas comunes con niños con necesidades educativas especiales integrados, aunque durante su formación no tuvieron un real acercamiento al tema.

Palabras claves: formación; música; discapacidad



## **Abstract**

The problem we will be dealing with emerges from the detection of an absence in the curriculum of the higher teacher training courses in musical education of the City of Buenos Aires, Argentina. Alumni profiles, relevance of the degrees and curriculums of three institutions have been analyzed. These three institutions are: “Astor Piazzolla” Conservatory, “Manuel de Falla” Conservatory and the Musical Arts Department “Carlos López Buchardo” of IUNA, yet we believe the conclusions therein reached can be spread to other teaching facilities. What is more, we performed several interviews to alumni that are currently working as teachers in different levels of education, in order to achieve a more vivid portrait of the realities they face.

It has been verified that these schools do not have the proper curriculum space for contents on disabilities. The few that indeed include othering as a topic tend to make reference to issues regarding ethnic minorities and sexual diversity. Notwithstanding, all graduates have a degree that allows them to teach at Special Education and at ordinary schools that integrate kids with special educational needs, while having received no real approach on the matter.

Key Words: education; music; disability

“Aprender música es un derecho humano,  
no se necesita para vivir pero la vida  
no es la misma sin ella”

*Violeta Hemsy de Gainza*

## **Breve preámbulo**

El origen de este trabajo se remonta a la propia experiencia. Como Maestra en Educación Musical egresada del Conservatorio Superior de Música “Manuel de

Falla” empecé mi carrera docente, encontrándome en muchos casos con situaciones que nunca había tenido en cuenta, ni siquiera de manera hipotética. El trabajo en educación especial, para lo cual mi título me habilitaba, así como la integración de niños con diferentes discapacidades en escuelas comunes, evidenciaron que nunca en toda mi formación había tenido un acercamiento a estos temas.

Guiada por esa duda inicial, decidí empezar a investigar y a partir de allí, surge este trabajo, centrado en la detección de una diferencia entre aquello a lo que el título habilita y la formación recibida durante la carrera, ya que los contenidos de educación especial brillan por su ausencia, aún cuando el título resultante habilita para dar clases en esa modalidad.

El trabajo se centra en el análisis y diagnóstico de la problemática, analizando los diferentes perfiles de los egresados de las carreras de Educación Musical y las incumbencias que esos títulos brindan, indicando determinadas competencias adquiridas a lo largo de las carreras. También se analizaron los planes de estudio de los dos conservatorios de la ciudad y del Departamento de Artes Musicales “Carlos Buchardo” del Instituto Universitario de las Artes (IUNA) y se encuestó a egresados de esas casas de estudio, para dejar en claro cuál es la situación actual.

### **Introducción a la problemática**

La problemática a desarrollar surge a partir de la detección de una falta en los contenidos de las carreras superiores que forman a los futuros docentes de educación musical.<sup>268</sup>

Básicamente, se plantea la existencia de un gran vacío en la formación docente en educación musical: los conservatorios que forman en esa especialidad no cuentan con espacios curriculares apropiados con contenidos sobre educación especial. Esto nos habla de una falta de formación específica en este tema y por sobre todo, un desfase en relación a las competencias e

---

<sup>268</sup> El Postítulo de Especialización en la Enseñanza de la música para la Educación Especial del Conservatorio Superior de Música “Astor Piazzolla” cumple un rol crucial brindando la posibilidad de formación de calidad en estas temáticas, pero no reemplaza un conocimiento general que debería darse dentro de los títulos superiores de las carreras, más allá de que luego se decida cursar o no una especialización.

incumbencias profesionales de los futuros profesores. Se entiende que durante el proceso de formación se desarrollan las capacidades necesarias que en el campo laboral se traducirán en las competencias profesionales que configuran el perfil de egresado. En este sentido, es sorprendente observar que las mismas no guardan relación con el plan de carrera y por lo tanto con los espacios curriculares y los contenidos que estos proponen.

La realidad muestra que los egresados de estos conservatorios poseen un título con incumbencias para enseñar música tanto en escuelas de educación especial como en escuela de educación común con niños con necesidades educativas especiales (NEE) integrados. Pero lo cierto es que durante su formación no tuvieron un real acercamiento al tema. Frente a esta falta de formación, las soluciones pueden ser:

- Arriesgarse a tomar un cargo de profesor de música en el área de la educación especial para luego “ver qué pasa” e ir resolviendo intuitivamente las situaciones que puedan presentarse o
- En caso de docentes menos confiados, quizás se opte por dejar vacantes esos cargos, asumiendo que no se tiene la capacitación necesaria. Allí aparece el problema de si se cubren o no esos cargos. Y por otro lado, en caso de que se cubran, cuáles son los profesionales los toman.

### **Metodología**

En el estudio se tuvo en cuenta a tres Instituciones de formación de Profesores de Música de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Conservatorio Superior de Música “Astor Piazzolla”
- Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”.
- Departamento de Artes Musicales “Carlos López Buchardo” del IUNA (ya que allí además de Licenciatura en música también se cursa en Profesorado en Artes Musicales).

Además, se realizaron entrevistas con egresados de esas tres casas de estudios que hoy se desempeñan como docentes en diferentes niveles de enseñanza. Las mismas tuvieron como objetivo lograr un diagnóstico lo más

ajustado posible de las realidades con las que se enfrentan los nóveles docentes en relación a la situación planteada.

Se espera que las conclusiones surgidas de este estudio, sirvan como punto de partida para nuevas investigaciones y propuestas en relación a la temática abordada o a otras asociadas en los diferentes espacios de formación docente en música a lo largo del país.

Sobre la base de los datos recogidos en nuestra indagación se llega a la conclusión de la necesidad de incluir contenidos de formación pedagógico musical para el área de la Educación Especial en los diseños curriculares de los Profesorados en Música. Es necesario que esos espacios de formación se propongan para ser cursados durante la formación de grado de los profesores de música, para que puedan brindarles herramientas básicas para comenzar con la tarea de la Educación Musical en las escuelas de Educación Especial (o en escuelas comunes con niños integrados). Es importante destacar que la formación luego del título de profesores es fundamental también y existe hace unos años en la Ciudad de Buenos Aires con la Especialización en la Enseñanza de la música para la Educación Especial del Conservatorio Superior de Música “Astor Piazzolla”, pero lo trabajado aquí es relativo a la formación dentro de las carreras de profesorado, paso previo necesario para luego encarar una formación especializada.

### **Estado de la cuestión**

La educación especial es una modalidad particular que atraviesa los diferentes niveles de enseñanza en la Capital Federal y en general en la República Argentina. Esto presupone docentes capacitados para atender necesidades específicas de una población de características particulares, es decir, con necesidades educativas especiales. Ahora bien, los docentes de música formados en los conservatorios superiores de la Ciudad de Buenos Aires no poseen formación particular sobre estos temas, ni siquiera en materias tangenciales dentro de su carrera docente. Si bien es posible que los docentes de música no trabajen en dicho ámbito (aún cuando pueden hacerlo porque el título les da la incumbencia necesaria según se verá), es cada vez más

frecuente la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en la escuelas comunes, lo que los pone en la obligación ética de contar con las herramientas mínimas necesarias para poder atender en igualdad de posibilidad de acceso y condiciones a todo el alumnado.

Nuestra hipótesis es que en el ámbito de los niveles superiores de educación artística musical se tiende a forzar una identificación cultural a través de modelos legitimados por el campo intelectual, olvidando o excluyendo a aquella parte del alumnado que puede tener necesidades educativas especiales (se den estas en un ámbito específico de educación especial o de casos de integración en escuelas comunes).

De hecho, los pocos espacios disciplinares dentro de la carrera de formación docente que incluyen la temática de la otredad y la diversidad tienden a completarse con contenidos relativos a las minorías étnicas (alumnos inmigrantes) y a la diversidad sexual en la constitución familiar de los niños y en sus elecciones como sujetos sociales.

El hecho es que los títulos otorgados por las tres instituciones analizadas habilitan a la práctica docente en educación especial, más allá de la escuela común en donde cada vez es más frecuente contar con alumnos integrados con diferentes discapacidades. Frente a esta realidad hay docentes que resuelven como pueden la situación, buscando recursos de manera autodidacta, buscando consejo y supervisión en colegas y en internet, que aparece mencionada de manera unánime como fuente de consulta frente a los casos presentados. También existen quienes se sienten ajenos, o no capacitados y prefieren dejar esos cargos vacantes, por no considerarse aptos para poder ejercerlos.

Hay un corolario de esta situación, que pone en evidencia otra cuestión y es que esos cargos vacantes suelen ser prontamente cubiertos por musicoterapeutas, quienes poseen un título que si bien no los habilita a ocupar el rol docente, sí menciona su accionar dentro de instituciones educativas (desde la prevención y la salud). Esta ambigüedad en la redacción de las incumbencias, les posibilita que el sistema educativo les asigne puntaje (aunque menor) y ante la falta de otros candidatos, puedan pasar a ocuparlos.

Cabe destacar que en las incumbencias de los títulos de musicoterapeutas de las tres universidades principales que brindan esa carrera (UBA, USAL, Maimónides) se menciona el trabajo en escuelas como competencia de los egresados, aunque no desde el rol docente, ya que no hay materias específicas en su formación sobre pedagogía y/o didáctica.<sup>269</sup>

Esto abre a un debate que excede este trabajo, pero que es interesante dejar planteado: por una parte hace falta analizar con qué criterios han sido elaboradas las incumbencias, redactadas con tal nivel de ambigüedad que parecieran permitir el ejercicio de roles docentes. Planteamos esto ya que se sabe que esa profesión se circunscribe al área de la salud y que por lo tanto no posee en la formación, materias y contenidos específicos en relación a la didáctica especializada y la pedagogía musical. Por otra parte, hay una clara diferencia de campos entre la Educación Musical y la Musicoterapia. Confundir sus especificidades, tornando estrictamente terapéutico un espacio de enseñanza (que nadie niega que es beneficioso de todas formas, como consecuencia y no como fin perseguido en sí mismo), es también negar un derecho inalienable de cualquier ser humano como es el derecho a recibir educación.

### **Incumbencias y planes de estudio**

Dentro del territorio de la Ciudad de Buenos Aires existen tres instituciones que brindan desde el sector público una formación superior en educación musical. Las mismas son: el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires “Astor Piazzolla” y el Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla” (ambos dependientes de la Dirección General de Enseñanza Artística del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) y el Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA) – desde su Departamento de artes musicales “Carlos Lopez Bouchardo”.

<sup>269</sup> Pueden consultarse online en:

Universidad del Salvador: <http://medi.usal.edu.ar/medi/musicoterapia>

Universidad Maimónides: <http://musicoterapia.maimonides.edu/estudiar-musicoterapia/>

Universidad de Buenos Aires: <http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-musicoterapia.pdf>

Se analizaron los perfiles de egresado, alcances de título, incumbencias y planes de estudio de todas ellas. Se observó que si bien las incumbencias de los títulos habilitan al ejercicio de la educación musical en la modalidad de Educación Especial y con personas con NEE integrada en escuelas comunes, los planes de estudio no contemplan espacios curriculares específicos de educación musical con personas con discapacidades.

El Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires "Astor Piazzolla"<sup>270</sup> es una institución relativamente reciente ya que tiene su origen en 1989 cuando el Ministerio de Educación y Justicia dictó la Resolución N° 643/89 por la que se dispuso dividir el Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo" en dos establecimientos: la Escuela Nacional de Música (Ciclo Inicial y Primer Ciclo) y el Conservatorio Nacional Superior de Música (Ciclo Medio y Ciclo Superior). Los **profesorados** contemplan las orientaciones **en Música de Cámara, Informática Musical e Instrumento (contando con 18 especialidades instrumentales)**.<sup>271</sup> No hay, sin embargo, un título específico de Educación Musical.

En su formulación institucional el Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires plantea que "su principal objetivo es la formación artística y científica de músicos profesionales y docentes que posean una visión integral, profunda y creadora, crítica y reflexiva sobre el campo de la música en su totalidad, atento a los procesos de transformación del lenguaje y desarrollo tecnológico".<sup>272</sup> Esta institución no cuenta en la currícula de sus profesorados con ninguna materia en relación a la problemática de la discapacidad, si bien posee, al igual que los demás institutos dependientes de la DGART (Dirección General de Educación Artística) el "Seminario para la diversidad" que es cubierto con otro tipo de contenidos (multiculturalidad, marginalidad, etc). De

---

<sup>270</sup> La falta de un nombre propio dificultaba la identificación del nuevo establecimiento educativo, razón por la cual, por Disposición N° 15-DGEART-98, en marzo de 1998 pasó a denominarse "Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires" (en adelante CMCBA).

<sup>271</sup> Piano, Guitarra, Arpa, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Flauta dulce, Flauta travesa, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxo, Trompeta, Trombón, Trompa, Percusión y Bandoneón.

<sup>272</sup> [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/ens\\_artistica/musica\\_ciudad.php?menu\\_id=9235](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/ens_artistica/musica_ciudad.php?menu_id=9235)

todas formas, cabe mencionar que esta institución es la que alberga el nuevo Postítulo de Enseñanza de la Música para la Educación Especial.

Por su parte el Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla es una institución histórica, cuyo origen se remonta al año 1919 cuando a través del Decreto 2471 se creó la Escuela Municipal de Música Nocturna que, con el correr de los años, devino como consecuencia de su constante crecimiento en el actual conservatorio.

Este Conservatorio fue pionero en la apertura de carreras musicales más allá del canto y los instrumentos.<sup>273</sup> Tal es el caso de las carreras de Composición, Dirección Coral y Dirección Orquestal. En tiempos más recientes se incorporaron especialidades como la Etnomusicología y la Educación Musical y actualmente se suman las carreras de Tango y Música Folklórica, Jazz y Música Antigua. Además ha incorporado a su propuesta de carreras, la Diplomatura Superior en Música Contemporánea en sus especificidades de Música de Cámara, Composición y Dirección de Ensamble Vocal-Instrumental.

El perfil de este Instituto, también dependiente de la DGART, apunta a formar desde músicos que puedan desempeñarse tanto como instrumentistas dúctiles y/o compositores innovadores y creativos hasta destacados directores de orquestas o coros, como así también busca formar eximios docentes. Aún así, ninguna de las carreras (tampoco la de Educación Musical cuyo título oficial es “Profesorado superior en música con orientación en producción musical didáctica”) cuenta con un espacio curricular que atienda a la temática de la discapacidad. Si bien el plan de estudios cuenta con el “Seminario para la diversidad”, el mismo está enfocado a la temática de la diversidad desde una perspectiva cultural tomando como eje factores socioculturales. Cabe destacar que sus contenidos mínimos, sólo hacen una mención al pasar sobre las necesidades educativas especiales y ninguna sobre “discapacidad”.

Finalmente, el Departamento de Artes Musicales “Carlos López Buchardo”, institución que forma parte del Instituto Universitario de las Artes (IUNA) brinda formación musical en: *instrumento, canto, composición tradicional, composición con medios electroacústicos, dirección coral, dirección orquestal y musicología. Pero también el IUNA cuenta con un área de formación transdepartamental que es la que se encarga de*

---

<sup>273</sup> Piano, Canto, Guitarra, Flauta Dulce, Bandoneón, Organo, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Flauta Traversa, Clarinete, Oboe, Fagot, Saxofón, Trompeta, Trombón, Trompa, Tuba, Percusión, Arpa.



*la formación didáctico-pedagógica y posibilita la existencia de un título específico que habilita al ejercicio de la docencia en Nivel Inicial, EGB 1 y EGB 2<sup>274</sup> que es el de **Profesorado de Artes en Música** (Plan de Estudios Resolución IUNA 687/00 y sus modificatorias). Los estudiantes que deciden cursar un año más, se obtienen un segundo título docente que los habilita para enseñar en los niveles EGB 3, Polimodal y Terciario (en Ciudad de Buenos Aires, Nivel Secundario y Terciario).*

En los alcances de esos títulos queda explicitada la posibilidad del egresado de dar clases, asesorar y asistir en todos los niveles y modalidades de educación, lo que incluye a las escuelas especiales, aunque no son mencionadas explícitamente.

En relación al plan de estudios, hay que aclarar que durante el primer año figura una materia “Arte con personas especiales” que al menos tematiza la problemática de la discapacidad, si bien es general de artística y no específica del área música. Los contenidos mínimos previstos para esta materia son muy escuetos, aunque en principio podrían funcionar como un primer acercamiento a la problemática, si bien no tematizan particularmente los aspectos educativos implicados.<sup>275</sup>

Contenidos mínimos de la materia: Arte con personas especiales (carga horaria 48hs)

- Introducción a los principales cuadros psicopatológicos, discapacidades físicas y mentales.
- Análisis de las instituciones especiales y dinámica de las mismas. El espacio artístico en estas instituciones.
- La producción artística de pacientes internados, niños discapacitados u otro tipo de personas especiales.

Por último, cabe mencionar que desde la Dirección de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se dictan diferentes profesorado que

<sup>274</sup> En Ciudad de Buenos Aires Nivel Inicial y Primario

<sup>275</sup> En la actualidad hay dos cátedras que brindan el seminario (la de la Psicóloga y Psicopedagoga Norma Pozzo y la del Psicólogo Marcelo Gonzalez Mascagno), ambas se ciñen a los contenidos mínimos establecidos y dan sobre ellos una visión desde el marco teórico de la psicología. Debe destacarse que no incluyen elementos didáctico-pedagógicos para el trabajo con estas poblaciones.

tienen prevista la enseñanza para nivel inicial, primaria, educación especial, nivel medio, lenguas extranjeras, de Educación Física y Traductorados.<sup>276</sup>

Específicamente para el área de música, existe el Instituto Superior de Formación Artística “Juan Pedro Ensaola” en donde existen el Profesorado de Música con especialidad en Instrumento / Canto (Bandoneón, Clarinete, Flauta, Guitarra, Piano, Percusión, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Trombón o Trompeta) y el Profesorado de Educación Musical (para el nivel inicial, primario, secundario y medio artístico con especialidad en el instrumento elegido o como Profesor de Música para el nivel inicial, primario, secundario).<sup>277</sup>

### Testimonios

Para rastrear la percepción que poseen los egresados de cada Conservatorio sobre esta problemática, se trabajó con un breve cuestionario por escrito. Se seleccionaron un mínimo de tres egresados de cada una de las casas de estudio analizadas, en lo posible de la carrera de educación musical, salvo en el caso de que la institución no contara con la misma, situación en donde se consideró a los egresados de profesorados superiores en especialidad instrumento.

- 1) ¿Tuvo alguna materia o espacio curricular durante tu carrera que abordara o mencionara el tema de la discapacidad y la educación musical en educación especial?
- 2) ¿Trabaja en Educación Especial?
- 3) En caso de haber respondido sí a la pregunta anterior... ¿cómo fue la decisión de comenzar allí? ¿con qué herramientas lo hizo?  
En caso de haber respondido NO a la pregunta anterior ¿por qué?

<sup>276</sup>

[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/2010/index.php?menu\\_id=31786](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/2010/index.php?menu_id=31786)

<sup>277</sup> [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/art/esnaola.php?menu\\_id=21472](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/art/esnaola.php?menu_id=21472)

Básicamente se les consultó si habían tenido durante sus carreras materias o contenidos relacionados a la educación especial o a la discapacidad específicamente, si trabajan o trabajaron alguna vez dentro de esta modalidad y en función de esa respuesta cómo y porqué lo hacen o lo hicieron.

En relación a la primera pregunta, sobre si habían tenido contenidos relacionados con la educación especial o la discapacidad en sus carreras se confirmó nuestra investigación de que es un gran faltante en los planes de estudio: todos coincidieron en responder que no, salvo dos menciones, ambas del Conservatorio “Astor Piazzolla” que apuntan a que el tema de educación especial se menciona superficialmente en una materia (Política educativa) en relación a sus marcos legales.

Uno de los entrevistados agrega en su respuesta que ha tenido una docente y una compañera ciegas que cursaron las carreras en el Conservatorio “Manuel de Falla” pero no se mencionan adaptaciones especiales brindadas por la institución para su inclusión.

Por otra parte, del total de doce encuestados, sólo dos están trabajando en Educación Especial y se trata, casualmente de alguien que se encuentra terminando el Postítulo de Enseñanza de la música para la Educación Especial y de alguien que estudió además musicoterapia y accedió a su primer cargo a través de un contacto allí.

Entre las argumentaciones de porqué no estaban trabajando en Educación Especial aparecen ganas manifiestas y deseos de hacerlo: “todavía no se me ha dado la oportunidad, pero trabajaría en ella”, “quizás sí en el futuro”, “me encantaría trabajar en educación especial”, “nunca encontré escuelas especiales, aunque eran de mi interés”. Es preciso detectar la mención general de la falta de formación para trabajar allí: “no me siento capacitada como para realizar el trabajo, no sabría cómo abordar a un chico con problemas”, “tampoco aceptaría el trabajo porque no me siento capacitada...”, “como no tengo esa capacitación, no sabría cómo abordar el trabajo específicamente”, “no poseo los conocimientos necesarios ni las didácticas específicas como para estar al frente de un curso con esas características”.

### **Algunas reflexiones a modo de conclusión**

Desde esta perspectiva pedagógica el objetivo es la atención integral, sistemática, continua y permanente de los individuos con N.E.E, propiciando dentro de un clima estimulante su formación para desempeñarse como ciudadanos responsables, solidarios y aptos para vivir en democracia.

Nuestro rol docente como especialistas en el área de música, se ubica en el ámbito del aula regular (sea de escuela común o especial), en un trabajo coordinado y cooperativo con el docente del aula y demás maestros, donde se propicia la acción pedagógica integral e integradora. Para poder ser docentes observadores, reflexivos, integradores, actualizados e innovadores, solidarios y respetuosos, debemos lograr tener la formación adecuada para el trabajo que se desempeñará.

Es fundamental estar atentos a las posibilidades que brindan los diferentes ámbitos de aprendizaje, con la capacidad y la habilidad necesaria para integrar los diversos insumos que nos proveen la observación y el análisis, con el conocimiento que poseemos de nuestros alumnos y del acto educativo en general, así como de la realidad específica en la que nos desenvolvemos, este contexto que debe estar en permanente revisión con el objeto de configurar alternativas de acción y participación creativas y novedosas en consonancia con los tiempos que corren.

Entendemos que nuestro lugar en el aula, y coordinando al grupo es crucial y desde la música nos permite darle a cada alumno, una vía de expresión, comunicación y descubrimiento, que cada uno puede utilizar en la medida de sus posibilidades. Debemos estar atentos a las necesidades de cada uno y a los emergentes grupales, de manera tal de poder brindarle a cada uno la forma adecuada de acceder a los contenidos curriculares trabajados. El docente, a través de su voz, sus gestos y todo su ser construye el vínculo necesario para que esto sea posible.

Creemos que es fundamental una adecuada formación docente para poder encarar proyectos de integración responsables que tengan en cuenta la historia personal y familiar del alumno, para darle la posibilidad de acceder a la

educación que es su derecho, pero debe ser especialmente pensada para que sea real y efectiva.

## **Bibliografía**

- AKOSCHKY, J. et al. (2006) *Artes y escuela*, Buenos Aires: Paidós.
- ALBERTI, M. y Romero, L. (2010) *Alumnado con discapacidad visual*, GRAO, Barcelona.
- ARMSTRONG, T. (1999) *Inteligencias múltiples en el aula*, Manantial, Buenos Aires.
- BOLTRINO, P. (2010) *Arte y diversidad*, Ediba, Madrid.
- BOLTRINO, P. (2006) *Arte y educación especial*, Ed. de la Orilla, Buenos Aires.
- CORIAT, E. (2007) *El psicoanálisis en la clínica de niños pequeños con grandes problemas*, Editorial Lazos, Buenos Aires.
- DE CASTRO, R. (2004) *Sonido, Música, Acción*, Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- DELALANDE, F. (1995) *La música es un juego de niños*, Ricordi, Buenos Aires.
- FAINBLUM, A. (2004) *Discapacidad. Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*, Tekné, Buenos Aires.
- FEDERICO, G. (2008) *El niño con necesidades especiales. Neurología y musicoterapia*, Kier, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2011) *Los Anormales*, FCE, Buenos Aires.
- GOLEMAN, D. (2010) *La inteligencia emocional*, Ediciones B, Buenos Aires.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2011) *El ABC de la tarea docente*, Aique, Buenos Aires.
- MATHEOS HERNANDEZ, L.A. (2004) *Actividades musicales para atender a la diversidad*, ICCE, Madrid.
- MATURANA (2001) *Emociones y lenguaje en educación y política*, ed. Dolmen.

SABBATELLA RICCARDI, P. (2006) “Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia”, Universidad de Cadiz.

SILBERKASTEN, M. (2006) *La Construcción Imaginaria de la Discapacidad*, Topía Editorial, Buenos Aires.

VAIN, P. y ROSATO, A. (compiladores) (2005) “La Producción social de la Discapacidad” en *La Construcción Social de la Normalidad*, (págs. 31-40) Buenos Aires.

VALDEZ, D. (2009) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Paidós, Buenos Aires.

VALDEZ, D. (2007) *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*, Aique, Buenos Aires.

## **PATRIMÔNIO E IDENTIDADE CULTURAL DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE ARAÇATIBA**

Candida Cristina Rodrigues Muñoz/ José Cirilo

UFES

candikarenina@gmail.com/ josecirillo@hotmail.com

### **Resumo**

Um dos desafios do arte-educador é fomentar o trabalho estético a partir da diversidade cultural e da identidade de cada grupo no qual atua. Como licencianda em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, integro um grupo de estudos focado na reconstrução da cultura e valorização da identidade de uma comunidade tradicional no antigo quilombo de Araçatiba, ES. Especificamente atuo a partir da Igreja N. S. Da Ajuda, parte do conjunto arquitetônico dos Jesuítas no Espírito Santo, sendo o centro aglutinador da comunidade e de forte impacto no cotidiano do grupo. A ação de formação proposta centra-se no estudo do processo de construção e tombamento deste imóvel e na compreensão de seu papel na formação das práticas culturais da localidade. Assim, a partir do estudo do edifício, sua história e iconografia desenvolvemos um trabalho de identificação e valorização das referências e dos impactos desse prédio no cotidiano dessa comunidade tradicional.

Palavra- Chave: arte-educação; cultura quilombola; Identidade e Preservação.

### **INTRODUÇÃO**

*A identidade arquitetônica do Espírito Santo está presente muitas vezes em monumentos eclesíásticos , isso se deu pela passagem dos jesuítas e suas contribuições presentes em muitas regiões do nosso estado ,principalmente pelo fato de nosso estado ser contemplados com muitas de suas arquiteturas jesuíticas e ao redor do interior do estado. uma delas que nos mostra toda*

*essa evidência é a arquitetura da igreja de nossa senhora da ajuda , A fachada do templo é muito simples mas pode-se dizer barroca pelos vãos em arco abatido ,que está situada no município de Viana no bairro Araçatiba e que denomina boa parte de sua identidade devido o que está em torno da história desse monumento tão importante e imprecindível para a valorização de uma cultura material que sustenta a identidade de outras identidades .inclusive a imaterial que é o caso da banda de congo da mãe petroemília ,que as cores das vestes dos congueiros reflete as mesmas cores das janelas desta arquitetura jesuítica. tão rica e valorizada por essa comunidade . a onipotente igreja nossa senhora da ajuda e sua evidente e impresíndivel importância na preservação de sua memória . Nesse artigo também contará com relatos com ajuda da iconografia do entrevistado frei da ordem de São Francisco .*

### **A Igreja Nossa Senhora Da Ajuda e parte de sua Iconografia**

A Igreja Nossa Senhora Da Ajuda contém elemento Mariano . A concha, que é símbolo da virgem Maria e também dos peregrinos , é encontrado em forma de leque bastante estilizados nas almofadas das portas.

Na leitura da primeira impressão após seu primeiro contato com os símbolos que o frei apresenta é a concha com base em chafariz, pois como conta o frei Jesus é a fonte da vida é a água que jorra. E a concha é o símbolo da virgem Maria que carrega uma pérola, e essa pérola é cristo e o peregrino porque ela também utiliza para beber a água .

Os três ramos da frente é diferente das laterais, o frei explica que pode ser tanto como poderia ser lusão a santíssima trindade ,o pai maior o filho e o espírito santo do lado seria os sete dons do Espírito santo ,ou mesmo a fonte da vida. Também podemos ver isso mais claramente na iconografia dos santinhos mais antigos ,sobre tudo, de batismo e de comunhão esse simbolismo da fonte .





(Fotografia 01- foto encontrada no arquivo da 6º sub- regional- dphan es dez 1968 nt8)

## A IGREJA

A identidade arquitetônica do Espírito Santo está presente muitas vezes nos monumentos eclesiásticos gerados pelos jesuítas e suas contribuições, dispostas em várias regiões do nosso estado. Uma delas que nos mostra toda essa evidência é a arquitetura da igreja de nossa senhora da ajuda, derivada da Arte barroca ela representa parte da identidade da comunidade em diversos segmentos como exemplo, é o caso da banda de congo da mãe Petronilha, que trás nas cores das indumentárias dos congueiros reflexos das cores das janelas da igreja.

O edifício foi tombado em 1950, pelo IPHAN, a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda, encontra-se inscrita nos livros de Tombo Histórico e das Belas Artes (processo nº 422-T inscr. Nº 267 fls 46 e inscr. Nº 353 tls 72) e faz parte do conjunto de Bens imóveis deixados pelos jesuítas no Espírito Santo. Trabalharam em suas terras índios e africanos. (ABREU; SANTOS; DALFIORE, 1999)

A Igreja N. S. da Ajuda foi construída pelos jesuítas no século XVI mais precisamente em 1565. Com alterações no Século XIX. A Igreja é um dos poucos monumentos preservados na comunidade, se não no Estado. Existe uma foto do ano de 1910 ainda em boa condição (Fotografia 01). “Seu pátio foi transformado em cemitério público no século passado”. (ACHIAMÉ; BETTARELLO; SANCHOTENE, 1991, p. 103).

É importante salientar que durante um período a guarda da Igreja pertenceu a uma anciã da comunidade Dona Nini . Atualmente quem responde pela guarda da Igreja é a Cúria Metropolitana de Vitória.



**Fotografia 02** – Foto tirada por Eustyquio O'Livier, Encontrada no Arquivo da 6ª Sub-regional do IPHAN – Vitória/ ES. *A fazenda Araçatiba era constituída pela residência ,engenhos ,senzalas, oficinas e a Igreja dedicada a nossa Senhora da Ajuda. Desse conjunto ,hoje , só se conseguiu preservar a Igreja e as ruínas da residência. Esta como sempre , tinha dois andares e estava de pé , Existe no Arquivo da 6ª Sub-regional uma foto que data do ano de 1910 ainda em bom estado .Seu pátio foi transformado em cemitério público no século passado<sup>1</sup>.*

Nos fundos a Igreja predomina a mesma paisagem da época dos jesuítas, constituindo-se em uma grande área de plantação, delimitada pelo Rio Jucu, que durante o período das chuvas transforma a paisagem em uma várzea .

Há relatos do príncipe Maximiliano , em sua viagem ao Brasil ,entre os anos de 1815 a 1817 em sua passagem pela capitania do Espírito Santo , descreve a fazenda de Araçatiba como propriedade do Coronel Falcão.

*“ Araçatiba foi a maior fazenda que encontrei durante a minha viagem . O edifício possui extensa fachada de dois pavimentos, e uma Igreja: as cochas dos negros como o engenho de açúcar e as casas de trabalho, ficam ao pé de uma colina, perto da residência”.<sup>2</sup>*

**(<sup>2</sup> MAXIMILIANO, Príncipe de Wied- Neuwied, Viagem ao Brasil; Companhia Editora Nacional , São Paulo 1958. Pgs 143 e 146.)**

*Consta também no acervo de fontes documental secundárias da Sub- regional , que após a expulsão dos jesuítas a Coroa Portuguesa teria confiscado a fazenda, que foi depois arrematada pelo Coronel de Ordenanças Bernadino Falcão de Gouveia Vieira Machado, mantendo-a como fazenda de açúcar, passada por herança a seus descendentes até 1865. Em meados do século passado ,pertencia ao Coronel de Milícias Sebastião Vieira Machado, que fez parte da junta Governativa da Capitania do Espírito Santo em 1822, foi Comandante das Armas em 1831, além de ter sido deputado à primeira Assembléia Providencial em 1835. Contava então, mais de quatrocentos escravos ,continuando a ser utilizada como engenho de açúcar . Faleceu o Cel. Vieira Machado em 1865, deixando seus bens aos diversos filhos naturais, por não ter se casado.*

*Em 1894, através da audiência pública foi cedida a Nossa Senhora da Ajuda uma quarta das terras , cada um dos 21 herdeiros que tinham quinhões nas 47 partes em que ficou dividida a fazenda (sic)<sup>3</sup>*

**(<sup>3</sup> projeto Corredor Cultural, Prefeitura Municipal de Viana. Documento sem data e sem número de páginas ).**

*Consta também no acervo uma Xerox de um pequeno histórico , sem autoria e com carimbo do DPHAN/ARQUIVO, com duas páginas e sem data onde encontra-se citado a avaliação dos bens dos jesuítas em 1780, em Araçatiba com importância superior a 5.000\$000; a 1º reforma da Igreja em 1849 executada por Sebastião Vieira Machado filho de Bernadino Falcão e o seu*

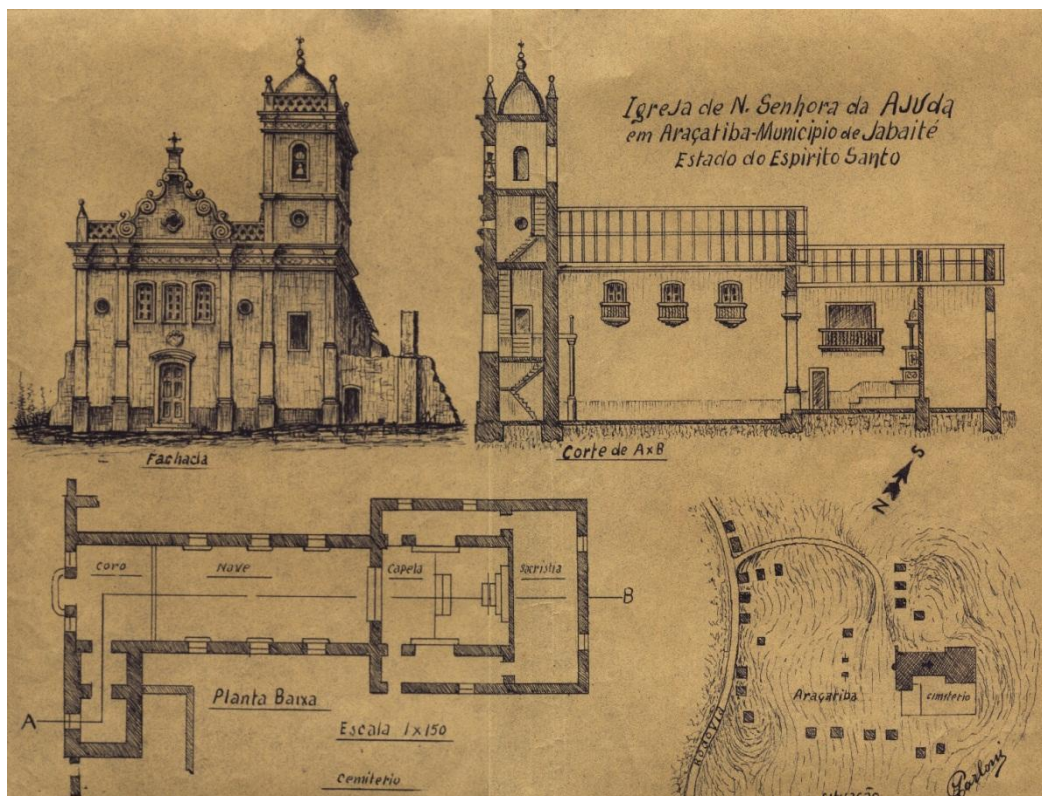
*enterramento em 1855;a data de 14 de Setembro de 1872 como de implantação do cemitério anexo à Igreja.*

## Intervenções

Segundo os documentos encontrados, foram realizadas cinco intervenções, dentre elas reformas e restauros, sendo a primeira que foi a executada por Sebastião Vieira Machado onde na fachada da igreja “encontra-se em massa a data 1849 e as inscrições SVM, prováveis iniciais de Sebastião Vieira Machado e a data em que o mesmo realizou as obras no edifício” (Acervo IPHAN – Dossiê Araçatiba)

Outra intervenção feita ainda pelo Sebastião, foi uma restauração datada em 1876, filho de Bernardino Falcão. “Restauração executada por Sebastião Vieira Machado, com alterações no retábulo; balaustrada da tribuna e diminuição da largura da nave”. (Acervo IPHAN – Dossiê Araçatiba).

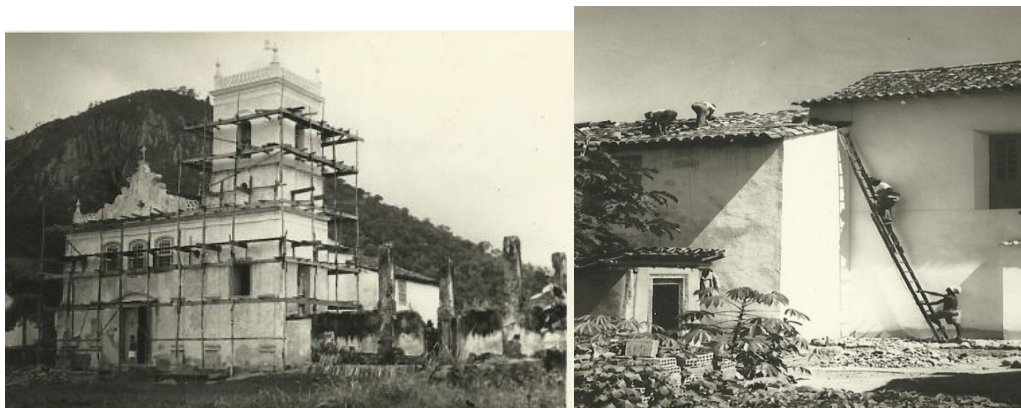
No arquivo do IPHAN, consta que em 1872 foi feita a implantação do cemitério anexo à Igreja. Em 1900, foram realizados vários consertos pelo Padre Maria Cochard.



(Imagem 03 -Acervo IPHAN – Dossiê Araçatiba )

Uma outra restauração executada, foi a datada de 1936, feita pelo arquiteto André Carloni, onde foram construídas as escadas internas de acesso à tribuna” (Restauração Igreja Nossa senhora da Ajuda – Departamento Estadual de Cultura).

Uma revisão efetuada por um órgão Federal (Fotografia 02), “No período de junho de 1968 e janeiro a maio de 1969 foram executados pelo IPHAN revisão e imunização da estrutura do telhado, substituição de telhas, revisão do barroteamento e substituição total do tabuado do piso da nave, revisão do forro da nave, revisão do forro do altar, revisão de barroteamento de piso do corredor da sacristia, revisão de esquadrias, reparos em revestimentos das paredes, revestimento de alicerces, execução de calçadas, pintura geral e remoção de entulho das ruínas da antiga residência, execução de cerca na divisa lateral direita” . (termo de referência para licitação de obras de conservação – IPHAN) Essa reforma teve a ajuda dos moradores da comunidade de Araçatiba na sua execução (Fotografia 03). Existem alguns relatos orais de que as telhas substituídas foram feitas às coxas dos escravos, encontramos uma fotografia que possivelmente foi tirada no mesmo período desta revisão. (Fotografia 04).



**Fotografia 04 e 05** - Arquivo do IPHAN, Autor C.W Fraga. Novembro de 1968 e Fevereiro de 1968, respectivamente.

“No período de 1987 a 1990, pelo antigo Departamento Estadual da Cultura (DEC) através de recursos do Governo do Estado do Espírito Santo, e acompanhamento técnico do IPHAN.

Na época desta última restauração, a igreja encontrava-se em péssimo estado de conservação, quando foram realizados serviços de estabilização de estrutura; imunização geral, tratamento e reassentamento de telhas, substituição de peças da estrutura do telhado; recuperação de beirais; retirada do forro da nave; revisão do forro da capela; revisão do barroamento e tabuado dos pisos da nave, da capela mor e consistório; substituição do piso da sacristia em mezanelas; recuperação das escadas de acesso ao consistório e à torre; recuperação de esquadrias, rebocos e pintura em geral e execução de instalações elétricas. Com relação aos bens móveis foi realizado arrolamento e restauração de imagens e do retábulo principal” (Acervo IPHAN – Dossiê Araçatiba)



Telhas remanescentes feitas nas coxas dos escravos

( **Fotografia 06**– Arquivo iconográfico da Secretaria Municipal Cultura, Esporte e Turismo – Viana/ E.S. Autor e Data Desconhecidos)

## O SEU ESTADO ATUAL

O edifício apresenta três volumes distintos, destacando-se a torre sineira que é coberta por tijolos e apresenta pináculos e platibanda vazada. Os outros dois volumes, caracterizavam-se pela cobertura da nave e pela capela mor que se une à sacristia formando estes dois últimos um único corpo.

A nave possui um coro com janelas de púlpito constituídas por tampos de calha e caixilhos de vidro e guarda corpo balaustrado e pintado. Em suas paredes laterais aparecem 3 (três) janelas rasgadas , com corpo em madeira balaustrado e pintado, o que não se faz entender a existência de tais janelas.

A capela mor caracteriza-se pelas duas tribunas constituídas por guarda corpo em madeira balaustrada sem pintura.

A fachada principal é caracterizada por frontão constituído por volutas, óculo lobulado. (Essa descrição se encontra no IPHAN, Será feita uma descrição de acordo com nosso conhecimento da arquitetura atual da igreja).



**Fotografia 07** – Candida Muñoz - Retalho da janela da galeria em estado de deterioração.



**Fotografia 08**– Candida Muñoz - Retalho da estrutura da galeria tomada por cupins



**Fotografia 09** – Candida Muñoz- Retalho Interior da Torre.

A Igreja é composta somente por uma torre, Foi erguida através do trabalho escravo e possui 18m de altura. Recentemente a torre tem passado por algumas complicações com presença de vegetação na sua extremidade. Devido a essa incidência a comunidade interveio de sua maneira a poupar a Igreja de avarias, tomando algumas providências com o intuito de minimizar esses problemas, um exemplo disso é o aluguel de andaimes para a retirada das plantas. A maior preocupação é com a estrutura da torre, e o receio de desmoronamento, o que é um risco se tratando do período de sua criação.





(Fotografia 10 – Candida Muñoz- torre Da igreja)

#### Retalho da Torre (exterior)

O mesmo acontece com a parte exterior e interior da Igreja que com a ajuda dos moradores ,nos fins de semana quando não estão trabalhando para pintar o imóvel. Nesse momento apesar da Igreja ser um imóvel tombado pela instituição Iphan , o edifício vem sofrendo com a estrutura precária : como a torre e a estrutura da galeria tomada de cupins.

## Referências

Acervo IPHAN – Dossiê Araçatiba.

ACHIAMÉ, Fernando Antonio de Moraes; BETTARELLO, Fernando Augusto de Barros; SANCHOTENE, Fernando Lima. (Org). *Catálogo de bens culturais tombados no Espírito Santo*. Vitória: Conselho Estadual da Cultura, 1991.

BALESTRERO, Heribaldo Lopes. *A obra dos jesuítas no Espírito Santo*: (sinopse histórica). Viana, 1979.

BITTENCOURT, Gabriel Augusto de Mello. *Anchieta e a obra jesuítica no Espírito Santo*. Vitória, ES: EDIT, 1999.

Frei , Entrevista dia 12-04-2013

## ARQUÉTIPOS E HIBRIDAÇÕES: A ARTE DO BRINCANTE NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Me. Carlos Weiner Mariano de Souza/ Dr.<sup>a</sup> Maria Christina de Souza Lima Rizzi  
PPGAV/ECA/USP - CAP/PPGAV ECA/USP  
weiner@usp.br/mcsrizzi@usp.com

### Resumo

O artigo apresenta um recorte da pesquisa de doutoramento, em desenvolvimento, e aborda os aspectos teóricos relacionados à formação de professores de arte promovido pelo Instituto Brincante, na cidade de São Paulo-SP, Brasil. Partimos da hipótese de que os princípios de atuação do Instituto, influenciado pelos fundamentos da estética armorial de Ariano Suassuna, **possibilitam reflexões** para o processo de formação de professores de arte no contexto brasileiro e latino americano. Focado na interação entre cultura erudita e popular e na visão lúdica do fazer artístico, como caminho para o encontro com a arte, o Instituto oferece aos educadores condições de atuação em contextos diversos, e, ainda, contribui para que esses possam desenvolver seus projetos no campo pedagógico em sintonia com a diversidade cultural brasileira. Tendo em vista a experiência da instituição na educação não-formal, vinculada à formação de educadores, entendemos a relevância da reflexão para o amadurecimento teórico da educação em arte. Os caminhos metodológicos que conduzem a pesquisa envolvem a apropriação de instrumentais da pesquisa qualitativa, em especial o método da história oral temática, baseado em Meihy e Holanda (2007), combinados à análise documental e revisão bibliográfica.

Palavras chave: Arte-Educação; Cultura; Formação de professores.

## Introdução

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição... (FREIRE, 1997).

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local (BARBOSA, 2000).

**A proposição investigativa contida nesse artigo tem sua origem nas preocupações de caráter teórico-práticas advindas do exercício docente, em ambientes de ensino formal e não-formal,** despertadas pela relevância da reflexão acerca dos fundamentos e caminhos relacionados à formação de docentes no campo das artes, ao enriquecimento de seu repertório e a ampliação de sua capacidade de ação cultural sobre a realidade.

Podemos dizer que as ações educativas em arte se movem, especialmente, com base em dois fenômenos correlacionados, o fazer artístico e a fruição estética. Ambos são indissociáveis e possuem na experiência do ato criativo um ponto em comum. Portanto, ao considerarmos a relevância desse ato na ação educativa, também devemos realizar sua reflexão no processo de formação de educadores. A abrangência do ato criador, que envolve a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar, encontra sua consonância e significação no âmbito da cultura (OSTROWER, 2010).

Nesse sentido, voltamos nossas indagações em direção ao trabalho desenvolvido pelo Instituto Brincante, cujas ações promovem a formação de educadores com base na articulação entre a prática artística, a apreciação estética e uma reflexão crítica sobre as raízes culturais brasileiras.

O Instituto foi criado em 1992, com o nome de Teatro Escola Brincante, com a proposta de servir como local de valorização e promoção da cultura nacional. Sua fundação gerou o Centro Brasileiro de Estudos e Folganças, o qual, por

meio de patrocínios e parcerias, oferece aulas gratuitas para comunidades, instituições sociais e jovens de baixa renda. (BRINCANTE, 2009).

**A apropriação dos elementos estéticos próprios das manifestações culturais e artísticas populares e tradicionais da sociedade brasileira e sua articulação com as técnicas expressivas da arte erudita, tal como a percebemos na atuação do Instituto Brincante, apontam para uma perspectiva educacional calcada na multidimensionalidade. O mergulho na complexidade e na diversidade dos lugares por meio de suas manifestações possibilita o compartilhamento de referências e de imaginários. Em especial, podemos dizer que os valores presentes na cultura popular tradicional disponibilizam o que o Maffesoli (1998) denomina como uma “ética da estética” (p. 163), que se baseia no prazer e no desejo de estar junto sem objetivo particular ou específico. Para o autor, trata-se de**

[...] experimentar junto emoções, participar do mesmo ambiente, comungar dos mesmos valores, perder-se, numa teatralidade geral, permitindo, assim, a todos esses elementos que fazem a superfície das coisas e das pessoas fazer sentido. (MAFFESOLI, 1998, p.163).

**A forma de atuação do Instituto Brincante dá indícios que a pesquisa dos modos de expressão, das estéticas e das poéticas da cultura popular e tradicional, como elementos articuladores dos processos de ensinar e aprender arte se articula, sobremaneira, com os interesses que movem as reflexões sobre a diversidade cultural e a necessidade premente da compreensão das realidades locais. Esse Instituto vem produzindo vasto material teórico, e, expressando, pela sua prática, uma ação educativa e de formação de professores, especialmente de arte, que aborda os conteúdos presentes nas manifestações culturais populares e tradicionais, com o objetivo de torná-los ativos na dinâmica cultural contemporânea. Além disso, tem como fundamento de seu trabalho o entendimento que a ludicidade, elemento essencial da arte popular, inserida nas relações de ensino e aprendizagem da arte, é capaz de**

**conceder substância às situações educacionais, proporcionando um meio real de aprendizagem.**

**Outro aspecto destacável está relacionado à parceria do Instituto com profissionais ligados à educação e à cultura popular. O que vem garantindo a multiplicidade na formação inicial e continuada de professores de arte que atuam nas escolas públicas dos ensinos fundamental e médio da cidade de São Paulo. Até o ano de 2009, mais de 1.200 professores haviam sido formados pela instituição (BUNGE, 2009). Além disso, suas ações se estendem para a capacitação de profissionais que atuam em projetos sociais. O que torna suas contribuições de extrema relevância no panorama cultural, artístico e educativo brasileiro.**

A partir dessa perspectiva afirmamos a necessidade de uma investigação, que possa elencar e analisar a abordagem e os princípios que nortearam histórica e teoricamente o trabalho do Instituto. Ao que nos parece, esta empreitada pode nos revelar elementos que propiciem uma perspectiva que leve em conta, na educação em arte, e, particularmente, na formação de professores de arte, no contexto brasileiro e latino americano, uma oposição ao que Santos (2007) define como a “monocultura do saber e do rigor”. Este conceito se refere à ideia de que o único modo válido de conhecimento do mundo se dá pelo viés científico, deixando à margem, dessa forma, outras orientações epistêmicas, de produção de conhecimento e de compreensão da realidade. O que, por sua vez, afasta do cenário educacional os conhecimentos populares, dos povos ameríndios, do universo rural e dos movimentos que brotam nas periferias urbanas.

### **Caminho metodológico**

Este artigo traz elementos da pesquisa de doutoramento, em desenvolvimento, cujos aspectos metodológicos preliminares têm sido baseados em levantamento documental e revisão bibliográfica. Apresenta pressupostos teóricos que buscam o posicionamento epistemológico da pesquisa.

Em que pese a relevância do trabalho de campo, não podemos deixar de apontar que ela vem sendo complementada por amplo processo de

levantamento de documentos, sejam eles registros escritos, orais, fotográficos e videográficos. Além, é claro, da pesquisa bibliográfica de caráter multidisciplinar.

Consideramos que a própria definição do objeto delimita as possibilidades metodológicas, sendo que ambos, objeto e método, se complementam mutuamente. Nesse sentido, é que percebemos que o objeto delineado, nesta investigação, praticamente, nos exige a escolha dos métodos qualitativos que serão adotados nas próximas etapas.

A pesquisa de cunho qualitativo, como afirma Duarte (2002), envolve quase sempre a realização de entrevistas longas e semi-estruturadas. Tais instrumentos devem ser construídos com base na definição de critérios que possibilitam ao investigador identificar o universo investigado. Como afirma a autora,

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo ser assentado. (DUARTE, 2002, p. 141).

Consideramos que o método da história oral possui as melhores ferramentas para nos orientar na construção e análise dos instrumentos de coleta de dados do objeto em questão. Conforme Thompson (2002), a história oral pode ser compreendida como um método tipicamente interdisciplinar que possibilita capturar os aspectos mutáveis das sociedades e culturas por meio da escuta das pessoas, bem como do registro de suas experiências.

A análise de resultados será vinculada ao conjunto de questões elencadas neste artigo, que visa compreender as contribuições das práticas de formação de educadores do Instituto Brincante e instituições cujas práticas são semelhantes. Considerando que a história oral, em especial o instrumento da transcrição, consiste no cerne de nossos procedimentos de execução da pesquisa, deve-se ter em mente que faz-se necessária a premeditação. Todavia, a análise apenas é de fato possível quando tivermos constituído o

banco de entrevistas e estabelecido critérios de diálogos com outras séries documentais que também fazem parte do método.

### **A formação de professores de arte no Brasil**

A discussão sobre formação de professores de arte no Brasil não constitui uma temática recente. Desde os anos de 1980 se tornou uma das questões centrais do campo educacional. É importante lembrar que no campo da Arte-Educação, o marco histórico do surgimento desse processo vinculado ao Ensino de Arte no Brasil não está circunscrito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692/71, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas de 1º e 2º graus e a criação dos Cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, na década de 1970.

O processo formativo para o ensino de arte foi instituído ainda na década de 1950, pelas várias instituições que faziam parte do Movimento das Escolinhas de Arte (MEA), por meio da realização dos cursos de formação inicial e continuada, especialmente para os professores que atuavam no ensino fundamental. O que se intensificou nos anos 1960, com a criação do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), que entre 1961 e 1981 formou mais de mil e duzentos arte-educadores, de diferentes regiões do Brasil (VARELA, 1986, p. 20).

No entanto, o primeiro curso de formação continuada dentro de uma perspectiva que levou em conta as condições estéticas e culturais contemporâneas, e que resgatou a ideia de antropofagia cultural, como elemento condutor das ações na formação de educadores, foi realizado em Campos do Jordão, São Paulo, sob a coordenação da professora e pesquisadora Ana Mae Tavares Barbosa, em 1983 (RIZZI, 2008).

Os estudos e pesquisas de Barbosa no final dos anos 1980, que definiram sua abordagem para o ensino e a aprendizagem da arte, apontaram para reflexões ainda pouco exploradas no âmbito acadêmico. Principalmente, no que se refere às interações com os aspectos que emergem da diversidade cultural brasileira. O que nos permite apontar que se trata de um campo ainda fértil para continuidade e aprofundamento de pesquisas.



Essa breve retrospectiva nos mostra que a educação não-formal, além de pioneira, no que se refere à formação de professores de arte no Brasil, vem exercendo ao longo do tempo uma grande influência na orientação do ensino da arte na educação formal. O reconhecimento desse tipo de educação, como possibilidade de ampliação de saberes docentes, aliada à compreensão de sua importância como caminho para multiplicação de saberes, tem promovido a flexibilidade necessária para que a efetiva inserção da arte na educação abrigue de fato o respeito à diversidade cultural brasileira.

No Brasil, como em qualquer lugar do mundo, quando se fala em cultura popular, nosso olhar se volta para um sistema complexo e enfatiza-se, além da riqueza sociolinguística baseada numa oralidade espontânea e comportamental, um universo imagético e lúdico que alimenta a imaginação e permite o encontro dos sujeitos com as imagens internas que remontam sua ancestralidade.

Na esteira desse processo de construção teórica é que percebemos que a perspectiva explicitada pelas ações e pesquisas do Instituto Brincante, no que tange à formação de professores de arte, pode trazer para o ensino e a aprendizagem da arte uma dimensão pedagógica que se oponha à prática educativa reiterativa e hierarquizada. Isso porque contribuem para integrar à progressão do conhecimento uma dimensão sensível e promover o mergulho nas relações sadias entre as formas expressivas que envolvem o erudito, as manifestações artísticas populares e tradicionais. O que, por sua vez, amplia o olhar sobre o fenômeno artístico, para além daquilo que tradicionalmente denominamos como arte, bem como reforça os caminhos que apontam para uma formação de professores de arte que possam intervir no cenário cultural brasileiro.

### **O Instituto Brincante**

Podemos afirmar, com base na história da arte/educação no Brasil, que a educação não-formal tem aportado grandes contribuições para a arte, a cultura e a educação no

contexto contemporâneo brasileiro<sup>278</sup>. Isso porque suas iniciativas são caracterizadas, principalmente, por ações que têm uma relação direta com as necessidades e interesses das pessoas que compõem os grupos envolvidos, tendo como objetivo enriquecer suas experiências formativas.

O Instituto Brincante atua com a apresentação de espetáculos, cursos e oficinas nas mais variadas formas de expressão artística<sup>279</sup>, além de se dedicar à formação do que denominam educadores brincantes. Tal iniciativa nasceu da compreensão de que existe um número reduzido de profissionais do nosso país formados dentro de uma prática educacional focada no repertório da cultura brasileira, principalmente nas escolas públicas.

Dois elementos nos parecem relevantes para a reflexão teórica, a proposta do “educador brincante”, considerando sua essência de ordem filosófica, bem como o aspecto da cultura brasileira ser considerada fonte inspiradora dos repertórios e do processo de criação. Essa perspectiva se afina com a afirmativa de Ana Mae Barbosa (2009, p. 62) de que

[...] a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, classificada pela necessidade, afetada por valores moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores” (*grifos da autora*).

O (re)encontro com os fundamentos da arte popular brasileira permite que o educador construa uma poética em sua atuação pedagógica, capaz de romper com a racionalidade fragmentária do mundo moderno. Isto porque é inerente às culturas tradicionais uma vivência mais integrada dos aspectos da vida humana. A experiência integral permite despertar uma relação de multiplicidade com o mundo. O que está em sintonia com o que Paulo Freire (1997) sintetiza como a necessidade de uma educação baseada nos processos que envolvam

<sup>278</sup> No tópico “A formação de professores de Arte no Brasil” destacamos como a educação não-formal, além de pioneira, mantém forte atuação na educação em arte no Brasil. Estabelecendo uma relação de complementaridade com o ensino formal.

<sup>279</sup> O Instituto oferece, além de cursos em percussão brasileira, danças populares brasileiras, criação e cultura popular/o corpo narrativo, cultura da infância para crianças de 03 a 06 anos, contação histórias e o curso denominado a arte do brincante para educadores.

a formação das paisagens subjetivas, em sua relação com o mundo exterior, para construção da autonomia.

Freire (1997) e Santos (2007), no que concerne aos aspectos políticos, nos fornece argumentos que podem subsidiar as reflexões sobre o processo de formação de docentes em arte, em países cuja dependência econômica e cultural constituem elementos históricos e estruturais. O autor destaca a ideia de um tempo unidimensional, que incorpora os conceitos de modernização, progresso e desenvolvimento, e, cujo sentido, traz a compreensão de que a história tem uma direção única, e que “[...] todos os países que são assimétricos com a realidade dos países desenvolvidos são atrasados ou residuais” (p.30). O que, por sua vez, nos possibilita pensar em uma ordem hierárquica a ser respeitada e reproduzida.

Isso se deve ao que Santos (2007) denomina de uma “monocultura de escala dominante, ou seja, o caráter particular das compreensões de mundo hegemônicas assumem um caráter universal, e o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível” (p. 31).

### **A influência Armorial**

A riqueza das manifestações da cultura popular tradicional é fonte inesgotável de beleza que brota da construção dos espíritos e apresenta “um tipo de realidade na construção da realidade individual” (MAFFESOLI, 2001, p. 75). Além disso, possuem um marcado sentido de celebração da vida.

A religiosidade, a fé e a ludicidade estão presentes nessas manifestações, não de maneira periférica, mas central. Se a religiosidade se apresenta como um eixo que articula as dimensões de caráter estético, político, social e econômico, a ludicidade é parte integrante dessa cultura, das atividades essenciais da vida humana e guarda a produção espiritual de uma sociedade. Ambas congregam o sagrado e o profano numa conjunção de fé/prazer que orienta as brincadeiras, manifestações artísticas de que participam os brincantes.

Gabriel Garcia Marques (Apud Funari, 1989) sintetiza bem o significado da cultura popular como aquela que se constitui por meio de tradições imortais do humor popular, hostil a cânones e normas, oposta às noções definitivas sobre

o mundo. Por sua vez, Canclini (1997) afirma que o popular foi rotulado como produto incapacitado para o reconhecimento no campo artístico. Para esse autor, o produto da cultura popular é associado ao pré-moderno, ao subsidiário. Conforme Costa (2007), no caso brasileiro, Ariano Suassuna especifica que a arte popular se identifica com elementos dos povos que foram mantidos à margem da cultura oficial, descendentes mais escuros dos ibéricos pobres, negros e indígenas. Em contrapartida, a arte erudita adentra a cultura brasileira por meio dos ibéricos portadores da cultura oficial.

As análises de Ariano Suassuna subsidiaram a fundação de um movimento estético que foi denominado de armorial. Sua base está no esforço de desmistificar a vinculação entre arte erudita e produto de qualidade, arte superior, e, arte popular como arte inferior. O Movimento Armorial também aponta para o hibridismo entre arte popular e arte erudita como caminho para uma estética genuinamente brasileira, ou uma arte erudita brasileira, como se depreende da pesquisa de Costa (2007). Nessa perspectiva,

[...] nos tocadores de rabeca e violeiros, cantadores, cordelistas, que a cultura popular é considerada detentora da permanência dessas representações culturais, sendo possuidora de uma essência enraizada nas origens, definidora do caráter nacional. É no passado que o armorial define os traços dessa identidade cultural. E seria nessa volta ao passado, que o Nordeste, mais especificamente, o Sertão, estaria identificado como uma região rica, ampla e original, seja na preservação de costumes e traços antigos de um povo, ou ainda, na representação simbólica de resistência. (COSTA, 2007, p.31).

A própria obra teatral de Suassuna expressa um processo de criação baseado em arquétipos da cultura brasileira, que se originam de histórias contadas de geração em geração, cujo acervo se traduz por meio da oralidade. Foi nos palcos do Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP) que esse movimento pode germinar, funcionando como uma espécie de laboratório de experiências e descobertas artísticas (COSTA, 2007, p. 46).

Antônio Carlos Nóbrega, artista fundador do Instituto Brincante, tornou-se ao longo de sua carreira artística um continuador do Movimento Armorial. Segundo Costa (2007), após realizar seu processo formativo na Escola de

Belas Artes de Recife, foi convidado por Ariano Suassuna, em 1972, a integrar o Quinteto Armorial. Assim, “passou do violino para a rabeca e mergulhou no rico universo da cultura popular” (p. 59).

Os projetos fundados por Nóbrega, desde então, passaram a desenvolver estilo próprio de criação em artes cênicas, dança e música, carregando a bagagem do Movimento Armorial. Seguindo o que havia sido projetado por Suassuna, Nóbrega vem concretizando a experiência do artista erudito brasileiro.

Embora nosso objeto não seja a reflexão sobre a obra artística de Nóbrega e sua fidelidade aos princípios do Movimento Armorial, entendemos que o caminho percorrido pelo artista nos meandros da cultura popular o levou aos brincantes, artistas ocultos. Nesse percurso artístico é que surge o Instituto Brincante, cujos fundamentos de arte integrada, de dinamicidade, acabaram sendo transportados para o projeto de formação de educadores brincantes.

Mas afinal o que é um brincante? Em sua definição mais simples, costuma-se chamar por esse nome o artista popular, um participante do folguedo popular, que nos apresenta o universo lúdico, mítico e simbólico dessas manifestações e promove um encontro no qual vida e arte se confundem. Uma orientação que se apropria do discurso ficcional, no entanto, encontrando sua justa medida, no que tange à problemática que envolve nossa formação histórica, social, cultural e artística.

Uma estratégia que nos permite considerar e experimentar práticas que promovam as reflexões em torno do colonialismo de uma forma aberta. Incorporando as marcas de uma “memória coletiva” (HALBWACHS, 2004), dos traços constitutivos da nossa cultura, e contribuir de maneira substantiva, sob novas compreensões, os processos pelos quais definimos as situações de aprendizagem que dinamizaram os repertórios dos docentes em arte, e, evidentemente, sua forma de intervir socialmente.

### **Apontamentos finais**

Os objetos do passado, a noção de patrimônio, os signos da cultura não são comuns a todos os indivíduos, grupos ou classes sociais. Na diversidade

tornam-se significativos e tem mais ou menos relevância para construção da identidade cultural dos sujeitos, para formação e incorporação dos recursos que compõem seu capital cultural. No entanto, como afirma Ana Mae Barbosa, “a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas” (2000, p. 01).

O Instituto Brincante vem confirmando historicamente a sua presença como resposta objetiva à necessidade de promover o enriquecimento humano por meio da pesquisa e estudo da arte e da cultura brasileira. Ao longo de sua existência vem formando e capacitando professores de arte afinados com uma visão lúdica do fazer artístico e contribuindo para que a formação de artistas e educadores capazes de recorrer ao rico imaginário popular a fim de orientar suas reflexões e práticas em diferentes contextos socioculturais.

Assim, um processo educacional e de aprendizagem, que conduz à vivência com as várias matrizes estéticas e culturais, com seus signos, e decifra os códigos que lhes dão acesso, dá indicativos das possibilidades de ruptura das barreiras que impedem, não a significação diversa, que é imprescindível para mobilidade social, mas a inacessibilidade que sustenta a exclusão, fundamentada numa educação que não dota de valor a consciência cultural dos grupos sociais. (SOUZA, 2011)

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. (2009) Arte-Educação contemporânea ou culturalista. RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.). *IN: Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil. Anais do XV CONFAEB*. Brasília: Edições MEC-Unesco.

\_\_\_\_\_. (2000) *Arte, Educação e Cultura*. Disponível em em:< [http://www.dominiopublico.gov.br - solarpresencial.virtual.ufc.br](http://www.dominiopublico.gov.br-solarpresencial.virtual.ufc.br). 2000. Acessado em 21 de novembro de 2012.

BRINCANTE. Instituto Brincante. *O Brincante*. IN: [www.institutobrincante.org.br/institucional](http://www.institutobrincante.org.br/institucional). 15/12/2010.

COSTA, Luís Adriano Mendes. (2007) Movimento armorial: o erudito e o popular na obra de Antonio Carlos Nóbrega. *Dissertação de Mestrado*. Campina Grande /Pb: Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Letras e Artes, Mestrado em Literatura e Interculturalidade.

DUARTE, Rosália. (2002) *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. IN: *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.139-154, março/2002.

FREIRE, Paulo. (1997) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. (1989) *Cultura popular na antiguidade clássica*. São Paulo: Contexto.

HALBAWACHS, Maurice. (2004) *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

MAFFESOLI, Michel. (1998) *Elogio da razão sensível*. Tradução: Albert Christophe M. Stuckenbruck. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes.

\_\_\_\_\_. (2001) O imaginário é uma realidade. IN: *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*. Porto Alegre nº 15. 2001, p. 74-81.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. (2007) *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2007) *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

SOUZA, Carlos Weiner Mariano de. (2011) *Contribuições de Pierre Bourdieu para o ensino contemporâneo de Arte – cultura e educação estética no contexto da massificação do acesso a escolarização no Brasil*. In: *Ouvirouver. Uberlândia* v.7 n.1p.102-117 jan-jun. 2011.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. (2008) Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. BARBOSA, Ana Mae (org.). IN: *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva.

OSTROWER, Fayga. (2010) *Criatividade e processos de criação*. 25.ed. Petrópolis, Vozes.

VARELA, N. de A. (1986) A formação do Arte-Educador no Brasil. BARBOSA, A. M. (Org.). IN: *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limondad.

## **EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NAS PRÁTICAS VITAIS DA ARTE = EDUCAÇÃO**

Clarice Rangel / Isabela Frade

UERJ

[clarice.duarte.rangel@gmail.com](mailto:clarice.duarte.rangel@gmail.com) / [isabelafrade@gmail.com](mailto:isabelafrade@gmail.com)

### **Resumo**

O trabalho revisita o texto “Devolver a arte a arte-educação”, de Vincent Lanier (1997), envolvendo as questões do ensino (in)formal da arte e da formação do professor artista. Visa repensar as possibilidades da experiência artística através de ações pedagógicas que não sustentem a arte apenas como um veículo - beneficiando outras áreas de estudo -, mas, em si mesmas capazes de revelar uma potência educadora. Discutindo elementos centrais da obra do artista alemão Joseph Beuys, com foco no conceito de arte como experiência conformadora do socius e no entendimento da educação como processo discursivo não hierarquizado na coletivização de valores e propósitos humanos, busca um ensino de arte que transgrida as linhas tênues que entrecruzam arte e vida, na produção de saberes e fazeres em comprometimento com as formas substanciais do existir. Propondo a constituição de um lugar em que indivíduos possam participar de uma troca contínua com o corpo coletivo, suscitando intensa interação, modelando linguagens e organizando novos modos de comunicação, incorpora as contribuições beuysianas mantendo-as como práticas de arte, avaliando possíveis apreensões dessas experiências como significativamente transformadoras. Contemplando micro e macropolíticas que emolduram o mundo acadêmico, reflete sobre suas reverberações na formação profissional do arte educador.



Palavras chave: criatividade, política social, formação docente.

## Resumen

El presente trabajo retoma el texto "Devolver el arte a la educación artística" de Vincent Lanier (1997), atendiendo aspectos de la formación del profesor-artista. Proponemos repensar las posibilidades de la experiencia artística a través de acciones pedagógicas que no consideren el arte sólo como un medio –en beneficio de otras áreas de estudio- sino capaces de revelar una potencia educadora en sí mismas. Discutiendo elementos centrales de la obra del artista alemán Joseph Beuys con foco en el concepto de arte como experiencia conformadora del *socius*, y concibiendo a la educación como un proceso discursivo no jerarquizado en la colectivización de valores y propósitos humanos, apuntamos a una enseñanza del arte que transgreda las tenues líneas que entrecruzan el arte y la vida en la producción de conocimientos y prácticas comprometidas con las formas sustanciales del existir. Proponiendo la constitución de un lugar donde los individuos puedan participar en un intercambio continuo con el cuerpo colectivo, suscitando una intensa interacción, modelando lenguajes y organizando nuevas formas de comunicación, se incorporan las contribuciones beuysianas manteniéndolas como prácticas de arte, evaluando posibles aprehensiones de esas experiencias como significativamente transformadoras. Contemplando las micro y macro políticas que enmarcan el mundo académico, se reflexiona sobre sus repercusiones en la formación profesional del arte-educador.

Palabras clave: creatividad, política social, formación docente.

## **A vocação educadora - a arte como experiência conformadora do socius**

*Cheguei à conclusão de que para fazer qualquer coisa pela humanidade não temos outra via senão a da arte.*

*J.Beuyts*

Instiga ainda o dito de Beuyts (1921-1986) que “todo o homem é um artista”, e isso consiste, em seu aspecto mais premente, pelo postulado conter um irrevogável apelo anti institucional. Tornando-se a arte uma instituição cujos contornos são sempre mais agudos desde a formação de um mercado autônomo - já o era de âmbito internacional desde a época em que Beuyts iniciava sua prática artística - e que vem gradativamente ganhando força e presença dentre os demais meios da economia global - esta fala se faz contra o poder distintivo que separa o artista da sociedade, tornando-o um ser à parte, marginalizado em sua idiosincrasia. É clamor por união com os demais, sem instâncias à parte ou forma privilegiada. O artista se exprime por todo o qualquer meio - e sempre junto, em atitude que se constitui como comunicação aberta.

É contra o seu valor como índice de status, negando-a como produtora de objetos de prestígio, a que esse postulado pode soar mais contundente. A arte como força vital produz sim objetos, mas ainda relações e atitudes - porém todos esses derivados de absoluta necessidade e contingência. Essa produção se distancia, assim, do especialismo e da luxuosidade que tradicionalmente se traduzem como traço do mundo socializante da arte. Para que essa agência se dê de forma íntegra, Beuyts, continua e progressivamente, deixa de lado as problemáticas do esteticismo e segue em direção ao mundo do trabalho.

Ficam inscritas em suas próprias obras a disposição do artista que se posta diante do mundo como força aglutinante, xamã que afirma a mágica potência encarnada do mundo: é pela materialidade que se reverte a alienação e a

doença do nosso tempo e é pelo engajamento político dos homens no mundo cotidiano, no meio das coisas ordinárias e prementes, que se produzirá a transformação da sociedade. Nesse sentido, Beuys vai afirmar a arte como via de liberdade para a produção da própria vida. O artista em latente disposição em cada um afirma a inerente criatividade humana. Implica essa consciência da pessoa artista na sua presença no mundo como sujeito a modelar a existência.

A densa conotação simbólica se apresenta em crescente por toda a sua obra. Obra que se assume como ímpeto criativo e intuitivo e que, em sua maturidade, se desenvolve na direção de em um intenso interesse científico de caráter experimental (DURINI, 2001). De sua prática escultórica ampliada, segundo o conceito de Krauss (e que podemos nos perguntar ainda se, reversivamente, esse conceito nasce exatamente da idéia de arte expandida de Beuys), chega ao sentido de calor como forma de incluir ao seu trabalho a profunda evocação do social, explorado em princípio pela aproximação com o outro, e posteriormente ampliado pelo seu âmbito político.

Beuys pensa no *socius* como corpo vivo e integrado: a simbologia orgânica que se anuncia pela própria natureza é convocada constantemente pelo uso da cera, da gordura, da pedra, dos corpos mesmo (vivos ou mortos) em que interagem com os objetos sociais, de uso corriqueiro, como a cadeira, a banheira, a estante, e qualquer outra coisa que esteja operando como forma humanamente construída. Entre natureza e cultura, essa relação básica da vida do ser humano é tratada como matéria prima da arte [se flexionarmos a designação com o grau de primeiridade na semiótica pierciana (Louzada, 2010) essa noção de matéria prima tem aí o seu sentido mais justo].

Não apenas em Beuys mas em muitos artistas a vocação educativa é expressa na própria criação. Muito diferente de uma extensão explicativa de “um educativo” a posteriori, esta postura se abre em relação profunda no compromisso social desde o seu projetar. Quando na obra se manifesta a relação de comunicação e aprendizagem, e que se faz pelo engajamento na formação/transformação da sociedade, ela é eminentemente educadora. E se

faz assim pelo vínculo com a cultura de um modo mais amplo, estendido aos modos ordinários que envolvem os modos e comportamentos do homem contemporâneo. Beuys identifica uma sociedade gravemente doente que necessita de intenso trabalho de cura. Essa urgência implicando no envolvimento intenso e da ação penetrante do artista na sociedade.

“Eu desejo mais e mais estar mais próximo aos problemas da natureza e dos problemas dos seres humanos em seus lugares de trabalho. Essa será uma ação regeneradora; haverá uma terapia para todos os problemas que nós estamos enfrentando... Eu desejei me externar completamente e produzir uma partida simbólica para o meu empreendimento de regeneração da vida humana no interior do corpo da sociedade e preparar um futuro positivo diante desse contexto.” (Beuys apud Yank, 2009)



***Infiltração homogênea para piano, de 1966***

*"... Qualquer coisa na escala das possibilidades está envolvida - do som ao conceito: o som do piano está encapsulado. O piano é um instrumento de produzir som, quando não está sendo usado está silencioso mas ainda possui um potencial sonoro. Quando nenhum som é possível, o piano está condenado ao silêncio."*

*<Fonte:[http://www.artterritory.com/en/texts/theory/1538-joseph\\_beuys\\_milestones/](http://www.artterritory.com/en/texts/theory/1538-joseph_beuys_milestones/)>*

Beuys indica a relação com a posição humana na cruz vermelha, em seu sentido de emergência. A obra ***Infiltração homogênea para piano*** instiga e provoca essa disposição simbólica para o vital na comunicação: se permanecermos em silêncio, falharemos em nosso próximo passo evolutivo. É imprescindível que a humanidade aprenda a falar. Entendemos essa condição como a aquisição da forma vital da fala coletiva, constitutiva da convivência democrática, primordial na composição da arena dos saberes comuns, dimensão essencial à arte posta a serviço da existência.

## Professar na arte

*“Com isso abandono a arte.”*

*Beuys*

Um dos pilares do pensamento beuysiano é a obra do filósofo e educador alemão Rudolf Steiner. Na extensa obra de Steiner, Beuys se debruça para entender ainda sobre a integridade do ser, onde a espiritualidade deve mover, desde dentro, o trabalho do educador. Steiner, por sua vez, credita à arte o princípio dessa relação espiritual: “Todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico”. (Steiner, 2013, p. 6) Essa dimensão da arte não é, no entanto, definida pelo estético, mas sobre algo mais substancial à vida, “verdade das leis naturais que renovam as forças espirituais” (Borer, 2001, p. 32). Nesse sentido é que se podem traduzir as passagens de muitas personas encarnadas por Beuys: performando seguidamente pelos papéis de artista, xamã, político e professor. Nessa íntima associação entre cada um desses papéis, professar o saber se faz para além da técnica, mas como arte, como espiritualidade. Seu sentido último sendo a conversão do mundo, expiação da doença civilizatória, cura na integração da cultura com a natureza.

Para Steiner, a educação em si deve ser tomada por seu ensejo de arte: “A educação e o ensino devem tornar-se uma verdadeira arte.” (Steiner, Op. cit.) Beuys, percebendo o pleno potencial da arte irrealizado no mundo, trata de acessá-lo pedagogicamente, e é essa forma profunda de perceber a função transformadora da arte que o leva a traçar, no campo das vanguardas,

uma ultrapassagem do projeto Duchampiano da ironia e do choque.(YANK, Op. cit.) Seu sentido o levaria a uma dimensão do riso trágico, refutando a beleza, a comicidade e as táticas do non-sense, o que o distanciaria dos projetos de Brecht e dos demais artistas do Fluxus. Ele vai recorrer à velha lousa do mestre escola, aos esquemas e diálogos travados em uma sala de aula.

Elaborando algumas fórmulas como CAPITAL = ARTE e “TODO HOMEM É UM ARTISTA” que riscava em suas lousas, considerando-as objeto de contemplação/reflexão/diálogo sem separar essas dimensões dentre leitura e performance, onde a forma discursiva deflagrava o contato intenso com grupos de pessoas também em engajamento social como cientistas, ativistas e educadores. E, professa, sua contribuição maior é no sentido de abrir espaço para a ideia de liberdade.

“A mudança deve ter início no modo de pensar, e só a partir desse momento, desse momento de liberdade, será possível mudar o resto.” (Beuys, 2006, p. 301)

No encontro com o pensamento pedagógico de Steiner surge o conceito de escultura social. A arte já não se deve operar por nenhum conceito esteticamente fundamentado, uma vez que seu sentido se reverte para a ação dialógica. Ela se dá pelo pensamento que se dirige a uma coletividade. A tradição tem aqui seu ponto de fechamento e uma nova linha de ação é traçada. A condição fundamental de sua obra será a instauração de uma configuração viva.

### **A educação da arte - a experiência educadora no campo da arte**

Em seu texto “Devolver a arte à arte-educação”, publicado nos últimos anos do século XX, Vincent Lanier clama pela presença da arte. Indaga sobre as possíveis práticas pedagógicas em arte que estabeleçam um contato profícuo entre o universo artístico e o espaço educativo. O educador diagnostica um fato ainda presente: a disciplina arte tem trabalhado as linguagens das artes visuais como um meio para se alcançar outras áreas de ensino: história,

ciência etc., enfraquecendo as possibilidades de experiências estéticas visuais, em si mesmas, como uma potência educadora.

A arte deve ser a materialidade a ser pensada e (re) construída; o principal objeto de estudo a ser explorado e vivenciado pelos os alunos. Lanier defende a necessidade do ensino de arte imbricar-se com as manifestações artísticas do seu tempo e anti-institucionais para ampliar a compreensão acerca do mundo da arte e trazer para a sala de aula; viabilizando este espaço educativo como fundante de uma dinâmica convidativa à construções de novos conhecimentos entrelaçados com a vivência pessoal de cada indivíduo.

A ausência de um eixo central no currículo escolar que enriqueça o ensino da arte, nos antecipa uma outra ausência crítica: o exercício político da escolha de práticas teórico-metodológicas que atendam às questões eminentemente artísticas – transcreve-se a este ato, um posicionamento político de estratégias de atuação do profissional de artes visuais (uma ação afirmativa da impossibilidade do ato educador ser neutro) que tenha o intuito de promover experiências com a arte e seus desdobramentos de forma mais ampla, consciente e intensa.

Apreender a experiência estética visual e suas reverberações implica, necessariamente, na apropriação e na reflexão sobre a sua natureza, o seu corpo processual. A reflexão sobre a natureza das experiências da/na arte enfatiza o interesse de Lanier em trazer para o contexto escolar os debates travados pela arte do contemporâneo, ou seja, estudar a matéria arte partindo do conceito de reflexão como uma condição humana se explica como um processo de construção de um pensamento – contínuo, constante e central -, que permite a análise e a compreensão do percurso desse mesmo processo; promovendo aberturas às problemáticas inerentes do campo da arte e, conseqüentemente, da sociedade. Desta forma, o ensino da arte deve estar inteiramente comprometido em estimular experiências artísticas, que escapem da (re) produção realizadas nos ateliês, sem um aval crítico e sem relação dialógica, e que considerem as poéticas pessoais deliberadas pelos

alunos –; sem tal confluência não há caminhos para atingir a qualidade dos processos criativos:

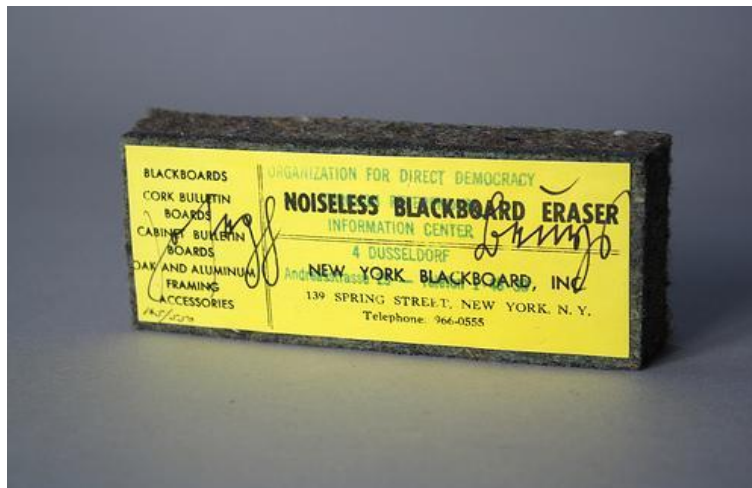
As experiências nas artes capazes de revelar uma potência educadora parte de reflexões e escolhas políticas sobre o que é a arte e o seu ensino: a educação na arte necessariamente agita-se na provocação de experienciar a arte e na promoção de um diálogo estético que permita ampliar e aprofundar a resposta estética (Lanier, 2011:53)

Ao empreender uma luta de resgate do universo da arte para dentro da sala de aula, Lanier fomenta um novo trânsito: ao aluno é levada a reflexão sobre a arte - o conteúdo reside na arte a ser inserida no contexto escolar como reflexão crítica; percorrendo uma outra configuração de inserção do universo artístico que não dissocia arte-e-vida e nem a reduz a um exercício plástico produzido em atelier. Comparativamente, ao pensarmos nas proposições de Joseph Beuys, notamos que este deseja a arte diluída e enraizada na vida, seguindo em direção inversa à de Lanier. Constituindo a via de trânsito de mão-dupla entre arte e educação numa rede de encontros e de possibilidades múltiplas e infindáveis, Beuys insere nesse fluxo todos os campos de saberes e fazeres, sem hierarquias, explorando formas não diferenciadas pela uma estética formalista como gestos, vivências e ações potencialmente criativas e transformadoras de realidades = arte+vida.

Ambos instauram esse diálogo da arte com a educação, cada qual a seu modo. Seguem em direções opostas porém não complementares. Lanier, ainda que amplie o repertório da arte ao extrato do público, e não da instituição - assimilando a arte de massa, o artesanato tradicional, a as sensibilidades pessoais -, não deixa de tratar de uma esfera estética - a estética ainda é para o educador uma tarefa específica da arte. Este fala do ensino de arte como educação estética para identificar essa amplitude no interior da cultura e não mais posta nos desígnios institucionais. Beuys, ao contrário, fala na amplitude para além de uma visualidade ou sensorialidade qualificada, mas da ação justa do ser. Está aí a arte expandida, e onde encontra o seu mais alto grau é na ação política como forma de arte.



Ainda que Lanier esteja buscando, em suas propostas, uma condutividade fruidora, em vistas ao alargamento da experiência estética de determinados grupos, podemos extrapolar essa medida - que para nós é certamente estreita, ainda que ele propusesse como seu domínio a cultura visual envolvente - ao olharmos a forma viva da arte como princípio criativo de tudo, onde a criatividade está inserida, por exemplo, em um apagador (**Apagador de Giz Silencioso**, de 1974).



**Apagador de Giz Silencioso**, de 1974. O objeto, feito de feltro - material símbolo para o artista - prensado com filetes de lã, foi produzido em série de 550 unidades. Revela o desejo de atingir camadas mais amplas da sociedade e de fazer circular de modo mais sutil suas idéias sobre a arte social.  
<Fonte: <http://suebellyank.com/2009/08/29/beuys-is-playing-a-joke-on-up>

Essa investida no fazer corriqueiro, percebendo a relação com os saberes e experiências enredadas nas formas sociais, nos deixa o melhor legado de sua obra: a forma de arte efetivada em uma ação antropológicamente engajada. Essa forma de ação é o que pode fazer da política algo mais denso. É para as bases da cultura que a arte se volta ao buscar o diálogo

com outros campos de saber e com os modos de vida para reverter um projeto destrutivo de civilização.

Apenas na condição de um alargamento radical de definições será possível para a arte e as atividades relacionadas à arte fornecem evidências de que a arte é agora o único poder evolucionário-revolucionário. Só a arte é capaz de dismantelar os efeitos repressivos de um sistema social senil que continua a oscilar ao longo do Deathline: dismantelar a fim de construir "um organismo social como uma obra de arte" ... cada ser humano é um artista que - a partir de seu estado de liberdade - a posição de liberdade que ele experimenta em primeira mão - aprende a determinar as outras posições do TRABALHO DE ARTE TOTAL NA FUTURA ORDEM SOCIAL. (Beuys apud Lynne Cooke, 2013)

### A arte da educação

Para Beuys, o pensamento e sua forma de construção são o campo de estudo, a materialidade a ser pensada para levar o sujeito ao domínio de sua capacidade criadora capaz de entregá-lo a sua própria liberdade; a arte, por sua vez, é o *modus operandi* a atingir as mudanças de pensamento (apreensão da construção desse pensamento), uma arte engajada na vida, aberta a diálogos e intervenções, que incita o sujeito a se reconhecer no mundo (coletiva e subjetivamente) como uma potência criativa transformadora de realidades. É através do diálogo com a arte que o ser humano promove mudanças no mundo em que vive e lhe pertence na forma coletiva:

(...) aliás, não seria verdade de que quando o homem quer fazer uma revolução, ou melhor, quando decide mudar as condições de seu mal-estar, deve necessariamente dar início às mudanças na esfera cultural, operando nas escolas, nas universidades, na cultura, na arte e, em termos mais gerais, em tudo aquilo que diz respeito à criatividade? A mudança deve ter início no modo de pensar, e só a partir desse momento de liberdade, será possível pensar em mudar o resto. (...) É no pensamento que reside o núcleo da mudança. (Beuys, Op. cit., p. 301)

Os trabalhos artísticos de Beuys procuravam evidenciar as materialidades pulsantes no cotidiano - denotadas em sua comunicabilidade primária, pois que não possuíam a distinção da arte; materialidades incólumes ao pensamento artístico convencional, como o mel e a gordura. Foram convocadas como metáforas do processo de mudança, recurso ímpar em sua imanência de substâncias trabalhadas por uma cultura distante da arte - seja pelas abelhas (mel, cera) ou pelos homens (gordura) - pelas qualidades plásticas inerentes do material amorfo que necessita da ação (calor) humana/animal. Agregada a essas substâncias está o processo de modelagem em analogia ao pensamento, razão interna e plena de afetividade agindo sobre o informe.

A passagem da amorfia conduzida pelo o calor humano gerado pelo o processo de modelar a matéria atinge o núcleo de mudança que é o pensamento. As potencialidades da matéria como objeto comunicante propulsor de transformações de realidades, é uma questão essencial para pensar o processo de criação de Beuys. É um caminho para instigar uma ligação do ser humano enquanto ato criativo, em sua capacidade de moldar o seu próprio pensamento e as coisas ao seu redor. E é nessa absorção do significado inerente à matéria que potencializa o objeto artístico como forma comunicante, fonte propulsora de mudanças internas.

A matéria comunicante, em seu processo infundável e contínuo - uma obra aberta -, funda no espaço-tempo uma dialética entre natureza e cultura, que convida a participação, ao debate e à ação solidária. (Rosenthal, 2002) Os elementos materiais organizados em suas ações e instalações remetiam os sujeitos ao processo de canalização e expansão de uma energia; passagem do estado caótico e sem forma e intelectualizado: um processo de transubstanciação entre estes estados, “equilíbrio, reintegração e flexibilidade, num fluxo contínuo entre as áreas do pensamento, sentimento e desejo. (Op. cit., 2002)

As ações artísticas beuysianas assumem como princípios fundantes os entrecruzamentos entre arte e vida de forma a se constituírem forma em um

corpo social – uma escultura a ser modelada por todos nós, e é nessa ação de modelar que se configura uma partilha contínua realizada por indivíduos que se reconhecem como um coletivo, na convivialidade, na tentativa de significar o mundo e desenvolvendo o processo criativo; emergindo, então, o ato catalizador, envolvendo a todos no processo primordial de esculpir o social. O poder de mobilizar o sujeito promovendo o processo de moldar o seu pensamento e o próprio mundo, revela o ápice do ato pedagógico na obra beuysiana, reafirmando o dito: *somos todos artistas*, ou seja, somos potencialmente criativos e agentes sociais capazes de provocar mudanças no mundo.

Esse valor tão querido por Beuys pelo o público, pela valorização do coletivismo e pelo desejo de moldar o mundo, ressoa na construção do conceito “amor-múndi” de Hannah Arendt. O amor-múndi, o qual não há como ser ensinado da forma convencional e tradicional do ensino-aprendizagem, mas pela percepção do outro que revela o seu amor ao mundo, ou seja, é a própria crença no mundo e na possibilidade de estabelecermos um lugar de convivência que seja humano e humanizante ao mesmo tempo. (Almeida, 2011:116) Almeida nos ajuda a pensar a concepção de educação, partindo do seu estudo sobre Arendt, nos explicando que a relação educativa se encontra num lugar estratégico entre o velho e o novo, é um ponto de articulação entre o singular e o comum, entre a pessoa e o mundo compartilhado. (Op. cit., 2011: 111):

A questão principal consiste em acordar o homem do refluxo individualista, subtraindo-o do “privado”. O presente é caracterizado em toda parte por uma forte tendência às despolitização, à privatização, ao conformismo. É tarefa nossa fazer, por todos os meios possíveis, com que as pessoas voltem a se interessar pelo o “social”, a retomar o seu inato sentido de “coletivismo”. (Beuys, 2006, p.324)



**7,000 Carvalhos** integrou a 7a. Documenta de Kassel (1982), na Alemanha. As árvores foram plantadas entre 1982 e 1987.  
<Fonte:[http://www.artterritory.com/en/texts/theory/1538-joseph\\_beuys\\_milestones/](http://www.artterritory.com/en/texts/theory/1538-joseph_beuys_milestones/)>

### **Reflexões finais sobre as práticas vitais:**

**saberes e fazeres em comprometimento com as formas substanciais do existir**

*“A arte me interessa apenas enquanto possibilidade de dialogar com o homem.”*

Beuys

Um dos aspectos que consideramos mais significativos em nosso contexto brasileiro é a reflexão sobre a ação docente para além da prática no atelier. Em Lanier, ainda que o autor partisse da crítica ao próprio entorno norte americano ao propor a ultrapassagem da forma hegemônica do ensino de arte: “a prática do atelier é idéia dominante de currículo em arte/educação” (Op. cit., p. 52), esse desafio corresponde a superação da condição global no uso desta metodologia. Em nosso caso, podemos afirmar que formação do

professor, no que tange as práticas criativas, é ainda hoje quase que integralmente (se nao totalmente) desenvolvida no interior de ateliês onde determinadas linguagens ou técnicas (no caso das universidades mais tradicionais) são aprendidas. Os critérios que derivam dessa postura é a concentração das propostas sendo exercidas em parâmetros individualizantes - pouca ou nenhuma dessas aulas instrucionais se instauram como ações produzidas coletivamente - e ainda e sempre comparativamente aos modelos vigentes da arte de referência que pode ser de uma ou de um elenco de diferentes categorias - arte popular, arte contemporânea, arte étnica, arte clássica - mas ainda assim em nada se refletindo em processos vividos íntima e exaustivamente vinculados às disposições mais fortes em que se afinam o educador e o artista. Essas que podem estar expressas em um núcleo catalizador = o desejo de mudar o mundo.

Pensar em Beuys é reverter a fundo esse paradigma moderno ainda predominante do artista que cria objetos fechado em seu laboratório, isolado das práticas mundanas. Devemos deixar de imaginar as formas para além daquilo que é vivido, sair para fora dos muros do atelier/escola e seguir diretamente ao Mundo. Numa arena onde os saberes possam se associar em instâncias não hierárquicas, transpassando barreiras entre classes, entre poderes, gerando ciclos entrelaçados de experiências onde o conteúdo é a própria vida. Catalizador de temporalidades diversas em que essas se aglutinam em simultaneidade, a arte se instaura como campo de experiências onde “tudo é passado e futuro, a totalidade do momento.” (Pimenta apud Durini, 2001)

O saber comum e a arte para além dos espaços demarcados, instituindo a liberdade: a sociedade, ao assumir e praticar o diálogo nesse espaço ampliado, gera a forma criativa da instituição. Arte que reverte as leis internas e propõe novas miradas saindo, ela também, do arco institucional repressivo. Ao pensarmos em um projeto de educar em grande escala, numa ação politico educadora para além de um programa pedagógico disciplinar, estaremos aderindo a uma proposição onde os resultados devem ser

diretamente retornados ao próprio processo, em uma retroalimentação constante, envolvendo escalas progressivamente maiores, onde todos são sujeitos ativos em uma espiral humanizadora.

"Vamos falar sobre um sistema que transforma todos os organismos sociais em uma obra de arte, na qual todo o processo de trabalho está incluído... algo no qual o princípio de produção e consumo adquirem a forma qualidade. Este é um projeto gigante. (Beuys apud Vincent de Paul, 2013)

Entre o entendimento do social como a apreensão global da humanidade e o engajamento do artista/educador e/ou do educador/artista, permanecem as pequenas ações, pontuais exercícios de uma pedagogia dialógica ou da produção de objetos ativos socialmente: ficam ativos os projetos que poderão abrir um novo espaço, prover um outro tempo. Nessa atmosfera arejada, livre das amarras de uma arte senil, estas ideias e desejos se cristalizarão projetados em uma outra consciência, um outro entendimento - e esse necessariamente é coletivizado, integrado e não hierarquizado - modo que permitirá enfim essa nova prática de todos como artistas e da vida social como obra de arte.

"Precisamos, portanto, estar atentos aos mais ínfimos movimentos que nos são apresentados pela vida, de modo que ao direcionarmos nossa atenção aos pequenos fluxos do cotidiano, ao despendermos energia e cuidado às microestruturas, estaremos modificando concretamente as macroestruturas. Como Beuys mesmo declara: 'a revolução somos nós, artífices-artistas do cotidiano da vida'". (Pereira, 2011, p.33)



*Performance apresentada na Tate Gallery  
em 26 de Fevereiro de 1972.*

<Fonte:

[http://www.artterritory.com/en/texts/theory/1538-joseph\\_beuys\\_milestones/](http://www.artterritory.com/en/texts/theory/1538-joseph_beuys_milestones/)>

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Vanessa Sierves de. (2011) *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez.
- BELLY, Sue. *Beuys is Palaying a joke o us*. In <http://suebellyank.com/2009/08/29/beuys-is-playing-a-joke-on-us/> <acessado em 22/04/2013>.
- BEUYS, Joseph. (2006) *A Revolução somos nós*. In COTRIM, Cecília e FERREIRA, Glória [Org]. *Escritos dos artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BORER, Alain. (2001) *Joseph Beuys*. São Paulo: Cosac Naify.
- COOKE, Lynne. *Joseph Beuys, 7000 Oaks in* <http://www.diaart.org/sites/page/51/1295> <acessado em 22/04/2013>.
- LANIER, Vincent. (1997) *Devolvendo a arte à arte educação*. In BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Editora Cortez.
- DURINI, Lucrezia. (2001) *Joseph Beuys - Scultore de anime / Oliverstone*. Milano: Silvana Editoriali.
- LOUZADA, Teresinha. (2010) “O contextualizar e o conhecer: uma abordagem semiótica” in BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Ed.
- PEREIRA, David. (2011) *Utopias possíveis: percursos do artista como agente transformador*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF.
- STEINER, RUDOLF. *A ARTE DA EDUCAÇÃO*. [http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner - A arte da educa%C3%A7%C3%A3o II1.pdf](http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner_-_A_arte_da_educa%C3%A7%C3%A3o_II1.pdf) <acessado em 10.04.2013>
- ROSENTHAL, Dália. (2002) *O elemento material na obra de Joseph Beuys*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.
- VINCENT DE PAUL, Jegan. *COUNTER : an artistic system for the transmission of cultural energy* <http://18.7.29.232/bitstream/handle/1721.1/49730/443263255.pdf?sequence=1> <acessado em 22/04/2013>.



## **ENSINO DE ARTES VISUAIS E TECNOLOGIAS CONTEMPÔRANEAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE À DISTÂNCIA**

Lucia Gouvêa Pimentel<sup>280</sup> / Cláudia Regina dos Anjos<sup>281</sup>

UFMG

[luciagpi@gmail.com](mailto:luciagpi@gmail.com) / [creginaa@gmail.com.br](mailto:creginaa@gmail.com.br)

### **Resumo**

O presente artigo configura-se como uma reflexão teórico/metodológica sobre a formação continuada do professor de Arte na modalidade a distância. São apresentadas a organização e concepção do trabalho em relação à matriz curricular, disciplinas e ementas do curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, explicitando a concepção da arte enquanto conhecimento, expressão e construção humana que envolve relações com os contextos e ancorada na linha de ação da Cognição Imaginativa. Nessa proposta, o ensino de Arte deve propiciar experiências e vivências significativas, que possam construir esquemas e provocar metáforas, envolvendo pensar, contextualizar, fazer arte e a habilidade de fruir obras de arte, focalizando na potencialidade que as obras de arte têm em suas estruturas metafóricas. Tem como objetivo contribuir e ampliar as possibilidades de formação continuada do professor de Arte. Essas reflexões apontam para os desafios propostos para a educação na formação continuada de professores de Arte, no seu acesso às pesquisas e referenciais teórico-estéticos, e a imersão do ensino nas tecnologias contemporâneas.

Palavras chaves: Arte; ensino e formação docente.

---

<sup>280</sup> Professora Titular da Escola de Belas Artes da UFMG.

<sup>281</sup> Doutoranda pela Escola de Belas Artes da UFMG.

A formação do professor de Arte, na contemporaneidade, está cada vez mais complexa. Além de envolver investimentos para o acesso, sejam eles no campo econômico, sociocultural e político são, também, necessários investimentos pessoais, públicos, privados, entre outros. Nem sempre esses investimentos acontecem ou têm condições de acontecer. Sabemos que os cursos de formação continuada são onerosos e com os baixos salários dos professores que já atuam fica inviável esse tipo de investimento. Há também o fator tempo, ainda não acontece de fato a formação em serviço e muitos professores não conseguem se quer uma liberação de suas longas jornadas de trabalho para sua formação. São poucos os professores que conseguem superar os desafios encontrados para a continuidade de sua formação. São poucas também as instituições que possibilitam esse tipo de formação aos seus professores. Há, ainda, vários discursos, sobretudo de políticos que enfatizam e prometem tal investimento. Mas, quase sempre fica no plano da promessa.

Além disso, são necessários também investimentos pessoais por parte do professor, sobretudo, seu envolvimento e permanência nos cursos de formação. Esses investimentos estão também relacionados à busca pessoal do professor, aliado à sua necessidade de ampliação de conhecimentos.

Que tipo de formação afinal é necessário ao professor de Arte? Além das reflexões de suas práticas, da construção do conhecimento em arte e da ampliação de seu repertório prático/teórico, é necessário que o professor esteja imerso na produção artística e cultural de sua região. Aliando teoria e prática, é necessário que ele tenha acesso à arte como fruidor e como produtor. Outra questão tão necessária ao professor de Arte atualmente é o acesso às tecnologias contemporâneas. O acesso também significa condições de uso em sala de aula.

Esse é outro desafio, tanto na formação do professor em Arte como também no seu trabalho cotidiano. Muitas vezes o professor não teve uma formação significativa em arte, menos ainda uma experiência significativa enquanto aluno. Grande parte nem teve aula de Arte na educação básica e, quanto muito, fizeram desenhos estereotipados para colorir, sem ao menos a discussão da técnica dos processos de como colorir ou fruição

de alguma obra em lápis de cor, por exemplo. Aliás, essa prática de fruir arte é muito recente enquanto indicação para o ensino de Arte e existem professores que ainda concebem a criação artística como algo puro, inédito, por isso não poderiam ter influências de artistas, de adultos ou de algum outro trabalho artístico, especialmente, as crianças. Explicitamos que a fruição permite aos sujeitos se imbuir das obras porque elas lhes afetam, transpassam e passam a fazer parte de si mesmo atemporalmente, ou seja, no momento mesmo da fruição e potencialmente para sempre.

Em relação às tecnologias e seus usos na formação dos professores, além de complexo, ainda é raro, porque há uma geração de professores que não teve acesso ao mundo tecnológico, nem em sua vida doméstica e nem enquanto aluno da educação básica. As escolas, em grande parte, ainda dispõem de poucos equipamentos tecnológicos atualizados e em condições de recursos humanos capacitados para atuar junto aos alunos. Para o ensino de Arte, essas questões ainda são mais agravadas.

Entendendo as tecnologias contemporâneas como os recursos, técnicas e ferramentas utilizadas hoje para facilitar o processo de ensino/aprendizagem em Arte, há necessidade de um desenvolvimento específico quanto aos aparatos pedagógicos para que ele aconteça com qualidade.

Segundo Domingues (1997), é impossível pensar a educação, especialmente o ensino, sem o uso das tecnologias. Elas podem auxiliar em muito o espaço/tempo de aprendizagem, especificamente, em arte, pois, “acessar os espaços virtuais e interagir com eles é um caminho para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte” (PIMENTEL, 2002, p. 119). É necessário, também, para realizar e fruir produções artísticas, articular a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão.

No campo das tecnologias eletrônicas, midiáticas e digitais também ainda há muitos problemas de acesso por parte dos professores. As escolas, de modo geral, ainda não são bem equipadas, embora exista nas publicidades e discursos governamentais a importância de recursos e instrumentos tecnológicos para uma aprendizagem mais qualitativa, estes não chegaram, de

fato, à maioria das escolas públicas no Brasil ou, quando chegam, já estão defasados em função dos processos de compra do poder público.

Existe ainda uma questão que está localizada na territorialidade. No Brasil, e mais especificamente em Minas Gerais, a extensão territorial é vasta, com difícil acesso aos grandes centros urbanos. Embora o acesso às tecnologias e as mídias não dependam exclusivamente dos territórios no sentido de lugar, em muitos lugarejos ainda não há energia elétrica. Um exemplo disso é comunidade quilombola do Lajeado, em Taiobieras/MG que ainda não dispõe desse serviço. A escola para alfabetização de adultos, EJA, acontece à luz de lampião como podemos verificar na fotografia.



Turma de Alfabetização da Comunidade do Lajeado - lampião  
Foto: Cláudia Regina dos Anjos

Nessa comunidade até o uso do celular, que é um equipamento muito comum nas cidades, inexistente, porque não há como carregar a bateria para o seu funcionamento. Mas não estamos generalizando, apenas demarcando as diferenças de territorialidades, portanto, de recursos e acessos.

A formação, no entanto, torna-se complexa nesse cenário. Professores de Arte, por exemplo, quando tem a formação acadêmica específica pode não ter acesso aos recursos facilitadores no seu trabalho, causando, muitas vezes, um ensino/aprendizagem menos dinâmico, por exemplo, do que nas grandes cidades ou cidades mais estruturadas. Enfim, há uma necessidade da

formação acadêmica específica, pois muitos dos professores que trabalham com arte não a tem e a necessidade da formação continuada desse professor, pois a reflexão não se encerra com a formação acadêmica, que é apenas o começo.

As universidades e as instituições estão cada vez mais atentas a essas necessidades e, mesmo que ainda não consigam dar conta de todas as ações, possibilidades são construídas.

Entre várias possibilidades discutiremos, neste texto, a formação continuada dos professores de Arte por meio do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV, ofertada pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, na modalidade a distância. Entendemos que esse Curso é uma possibilidade de democratização ao acesso na formação continuada dos professores de Arte, uma vez que é destinado a professores que já atuam nas redes de ensino com a disciplina Arte e não têm a formação necessária, a agentes, mediadores e gestores culturais, entre outros, para especialização do trabalho com ensino das artes visuais.

A entrada no Curso se dá por exame de seleção em que o candidato tem que apresentar condições e capacidade de reflexão sobre a educação e o ensino de Arte contemporâneo, além de conseguir transitar basicamente pelas tecnologias digitais e midiáticas, que são ferramentas necessárias à educação a distância.

Esse trânsito se explica pela necessidade de interação entre professor/aluno mediada pela tecnologia. Embora a educação a distância esteja em construção pela sua pouca idade, já encontramos certos preconceitos e tabus em relação a sua legitimidade. São muito comuns comentários de pessoas das mais variadas culturas e extratos sociais emitirem suas opiniões e comentários sobre o que pensam e o que acham que sabe dessa modalidade de ensino. Justamente pela cultura hegemônica da formação clássica escolar – presencial. Como todo processo inicial e provocador de estruturas consolidadas, a educação a distância é ainda muito criticada e, às vezes, mal interpretada.

Nesse sentido, necessário se faz esclarecer o conceito que trabalhamos essa modalidade de ensino. É a inter-relação que diz respeito à superação entre a clássica separação tempo-espço. Nesse sentido, a educação a distância, mediada pelas tecnologias, potencializa as relações dialógicas e se constitui em uma construção coletiva entre os sujeitos do processo (LAPA, 2008). Cabe também ressaltar que se, de fato, essa potencialização acontece, o aluno tem maior possibilidade em controlar sua formação, uma vez que a centralização do poder do ensino e do professor se desloca para a aprendizagem do aluno. Portanto, a autonomia é um fator preponderante na aprendizagem, pois o aluno desenvolve a capacidade de representar-se, decidindo, processando e selecionando informações de forma crítica (LAPA, 2008). Esse processo contribui na construção do conhecimento.

Entendendo que a educação a distância já propicia essa inter-relação entre professor/aluno/reflexão/construção do conhecimento, apontaremos algumas particularidade do CEEAV/EBA/UFMG que, a nosso ver, também potencializa e recupera o papel do professor de Arte na contemporaneidade, justamente, pela possibilidade de acesso e processos que os alunos terão que desenvolver para concluí-lo.

O curso parte do princípio que é necessário ter uma flexibilidade na estrutura curricular, primando, obviamente, por um aporte teórico e da reflexão sobre a prática e o ensino, além do respeito e apropriação dos aspectos da individualidade e da contextualização, implicando, fundamentalmente, na formação cultural do aluno e sua visão de mundo, com a inovação e o desenvolvimento de potencialidades para construção de conhecimentos da cultura artística. Essa flexibilidade curricular contribui de forma radical no desenvolvimento do trabalho em sala de aula uma vez que o professor que está vivendo essa experiência conseguirá compreender as experiências de alunos e potencializá-las.

O Curso também se alicerça na concepção do professor/artista, perfazendo a ligação entre o que é o conhecimento de arte, sua expressão, seu ensino e sua inter-relação com a formação artística do aluno, para que o especialista em Ensino de Artes Visuais tenha competência para ensinar, pesquisar e orientar

outros profissionais da área ser atuante na área artística quer seja como produtor quanto como fruidor de arte e cultura. O profissional e o professor de Arte, em qualquer nível de ensino, devem ser, primeiramente, pessoas inseridas no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana. Assim ele conseguirá entender os processos criativos e expressivos de seus alunos e potencializá-los significando os seus sentidos e possibilidades.

Como o Curso também amplia os estudos para a área de Artes Audiovisuais, tão necessárias ao ensino contemporâneo de arte, entendido em sua forma expandida, englobando artes plásticas, artes gráficas, cinema, vídeo, cinema de animação e multimídia faz uso de alguns elementos das tecnologias digitais e da internet, uma vez que oferecem procedimentos flexíveis e rápidos, possibilitando a interação dos alunos com os conteúdos, com o professor, especialistas, colegas e outros agentes educacionais. Ao possibilitar acesso do aluno às novas tecnologias da informação e da comunicação, o Curso também atende às políticas públicas de inclusão digital e de democratização do acesso ao conhecimento.

De acordo com o projeto aprovado pela CAPES, o Curso pretende formar profissionais especializados, envolvidos no processo de produção, pesquisa e ensino de Artes Visuais, propiciando condições para que o aluno seja capaz de: a) investir continuamente em seu conhecimento e na pesquisa em artes visuais e seu ensino; b) compreender os fenômenos artísticos em seus vários aspectos e interagir pedagogicamente com eles; c) instrumentalizar-se constantemente para suas atividades de criação, reflexão, pesquisa e ensino e desenvolver seu repertório artístico em consonância com sua expressão individual e com o ensino das Artes Visuais; d) construir sua consciência crítica, de identidades culturais e de subjetivação, relacionando-a com sua criação artística.

Dessa forma, concebe o ensino/aprendizagem de forma espiralada sem hierarquias de conteúdos, mas primando pela experiência em arte.

Trabalhar com as experiências e vivências individuais e coletivas é inerente ao processo artístico, quer seja ele fazer, refletir e contextualizar ou ensinar/aprender. Pensar uma

educação pela experiência, no campo da educação escolar, é remontar a forma como está organizado tradicionalmente o currículo e a concepção de ensino/aprendizagem. Segundo Dewey (2011), para se pensar numa educação mais progressiva é necessário que se apoie na relação íntima e necessária entre os processos da experiência real e a educação. Baseado em Dewey, Anísio Teixeira (1978) entende a experiência como toda a inter-relação entre um organismo vivo e o ambiente, da qual ambos saem modificados. Para isso, é necessário, segundo Dewey, que a experiência seja qualitativa, ou seja, a experiência particular que influir nas experiências futuras, num processo de continuidade e não de hierarquia. A continuidade significa as inter-relações que uma experiência particular provoca, ou seja, a experiência qualitativa é também educativa, pois aprendemos com as relações e significados que damos as nossas experiências. Ainda segundo Dewey (2010), para se ter uma experiência qualitativa é necessário que haja uma experiência estética. Entendendo que a experiência estética está relacionada “à experiência como apreciação, percepção e deleite” (2010, p.127). Nessa perspectiva, a experiência em arte é potencializada na concepção da arte enquanto área de conhecimento, portanto, como construção, expressão e cognição. Além de ser um modo de pensar, de chegar a produções inusitadas e estéticas, de propor novas formas de ver o mundo e de apresentá-las com registros diferenciados, é também uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político. Se ancorada na teoria da cognição imaginativa também potencializa o pensar/ensinar/aprender arte como ação processual, que supõe movimento interno e externo, transversalidade. Outra questão da cognição imaginativa é que a arte é considerada enquanto afecção. *Afetar*, entre outros significados, refere-se a “impressionar afetivamente; comover, sensibilizar”. (Dicionário Eletrônico Houaiss, 2009). Se considerarmos o objeto artístico, seja ele qual for e de que campo for – artes audiovisuais, artes visuais, dança, música, teatro, performance etc. -, estamos declarando que é o próprio objeto que provoca em nós um efeito, uma alteração patológica no sentido de nos desestabilizar do conforto da certeza de dominar nosso corpo, que é sensível e cognitivo.

Seja no processo de criação do artista, seja no aprofundamento e reflexão do artista professor no ensinar /aprender arte, esse viés de conceituação implica em outras maneiras de pensar o fruidor e o aluno como coparticipantes do processo.



Como pensar a importância e o papel das tecnologias contemporâneas na formação do professor de Arte a partir da concepção da arte como experiência ancorada na teoria da cognição imaginativa?

O primeiro aspecto a considerar é que o professor também é sujeito do processo ensino/aprendizagem e, por isso, deve ser estimulado a tomar decisões sobre o desenvolvimento de seu trabalho. Especificamente, em arte, segundo Coutinho (2002), é necessário que mantenha contato e esteja desenvolvendo sua poética pessoal, tenha contato e investigue as várias culturas dos educandos - inclusive problematize a hierarquia constituinte do processo identitário da população brasileira - e tenha o contato contínuo com a arte, uma interação cotidiana.

O ensino/aprendizagem em arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, por meio do pensar, do contextualizar e do fazer arte.

Arte, como área de conhecimento, pode ser ensinada e aprendida. Para que isso seja feito com seriedade, é necessário investir fortemente na formação de professores que saibam arte e saibam ensinar arte. Ensinar/ aprender arte é tarefa complexa e desafiadora, pois envolve a coordenação de ações e emoções. Ao se trabalhar com arte, trabalha-se com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, e com o pensamento.

Ao ensinar/aprender Arte, é preciso garantir uma prática artística/pedagógica consistente, responsável e respeitável. É importante que se propicie a construção de conhecimentos específicos de arte, desenvolvendo a percepção e o pensamento artísticos.

A escola também faz parte do cotidiano do aluno e as experiências e vivências que ela propicia ajudam a compor o repertório desse cotidiano. O desafio é saber como eleger o que vai ser selecionado para ser trabalhado e que possa detonar processos e percursos significativos na formação do aluno enquanto sujeito e enquanto parte do grupo. O conhecimento da produção humana do tempo passado deve estar comprometido com a produção de um ensino contemporâneo, que leve em conta as manifestações da arte que estamos

vivendo, do cotidiano social/ cultural/individual de quem ensina/aprende. Portanto, é preciso que os professores estejam adequadamente preparados para ensinar os alunos como trabalharem em exercícios artísticos usando tanto as tecnologias tradicionais quanto as contemporâneas.

Para tanto, é necessário que o currículo dos cursos de formação de professores de Arte tenha em seu bojo as bases de formação sólida em tecnologia, não somente na questão técnica, instrumental - que é essencial-, mas também nas questões de pensamento em arte via tecnologias contemporâneas.

É necessário, ainda, que os alunos desses cursos tenham a oportunidade de vivenciar a elaboração de obras de arte - ou seja, que haja um tempo dedicado ao ateliê no currículo - e tenham a oportunidade de ir a exposições e eventos onde as obras contemporâneas estejam presentes. Além também da oportunidade em fruir arte via museus virtuais, pois as obras em ambientes programáveis se dão com relações. Essas relações são imbuídas de sentidos (COUCHOT, 2003). E segundo Merleau-Ponty (apud COUCHOT, 2003), o sentido está no contato. Somente é possível fazer sentido ou estabelecer sentido o que perpassa a experiência de como tocamos e como somos tocados pelas imagens, por exemplo.

Assim, o aluno pode estar em contato direto com a prática artística diversificada da contemporaneidade, com pesquisas, observações, análises e críticas, pode conhecer e analisar os processos dos artistas, das obras de arte e da multiculturalidade presente na arte.

Para se chegar à elaboração de formas originais de produção de obras artísticas é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino de arte contemporâneo deve estar atento a isso.

Consideramos que a cognição imaginativa é a tensão entre as percepções e a materialização dessas percepções que resulta em expressão. A expressão se constitui, portanto, como um elemento fundamental nesse campo de atuação da arte. O tensionamento entre imaginação e imagem é uma operação cognoscível, estando relacionada à imaginação cognitiva, no sentido da construção, conhecimento e

expressão. Isso é potencializado no ensino/aprendizagem no contextualizar, fruir e fazer arte.

Nesse sentido, as expressões metafóricas estão relacionadas à experiência. Segundo Dewey, para ter/ser uma experiência é necessário que se tenha qualidade estética. Essa qualidade estética no campo da arte está relacionada também ao material. A experiência artística, em síntese, seria o fazer artístico atrelado à estética com material apropriado de arte para o desenvolvimento da capacidade de produção (DEWEY, 2010). Essa estética também está relacionada às subjetividades e vivências cotidianas dos sujeitos, com sua intencionalidade com a composição artística.

Pensar as tecnologias contemporâneas na formação do professor de Arte via concepção da arte como experiência ancorada na teoria da cognição imaginativa é pensar em várias proximidades possíveis no que tange o pensar/fruir/realizar arte realizando experiências metafóricas da mente construindo sentidos, utilizando recursos que facilitam esse processo, como as tecnologias contemporâneas.

## Referências

ANJOS, C. R., PIMENTEL, Lucia Gouvêa, GOUTHIER, Juliana Macedo. (2012) *Especialização em ensino de artes visuais: uma experiência de educação a distância* In: 8vo Congreso Internacional de Educación Superior: La Universidad pro el desarrollo sostenible, La Habana, Cuba.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). (2005) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002) *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (2002) *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1994) *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. (Coleção Estudos).

COUCHOT, Edmond. (2003) *A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual*. Trad. Sandra Rey. Porto Alegre: UFRGS Editora.

COUTINHO, Rejane G. (2002) A formação de professores de Arte. In: In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez.

CUNHA, Marcus Vinicius da. (2010) Uma filosofia da experiência. In: Revista Educação: História da Pedagogia – *John Dewey um filósofo para quem educar é promover o vínculo entre o pensar e o agir*. Vol. 6. São Paulo: Editora Segmento, dezembro/2010.

DEWEY, John. (2011) *Experiencia e educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

DEWEY, John. (2010) *Arte como experiencia*. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes. – (Coleção Todas as Artes).

DEWEY, John. (1978) *Vida e Educação*. Trad. e estudos preliminares Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

EFLAND, Arthur D. (2002) *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association.

\_\_\_\_\_. (2005a) Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.) *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p.173-188.

\_\_\_\_\_. (2005b) *Imaginação na cognição: o propósito da arte*. In BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. p.318-345.

FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LAPA, Andrea Beltrão. (2008) *Introdução a Educação à Distância*. Disponível em [http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro\\_ead/Intro\\_EAD\\_pdf\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/intro_ead/Intro_EAD_pdf_.pdf). Acesso 10/04/2013.

LOYOLA, Geraldo Freire. (2009) *me adicono.com: ensino de Arte+tecnologias contemporâneas+escola pública*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Nelas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa e ANJOS, C. R. (2012) Proposta de afecção e linguagem: concepções conceituais contemporâneas da arte e do ensino/aprendizagem de arte. In: *XXII CONFAEB -Arte/Educação: corpos em trânsito*, São Paulo.

PIMENTEL, Lucia G. e CORAGEM, Amarílis C. (2004) Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

---

In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). (2003) *Som, gesto, forma e cor*. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. (2002) Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez.

TEIXEIRA, Anísio. (1978) A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. e estudos preliminares Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

## **O ENSINO DE ARTES VISUAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GOIÁS - ANOS 50 A 70: ORIGEM, DESENVOLVIMENTO, FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, METODOLOGIAS E CONTRIBUIÇÕES**

Professora Dra. Edna de Jesus Goya<sup>282</sup>

UFG

ednajgoya@yahoo.com.br

### **Resumo**

Com o estudo, base Histórica, objetivamos a investigar as *raízes do Ensino de Artes Visuais em Goiás*, nas décadas de 1950 a 1970, com vistas localizar o processo de formação de professores, haja a vista que o surgimento de ambos está vinculado ao despregamento da sociedade goiana do campo para a cidade. Isto nos leva a esclarecer as razões da transferência da capital para um lugar melhor situado, e a necessidade de reorganização da nova sociedade, antes centrada na cultura e costumes rurais voltando-se, agora, para o urbano. Isto implica na necessidade de modernização de Goiás para inserir-se no circuito brasileiro, tanto do ponto de vista social, político, econômico, cultural quanto educacionalmente, sendo necessária, para isto, a criação das Universidades: Católica (PUC) e Federal (UFG), como meio para formar a liderança administrativa necessária à direção e inserção do Estado no circuito nacional, sem nos esquecermos, é claro, da falta de um diagnóstico sobre a Formação de Professores de Artes em Goiás.

Palavras-chaves: arte; educação; formação.

---

<sup>282</sup> Professora aposentada da Faculdade de Artes Visuais/UFG – GO. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP; Mestre em Arte Publicitária e Produção Simbólica pela ECA/USP-SP (1998); Curso de Especialização em Educação (UCG, 1986) e em Arte-Educação (UFG, 1989); Bacharel em Artes Visuais-Gravura (UFG, 1992) e Licenciatura em Desenho e Plástica (UFG, 1983); Eis Coordenadora do Curso de Artes Visuais – Licenciatura; Eis Coordenadora de Estágio do Curso de Artes Visuais – Licenciatura.

## Abstract

As the study, Historical base, we aimed to investigate *the roots of Teaching Visual Arts in Goiás* in the decades from 1950 to 1970, aiming to find the process of teachers' education, considering that the emergence of both is tied to the society of Goiás ungrouping from the countryside to the city. This leads us to clarify the reasons for the transfer of the capital to a better situated place, and the need of the new society reorganization, previously focused on the rural culture and customs, turning now to the city. This implies the need for modernization of Goiás to insert itself in the Brazilian circuit, both in terms of social, political, economic, cultural as educational, being required for this, the creation of Universities: Catholic (PUC) and Federal (UFG) as a means to form the necessary administrative leadership and direction to the insertion of the State in the national circuit, without forgetting, of course, the lack of a diagnosis of Teacher Education Arts in Goiás.

Key words: art; education; training.

## Introdução

O estudo tem base histórica e o objetivo é compreender o processo de criação dos cursos de artes, nas décadas de 1950 a 1970, para localizar os modos de formação do professor de artes visuais em Goiânia. Nesse sentido, buscamos levantar as razões de seu surgimento e desenvolvimento, sendo para isto, necessário identificar as instituições, os atores, os cursos, e os princípios filosóficos que sustentaram as práticas pedagógicas dessas escolas, bem como os seus desdobramentos para a formação de professores em Goiás.

A ideia deste estudo surgiu como necessidade acadêmica, especialmente pela experiência no magistério superior, na Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás (UFG), no Curso de Artes Visuais-Licenciatura, do qual fui professora da disciplina Gravura, durante vinte anos, coordenadora por oito anos; coordenadora de estágio, por três anos e meio; professora da disciplina TCC, por três anos; de História do Ensino de Artes Visuais no Brasil, por dois anos; de Processo de Criação de Gravura, por dois

anos, e Aspectos Históricos das Artes Plásticas em Goiás, por dois anos, e por ter ministrado vários outros cursos de artes para os alunos da Faculdade de Educação/UFG, em nível de graduação, no Curso de Pedagogia e Pedagogia e Pedagogia da Terra, e para cursos de Especializações, e vários cursos ministrados pelas Secretarias de Educação (municipal e Estadual), além de acessórias prestadas.

No decorrer do trabalho de magistério fui sentindo a necessidade de reflexões acerca da origem do ensino de artes em Goiás e de sistematização que nos possibilitassem a uma compreensão do processo de criação e desenvolvimento do ensino de artes em Goiás, e seus desdobramentos para a formação de professores. O propósito do estudo é compreender como se deu a construção do perfil desse profissional – o desenrolar de suas ações, a partir das concepções políticas e filosóficas que delinearam a sua formação – dos anos 50 a 70.

Pelos estudos preliminares, já realizados, o que se pode dizer até o momento é que o ensino de artes visuais em Goiás, bem como a formação de professores de artes teve início na Escola Goiana de Belas Artes (EGBA), fundada por Luiz Augusto do Carmo Curado, em 1952, mas que com a morte dessa escola essa formação passa a acontecer Instituto de Belas Artes de Goiás (IBAG), fundado em 1961, instalado no dia 15 de março de 1962, inicialmente pertencente ao Estado, anexado em 1967 à Universidade Federal de Goiás (UFG), hoje Faculdade de Artes Visuais.

Conforme o *Primeiro Regimento* da EGBA a formação de professores começa em Goiânia 1954, e se dá a partir dos cursos de Artes Plásticas: Pintura, Escultura, e *Desenho Aplicado*, autorizados a funcionar sob o Parecer nº. 116, de 17 de abril de 1953, da Comissão de Ensino Superior do (MEC). (CES/MEC, 1953, p. 299).

A EGBA foi inaugurada com um curso de preparação para o vestibular, no segundo semestre de 1953, ficando os cursos de graduação para o primeiro semestre de 1954. A escola se anexou oficialmente à Universidade de Goiás, em 1959, instituição que teve o seu nome modificado para Universidade Católica de Goiás, pelo Decreto Presidencial nº. 68.917, de 19 de julho de 1971. (apud PINHEIRO, 26/03/2013) e, em 2009, foi elevada a categoria de PUC-GO.



### O curso de *Pintura* da EGBA

“destinava-se à formação de artistas, especializados em todas as técnicas necessárias às realizações de mais alto grau, para o que adotará métodos convenientes às tendências artísticas e vocações de seus alunos, sem prejuízo dos conceitos básicos da especialidade.” (COSTA, 1955, p. 4).

### O curso de *Escultura*

“destina-se à formação de técnicas na modelagem e matéria dura, dotando-os de todos os conhecimentos necessários às execuções de mais alto grau. A cadeira de Escultura será orientada atendendo aos princípios básicos, de modo a incentivar as tendências vocacionais.” (COSTA, 1955, p. 4).

### O Curso de *Desenho Aplicado*

“destinava-se à formação de profissionais nas diferentes aplicações do desenho nos setores industriais, bem como orientar jovens talentosos nas bases sólidas, de concepções atuais, capacitando-os a solucionarem alta suficiência os problemas artísticos de suas especialidades técnicas.” (COSTA, 1955, p. 4).

Consta no I Regimento da EGBA que o Curso de *Desenho Aplicado* se constituía como novidade no cenário nacional, por ser o primeiro oficialmente registrado no Brasil, que visava à preparação do aluno para as áreas comercial e industrial. A duração do curso estava prevista no Regimento para durar cinco (5) anos, mas que fora reduzido para três (3) anos. (EGBA, 1952, p. 10).

De acordo com o Parecer nº. 126, de 18 de maio de 1953, do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC, 18/05/1953, p.1), enviado ao Diretor da EGBA – Luiz Curado – que tratava da aprovação do *Primeiro Regimento* dos cursos, no Parágrafo Primeiro, em que cita a criação do curso de Curso de *Desenho Aplicado* da EGBA, que embora o mesmo não estivesse previsto no Decreto 22.897, de 7 de julho de 1933 (SENADO FEDERAL, 6/7/1933), que regulava os dois cursos de artes da Escola Nacional de Belas Artes – o de Arquitetura e o de Pintura, Escultura e Gravura, que o mesmo seria aprovado.

O curso foi autorizado a funcionar pelo Decreto n. 32.858, de 26 de maio de 1953 (Senado Federal. 26/05/1953) de acordo com o Parecer n. 126 (CNE/MEC, 18/05/1953, p.1), emitido por Nadir Fortes ABU-NERHY, Chefe da S.E.O-CES/MEC. Diz o documento: “É previsto o Curso de Desenho Aplicado que não consta no Decreto 22.897/1933. Parece, porém que não há inconveniente nisso.” (Senado Federal. 18/05/1953, p.1)

No Art. 27º do *Primeiro Regimento* da EGBA informa que os alunos que concluíssem seriamente os cursos que trata o Artigo 4º: Pintura, Escultura e *Desenho Aplicado*, a eles seriam conferidos respectivamente:

a) Alunos em Regime Normal:

1. Diploma de Professor de Pintura
2. Diploma de Professor de Escultura
3. Diploma Professor de Desenho Aplicado

b) Aos alunos em Regime Livre:

1. Certificado de Pintor
2. Certificado de Escultor
3. Certificado de Desenhista

c) Alunos em Regime de Prática: Certificado de Aproveitamento na disciplina que houverem cursado. (EGBA. 1952, p. 8).

Posteriormente, começa na Universidade de Goiás, agora Universidade Católica de Goiás, o primeiro curso de formação de professores do Estado de Goiás, denominado curso de *Professorado de Desenho*, fundamentado pela primeira LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Senado Federal, 20/12/1961), que estabelece um modelo padrão para a formação de professores, ao inserir no currículo quatro (4) disciplinas de formação pedagógica no currículo.

O curso começa a ser elaborado a partir da reformulação curricular ocorrida em 1967, que resultou na aprovação do *Novo Regimento Interno* a vigorar em 1968, composto de 159 artigos, no qual é feita uma reorganização curricular dos Cursos de Artes da EGBA, e várias alterações são realizadas.

O *Novo Regimento Interno* da EGBA nasceu na Universidade de Goiás, sob a expectativa do seu reconhecimento como Universidade Católica de Goiás, pelo

Governo Federal, que se deu nos termos do Decreto nº. 47.041 de 17 de outubro de 1959 (SENADO FEDERAL, 17/10/1959), e sob a necessidade de criação do curso de *Arquitetura* e, como novidade, é criado o denominado curso de *Professorado de Desenho*. (EGBA. 1952, p. 1). Assim sendo, em 1968 a EGBA cria o curso de *Arquitetura* e o primeiro curso de formação de professores do Estado, denominado *Curso de Professorado de Desenho*.

O *Segundo Regimento* é mais bem definido e melhor estruturado, mas ainda inspirado no Regimento Interno da ENBA, por influência do professor Jorge Félix, formado naquela escola, defensor do Curso de Arquitetura. Pelo novo regimento, foi incluído o curso de *Professorado de Desenho* e, por meio da criação do curso de Arquitetura, a Universidade buscava fortalecer as Artes e resgatar a Arquitetura, que havia sido desvinculada da ENBA, mesmo contra a vontade de diversos professores, como Jordão de Oliveira e Lúcio Costa.

O curso de formação de *Professorado de Desenho* configurava-se como único à época, regulamentado pelo MEC, tornando-se novidade em Goiás e no Brasil, isto porque somente em 1970 o Governo Federal autoriza o funcionamento do primeiro *curso de Professorado em Desenho*. SILVA (2003, p. 7) explica:

Em 1970 o Governo Federal autoriza o funcionamento do primeiro *Curso de Professorado em Desenho*. Em 1975, foi reconhecido o Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, o qual foi extinto em 1980, sendo substituído, ainda em 1978, pelo Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, com três habilitações: Artes Plásticas, Desenho e Música.

No *Segundo Regimento* da Escola Goiana de Belas Artes/UCG consta, no Artigo 3º, que para que a Escola Goiana de Belas Artes alcançasse os seus objetivos deveria ministrar:

- a) Cursos de Formação (graduação);
- b) Cursos de Especialização profissional (curso livre em que o aluno se especializava em uma modalidade artística), e
- c) Cursos Extraordinários.

No Art. 4º do *Segundo Regimento* da EGBA consta que os cursos de Formação, são constituídos por um conjunto de disciplinas, cujo estudo deve

ser indispensável ao exercício da profissão é necessário à obtenção de um diploma, em:

- 1 – Pintura
- 2 – Escultura
- 3 – Arquitetura
- 4 – Professorado de Desenho

O Parágrafo único desse Artigo informa que será de 4 (quatro) anos de duração os cursos da alínea 1, 2, e 4 e de 5 (cinco) anos de duração da alínea 3 (três).

O Art. 11º informa que o curso de *Professorado de Desenho* destina-se à formação de profissionais, desta especialidade, com aptidão técnica destinada especialmente ao magistério do desenho.

O Parágrafo 1º desse Artigo faz a indicação das disciplinas do curso ao citar as 15 (quinze) cadeiras de formação artística e as específicas da formação de professor.

No Art. 15º consta que para alcançar o diploma de Professor em qualquer um dos cursos de formação, deveriam ser estudadas ainda as seguintes cadeiras:

1. *“Didática Geral e Especial*
2. *Elementos da Administração escolar*
3. *Psicologia da Educação”*. (EGBA, 1967, p. 8).

O Parágrafo 1º desse artigo orienta que as cadeiras de formação de professor deverão ser cursadas na Faculdade de Filosofia da UCG, que deverá fornecer a esta escola (EGBA) os elementos necessários para completar o histórico escolar aos alunos que se habilitem ao diploma de professor.

O Parágrafo 2º refere-se a obrigatoriedade de o aluno do Curso de *Professorado de Desenho* cursar as cadeira e obter as notas na Faculdade de Filosofia.

Dos Art. 64º ao Art. 66º – Fala da necessidade de registro do Diploma do Curso de *Professorado de Desenho* junto ao MEC; das formalidades para o registro de diploma do curso de Arquitetura junto ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (C.R.E.A.), da necessidade de requerimento para a obtenção dos diplomas e certificados por parte do aluno e da obrigatoriedade de registrados em livro-Ata.

Com a criação da segunda escola goiana de arte em 1962 – com o Instituto de Belas Artes de Goiás (IBAG), vários cursos são criados pelo *Primeiro Regimento*, composto de cento e sessenta e um (161) artigos, e vinte e dois (22) capítulos. Os cursos são: Pintura, Gravura, Escultura, Cerâmica e o de formação de *Professor de Desenho*.

Pelo *Segundo Regimento* é elaborado o segundo projeto de cursos de formação de professores de Goiás. Mas, embora o curso tenha sido previsto em 1961, no seu *Primeiro Regimento* o curso de formação de *Professor de Desenho*, não acontece de imediato devido às dificuldades de regularização e reconhecimento do curso junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão substitutivo do Conselho Federal de Educação (CFE), com a Reforma Universitária.

O curso de formação de *Professor de Desenho* seria amparado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro (SENADO FEDERAL, 20/12/1961). O projeto desse curso foi reelaborado em 1973 para funcionar em 1974, com o nome de *curso de Licenciatura em Desenho e Plástica*, ajustado a nova Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 11/08/1971), para funcionar no Instituto de Artes, isto porque o IBAG foi incorporado à UFG em 1967, passando a escola a chamar-se Instituto de Artes (IA-UFG), hoje Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG).

No Artigo 76º do *Segundo Regimento* do Instituto Belas Artes de Goiás (IA-UFG) rege que o curso de graduação em *Desenho e Plástica*, que conferia o grau de licenciado,

“destinava-se a formação de professores habilitados em Desenho, Modelagem, História da Arte e Iniciação às Artes Aplicadas, para o ensino de 1º e 2º Graus, devendo ser ministrado no mínimo de sete (7) e no Máximo em 12 semestres letivos.” (CASTRO, 1961, p. 22).

Todavia, para que possamos conhecer as minudencias desse processo será necessária uma investigação mais aprofundada, o que devera ocorrer por meio do projeto de pesquisa sugerido abaixo:

**Objetivos** – Desvendar por meio da investigação dos cursos de formação artística os caminhos da formação de professores de Artes Visuais em Goiás, no período de 1950 a 1970, e tentar compreender que percursos foram estes; quem foram os atores e quais foram fundamentos filosóficos que embasaram estes cursos, haja a vista que a sua origem esta vinculada ao desenvolvimento de uma nova sociedade agora, centrada na cultura urbana.

**Justificativa** – A importância do estudo se dá pela falta de pesquisas que sistematizem o processo de formação de professores de arte em Goiás, especialmente pelo fato do Estado ter sido pioneiro em formação de professores de arte, em Licenciatura no país, e pela importância da formação da consciência critica do estudante sobre o seu processo de formação, do ponto de vista local quanto nacionalmente.

Contudo, para que possamos realizar as metas do estudo alguns procedimentos serão necessários, tais como: a) Identificar as primeiras escolas de arte da capital e suas concepções filosóficas; b) Identificar os primeiros cursos de formação de professores de artes Visuais; Identificar as bases teóricas e filosóficas que sustentaram essa pratica; Averiguar as contribuições das primeiras escolinhas para o desenvolvimento do ensino de arte e formação de professores; Investigar os primeiros cursos de formação de professores das Universidades.

**Hipótese** – A pesquisa tem como hipótese o fato de que a origem do ensino artístico em Goiás bem como a formação de professores de arte visuais, assim como outras áreas esta intrinsecamente relacionada ao processo de mudança da capital – da cidade de Goiás para Goiânia, um lugar estrategicamente melhor situado geograficamente. Esta associada às novas necessidades socioculturais dessa nova sociedade que se forma, e que antes tinha sua vida voltada para o campo, mudando-se para a cidade e que, portanto, precisava tornar-se moderna. Para isto, era necessário inserir-se no circuito nacional do ponto de vista cultural, político, social, econômico e educacional e que as universidades são o suporte para a formação da elite orientadora do Estado.

**Metodologia** – Iniciaremos nossa pesquisa pela revisão da literatura e levantamento documental, o que permitiu destacar vários artigos, livros, atas, relatórios, regimentos, e outros documentos sobre as primeiras escolas de artes de Goiás. Este procedimento constituiu excelente ponto de referência e base para levantamento e para as análises a serem posteriormente realizadas, ao apontar um sentido histórico desse traço da “cultura material” (LE GOFF. p. 181) da educação goiana, o qual tende a se refletir na própria história regional, da arte e da formação de professores. Nesta direção, buscamos apreender e compreender o material concreto, bem como a relação homem-objeto (escola-professores-alunos-cursos) inserido no contexto sócio-econômico e político, no qual emergiu esse *fazer* goiano.

Num segundo momento será feita uma pesquisa de campo com o propósito de investigar os arquivos das escolas goianas de Ensino superior: EGBA e FAV primeiras instituições de ensino e que formaram professores de arte no Estado, para localizar atas, pareceres, relatórios, projetos de cursos e outros documentos sobre o assunto.

Num outro momento será feita uma investigação sobre os cursos cujo propósito é fazer uma análise, comparativa e qualitativa dos mesmos, de modo que nos permita um posicionamento sobre o “Ensino de arte goiano e a formação de professores”, e situa-lo localmente e nacionalmente.

A pesquisa também recorrerá à entrevista como recurso para coleta de dados a ser realizada com professores e egressos das duas escolas, com o intuito de complementar informação sobre o assunto, ou seja, serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Delimitação do tema;
2. Delimitação do universo da pesquisa – anos 50 a 70;
3. Levantamento bibliográfico sobre o tema;
4. Identificação das escolas a serem estudadas;
5. Levantamento de documentação;
6. Coleta de dados sobre as escolas em jornais e literatura;

7. Entrevistas com os professores e, em alguns casos, com familiares e amigos dos professores;
8. Entrevistas com pessoas a eles ligadas diretamente.
9. Elaboração de relatórios e textos.

Os trabalhos de análise dos dados contidos nas entrevistas serão feitos por meio de leitura seletiva das informações necessárias à pesquisa.

**Resultados esperados** – Após o termino dos estudos espera-se obter uma visão sistemática sobre a origem, desenvolvimento e contribuições do ensino artístico – Artes Visuais – em Goiás, bem como a compreensão das implicações dos cursos e escolas na formação de professores em nível local e nacional.

**Contribuições** – Esperamos que por meio do estudo possamos reconstruir a trajetória dos cursos de artes visuais e a identificar o processo de formação de professores em Goiás (origem, desenvolvimento e contribuições), com vistas a identificar as instituições, os atores desse processo, e os embasamentos filosóficos que sustentaram as praticas de formação de professores no Estado. Para uma melhor compreensão do processo de trabalho pensamos em organizar a proposta da seguinte forma:

1. Introdução - Nesta parte, detalharemos o objeto de estudo; as motivações, referencial teórico; objetivo geral; os objetivos específicos; indicaremos o caminho metodológico percorrido.
2. O primeiro capítulo, intitulado *Ensino de Arte no Brasil e a formação de professores: conceitos e fundamentos* terá como finalidade situar a origem do ensino de arte no país com a finalidade de localizar posteriormente o ensino artístico goiano e a formação de professores.
3. No segundo capítulo será feito uma rápida abordagem sobre *Goiás: Processos de Ocupação, Desenvolvimento e Transferência da Capital*, onde buscaremos contextualizar Goiás, focalizando-o a partir do processo de ocupação sem perder de vista a situação sócio-político-econômica. Ao mesmo tempo, procuraremos identificar nesse contexto



quais foram os condicionantes que favoreceram o desenvolvimento da cultura, das artes e da educação em Goiás, de modo especial, a partir da transferência da capital do Estado para Goiânia, um lugar estrategicamente melhor situado geograficamente.

4. Terceiro capítulo, intitulado A EGBA e os cursos de artes: Curso de *Pintura, Escultura e Desenho Aplicado*, e o Curso de *Professorado de Desenho* (proposta e objetivos), com o propósito de mostrar os primeiros cursos de formação de professores no Estado, bem com seus fundamentos filosóficos.
5. No quarto capítulo será abordado o *Curso de Educação Artística da UFG*, criado em 1974, com a finalidade de localizá-lo nacionalmente e destacar as mudanças conceituais e filosóficas que foram ocorrendo a partir dos cursos da segunda escola até a reforma curricular na Nova LDB/96.
6. Considerações finais
7. BIBLIOGRAFIA
8. ANEXOS

### **Considerações**

Antecipadamente podemos dizer que Goiás teve, então, dois cursos superiores de formação de professores, sendo o primeiro oferecido pela EGBA/PUC/GO e o segundo pelo IBAG, atual FAV/UFG. Mas, o delineamento do processo de formação de professores no Brasil começa a ser moldado em 1931, com o Decreto 19.850, de 18 de abril (CNE, 18/04/1931), com a criação do CNE, órgão responsável pelos primeiros passos em direção à normatização da educação brasileira, de nível superior, e este processo sofreu várias alterações ao longo do tempo.

As primeiras orientações sobre a obrigatoriedade de formação didática do professor tiveram início em 1939, amparada na Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 04/04/1939), por Anísio Teixeira, precursor da criação de escolas de educação de nível superior, que estabelece

a necessidade de uma formação específica para o ensino, através de seis (6) disciplinas pedagógicas. São elas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação.

O processo de formação de professores é novamente alterado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (SENADO FEDERAL, 20/12/1961), regida pelo CFE, órgão regulador da educação brasileira, através da qual é fixado um novo modelo, padrão, para as licenciaturas, cujas disciplinas obrigatórias para a formação do professor são reduzidas de seis (6) para quatro (4). São elas:

1. Psicologia educacional.
2. Elementos da Administração escolar
3. Didática e prática de ensino
4. Estágio supervisionado.

Outras modificações ocorrem com o Decreto-Lei 9.092 de 26 de março de 1946 (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 26/03/1946), que faz a distinção entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, estabelecendo que os cursos de formação de professores tenham a duração de quatro (4) anos, com o último ano para o aluno fazer opção para as disciplinas de ensino. Essa ideia, conforme Shirona (2000, p. 29) levou mais de uma década de embate, sendo a proposta enviada ao Congresso Nacional somente em 1948, resultando na primeira LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (SENADO FEDERAL, 20/12/1961), em que o CFE fixa o padrão de formação para os cursos de Licenciatura e as disciplinas:

1. Psicologia educacional
2. Elementos da Administração escolar
3. Didática e prática de ensino
4. Estágio supervisionado

Outras mudanças foram feitas pela Lei de Reforma Universitária nº. 5.540, de 28 de novembro, de 1968 (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 28/11/1968), que retira a formação pedagógica das Faculdades de Filosofia, através do estabelecimento de parcerias entre os Institutos e as Faculdades de Educação, ficando a cargo dos Institutos a formação específica e às Faculdades de Educação à formação pedagógica, requisito necessário ao exercício da docência.

A formação de professores é novamente modificada pela nova LDB nº 5.672, de 11 de agosto de 1971 (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 11/08,1971), que estabelecia novamente seis (6) disciplinas, determinadas como obrigatórias para a formação de professores, padronizando, assim, a formação de professores em todas as áreas, inserindo as seguintes disciplinas:

1. Psicologia do Desenvolvimento
2. Psicologia da Aprendizagem
3. Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus
4. Ensino de 1º e 2º Grau
5. Instrumentação para o Ensino
6. Prática de Ensino

O currículo do curso de licenciatura em vigor em 1974, no FAV/UGF, foi regulado pela Lei 5.692/71 (PRESIDENTE DA REPUBLICA, 11/08,1971), e indicava como disciplinas didáticas as seguintes:

1. Psicologia da Educação (1 ano);
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Graus;
3. Didática Geral I e II;
4. Estágio Supervisionado.

Se antes, em 1968 a complementação da formação de professorado de desenho era obrigatória e deveria ser feita na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UCG, é agora modificada pela Reforma Universitária de 1971, para serem cursadas nas Faculdades de Educação, através dos convênios entre os institutos, tornando estes os responsáveis pela formação específica e as Faculdades de Educação pela formação didática.

## Referencias Bibliográficas

MEC. *Parecer n. 116, de 17 de abril de 1953*. Comissão do Ensino Superior (CES). Anais do Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 17/04/1953, p. 299.

PINHEIRO, Caldas. *Flash UCG, 50 anos, história da UCG*. Acessado em: <http://www2.ucg.br/flash/Flash2009/Agosto09/090806ucg50integral.html>, no dia 26/03/2013 as 13:55.

COSTA, Waldir. (1955) *Caderno da Escola Goiana de Belas Artes*. In: Renovação. 1. Goiânia, Fundação Pio-XII, 1 v., 1955, p. 4.

EGBA. (1952) *Primeiro Regimento Interno da EGBA*, p. 3 e 10. (Arquivos da UCG, 1953).

CES/MEC. *Parecer nº. 126, de 18 de maio de 1953*. Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). (Arquivos da Universidade de Goiás).

SENADO FEDERAL. *Decreto nº 22.897, de 6 de Julho de 1933*. Altera disposições do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente á organização do ensino artístico, ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e da outras providencias. Acessado em: (<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46208-12-junho-1959-385650-norma-pe.html> acessado em 21/03/2013 as 21:29. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/7/1933, p. 13532.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 32.858, de 26 de maio de 1953*. Concede autorização para funcionamento dos cursos de pintura, escultura e desenho aplicado da Escola Goiana de Belas Artes. Acessado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-32858-26-maio-1953-338214-norma-pe.html>, em 21/03/2013, as 21:39, Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/6/1953, p. 10113 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 22.897, de 6 de Julho de 1933*. Altera disposições do decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, na parte referente á organização do ensino artístico ministrado pela Escola Nacional de Belas Artes, e da outras providencias. Acessado em: (<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46208-12-junho-1959-385650-norma-pe.html> acessado em 21/03/2013 as 21:29. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/7/1933, p. 13532.

ABU-NERHY. Nadir Fortes. *Parecer nº. 126/Fevereiro de 1953*, p.1. (Arquivos da UCG, 1953).

EGBA. *Primeiro Regimento da EGBA. EGBA: Goiânia, 1952*, p. 8. (Arquivos da Universidade de Goiás).

SENADO FEDERAL. *LEI de Diretrizes e Bases da Educação N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* ACESSADO EM: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), no dia 25/01/2013, às 12h39min.), Legislação informatizada, publicada no DOU de 27.12.61.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº. 47.041 de 17 de outubro de 1959.* Concede à Universidade de Goiás regalias de Universidade livre equiparada e aprovada o seu Estatuto. Acessado em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47041-17-outubro-1959-386201-publicacaooriginal-1-pe.html>, no dia 27/03/2013, as 14h59min, publicado no Oficial da União - Seção 1 - 19/10/1959, p. 22161 (Publicação Original).

EGBA. (1952) *Primeiro Regimento Interno da EGBA: Goiânia*, p. 1. (Arquivos da UG).

SILVA, Úrsula Rosa da. (2003) *Proposta de Reformulação Curricular e Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais – Licenciatura.* PELOTAS: Agosto de 2003, p. 7.

EGBA. (1967) *Segundo Regimento da EGBA.* Goiânia: EGBA, p. 8. (Arquivos da UCG).

SENADO FEDERAL. *LEI de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.* Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LOCALIZADA EM: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), acessado em 25/01/2013, às 12h39min.), Legislação informatizada, Publicada no DOU de 27.12.61.

PRESIDENTE DA REPUBLICA. *LDB nº. 5.672, de 11 de agosto de 1971.* Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Publicada no DOU de 12.8.71.(acessada em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm), em 06-02-2013, às 13h58min.)

CASTRO, Orlando Ferreira de. (1961) *Segundo Regimento Interno do Instituto de Artes da UFG.* Goiânia: IA/UFG, 1961, p. 22.

LET GOFF, Jaques. (1995) *A história nova. Trad. Eduardo Brandão.* 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 181.

CNE. *Decreto 19.850, de 18 de abril, de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/4/1931, Página 5808 (Publicação Original).

PRESIDENTE DA REPUBLICA. *Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de Abril de 1939*. Publicado na CLBR de 1939. Acessada em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>, no dia 25-01-2013, às 12h32min.).

SENADO FEDERAL *LEI de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), no dia 25-01-2013, às 12h39min, publicado no DOU de 27.12.61.

PRESIDENTE DA REPUBLICA. *Decreto-Lei nº. 9.092 de 26 de março, de 1946*. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia e dá outras providências. Acessado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9092.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9092.htm), no dia 06-02-2013, às 12h39min, Publicado no DOU de 28.3.46.

SHIRONA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. (2000) *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DR &A, p. 29.

SENADO FEDERAL. *LEI de Diretrizes e Bases da Educação N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. ACESSADO EM: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm), no dia 5-01-2013, às 12h39min.), Publicada no DOU de 27.12.61.

PRESIDENTE DA REPUBLICA. *Lei de Reforma Universitária nº. 5.540, de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Acessada em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm), em 06 de fevereiro, de 2013, às 12h21min.), Publicada no DOU de 29.11.68.

## **PESQUISA SOBRE SI FORMAÇÃO PARA O ENSINO E CRIAÇÃO COLETIVA NA ARTE DO MOVIMENTO**

Eleonora Gabriel<sup>283</sup>

EEFD-UFRJ - PPGARTES-UERJ

[lolafolc@gmail.com](mailto:lolafolc@gmail.com)

### **Resumo**

A **PESQUISA SOBRE SI** incentiva a investigação na árvore genealógica de cada pessoa. Anima o discente-pesquisador a (re)descobrir-se através de entrevistas realizadas com seus familiares, locais de nascimentos e/ou moradias, revisitando as histórias que envolvem os movimentos humanos: eventos migratórios, rituais de passagem, herança e criação em arte, que perpetuam e dinamizam as tradições culturais. Sua metodologia parte das narrativas populares, se produzindo no entrelaçar com as histórias de vida, envolvendo fatos, pessoas e objetos demarcados pelo afeto, localizados em espaços e tempos emocionados. Incorpora como princípio o olhar para os encontros (e desencontros também) coletivos, de comunidades e povos que contemplam essas histórias em seus corpos. A memória em movimento, em eterna construção, dinâmica, cheia de símbolos e sentires e, de alguma forma, presente na vida comum. Busca revelar esse potencial identitário e estético, demarcado pela dança através das lembranças de marcas originárias. Trata de revelar a pluralidade cultural da casa, da rua que cria arte, solidariedade, convivência, ética, pertencimento, autoestima, curiosidade e respeito à riqueza

---

<sup>283</sup> CV: <http://lattes.cnpq.br/6873119787631458>

Doutoranda do curso de Artes UERJ. Mestre em Ciência da Arte-UFF. Especialista em Folclore Brasileiro-UFRJ. Licenciada em Educação Física-UFRJ.

Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, desde 1980.

Diretora da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, desde 1987. Coreógrafa do PAN 2007.

Consultora da Escola de Formação do povo TICUNA Amazonas. Cadastro WIKIDANÇA.

patrimonial identitária. Estratégia desenvolvida nos Cursos de Dança e Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro junto a Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

Palavras chave: corporeidade; patrimônio identitário; histórias de vida.

[...] Na verdade, em certo sentido a teoria nada mais é que o momento em que essas práticas são reforçadas, pela primeira vez, a tomar-se a si mesma como objeto de sua própria investigação [...] A teoria surge no momento em que uma prática começa a voltar-se sobre si mesma, de modo a esmiuçar suas próprias possibilidades [...] (EAGLETON, 2001, pp. 299-300).

De um lugar novo para mim, doutorado em Artes na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, busco “teorizar” mais uma experiência vivida nesses 33 anos em sala de aula, que, mais que tudo, tenta incentivar em cada um de nós a lembrança de que somos criadores de arte, sempre, e como essa conscientização pode navegar em ações de ensino e criação artística, na contemporaneidade.

O instrumento pedagógico é a **PESQUISA SOBRE SI**, que venho aqui convidar vocês para visitarmos juntos e refletirmos sobre o que a valorização de si pode ter de importância no encontro Arte, Educação e cidadania. Minha vida acadêmica é com a Dança, mais especificamente as danças populares brasileiras, em disciplinas que ministro na Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ: nos cursos de Dança de Licenciatura, Bacharelado e Teoria; Licenciatura em Educação Física e no projeto de ensino, pesquisa e extensão sobre artes populares, que coordeno há 26 anos, chamado Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

A **PESQUISA SOBRE SI** incentiva a investigação na árvore genealógica de cada pessoa. Anima o discente-pesquisador a (re)descobrir-se através de entrevistas realizadas com seus familiares, locais de nascimento e/ou moradias, revisitando as histórias que envolvem os movimentos humanos: eventos migratórios, rituais de passagem, herança e criação em arte, que perpetuam e dinamizam as tradições culturais.



Falo de expressões humanas que vem de casa, da rua, das ascendências, que passam de mão em mão, de boca em boca e nos constituem como sabedores de algo que, se fosse ouvido, visto, tocado, saboreado em seus gostos e cheiros pelas instituições de ensino, o caminho da construção do conhecimento seria perfumado do sentimento de pertencimento identitário.

Criamos estas manifestações, chamadas por alguns de práticas espetaculares, por outros de performances culturais, imagens da memória social etc, para poder entender a própria vida. Representação e reflexão de ideias, e a conseqüente criação cênica do que se vive e do que se quer dizer, marcando tempos e espaços, criando corporalidades, criando arte popular. Um misto de esquecimento e lembrança que nos faz performáticos, em processo de completude, executantes de um "ritual em ação", termo usado por Victor Turner, citado por Barbosa e Teixeira. (2000, p.124).

Os povos do mundo continuam, na contemporaneidade, criando e recriando imagens culturais, temperadas pela ancestralidade e atualidade. Movimentos simbólicos consagrados, para trazer ao olhar do coletivo e de si mesmo o que se quer eternizar. Linguagem de significados que se transforma no tempo, sem perder o poder de ser. (BARTHES, 1970, p: 72)

Um universo que se constrói, ética e esteticamente, através de interações históricas e sociais, organizadas como formas de sentimento, pensamento e ação, ilustrando o que é importante, o que continua afetando a humanidade, talvez um amor, como poetiza Bachelard: “Amar uma imagem é ilustrar um amor” (2002). Uma forma identitária de ser na diversidade.

A sociedade de consumo penetra em nossos corações e mentes privilegiando imagens que levam a homogeneização dos desejos humanos. Será somente isso? Continuamos a precisar do símbolo, o nosso símbolo, fruto de hibridações culturais, mas enraizado na história coletiva e de cada um de nós, mesmo sem percebermos. Em algum momento este signo se revela como existente e persistente, apesar de tudo. E é rico, esclarecedor, vivo, real.

A **PESQUISA SOBRE SI** se torna relevante ao se interessar em desvelar esta força cultural histórica, social e artística no cotidiano das pessoas, mesmo em metrópoles aonde geralmente se localizam nossas universidades, identificando e analisando a

diversidade das encenações populares tradicionais viventes na memória dos povos, muitas vezes invisíveis à população e, também, ao meio acadêmico. Invisível para quem? Por que uma imagem da diversidade de desejos e criações populares não tem espaço na cultura “oficial”, divulgada pelos meios midiáticos e, também, é tão pouco valorizada na formação educacional de nosso povo, em todos os níveis?

## TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEO

A **PESQUISA SOBRE SI** quer valorizar as práticas espetaculares da cultura tradicional na cultura contemporânea, uma complementando o poder da outra e sempre em transformação. Imagens cênicas identitárias expressas através das celebrações festivas, da dança, da música, do teatro, das artes visuais que revelam a diversidade artística e cultural das criações populares, que de tão íntimas não são consideradas como tal.

Mesmo submetidos ao mundo em aldeia global que impõe uma cultura de massa conveniente ao capitalismo, como uma colonização cultural que homogeneiza os desejos e símbolos, e que pode solapar as culturas locais (talvez, por isso mesmo), continuamos fazendo “festa”. Desde sempre, dançamos a natureza para tentar entendê-la, cuidá-la e dominá-la, celebramos as passagens da vida e a memória de fatos significativos, comemoramos (trazemos a memória) no campo, nos salões, na tristeza e na alegria, construindo performance, que nos faz lembrar ou esquecer. Celebrações organizadas pelas sociedades e expressas através das manifestações de artes integradas. Um intervalo no cotidiano, um ornamento da vida. Duvignaud tece comentários sobre a atitude estética da arte encontrada em diversos tipos de sociedades, definida como "ilustração voluntária da vida cotidiana". A ideia de um grupo mirar-se num espelho:

[...] um instrumento de exaltação, de contentamento, de conforto, de solidificação e de confirmação na sua própria existência, no seu destino [...] uma sublimação pessoal da vida particular, do estabelecimento de uma proteção que dá ao grupo a certeza de se manter mesmo (e sobretudo) quando ameaçado por outros grupos ou, simplesmente, condenado pelo tempo (Duvignaud, 1970, p.62).

Carlos Rodrigues Brandão diz:

[...] possivelmente, mais humana do que o próprio trabalho, a festa não quer mais do que essa contida gramática de exageros com que os homens possam tocar as dimensões mais ocultas de sua própria difícil realidade. As sociedades jogam com alternativas de combinações de símbolos, reforçam e rompem sistemas de relações e invadem um com a lógica do outro: o sagrado e o profano, o feminino e o masculino, a devoção e a diversão, a restrição e a permissividade. [...] A festa apenas quer brincar com os sentidos, o sentido e o sentimento”(1989).

A **PESQUISA SOBRE SI** é realizada através da investigação das narrativas populares, muitas vezes em forma de festas, produzidas no entrelaçar das histórias de vida, envolvendo fatos, pessoas e objetos demarcados pelo afeto, localizados em espaços e tempos emocionados. Leva o discente-pesquisador a incorporar como princípio o olhar para os encontros (e desencontros também) coletivos, de comunidades e povos que contemplam essas histórias em seus corpos. A memória em movimento, em eterna construção, dinâmica, cheia de símbolos e sentires e, de alguma forma, presente na vida comum. Busca revelar esse potencial identitário e estético, demarcado pela dança e outras expressões artísticas, através das lembranças de marcas originárias. Trata de revelar a pluralidade cultural de nossas formações que cria arte, solidariedade, convivência, ética, pertencimento, autoestima, curiosidade e respeito à riqueza patrimonial identitária.

Em contraponto ao processo maravilhoso e perigoso de mundialização, a investigação, valorização e divulgação das manifestações artísticas dos nossos diversos, talvez, possam nos fazer refletir sobre uma grande dificuldade de nossos tempos - a intolerância -, que levada aos extremos nos joga nas garras da violência.

Em 2005 é adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, a Convenção Mundial da Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais, propondo que os países tenham autonomia para elaborar, implementar e incentivar políticas culturais próprias, tentando assim equacionar os desafios trazidos pelo processo de globalização. O tratado, já ratificado em 2006 por diversos países, é dedicado à garantia dos direitos de expressão da diversidade. O documento traz como uma das

estratégias: incentivar, proteger e valorizar a diversidade artística e cultural e se refere a cultura popular, como patrimônio, iluminando os modos de vida, pertencimentos e sentidos expressos em cultura simbólica, ritualística e rica em linguagens artísticas de raízes ancestrais.

A pluralidade cultural só muito recentemente começou a ser entendida como um fenômeno que potencializa as culturas e, mesmo assim, ainda estamos no caminho da respeitabilidade as alteridades. A multiculturalidade sem hierarquia, a alteridade desmistificada nos levam aos estudos de Stuart Hall que localizam as identidades na “pós modernidade” como móveis e afirmam que o fenômeno da “globalização” tem trazido as nações, em contraponto, um novo interesse das comunidades pela cultura local (2002). De uma total “invisibilidade” de nossa pluralidade étnica, hoje precisamos nos entender diversos. Um novo desafio!

## PESQUISA EM CAMPO

Já que pretende ir tão longe, descer tão fundo uma pesquisa [...] deve ultrapassar, por imposição de métodos, as ressonâncias sentimentais [...] que dispersam-se nos diferentes planos de nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência. Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso (BACHELARD, 2000, pp. 6 e 7).

A **PESQUISA SOBRE SI** de alguma forma nos leva a sensibilização de si e as diferenças, revelada nas pesquisas em campo, e o desvelar e refletir sobre a valorização das artes populares e de que forma esta sabedoria pode contribuir no ensino e criação, em dança ou em qualquer outra arte. A pesquisa em campo nos faz sentir a complexidade das imagens cênicas culturais, cheias de sentidos e significados impressos nos passos das danças, nos sons, na contação de histórias, enfeites, cores, poesia e também, tensões. Por baixo da pele do corpo cultural vivo, “há sangue, ossos, carne e nervos que são a vida social que a pele da cultura estudada torna visível” (BRANDÃO, 1993, p.88). Arantes (1982) complementa: os símbolos culturais não estão vagando no vazio, eles se articulam em situações particulares colocadas pela estrutura de

sua sociedade, são produtos de homens reais, produções sócio antropológicas, estéticas e históricas numa reelaboração e superação da relação dualista sujeito-objeto, sendo o objeto impregnado de seu sujeito e o sujeito contornando-se em seu objeto. Performances culturais como “ecossistemas estéticos”, que entendem a “produção das artes como processo cultural com interrelações com a sociedade e nas imagens que produz, numa relação de interdependência, intervenção e contaminação entre estas e os demais universos da cultura humana”. Assim propõe o Edital do 22<sup>o</sup> Encontro Nacional ANPAP, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, que acontecerá em outubro no Brasil. Esta proposição pode ser um ponto de partida para a análise e fundamentação da **PESQUISA SOBRE SI**, minha busca no doutoramento.

Como pesquisadora e interprete das danças brasileiras este enfoque valoriza ainda mais minhas ações como investigadora em campo. Diz Graziela Rodrigues, professora universitária brasileira:

A referência do campo nos traz a realidade de um trabalho realizado internamente e que é construído de forma gradual com a efetiva participação do corpo-sujeito. A pessoa abre mão de sua "auto-imagem" para receber em seu corpo o que for preciso e necessário, ciente de que as rédeas estão em suas próprias mãos. [...] Aceitando o conflito em seu corpo, ele poderá elaborá-lo e transformá-lo em poesia (Rodrigues, 1999, p.108).

## UNIVERSIDADE E ARTE POPULAR

A **PESQUISA SOBRE SI** pretende facilitar a formação de redes e rodas de convivência e criação entre artistas populares e universitários. Este é o tema geral de minha tese de doutorado que aposta nesta parceria, e pretende analisar esse processo através de ações da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, projeto acadêmico que criei e vivo desde 87 e da **PESQUISA SOBRE SI**.

Tenho me encantado com a importância do que é descoberto por cada pessoa nesta investigação. Imagens e memórias de brincadeiras, histórias, canções,

danças, superstições, quererem, talentos que sensibilizam a todos e nos fazem lembrar quem somos. Tenho ouvido depoimentos de diversos alunos como, por exemplo: “parece que me reencontrei com uma parte de mim”; “esse processo estreitou minha relação com a família”; “nunca mais vou olhar para um aluno ou qualquer pessoa sem pensar que ela sabe coisas e valorizar isso que pode nos unir para inventar alguma outra coisa”; “muitas surpresas na família e um mundo que estava ao meu lado e eu nunca tinha visto”; “a arte do meu povo que eu nem sabia que existia, quanto mais aqui na metrópole”; entre outras impressões e emoções.

Os discentes-pesquisadores têm buscado e encontrado em suas vidas, de seus parentes, locais de nascimento e entorno de moradias e lugares de trabalho a cultura popular e as multiexpressões artísticas deste saber. São olhares para o processo criativo, os mecanismos de adaptação da tradição a contemporaneidade, a rede de significados consagrada e dinamizada na prática, as formas e motivações, enfim, tudo que contextualiza a manifestação. Trazem essas descobertas para suas criações artísticas e começam a elaborar processos pedagógicos de Dança baseados neste instrumento e nas informações que conquistaram. As apresentações dos seminários sobre as pesquisas são extremamente emocionadas. Como a proposta é que os alunos apresentem as investigações o mais vivenciais possível, temos recebido em nossas salas de aula: mestres populares, grupos de várias categorias de dança e outras artes, parentes artistas de várias idades, aptidões, muitas vezes, desconhecidos na própria família.

Uma rede e roda são formadas e tanto a universidade como o artista popular refletem sobre esta parceria e a autoestima de todos é iluminada.

A **PESQUISA SOBRE SI** é um instrumento simples e tantas vezes construído por alguém da família e agora até pela internet. Faz-se inovadora enquanto uma estratégia pedagógica desenvolvida numa universidade que tenta humanizar e concretizar esta curiosidade e afeta os corpos e se faz intensa e sutil. Ressalta e valoriza o que cada um pode dar de si, de talentos e percepções individuais, que construirão o todo, que pretende dias melhores. Esta tem sido minha inspiração, como educadora e artista.

Rodrigues fala da memória dos afetos, nos corpos que se movem por uma forte lembrança ancestral.

“A cada momento do presente, o passado é resgatado e ao futuro interliga-se, resistindo às dificuldades quando o corpo junto com o “outro” - o da memória afetiva - realiza o movimento que se duplica pela força da manutenção. As linguagens artísticas exercendo a função de revivificar a memória, construindo-se a partir dos próprios sentidos da festividade. A emoção, o arrebatamento perante os fenômenos da vida e da natureza que inspiram a capacidade criadora” (1997).

Nesta efervescência cultural em que vivemos e tende a massificação, não seriam as Universidades, instrumentos importantes nessa construção identitária, na formação profissional e do indivíduo, sobretudo, nas Universidades latinoamericanas?

Poder (re)conhecer, sentir, vivenciar, avaliar a cultura local se faz um grande instrumento político de luta e cidadania e tem-se observado que os discentes-pesquisadores começam a ser guardiões, agentes de cultura que cuidam dessa memória, e se tornam pessoas mais críticas, guerreiras, sem perder as raízes e por isso, sem perder a ternura.

Como parte de uma Universidade que forma profissionais para atuar no mundo, mundo real, nós da Companhia Folclórica do Rio-UFRJ, temos desenvolvido atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre as expressões de dança, música e teatros folclóricos brasileiros. A realização de espetáculos sobre esses temas e a organização de eventos como: a RODA CULTURAL-roda de tambores aberta a comunidade em geral realizada no campus; o CICLO DE CINEMA E IDENTIDADE-exibição de filmes temáticos e posterior debate; ENCONTRO COM MESTRES POPULARES NA UFRJ-projeto premiado pelo Ministério da Cultura-BR que proporciona a UFRJ o encontro com mestres populares e seus grupos tradicionais, que oferecem oficinas e discutem sobre assuntos pertinentes a suas reivindicações e o FESTIVAL FOLCLORANDO-mostra de trabalhos realizados por crianças e adolescentes desenvolvidos em escolas e projetos sociais; têm mantido a Companhia como referência nos estudos sobre danças populares brasileiras em todo o Brasil. São docentes, funcionários (ex-

alunos) e alunos de várias áreas de formação acadêmica da UFRJ que atuam como pesquisadores, artistas e agentes culturais. Como muitos integrantes são professores na rede de ensino e projetos sociais do Rio de Janeiro são multiplicadores desses ideais de reunir harmônica e ludicamente Educação, Cultura e Arte. Vivenciando os saberes populares aprendemos a admirar a diversidade cultural e temos trabalhado em prol da tolerância. Sempre com muita dança, música e alegria.

Cascia Frade (2006) ensina:

“A abertura dos vetustos portais de organizações acadêmicas as expressões populares é interpretada pelos artistas populares como valorização, aceitação, legitimação de seu saber, conferindo status”. E complementa dizendo que: “para a universidade, acolher o conhecimento que se instaura distante dela soa como uma oportunidade de repensar suas práticas, de assumir uma postura crítica frente à busca do tão propalado conhecimento científico” (FRADE, 2006, p.13).

A valorização das culturas populares na construção do conhecimento oficial desenvolvido nas Universidades aproxima a Educação da realidade e criatividade humanas, cotidianas, que enxerga e inclui a diversidade e a necessidade de educar para a tolerância perante as diferenças. Freire (1984, p.99) e Brandão (2005, p.22) educadores brasileiros afirmam que: a educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito em qualidade se ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas e, também reaprender com a Arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida.

O desafio é que essas expressões humanas façam parte dos currículos da Educação Infantil à Universidade, como disciplinas e/ou estratégias de ensino. “A escola necessita escorrer para a rua. Por sua vez, a rua quer e precisa invadir a escola.” (MARTINS, 2005).

Para mim, uma recém-chegada aluna de doutorado, fundamentar teoricamente a **PESQUISA SOBRE SI**, é de crucial importância. Os estudos sobre Etnocologia, idealizada pelo francês Jean Marie Pradier, que se interessa



em estudar as práticas espetaculares organizadas pelas sociedades como elemento cultural tão relevante quanto a própria língua; os conceitos de Victor Turner sobre dramas sociais, rituais em ação; os estudos sobre performances; o conhecimento sobre pesquisa em campo de Carlos Rodrigues Brandão; as sábias palavras de Paulo Freire e tudo que apreenderei no curso de Artes da UERJ me darão as mãos para tornar esta experiência cada vez mais importante para meu povo, minha universidade, alunos e para mim.

Abrir as portas da Educação e da Arte para a cultura, tradicional e contemporânea, da comunidade que faz parte, é estar interagindo, interpenetrando, transgredindo e criando uma Escola viva com ações criativas, efetivas e afetivas de valorização de si, da alteridade, dos nossos diversos, que celebra o hibridismo ou nas palavras de Salmon Rushdie: “Uma canção de amor para nossos cruzados eus” (apud Hall, 2002).

Segue um exemplo de **PESQUISA SOBRE SI**, cada um pode inventar a sua!

## **PESQUISA SOBRE SI**

### **Companhia Folclórica do Rio-UFRJ**

**Nome:**  
**Email e tel:**  
**Bairro:**  
**Idade:**

**FOTO:**

A ideia é cada um construir uma árvore genealógica e suas curiosidades culturais, isto é, contar em texto e imagem:

- 1)** As nacionalidades e naturalidades de vocês, dos pais, avós, bisavós e ir até onde conseguir pesquisar.
- 2)** Lembrar e ou perguntar o que cada uma dessas pessoas de sua vida e você gostavam de brincar ou brincam.
- 3)** Lembrar e ou perguntar o que cada uma dessas pessoas de sua vida e você gostavam de dançar ou dançam.
- 4)** Lembrar e ou perguntar o que sua família ou amigos faziam ou fazem nas festas de Natal, Carnaval ou Junina.
- 5)** Contar alguma outra curiosidade como: alguém que faz um prato gostoso em determinada época do ano ou comemoração, lembrança de alguma música ou hábito especial, um costume religioso ou lúdico, uma superstição etc.
- 6)** Procurar encontrar, na cidade ou no bairro onde nasceu ou vive ou trabalha e/ou na sua escola alguma manifestação ou festa da cultura popular: uma Folia de Reis, algum artesão, uma escola de Samba, um bloco de Carnaval, uma Festa Junina, um grupo de Hip Hop ou Funk ou Forró ou Pagode, um

grupo de devotos religiosos, um grupo de migrantes de outro país ou de outro estado ou cidade brasileira etc.

No primeiro momento a gente acha que não vive nada disso, mas é só querer pesquisar sobre si que muita história vai brotar. Tem dado bons resultados e as pessoas, geralmente, se surpreendem com as descobertas e se sentem criadoras de cultura. Uma cultura muito íntima que de tão natural, muitas vezes, não é valorizada como tal.

Se você não estiver em contato com ninguém da família, busque amigos, vizinhos. **O importante é se divertir com a sua própria história e como ela está refletida no seu jeito de ser pessoal e artístico...ou não.**

7) Conte um talento seu.

8) Fale sobre seus desejos profissionais.

## Referências

ARANTES, Antonio Augusto. (1982) *O que é Cultura Popular*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

BACHELARD, Gaston. (2002) *A Água e os Sonhos* São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2000) *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, Wallace de Deus e TEIXEIRA, Carlo Alexandre. (2000) "O ritual como linguagem performática: tempo, improvisação e regimes de visibilidade". In: *Poiésis: Estudos de Ciência da Arte*, n.2. Publicação do mestrado em Ciência da Arte-UFF. Niterói-RJ: Madgráfica, p. 117-128.

BARTHES, Roland. (1970) *L'empire des signes* Genève: Skino.

BIÃO, Armindo; GREINER, Christine (orgs). (1999) *Etnocenologia - textos selecionados*. São Paulo: Anna Blume Editora.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2005) "Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação". In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular*. Rio de Janeiro: TV Escola, março.

\_\_\_\_\_. (1993) *O Que é Folclore*. Brasília-DF: Editora Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. (1989) *Cultura na Rua*. São Paulo: Papyrus.

CANCLINI, Néstor García. (2000) *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

CASCUDO, Luís da Câmara. (1983) *Cultura e Sociedade - Pesquisas e notas de Etnografia Geral*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada.

- DUVIGNAUD, Jean. (1970) *Sociologia da Arte*. Rio de Janeiro: Forense.
- EAGLETON, Terry. (2000) *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- FRADE, Cascia. (2006) “Universidade e cultura popular”. In: *Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 3, n. 1, p. 7-15.
- GABRIEL, Eleonora. (2003) “*Escorrego mas não caio é o jeito que o corpo dá*” - *as danças folclóricas como expressão artística de identidade e alegria*. Niterói: UFF. Dissertação de Mestrado em Ciência da Arte-IACS.
- HALL, Stuart. (2002) *A identidade cultural na pós-modernidade* São Paulo: DP&A Editora.
- HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence (orgs.). (1997) *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1984) *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LIGIÉRO, Zeca. (2011) *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond
- MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. (2005) “Cultura popular urbana e educação: o que a escola tem a ver com isso?”. In: *Boletim Salto para o Futuro- Linguagens Artísticas da Cultura Popular*. Rio de Janeiro: TV Escola, março.
- RODRIGUES, Graziela. (1999) “O bailarino-pesquisador-intérprete incorpora uma realidade gestual” In: *Etnocologia - textos selecionados* São Paulo: Anna blume Editora, pp. 105-108.
- \_\_\_\_\_. (1997) *O bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte-FUNARTE.
- TURNER, Victor. (2008) *Dramas, campos e metáforas-ação simbólica na sociedade humana*. Niterói: Editora Universidade Federal Fluminense.

---

## LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y SU METODOLOGÍA: LA IMPORTANCIA DEL COLOR Y LA IMAGEN

Elsa Susana Frau

Adelina Itati Peinado

Universidad Nacional de San Juan

[elsafrau2005@yahoo.com.ar](mailto:elsafrau2005@yahoo.com.ar)

[itatieinado@gmail.com](mailto:itatieinado@gmail.com)

### Resumen

Pese a los vertiginosos saltos en los soportes de almacenamiento, organización y comunicación de conocimiento, la escolarización, emergente de un largo proceso histórico, es hoy la forma dominante de la transmisión educativa y cultural.

Pero más allá de las crecientes preocupaciones por la historia y la tradición escolar, la pedagogía contemporánea muestra dificultades para entender y contextualizar problemas prácticos mediante un uso adecuado de esa historia.

Nuestra investigación explora las problemáticas en torno a la relación entre la pedagogía actual, la enseñanza, el curriculum y la escuela, a partir del análisis de tres cuestiones diferentes: la configuración del dispositivo y de la pedagogía escolar, la planificación sistemática del curriculum y de la enseñanza, y la relación entre distintas formas de conocimiento en la actividad educativa.

En los últimos años se advierte un alejamiento progresivo de la producción del conocimiento sobre la educación de la propia actividad educativa. Preocupados por los signos de incapacidad para incidir en las prácticas de los docentes y de los alumnos, es necesario desarrollar oportunidades metodológicas que favorezcan las prácticas escolares.

Palabras claves: Conocimiento; Transmisión educativa; dispositivos

Las sociedades de nuestro tiempo conocen un debilitamiento del núcleo familiar; el papel de la familia en la transmisión de valores tiende a ser tácitamente delegado en la escuela. Aun cuando este fenómeno preocupante está lejos de producirse con tanta nitidez en América Latina y el Caribe, también en esta región la escuela y los maestros se ven cada vez más obligados a suplir las carencias que se presentan en el proceso educativo y formador de los niños. En muchos casos, la escuela aparece como responsable de generar cohesión en torno a unos valores que tienden a diluirse. Y no se trata solamente de valores familiares sino, también y sobre todo, culturales, ciudadanos, de convivencia. El maestro desempeña así un papel de formador de personas, sociedades y naciones. Es importante reseñar que, de acuerdo con los objetivos del programa Educación para todos de la UNESCO y a su informe de evaluación, los países de América Latina y el Caribe no se hallan tan lejos de cumplir con las metas sobre alfabetización y educación fijadas para 2015.

Aun cuando las condiciones, tanto físicas como económicas y sociales de los educadores distan mucho de ser ideales, su demostrado compromiso es muy elevado y a ellos se deben, en gran medida, los logros reseñados. Su tarea seria y dedicada sin duda merece un mayor reconocimiento social y económico tanto por parte de los ciudadanos como de las administraciones públicas.

Pero los objetivos que la comunidad se ha trazado para mejorar la situación de la educación no se limitan a cifras de escolarización sino que hacen especial hincapié en la necesaria calidad de la educación requerida para despertar la curiosidad intelectual, el talento, la afectividad y, en definitiva, para dignificar la persona humana y formar a los ciudadanos de la aldea global del siglo XXI. La escuela no logrará cumplir cabalmente este objetivo si no se produce una seria toma de conciencia que permita, entre otros aspectos, profundizar en la educación artística, tantas veces ignorada o relegada a la periferia del currículo educativo.

Introducir la enseñanza de las artes es esencialmente enseñar a ser creativo. Y, más que nunca, la creatividad se perfila como el motor del desarrollo. Introducir las artes en el medio escolar es también apostar por el desarrollo intelectual y sensorial de los niños y despertar en ellos una mayor exigencia, el

orgullo por su propia cultura y un mayor respeto por las expresiones culturales de otros pueblos. Y nos va en ello el futuro de nuestra convivencia en paz. El presente documento, dirigido a maestros y educadores en la artes, propone pautas para aproximarse al arte en la escuela tales como las artes visuales, la música, el teatro y la danza. También es necesario analizar temas relativos a la formación continuada de los maestros. Introducir a los niños en un contexto artístico equivale a darles la capacidad de apreciar lo que otros han creado. Al hacer esto, a la vez se les está enseñando lo que es la creatividad. Creando una nueva forma, él podrá expresar aquello que es y aquello que siente. Enseñar sobre el arte es enseñar sobre la vida.

El propósito de la enseñanza del arte en la escuela no es precisamente lograr que el niño se convierta en artista. Plantearlo de esta manera sería equivalente a decir que se enseña la escritura para que el niño se vuelva escritor.

El arte se enseña para dotar al niño de una visión particular del mundo: una visión creadora y abierta. La condición para ser maestros de arte es la condición que todo maestro debería tener de antemano. Esto es la pedagogía como herramienta y la capacidad de desplazarse del centro, de cambiar de perspectiva, y al hacerlo, de mostrar a sus alumnos la manera en la que ellos también lo deben hacer. De ahí que en la escuela pública no haga falta un presupuesto elevado para capacitar a los maestros en el saber del arte. Habría que invitarlos solamente a llevar al niño hacia la transformación del mundo.

El planteamiento anterior, sin embargo, no pretende desvirtuar el valor que tiene la presencia de un artista que apoye los procesos de enseñanza del arte en el ámbito escolar. Todo lo contrario, la colaboración entre el artista y el maestro en el aula ha traído y trae enormes beneficios para los alumnos. Algunos de los reportes que se tienen de escuelas en las que se ha experimentado con este tipo de enseñanza a dos manos revelan que los alumnos se relacionan de manera diferente con su maestro que con el artista: esto tal vez sea debido a lo que representa cada uno de ellos para el niño. El maestro es la norma, el orden, lo cotidiano. El artista se sale de la rutina, muestra otra cara de la moneda, ha estado en el lugar del niño en tanto que creador. Establecer una colaboración cercana entre artistas locales y escuelas

públicas, mostrando a las dos partes lo que tendría de enriquecedor este proceso para cada una de ellas, sería una experiencia maravillosa que no podría menos que favorecer el aprendizaje de las artes en la escuela.

La importancia de incluir educación artística en la escuela, tiene que ver con la presencia del arte en general y la plástica en particular, es en la escuela donde se debe instalar y desarrollar un quehacer social, un campo de la actividad humana tan propio de todas las culturas y de todos los tiempos como es el arte, y ponerlo a disposición de jóvenes y niños. Y cuando esto pasa es muy importante porque llega a todos, es decir que la escuela ejerce un lugar democratizador en el acercamiento al arte de las jóvenes generaciones y en la distribución del patrimonio cultural.

Se espera que la presencia del arte en la escuela se desarrolle desde una perspectiva múltiple. Por un lado, la perspectiva de la creación, en la que los niños se posicionan como creadores de imágenes, con todos los problemas que eso supone, por ejemplo el contacto y conocimiento progresivo del lenguaje visual – que es el lenguaje propio de la imagen - con la exploración; el conocimiento y dominio de materiales, herramientas, soportes y procesos de trabajo para ponerlos al servicio de la imagen que se quiere realizar, y también la posibilidad de desarrollar el mundo de imágenes interiores cada vez más rico interactuando con el mundo visual que rodea a los chicos. Es decir, toda la experiencia y el conocimiento en función de poder crear las propias imágenes.

Otra perspectiva desde donde abordar la enseñanza de las artes visuales en la escuela es la del espectador. A diferencia de lo que se cree, ser espectador implica es una posición completamente activa, inteligente y sensible; es una construcción cultural que va mucho más allá del gusto personal y de los juicios de valor (aunque también los comprende). La escuela apunta a que los niños construyan el lugar de espectadores tanto para con sus propias producciones como con las de sus compañeros y de otros creadores: artistas plásticos, diseñadores, humoristas, es decir todos aquellos que, de una manera u otra, son creadores de la imagen con distintos sentidos, a veces el del arte y a veces otros como el diseño, donde se juega un papel entre lo funcional y lo estético.

Y por último, hay una tercera perspectiva para la enseñanza de las artes visuales en la escuela que es la del arte como producción social, el arte socialmente contextualizado en tiempo y en espacio, ligado a aquello que le pasa al arte insertado en una sociedad determinada y a cómo va cambiando con el tiempo. Que los alumnos vean en el arte y sus producciones lo diverso y heterogéneo que el arte es, cómo lo que hoy se considera arte es distinto a las concepciones que han tenido otras generaciones.

El arte aparece en la escuela desde miradas y problemáticas diversas: la del creador -con todos los problemas que supone la creación del arte-, la de la expectación del arte -esto es, el niño como espectador-, y el arte como quehacer social situado en un tiempo y espacio. Otro planteo de importancia es sobre el lugar que debe ocupar el arte en la escuela y la importancia de su inclusión en la propuesta curricular.

Obviamente el contenido y la complejidad de cada una de estas perspectivas estarán ligados a las edades por las que van transcurriendo los niños y al acrecentamiento de su experiencia a lo largo de su escolaridad. Ante el interrogante Es posible trabajar temas transversales o integrales a través del arte? .El arte, cada uno de los lenguajes artísticos que forman parte de la escuela, tienen sus contenidos específicos y necesitan espacios curriculares específicos para su desarrollo. Pero también pueden formar parte de proyectos que los abarquen y que se articulen con otras disciplinas o “materias” de la escuela. La múltiple mirada al arte, de la que hablamos antes y que está planteada en los últimos documentos nacionales y jurisdiccionales, abre perspectivas nuevas, y permite ampliar el universo de los chicos; al mismo tiempo da lugar a posibles articulaciones al interior de la escuela, ya sea entre los docentes especialistas con el maestro de grado a través de la perspectiva cultural o entre los docentes de los distintos lenguajes artísticos.

También existe la posibilidad de que el arte se constituya en un motor para generar proyectos institucionales; es decir, si entendemos que el arte tiene una perspectiva compleja, y puede ser mirado desde múltiples puntos de vista, permitirá la vinculación con otras miradas disciplinares y la inserción de distintos docentes trabajando juntos en pos de un proyecto.



Por lo menos en San Juan de Argentina, muchas escuelas en donde los proyectos de arte hilvanan algún proyecto institucional, lo cual genera una perspectiva muy interesante del arte en la escuela, que no sólo queda en la carpeta que el chico se lleva, en la cartelera que se puede mirar, en la carpeta más tradicional, sino que tiene un sentido de experiencia más integral como es el arte: el arte es una experiencia y no sólo una serie de actividades escolares. Otro planteo de nuestra investigación es el interrogante: ¿Mirar es una actividad?

Imágenes del universo, imágenes del interior de nuestro cuerpo (resonancias magnéticas etc.), cámaras de seguridad que nos filman en supermercados, bancos, estaciones. Carteles publicitarios, televisión, computadoras, teléfonos celulares son parte ineludible de nuestra vida cotidiana y la de nuestros alumnos. En la actualidad, la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada; vivimos inmersos en un mundo de imágenes. Pero mirar y ver más no significa necesariamente entender más. La distancia entre la riqueza visual contemporánea y la capacidad para analizar lo que se observa es todavía un desafío para la escuela y más aún para la enseñanza de las Artes Plásticas.

Mientras que aceptamos que la lectura de textos escritos requiere habilidades intelectuales abstractas y, por tanto, demanda un aprendizaje y también cierto esfuerzo por parte del lector, la observación de imágenes se asume habitualmente como un proceso más simple o más natural que no precisa aprendizajes específicos. Y esto es así por varias razones. Por una parte, ciertas imágenes realistas inducen al observador a percibir las como representaciones objetivas de la realidad (y no como construidas); por otra parte, notamos que la percepción visual es rápida y el reconocimiento del contenido parece simultáneo con su interpretación.

Sin embargo, para descifrar y comprender las imágenes, es necesario poner en juego un conjunto de procesos y habilidades cognitivas que deben ser enseñadas. La percepción demanda que el observador realice una serie de actividades mentales, que ponga en juego sus saberes interiorizados y estrategias que requieren una participación activa y consciente.

Las tareas de análisis e interpretación de las imágenes tienen el propósito de descifrar los significados que estas conllevan y desarticular su aparente neutralidad u objetividad. Sirven para sumar perspectivas nuevas y más complejas a los modos de ver habituales, para ampliar los universos de significados y sentidos.

Pero es fundamental recordar que todas las tareas intelectuales que se realizan en relación con una imagen implican siempre aspectos emocionales, afectivos y subjetivos.

Agudizar el sentido de la observación y formar una mirada atenta, consciente y crítica no se contradice con el placer. Se trata de saber más para disfrutar más.

### **Enseñar a mirar**

Enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisitiva, inquieta y crítica. Se trata de promover en nuestros alumnos y nuestras alumnas lo que el fotógrafo catalán Joan Fontcuberta ha definido como contra visión; es decir, producir “acciones de ruptura con las rutinas que controlan nuestros programas de pensamiento visual”. Es un camino con varios surcos simultáneos; cada vez que abordamos una imagen y realizamos su análisis y su interpretación, estamos enseñando estrategias y modos de mirar que podrán transferirse a la observación de otras imágenes.

La observación de imágenes es una actividad de enseñanza y, por lo tanto, es preciso asignarle un tiempo y un espacio. Un aspecto muy importante de la educación artística es la educación de la mirada y la percepción. En este sentido, sugerimos algunas propuestas didácticas interesantes que utilizando diferentes lenguajes y técnicas, se orientan en esa dirección.

Enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisitiva, inquieta y crítica.

Es necesario considerar el tiempo y el espacio específicos dentro de las tareas del aula. Esto implica disminuir la velocidad y desarrollar a un ritmo más pausado y consciente acciones que se realizan todos los días de forma rápida y casi inconsciente.

Los procesos de análisis e interpretación proponen desmenuzar, desarmar o de construir la imagen para volver a armarla de otro modo. Aunque la imagen no cambia, en este camino cambiará el modo de verla, entenderla y disfrutarla.

### **Ayudas para mirar**

No es posible, ni deseable, describir un único método o un conjunto de reglas fijas para analizar las imágenes. La multiplicidad de modos, estrategias didácticas y las buenas prácticas deben ser leídas como pautas o fuentes de inspiración para crear actividades a medida teniendo en cuenta los contenidos que se enseñan y el grupo de alumnos con los que se trabaja.

El análisis de una imagen, implica el tratamiento de una amplia variedad de aspectos. Ante una imagen, es preciso considerar varias cuestiones o niveles de lectura:

- qué representa la imagen;
- cómo lo representa;
- qué significados simbólicos –culturales y sociales– tiene;
- quién la creó;
- en qué contexto –histórico y social– lo hizo;
- qué sentido y efectos genera la imagen en quienes la observan.

### **Formular preguntas**

Las preguntas pueden tener diversos objetivos:

Guiar la observación de la imagen, entablar una conversación acerca de ella, reconocer y poner en valor conocimientos previos de los alumnos, o despertar dudas e intereses. Existen diferentes tipos de preguntas según su propósito y las habilidades que deben ponerse en juego para responderlas.

Preguntas de observación. Sus respuestas se obtienen solo mirando la imagen. Sirven para realizar descripciones.

### **Los efectos del color: el idioma de la imagen y la comunicación**

En la experiencia de mirar la paleta repleta de colores pueden producirse dos efectos: un efecto físico exclusivamente el embelesamiento producido por la belleza y los atributos del color-

El niño se siente satisfecho ante un exquisito o excitado ante una comida picante.

Luego se sacia y esta sensación se desvanece, como después de haber tocado el hielo con los dedos. Estamos frente a sensaciones, físicas, superficiales de corto alcance que no imprimen una emoción duradera en el alma del niño.

Del mismo modo que al tocar el hielo, se siente solamente un frío físico, que se olvida cuando el dedo vuelve a calentarse, así se desvanece el efecto físico del color cuando se deja de mirarlo. Y de la misma forma que la sensación física del hielo puede ahondarse y suscitar vivencias psicológicas y emociones más profundas, también el efecto superficial del color puede transformarse en vivencia y dejan una impresión psicológica. Los niños perciben de esta manera el mundo ya que todo es nuevo para ellos; perciben el fuego y se sienten atraídos por él, se quema al rozarlo y más tarde tiene hacia él temor y respeto. Después conocerá los atributos útiles del fuego además de los peligrosos y así el niño aprende y las experiencias le permiten dar atributos cada vez mayores a los objetos y a las personas.

Cuando se desarrolla alto nivel de sensibilidad los objetos y las personas para el niño tienen un valor interior. Esto ocurre con el color; cuando el desarrollo sensitivo no es muy alto solo causa un efecto superficial que se desvanece al desaparecer el estímulo.

Sin embargo no todos los colores producen el mismo efecto, los claros atraen la mirada con una intensidad y una energía que se acrecienta con los colores cálidos: el rojo incita y estimula como el fuego, por eso se mira con insistencia. El amarillo-limón, lastima la mirada y tiende a buscar la quietud del verde o el azul.

En niveles sensitivos más altos, el efecto superficial con lleva otro más hondo una vibración emocional. De ahí que se concluya que el efecto psicológico provocado por el color produce un movimiento en el estado de ánimo.

Ante el planteo: ¿Cuál es la importancia de la comunicación? El bucle de la comunicación tiene un punto de inicio los sentidos al igual que la visión; como señaló Aldous Huxley, las puertas de la percepción son los sentidos, los ojos, oídos, boca y piel y estos son los que permiten el contacto con el mundo, por ejemplo los ojos, las “ventanas al mundo “; no lo son, ni ventanas tan solo cámaras; el ojo es mucho más inteligente que una cámara. Los receptores individuales, los bastones y los conos de la retina, no responden a la luz en si misma, sino a los centros o diferencias en la luz.

La comunicación comienza con los pensamientos, luego las palabras, tono y el lenguaje corporal para transmitirlos a otras personas. La mayor parte de los pensamientos es una mezcla de las impresiones sensoriales recordadas y construidas.

La comunicación se ve favorecida ya que la persona actúa como sistema que tiene efectos físicos directos, la mente y el cuerpo; tanto el ver, oír, sentir, gustar, oler se reconocen como sistemas representativos. Dichos sistemas no se excluyen mutuamente cuando el cuerpo se moviliza las sensaciones son primariamente cinestésicas, las del psicoanálisis son sobre todo verbal y auditivas y las que aplica el arte y el simbolismo son eminentemente visual

El lenguaje es un fenómeno cultural un producto social. Tal como lo afirma el pensador Emile Ciorán 1911-1995 “uno no habita un país, no viven en una lengua”. Cada vez y con menor frecuencia y destreza, en un mundo globalizado, se utiliza esta herramienta imprescindible de la comunicación.

En conclusión: convencidos de que la escuela puede y debe ser un lugar capaz de ofrecer oportunidades para el desarrollo de la autoestima, la creatividad, el pensamiento crítico, las emociones o los valores sociales a través de las artes, es necesario destacar el papel que desempeña la educación artística y en consecuencia el docente de artes en la cultura contemporánea, en el curriculum escolar, tanto desde una perspectiva general como desde algunos ámbitos artísticos que pueden tener cabida en la escuela, como la educación

visual, la música, la expresión corporal, el teatro, la danza o el cine y las producciones audiovisuales, valiosos ámbitos para que los profesionales revisen sus prácticas y asuman nuevos enfoques que posibiliten y adopten en la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Bibliografía**

AUGUSTOWSKY, G. (2008) Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Tinta fresca. Buenos Aires.

AUGUSTOWSKY, G. (2008) Programa ANIMATE (enseñanza de valores a través del arte, destinado a escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires). Fundación Conciencia; Cartoon Network; Turner. Cuadernillo para docentes disponible en <http://www.animate.org.ar/>

AUGUSTOWSKY, G. (2007) “Enseñar a mirar imágenes en el museo: más allá del método”. Ponencia presentada en 1º jornada Internacional de Educación. La dimensión Educativa de los museos de Arte. CC Recoleta. Disponible en [www.centroculturalrecoleta.org](http://www.centroculturalrecoleta.org)

BERGER, J. (2000) Modos de ver. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

BRUNER, J. (1997) La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.

DEWEY, J. (1934) Art as experience. Minton, Balch & Co. New York.

ETCHEVERRY, G.J. (2000) la tragedia educativa. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

FONTCUBERTA, J. (2004) El beso de Judas. GustavoGili. Barcelona.

GIRALDEZ, A. y PIMENTEL, L. (2011). Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, De la Teoría a la Práctica, Metas 2021 OEI. España.

## **ESTUDIO COMPARADO SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ARTES VISUALES EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS Y BRASILENAS**

Federico Buján

Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

[fbujan@gmail.com](mailto:fbujan@gmail.com)

### **Resumen**

En este trabajo se presentan avances de los resultados obtenidos en el marco de un estudio comparado sobre la formación de profesores de artes visuales en los contextos argentino y brasilero. El estudio se enmarcó formalmente dentro del proyecto de investigación “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (Programa de Cooperación Internacional CAPES-MINCYT) que se encuentra actualmente en curso.

Nos ocuparemos, primeramente, de dar cuenta de cómo se compone la oferta de formación tanto en el nivel de grado como en el de posgrado dentro del área circunscripta en ambos contextos. Luego de ello, se analizan las estructuras curriculares (matrices curriculares) de algunos de esos cursos de formación en el nivel de grado a fin de aproximarnos a los modelos de formación vigentes y atendiendo a la inclusión (o no) de temas de gran relevancia social y cultural en la actualidad para el desarrollo de nuestras sociedades latinoamericanas contemporáneas.

Palabras clave: formación de profesores, estructuras curriculares, estudio comparado.

## **Resumo**

Neste trabalho se apresentam avanços dos resultados produzidos no âmbito de um estudo comparado sobre a formação de professores de artes visuais nos contextos argentino e brasileiro. O estudo inscreveu-se formalmente dentro do projeto de pesquisa “Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina” (Programa de Cooperação Internacional CAPES – MINCYT) que se encontra atualmente em desenvolvimento.

Revisaremos, primeiramente, como se compõe a oferta de formação tanto de graduação quanto de pós-graduação dentro da área circunscrita em ambos dos contextos. Depois disso, se analisam as estruturas curriculares (matrizes curriculares) de alguns desses cursos de graduação com o objetivo de aproximar-nos aos modelos de formação vigentes e focalizando na inclusão (ou não) de temas de grande relevância social e cultural na atualidade para nossas sociedades latino-americanas contemporâneas.

Palavras-chave: formação de professores, matrizes curriculares, estudo comparado.

## **Introducción**

El presente trabajo se inscribe en el ámbito de una investigación mayor que, actualmente, está siendo desarrollada de manera colaborativa por investigadores de distintas universidades argentinas y brasileras. En el marco de dicha investigación se han trazado diversas líneas de trabajo en relación con una serie de problemáticas que se derivan del abordaje de un mismo objeto de estudio: la formación de profesores de artes en las universidades argentinas y brasileras.

El proyecto de referencia, “Observatório da Formação dos Professores no âmbito do ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina”, que



recibe financiamiento de la CAPES<sup>284</sup> y del MINCYT<sup>285</sup> a través de un Programa de Cooperación Internacional impulsado por los gobiernos de ambos países, nuclea investigadores de cinco universidades que se encuentran articuladas por dicho observatorio bilateral: la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)<sup>286</sup>, la Universidade de São Paulo (USP)<sup>287</sup>, la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>288</sup>, el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)<sup>289</sup> y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).<sup>290</sup>

La construcción de un observatorio de esa naturaleza nace con el propósito de conformar y consolidar una red estable de investigadores abocados al estudio del dominio en cuestión, a los fines aunar esfuerzos y realizar acciones colaborativas orientadas al desarrollo de estudios sistemáticos sobre las condiciones en las que se desenvuelve actualmente la formación de profesores e investigadores en ese campo específico del conocimiento (en ambos contextos y de manera comparada).

Como parte de los objetivos formulados en el proyecto de referencia, se propuso desarrollar un diagnóstico sobre la formación de profesores de artes en Argentina y Brasil con la intención de aportar un estado del arte actualizado sobre ese dominio específico y teniendo como uno de nuestros principales focos de observación y análisis las innovaciones que se introducen en los procesos de formación crítica de los profesores de artes. Nos referimos, específicamente, a la inclusión (o no) de temas de gran relevancia social y cultural para nuestras sociedades latinoamericanas en la actualidad en esos procesos de formación, tales como: multiculturalidad e interculturalidad, diversidad e inclusión social, educación y TIC, integración y educación especial, género e identidad, ecología y transdisciplinariedad, políticas educativas y reconocimiento, construcción de la ciudadanía y justicia social.

Para esos fines se ha avanzado desde distintos frentes, realizando relevamientos sobre la producción científico-académica vinculada con la

<sup>284</sup> CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://www.capes.gov.br>

<sup>285</sup> MINCYT: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. <http://www.mincyt.gov.ar>

<sup>286</sup> <http://www.udesc.br/>

<sup>287</sup> <http://www.usp.br/>

<sup>288</sup> <http://www.uerj.br/>

<sup>289</sup> <http://www.iuna.edu.ar/>

<sup>290</sup> <http://www.unlp.edu.ar/>

formación de profesores de artes en ambos países (tesis de maestría y de doctorado, artículos publicados en revistas especializadas, trabajos presentados en reuniones científicas...), así como también se ha avanzado en el estudio de diversos aspectos que, de manera específica, intervienen como condiciones de desarrollo de la formación de los profesores de artes en las universidades (políticas educativas, legislaciones y normativas, estructuras curriculares, financiamiento, ofertas de formación en grado y posgrado, distribución geográfica de las ofertas de formación, modelos de formación...).

En este trabajo nos ocuparemos de dar cuenta de algunos avances en el estudio de dos de esos aspectos. El primero, referido a la oferta de formación en ambos contextos; el segundo, referido a las primeras aproximaciones sobre las estructuras curriculares de algunos programas de formación de profesores de artes visuales. Pero antes de ello, y con el fin de poner en relieve las problemáticas en cuestión, nos detendremos en un primer acápite sobre algunas consideraciones de orden general atendiendo a un horizonte más amplio que comprende a la formación de profesores en la universidad y en el marco de nuestras sociedades latinoamericanas contemporáneas, a fin de situar nuestro objeto de estudio.

### **Enseñanza-Universidad-Sociedad**

La complejidad que comporta el estudio de los procesos educativos desarrollados en la universidad y, entre ellos, los destinados a la formación de profesores, admite múltiples líneas de abordaje que, desde diversas perspectivas analíticas, nos posibilitan hacer emerger, para su análisis y comprensión, aspectos constitutivos de esos complejos procesos.

En este caso, optando por una perspectiva sistémico-social, introduciremos un tercer elemento para pensar la relación enseñanza-universidad a fin de señalar algunos desafíos que atañen a esas instituciones y, principalmente, a los procesos que allí se desarrollan en el marco de las múltiples y complejas realidades que se configuran en la actualidad en el contexto de nuestra región. Ese tercer elemento que participaremos en estas primeras consideraciones será la noción de sociedad, conceptualizándola, desde una perspectiva

luhmanniana, como el mayor concepto social en tanto que incluye a la totalidad de los subsistemas parciales de la sociedad.

Pensar la enseñanza en la universidad desde esta perspectiva, y triangulando esa relación con la noción de sociedad, tiene la ventaja de situar de partida esos primeros dos elementos, de manera indefectible, dentro del campo de lo social: en el primer caso, la enseñanza, como una práctica social por excelencia, en tanto que sólo puede ser desarrollada a partir de la emergencia de procesos comunicativos y a partir del establecimiento y tensionamiento de relaciones intersubjetivas; en el segundo, las universidades, como “sistemas-organización”<sup>291</sup> que tienen funciones específicamente definidas dentro de la sociedad y que operan como reductores de la complejidad a partir del procesamiento de la complejidad de la que forman parte.

Partir desde este enfoque nos lleva a considerar, en primer lugar, la relación universidad-sociedad. Las universidades, en tanto agencias sociales responsables de al menos tres grandes funciones específicamente definidas (formación de profesionales e intelectuales en los distintos campos del conocimiento; producción de nuevos conocimientos a través de las actividades de investigación; y articulación con la comunidad por medio de programas de extensión universitaria), tienen por horizonte, tanto en sus alcances mediatos como inmediatos, a la sociedad, o más específicamente, a los sistemas parciales que la componen.

La universidad está operacionalmente constituida por decisiones que orientan la dinámica interna de sus funciones en el marco de un entorno social complejo que constituye el foco de sus observaciones. Pero, a la vez, se encuentra acoplada estructuralmente con los subsistemas parciales de la sociedad que ella observa y que operan como ordenes condicionantes de la producción tanto de su dinámica de funcionamiento como de las observaciones que efectúan, dando lugar a la toma de decisiones de la organización a fin de emplazar mecanismos de reducción de la complejidad propia de los ordenes sociales. Dicho acoplamiento estructural con otros subsistemas parciales de la sociedad

<sup>291</sup> Cfr. Luhmann, N. (2009) *La política como sistema*. México: Universidad Iberoamericana.

la llevan a considerar las necesidades sociales (con foco, muchas veces, en las más urgentes y prioritarias) para el desarrollo de sus funciones.

Tenemos, por otra parte, la relación constituida por el binomio enseñanza-sociedad y, en este caso específico, la enseñanza circunscripta al ámbito universitario. Del mismo modo que en la relación anterior opera aquí también una estrecha relación entre este dominio específico de prácticas (las prácticas de enseñanza) con los subsistemas que se encuentran en el entorno de esas prácticas sociales, pero en este caso la relación opera en un plano diferente: ya no se trata de un sistema-organización que se acopla estructuralmente con los subsistemas de su entorno (como ocurre en el caso de las universidades en tanto instituciones), sino un conjunto de prácticas sociales (prácticas de enseñanza) en la que los actores sociales entran en relación a partir de algún referente que opera como objeto de la enseñanza.

La relación entre estos elementos, como se ve, opera en un plano diferente al anterior, inscribiéndose las prácticas formales de enseñanza en el marco de un sistema-organización (en el caso que nos ocupa, la universidad) que, al menos en un alto grado, regula y condiciona esas prácticas.

Lo que intentamos poner en escena con este núcleo problemático no es otra cosa que un aspecto estructural (a nivel social e institucional) en el que se desenvuelve la enseñanza universitaria y, más específicamente, a los fines del presente trabajo, la formación de profesores en las universidades. Se ve entonces, desde este lugar, que así como la universidad se encuentra acoplada estructuralmente con diversos sistemas sociales (lo que produce diversas regulaciones al interior de la institución frente a un horizonte político, social y cultural determinado), la formación de profesores en esos ordenes institucionales opera sobre ese conjunto de orientaciones y regulaciones y con miras a ese mismo horizonte político y social.

En otras palabras, con estas observaciones iniciales pretendemos situar bases conceptuales para comprender el horizonte social frente al que se desarrolla la formación docente. La complejidad que comporta ese horizonte presenta una serie de desafíos para la formación de profesores que, en el mejor de los casos, atiende a las demandas y necesidades que operan en los diversos

órdenes de la vida social, formando profesionales e intelectuales preparados y sensibles para enfrentar los desafíos educativos, sociales y culturales que se presentan en las sociedades contemporáneas de nuestra región.

De allí que la necesidad de un diagnóstico actual sobre el dominio en cuestión se torne central, pues es menester identificar los modos en que se compone y organiza la formación de profesores de artes en nuestras universidades para poder evaluar las actuales condiciones de su desenvolvimiento y avanzar en el diseño de propuestas y estrategias de formación crítica de profesores e investigadores para enfrentar los actuales desafíos y necesidades que presentan nuestras sociedades contemporáneas.

### **Composición de la oferta de formación**

Para poder ahondar en niveles más profundos de análisis y para poder definir con mayor precisión algunos aspectos que operan como condiciones de desarrollo de esos procesos de formación se hacía necesario, primeramente, definir los modos en que estaba compuesta y distribuida la oferta de formación de profesores en ambos contextos.

Frente a la gran oferta de profesorado en artes visuales en las universidades brasileras (licenciaturas), cuya distribución geográfica se ve favorecida por la estructura del sistema público de universidades federales y estatales y por la incorporación de cursos de graduación en artes visuales en gran parte de ellas, en el caso argentino, a pesar de contar con un sistema de universidades públicas (nacionales) con una amplia distribución en el conjunto del territorio nacional, la oferta de profesorado universitario en artes visuales en dichas universidades parecía ser más bien escasa o reducida.

A partir de esta percepción inicial se realizaron búsquedas a través de diversas fuentes que diera cuenta de la composición de la oferta de formación de profesores de artes en las universidades públicas argentinas. Estas búsquedas iniciales presentaron ciertas dificultades por no hallarse en los organismos oficiales bases de datos públicas y actualizadas que dieran cuenta de esa composición de la oferta. De allí que emprendiéramos un relevamiento profundo, a nivel nacional, sobre las ofertas de formación de profesores de

artes en las universidades argentinas tanto en el sector público como en el privado.

Se sumaba a esto otra cuestión que requería ser tomada en cuenta: el sistema de educación superior argentino se encuentra subdividido en dos sistemas de formación superior (universitario y no universitario), lo que nos llevó también a hacer un relevamiento sobre la oferta de formación de profesores de artes visuales en el subsistema de educación superior no universitario.

Esta tarea también presentó ciertas dificultades por no encontrarse bases actualizadas y completas que dieran cuenta de la composición de la oferta en dicho subsistema, sin embargo, los datos que finalmente obtuvimos nos permitieron no sólo confirmar la percepción inicial acerca de que esa oferta de formación era más bien reducida en las universidades nacionales sino que nos permitió visualizar un panorama más claro sobre la distribución en ambos subsistemas, construyendo de ese modo una suerte de cartografía sobre la oferta y distribución de la formación en ese campo específico.

Como síntesis de los datos relevados, encontramos la siguiente composición en el territorio argentino:

- En el Sistema Universitario (que está compuesto por 47 universidades nacionales, 7 institutos universitarios, 2 universidades provinciales, 46 universidades privadas, 12 institutos universitarios privados, una universidad internacional y una extranjera), solamente se registraron 9 (nueve) profesorados universitarios en artes visuales: 8 (ocho) de ellos en universidades públicas y 1 (uno) en una universidad privada.
- En el Sistema Superior no Universitario, se registraron distribuidos en el territorio nacional 83 profesorados en artes visuales: 73 de ellos en instituciones de gestión pública y 10 en instituciones privadas<sup>292</sup>.

Estos primeros datos indican claramente que la oferta de carreras de formación de profesores de artes visuales en Argentina se concentra en instituciones no universitarias. Avanzando en esos relevamientos, se indagó acerca de la oferta

<sup>292</sup> La dificultad de acceder a fuentes oficiales actualizadas y la dispersión de los datos obtenidos hacen presuponer que este número podría ascender a cifras mayores, principalmente en lo referido a instituciones de enseñanza superior no universitaria de gestión privada.

de pos-graduación en ese dominio específico. Según datos de la CAPES (2013)<sup>293</sup>, en el contexto brasilero se cuenta con 18 maestrías y 11 doctorados en artes visuales ofrecidas por universidades públicas. Por su parte, en el contexto argentino, a pesar de registrarse una creciente oferta de carreras de posgrado en los últimos años vinculadas con el campo de las artes, solamente se registra una maestría específicamente orientada al campo de la educación artística (en la Universidad Nacional de Rosario) y 4 doctorados oficialmente acreditados en el campo de las artes (en las ciudades de Buenos Aires, La Plata, Rosario y Córdoba).

Frente a esa escasa oferta de formación de posgrado en el campo específico, y considerando posibles tránsitos de formación de los graduados en otras ofertas de pos-graduación, se amplió el relevamiento sobre la oferta de posgrado al campo de la Educación/Ciencias de la Educación. Se registraron de ese modo en el contexto argentino 14 doctorados (10 en universidades nacionales y 4 en universidades privadas), 34 maestrías (22 en universidades nacionales y 12 en universidades privadas) y 37 carreras de especialización (26 en universidades nacionales y 11 en universidades privadas).

En el contexto brasilero, según datos de la CAPES (2013), se cuenta actualmente con 120 maestrías y 62 doctorados en educación.

Como puede observarse aquí, y sin entrar aún en un análisis puntual sobre estos datos, la escasa oferta de formación de profesores de artes visuales en las universidades argentinas, así como la aún más reducida oferta de pos-graduación en ese dominio específico, opera como una de las condiciones de base para el/en el desarrollo de ese campo. Quedará para más adelante ver los alcances que eso comporta para el desarrollo de la investigación en esa área del conocimiento y, concomitantemente, las limitaciones que eso puede estar generando para el desarrollo del área en el país. Por la parte brasilera se advierte, desde este plano de observación, una realidad radicalmente diferente, donde la composición y distribución de la oferta, así como su articulación con los programas de pos-graduación en el dominio específico, abre posibilidades de formación continua dentro del área circunscripta y, principalmente, permite

---

<sup>293</sup> <http://www.capes.gov.br>

la formación de investigadores especializados en ese campo del conocimiento, presentando condiciones de base sustancialmente diferentes para el desarrollo de la producción en ese dominio específico. No obstante, las limitaciones para acceder a los estudios superiores, las escasas vacantes que son ofrecidas por las universidades públicas para el acceso a los cursos de licenciatura y la pronunciada estructura piramidal que limita aún más las posibilidades de realizar estudios de posgrado, operan también como condiciones a considerar en el desarrollo del campo en el vecino país.

Dejando estas consideraciones abiertas para ser retomadas al final del presente trabajo, nos detendremos a continuación sobre algunas consideraciones vinculadas con el segundo aspecto que será abordado aquí: el correspondiente a las estructuras curriculares de los cursos de formación en artes visuales. Lo que pretendemos por esa vía es aproximarnos a los modelos generales de formación en el grado universitario y verificar si son atendidas o no (al menos desde la organización de las estructuras curriculares, a modo de primera aproximación) diversas temáticas de gran relevancia social en la actualidad en la formación de los futuros docentes en artes visuales.

### **Estructuras curriculares: una primera aproximación**

Dando continuidad a los objetivos formulados en el marco del proyecto, se emprendió una primera aproximación a las estructuras curriculares de la oferta de formación en el nivel de grado universitario. Dada la vastedad de la materia a analizar, se constituyó un *corpus* reducido que abarcara, al menos inicialmente, los planes de estudio de los cursos de formación docente en artes visuales de las universidades vinculadas al proyecto. Luego de ello, y considerando que la oferta de grado universitario en el contexto argentino en ese dominio no era abundante y, por lo tanto, factible de abarcar en una primera aproximación analítica, se amplió el corpus a la totalidad de la oferta en ese contexto, manteniéndose aún de forma más limitada la conformación del corpus por la parte brasilera dada su considerable amplitud.

Esa primera aproximación tuvo un doble propósito: por un lado, examinar de manera general la composición y organización de esas matrices curriculares,



identificando la distribución y equilibrio entre los dominios de la producción/realización, problematización teórica y trabajo analítico con énfasis en distintas perspectivas teóricas y metodológicas; por otro lado, identificar desde ese primer nivel de aproximación (aún lejano al desenvolvimiento efectivo de las prácticas de enseñanza en la formación de los futuros docentes, esto es, el currículum efectivo producto del encuentro pedagógico, de las diversas configuraciones didácticas que se pueden presentar en el desarrollo de los procesos educativos y de los múltiples abordajes que se pueden presentar en el desarrollo de esos procesos) la inclusión (o no) de diversos temas de gran relevancia social y cultural en atención a diversas problemáticas sociales de la actualidad y que comportan grandes desafíos para el desempeño profesional de los futuros docentes. Dentro de esos temas, tal como fue anticipado, se focalizó particularmente en aquello que estuviera vinculado con: multiculturalidad e interculturalidad, diversidad e inclusión social, educación y TIC, educación especial, problemáticas de género e identidad, ecología y transdisciplinariedad, políticas educativas y de reconocimiento, construcción de la ciudadanía y justicia social.

Desde el primer eje, el interés estuvo puesto en identificar inicialmente el énfasis sobre distintos dominios disciplinares y el espacio asignado de manera específica a la formación docente. De ese modo, esa primera aproximación nos permitió observar algunos rasgos que hacen al perfil de formación contemplado por cada institución e incluso aproximarnos, aunque sea de manera inicial, a los modelos de formación contemplados en cada uno de los casos.

El segundo eje, por su parte, tuvo el valor de permitirnos testear, aún desde este nivel general y también a modo de una primera aproximación exploratoria, las adecuaciones efectuadas en las matrices curriculares para atender ese conjunto de núcleos problemáticos, considerando el valor que comporta para los futuros docentes transitar experiencias en su formación de base que atiendan a los núcleos formulados, entendiendo que se presentaran como desafíos para el despliegue de sus prácticas efectivas en los contextos reales de trabajo (considerando, en esta dirección, la gran diversidad de contextos en los que puedan intervenir).

Si bien en los últimos años se advierte una explícita voluntad política en los países de la región para atender esas áreas prioritarias para el desarrollo y la inclusión social (lo cual se constata en las agendas educativas contemporáneas y en los documentos de trabajo y discusiones sostenidas en los foros internacionales orientados sobre esos dominios, así como también en la implementación de distintas políticas y programas sociales desarrollados a tales efectos), no está claro aún el grado de impacto que todo eso ha tenido en la formación efectiva de los futuros profesores de artes en la región.

Los primeros resultados de las observaciones y análisis efectuados sobre el primer eje dan cuenta de una gran diversidad en cuanto a la composición de las matrices curriculares. Se observó, en primer lugar, una gran heterogeneidad en cuanto a las perspectivas disciplinares centrales que operan como núcleos de la formación en cada casa de estudios, principalmente, en aquellas asignaturas vinculadas con los temas específicos que hacen a la formación docente general (e.g. teorías de la educación y pedagogía, didáctica, currículum y aprendizaje). En algunos casos se advirtió un abordaje centrado en las ciencias de la educación y la psicología, en otros, un abordaje de sesgo más bien antropológico y/o vinculado al campo de la comunicación y al análisis cultural, en otros casos, un énfasis más notorio sobre la formación en la práctica sobre la especificidad de la enseñanza de y desde el lenguaje artístico de base.

Si bien el espectro es amplio y diverso y en muchos casos se busca una formación que equilibre esos múltiples abordajes, en otros casos se observa claramente un marcado énfasis sobre alguno de ellos.

Por otra parte, se observa también una gran diversidad en cuanto a la carga horaria asignada en los planes de estudio a esos espacios formativos, abarcando desde composiciones curriculares que consiguen una distribución equilibrada entre ese tipo de asignaturas y aquellas otras centradas en la especificidad de los lenguajes artísticos (y la producción estética-artística) hasta casos extremos en los que se incluyen apenas dos asignaturas que atienden de manera específica los aspectos teóricos, técnicos y/o prácticos de

la docencia y la educación (como ser, por ejemplo, didáctica y fundamentos de la educación).

En cuando al segundo eje se observa también una gran diversidad entre las matrices curriculares de cada casa de estudio. En líneas generales, la presencia de asignaturas que atiendan de manera específica ese conjunto de temas relevantes es escasa (o nula) y en algunos casos se las comienza a introducir, paulatinamente, a modo de asignaturas optativas. En pocos casos se encuentran asignaturas que formalmente y de manera específica atienden a esos núcleos (tal es el caso de asignaturas orientadas sobre el trabajo con personas especiales, discapacidad e inclusión social o, desde diversas perspectivas, la articulación de la educación y/o la producción artística con TIC). Un caso a destacar es el de la Licenciatura (Profesorado) en Artes Visuales de la UDESC que incluye como una de las materias obligatorias en su plan de estudios “Arte Africana e Afro-descendientes”, saldando una deuda histórica con esa parte importante de la población brasilera y abriendo espacio a una educación por la diversidad que vaya más allá de las perspectivas hegemónicas de la enseñanza del arte desde la dominante concepción eurocentrista.

Salvando esos casos, la inclusión formal de esas temáticas se advierte como reducida en la mayoría de los planes de estudio, lo cual, insistimos, no quiere decir que no puedan estar siendo tematizadas y abordadas en diversos espacios curriculares (aún cuando formalmente no se ocupan, de manera específica, de esos temas que se presentan como relevantes para la formación docente en nuestra región).

Lo que sí se registra es, tanto en el contexto argentino como en el brasilero, un creciente aumento de grupos de investigación y de programas de extensión a la comunidad y voluntariado universitario que se ocupan de esos núcleos temáticos y en los que, en muchos casos, se suman estudiantes en formación, lo cual les posibilita no sólo problematizar de manera sistemática esos temas sino también transitar experiencias significativas vinculadas con esas problemáticas, operando esos tránsitos como parte de su formación crítica y política como futuros docentes.

### **Consideraciones finales**

En el presente trabajo nos hemos ocupado de dar cuenta de algunos avances de la investigación de referencia que se encuentra actualmente en desarrollo. Si bien el objeto de la investigación se ha ido abriendo sobre múltiples dimensiones de análisis a partir de la identificación de conjuntos problemáticos que se fueron circunscribiendo sobre la marcha del proceso investigativo, nos hemos limitado aquí a atender sólo a dos de ellos.

Si bien estas aproximaciones son iniciales y los datos relevados aún se encuentran en proceso de análisis, es posible realizar algunas consideraciones que, al menos, pueden operar a modo de hipótesis tentativas y orientativas en la prosecución del estudio.

En primer lugar, podemos afirmar que los datos obtenidos están dando cuenta de ciertos factores que operarían como condiciones de producción y desarrollo del campo objeto de estudio, en el entendimiento de que la composición de las matrices de formación operan como formadoras (o al menos lo hacen en cierta medida) de los perfiles docentes de los formandos. Aunque no podamos determinar desde este nivel de análisis (y apenas con los elementos de los que disponemos actualmente) el grado de incidencia sobre la formación de concepciones en los estudiantes sobre su rol como docentes de artes, sí podemos observar decisiones de orden institucional que orientan ciertos perfiles de formación, con énfasis sobre algunos enfoques y abordajes y con la consecuente reducción y/o exclusión de otros. En todo caso, será ésta una nueva dimensión a explorar en ulteriores exámenes, la cual se torna de gran importancia a los efectos de conocer con mayor precisión los modos en que son formados los futuros profesores de artes y los modos en que se los orienta para actuar y posicionarse frente a los desafíos que se les presentarán (y/o se les presentan actualmente) en los escenarios reales de desenvolvimiento de las prácticas; escenarios emergentes que se configuran frente a horizontes de múltiples, diversas y complejas realidades y necesidades sociales.

Por otra parte, la conformación de una cartografía sobre la composición y distribución de la oferta de formación nos permite efectuar observaciones sobre

otras dimensiones que operan como condiciones de producción y desarrollo del campo. En esta dirección, y articulando esos datos con los resultados obtenidos en otros relevamientos efectuados en el marco de la investigación acerca de las producciones científico-académicas sobre la formación de docentes en artes en los contextos argentino y brasilero (como se mencionó en la introducción de este trabajo), la escasa producción registrada en el contexto argentino sobre ese dominio parecería estar, de algún modo, vinculada con estas otras condiciones de base. A diferencia de otras esferas de la formación superior en el campo de las artes que vienen manifestando un crecimiento escalonado, constante y diversificado, en lo que refiere a la formación específica de formadores en artes visuales y, particularmente, la oferta de posgrado en ese dominio, encontramos un terreno poco fecundo en el contexto argentino.

Una hipótesis tentativa, al sólo efecto de orientar un examen más profundo en esa dirección, podría formularse en atención a esos datos obtenidos y sus posibles vinculaciones. En este sentido, la escasa producción científico-académica en ese dominio (en el caso argentino) podría estar vinculada con las actuales condiciones que presenta el sistema de formación en ese contexto y que limita, de ese modo, la formación de cuadros especializados en ese dominio específico. En otras palabras, la escasa oferta de posgrado en el área circunscripta limitaría la formación de investigadores formados de manera específica en ese dominio. Consecuentemente, limitaría la conformación y consolidación de grupos de investigación abocados al estudio de los temas centrales para el desarrollo del campo. Asimismo, limitaría las posibilidades de acceder a becas de formación y a líneas de financiamiento reduciendo las posibilidades de formar investigadores especializados en el área y, consecuentemente, las posibilidades de desarrollar producciones científicas y académicas especializadas, limitando, a través de esas múltiples vías, las posibilidades de crecimiento, desarrollo y expansión del campo.

De momento sólo disponemos de datos preliminares, mereciendo estas consideraciones un examen más profundo y en el que se integren otras dimensiones (por ejemplo, de orden histórico y político) para ofrecer un

panorama más claro acerca de la configuración de ese complejo campo en cada uno de los contextos. No obstante, los datos obtenidos ya constituyen un orden de realidad que da cuenta, al menos parcialmente, de algunos factores que operan como condiciones de desarrollo del campo circunscripto.

Para finalizar, y frente al panorama presentado, consideramos necesario subrayar el valor que comporta construir un observatorio sobre la formación de profesores de artes en el contexto de Nuestra América (y desde Nuestra América), que permita consolidar redes estables de investigación sobre el dominio en cuestión y en atención a las múltiples y complejas realidades que presentan nuestras sociedades latinoamericanas contemporáneas, lo cual posibilitará aunar esfuerzos y discutir avances y resultados de investigación para precisar, sobre bases sólidas, las condiciones en las que se desenvuelve actualmente la formación de profesores de artes en las universidades latinoamericanas del Cono Sur y los modos en que son formados los futuros docentes para afrontar los desafíos y atender las necesidades que se presentan de nuestras sociedades.

## **A INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO: TERRITÓRIOS DE ARTE & CULTURA**

Francione Oliveira Carvalho<sup>294</sup> / Mirian Celeste Martins<sup>295</sup>

Centro Universitário Estácio Radial / Universidade Presbiteriana Mackenzie

[francionecarvalho@ig.com.br](mailto:francionecarvalho@ig.com.br) / [mcmart@uol.com.br](mailto:mcmart@uol.com.br)

### **Resumo**

No Brasil, além dos cursos de Licenciatura em Arte, a Pedagogia também é responsável pela formação de professores que atuam no ensino de Arte no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Cada estado/município possui autonomia e diretrizes curriculares específicas que podem legitimar ou não a atuação do Pedagogo nesta área de conhecimento, mas com frequência, como professor polivalente ele trabalha também com arte em sua potencialidade interdisciplinar. Pensando nesta e em outras questões, profissionais que atuam na docência da disciplina de arte nos cursos de Pedagogia em diversos Estados brasileiros criaram o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Pesquisas iniciais levaram o grupo a apresentar os resultados no 22º Congresso da Federação de arte-educadores do Brasil em 2012 e no III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias Y Culturas, realizado em janeiro de 2013 na Universidad de Santiago de Chile. Os dados levantados pela pesquisa do Grupo a partir das ementas dos cursos em universidades públicas

---

<sup>294</sup> Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo. Membro dos Grupos de Pesquisa: *Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas*. Docente na Licenciatura em Pedagogia e História do Centro Universitário Estácio Radial, onde lidera o Grupo de Pesquisa *Interculturalidade na educação: identidade, etnia e gênero*.

<sup>295</sup> Professora Doutora da Universidade Presbiteriana Mackenzie na pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, onde coordena grupo de pesquisa sobre *Mediação Cultural e Arte na Pedagogia*. Foi professora do Instituto de Artes/UNESP, da Faculdade Santa Marcelina e do Espaço Pedagógico, além de coordenar ações educativas em instituições culturais, publicar livros, artigos e criar materiais educativos.

e duas particulares com abrangência nacional levantaram inúmeras questões para aprofundamento. Delas, problematizamos aqui a presença da interculturalidade na formação do pedagogo. O Brasil é um país rico em culturas e identidades diversas, entretanto essa diversidade nem sempre está presente nos currículos dos cursos de formação docente. Se a pluralidade cultural do próprio país nem sempre é reconhecida, o que dizer então das culturas que fazem fronteira com o território brasileiro? O território de Arte & Cultura (MARTINS e PICOSQUE, 2010) ao dialogar com a interdisciplinaridade e a mediação cultural nos ajuda a ampliar a discussão sobre a importância das artes e da cultura na formação do pedagogo que atuará no ensino da arte.

Palavras-chave: Interculturalidade. Ensino de Arte. Pedagogia

### **Abstract**

In Brazil, in addition to the courses of Bachelor in Arts Pedagogy is also responsible for the training of teachers who work in the teaching of art in the first cycle of Basic Education. Each state / province has autonomy and specific curriculum guidelines that can legitimize or not the performance of the pedagogue in this area of knowledge. Thinking about this and other issues, professionals working in the teaching of art in Pedagogy courses in several Brazilian states created the Group for Research in Art Education. In this paper, some data collected by the research group question the presence of intercultural training pedagogue. Brazil is a country rich in diverse cultures and identities, however this diversity is not always present in the curricula of teacher education courses. If the cultural plurality of the country itself is not always recognized, then what about the cultures bordering the Brazilian territory? Art&culture territories (MARTINS e PICOSQUE, 2010) to engage with interdisciplinary and cultural mediation helps us to broaden the discussion about the importance of arts and culture in shaping the teacher to act in art education.

Keywords: Interculturalism; Art teaching; Pedagogy.



O Grupo Arte na Pedagogia foi fundado em junho de 2012 a partir de anúncio na rede social da FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil). O grupo formado por mais de trinta professores-pesquisadores de vários estados brasileiros e coordenados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Celeste Martins, tem como objetivo investigar a presença da Arte nos cursos de Pedagogia do Brasil. Além de traçar um panorama da presença da Arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; levantar informações que contribuam para o tema: políticas e leis nos estados e municípios, as ampliações da LDB e as políticas nas universidades na construção dos currículos; pesquisas, artigos, comunicações em congressos, dissertações e teses; materiais educativos preparados pelas secretarias, sistemas e editoras tendo em vista a arte na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e promover reflexões e avanços entre os professores e gestores tendo em vista a importância no ensino de arte também nestes segmentos.

A primeira comunicação pública do grupo se deu na *XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito*. Nesse momento, foram levantadas questões a partir de um panorama geral da presença da Arte nos cursos de Pedagogia de todo o país. Fizeram parte do corpus de análise as ementas de Cursos presenciais em 87 IES públicas (mais *campus* em locais diferentes que algumas possuem) e Cursos presenciais em 2 IES privadas de maior representatividade em termos de alunos e abrangência nacional: Estácio e Anhanguera.

Para facilitar a análise foi criado um novo formulário em *googledocs* que foi preenchido e se tornou o foco da análise. Foram 133 formulários preenchidos, mas houve muitas dificuldades em encontrar ementas e bibliografias que não constam dos sites das universidades e nem sempre os contatos por e-mail foram capazes de levá-los, mesmo utilizando uma grande rede de colaboradores e de seus conhecidos dentro das universidades ou estados.

Nos 133 formulários preenchidos, cada um representando um curso diferente, foram encontradas 180 disciplinas, das quais foi possível recolher os seguintes

dados: 161 obrigatórias e 19 optativas. Lembramos que algumas universidades têm vários campi, cada um com sua grade curricular. Das 180 disciplinas que foram elencadas apenas 51 apresentavam ementas e bibliografias completas de disciplinas obrigatórias, sendo 49 de universidades públicas e duas universidades particulares com abrangência nacional.

O grupo continuou trabalhando sobre os dados e apresentou suas inquietações no III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias Y Culturas, realizado em janeiro de 2013 na Universidad de Santiago de Chile.

Algumas questões levantadas apontam a necessidade de reformulações:

- Em muitos cursos pesquisados não há nenhuma disciplina relacionada a arte em sua grade curricular.
- Diversidade de nomenclaturas das disciplinas que tratam do Ensino de Arte nestes cursos.
- A quantidade de objetivos e procedimentos metodológicos é muito grande em proporção a quantidade de horas/aulas.
- Objetivos que não condizem com as ementas. Em alguns cursos, parte-se do pressuposto de que o conceito de arte seja hegemônico e atemporal, não propondo questões sobre os mecanismos de legitimação, tão necessários quando os alunos se deparam com a arte contemporânea.
- Não estão explícitas questões como: o ensino de arte em espaços não escolares e a relação escola-instituições culturais; a arte como conhecimento e como linguagem; produção e recepção da arte, a legislação sobre o ensino de arte no Brasil; as tendências pedagógicas contemporâneas do ensino da arte; a avaliação em arte; planejamento pedagógico em arte; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; manifestações artísticas locais e regionais.

Dentro das tendências pedagógicas contemporâneas do ensino a arte, é preciso nos deter neste momento sobre as questões da interculturalidade e pluralidade cultural.

**Interculturalidade e pluralidade cultural: perspectivas e conexões com a escola brasileira**

Desde a segunda metade do século XX, o debate sobre contatos culturais, identidades e diversidade pauta não só ações políticas, como culturais, artísticas e pedagógicas. O *multiculturalismo* surgido nos anos sessenta em torno da questão do preconceito étnico-racial e dos direitos civis dos negros que viviam no Sul dos Estados Unidos trará à tona as reivindicações de determinadas minorias para que sua especificidade e sua identidade sejam reconhecidas no espaço político.

Uma das conseqüências das reivindicações políticas das minorias é a criação de leis, que podem incidir na simples concessão de direitos ou privilégios especiais até a concessão de formas de autonomia política e governamental. As discussões multiculturais surgidas inicialmente no contexto da problemática étnica, influencia a criação dos “estudos culturais”, investigações interdisciplinares que privilegiarão o reconhecimento de culturas locais, de grupos específicos e as discussões de gênero.

A interculturalidade nasce a partir dos debates multiculturais. Muitas vezes os termos *multiculturalismo* e *interculturalismo* são vistos como homônimos, entretanto, isso não é verdadeiro. Inicialmente é importante mencionar que o primeiro é mais utilizado na bibliografia anglo-saxônica e o segundo na européia continental. Bartolomé Pina (1997) afirma que na Europa, o multiculturalismo é visto como a justaposição ou o reconhecimento de vários grupos culturais numa mesma sociedade, enquanto que o interculturalismo seria a maneira de intervir na sociedade a fim de enfatizar a relação entre as culturas. Portanto, o multiculturalismo é compreendido como uma categoria histórica e descritiva que procura identificar as diversas culturas presentes em determinada sociedade, privilegiando sua autonomia e um contato que preserve as configurações originais de cada cultura. Já o debate intercultural também valorizará a identidade dos povos e sociedades, mas se concentrará nos diálogos e nas construções conjuntas das diversas culturas, valorizando o surgimento do novo e das novas configurações culturais.

No Brasil, vemos que nos últimos anos, prevalece nos estudos culturais e sobre o ensino de Arte a denominação intercultural (FLEURI, 2003; BARBOSA, 2005; RICHTER, 2008 CANDAU, 2008; CARVALHO, 2011) ao multicultural.

Compreendendo *interculturalidade* como diálogo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural entre grupos diferentes.

A cultura e a arte, não sendo fenômenos estáticos, se modificam e sofrem influências muito diversas. Candau (2008) acredita ser difícil afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas “puras”. Os processos de *hibridização cultural* são cada vez mais intensos, ao mesmo tempo em que é cada vez mais forte a preocupação da academia com o estudo destas realidades.

O interculturalismo na educação e na arte provoca alterações maiores que apenas a inclusão de novos conteúdos ou temas. Sendo a cultura um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, onde os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações, às imagens se apresentam de forma cifrada, já possuindo um significado e uma apreciação valorativa é fundamental percebermos a interculturalidade como conjunto de práticas sociais ligadas a “estar com o outro”, ou “estar entre muitos” e que tal como a mediação cultural “implica em gerar diálogos, trocas, modos de perceber diferenciados, ampliação de repertórios pessoais e culturais, ciente de que há múltiplos aspectos a serem levados em conta” (MARTINS et al, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que em 1997 elege a Pluralidade Cultural como tema transversal é o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, vemos a publicação do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (1998) e a promulgação da *Lei 10.639/03* que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e em 2008 a *Lei 11.645* que problematiza a História e Culturas Indígenas.

Tanto a *Lei 10.639/03* e *11.645/08* nos motiva a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no interior da sociedade, e conseqüentemente, na escola. Além de trazer a necessidade de uma formação docente que consiga lidar com esta diversidade.

A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial afetando tanto ao aluno-aprendiz quanto ao educador. A Arte por si só provoca encontros, entretanto, a mediação pode encontrar brechas de acesso para que esse encontro possa ser realizado. Como nós, educadores, promovemos nosso próprio encontro com a Arte e com a cultura?

As leis em questão trouxeram contribuições para o cotidiano escolar como a publicação de materiais educativos específicos para o tratamento das questões étnicas, alterações nos livros didáticos, incentivo a uma revisão historiográfica da presença negra e indígena no Brasil e de projetos pedagógicos específicos. Entretanto, muito ainda há para ser realizado, pois nem todos os cursos superiores de Licenciatura ainda oferecem disciplinas específicas que subsidiem os futuros professores a tratarem do tema.

Analisando trabalhos acadêmicos que trazem pesquisas quantitativas sobre a maneira como os educadores encaram as temáticas interculturais revelou-se que muitas vezes a idéia de igualdade defendida desconsidera os fatos que historicamente colocaram algumas populações em condições desiguais. Tais argumentos aparecem muitas vezes associados a um racismo estrutural, presente na sociedade, mas dissimulado pela naturalização do mito da democracia racial – o que faz com que os negros ou indígenas sejam, contraditoriamente, vistos como iguais, ao mesmo tempo em que inferiores aos brancos. Neste sentido, vale lembrar Stuart Hall (2003), ao afirmar que, quando naturalizamos categorias históricas como gênero, sexualidade e raça “fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas” (p. 345).

Ao tratar o conceito de raça como categoria meramente biológica e, portanto, a-histórica, deslocamos a questão central e não consideramos que as diferenças étnicas que no Brasil, foram histórica, cultural e politicamente construídas no transcurso de nossas trajetórias e na constituição do Estado Brasileiro.

Os pesquisadores que se debruçaram sobre a análise do currículo partem da idéia que as experiências de escolarização propagam mais do que os conteúdos da cultura e da moral hegemônica. Um dos motivos seria a presença

do currículo oculto, que consiste em normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula. Para Giroux (1997), o currículo oculto pode ser compreendido como as intenções, geralmente não conscientes, que estão presentes no currículo oficial e na prática dos professores.

O currículo adotado na escola é apenas uma seleção entre várias possibilidades. Toda educação supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Portanto, é necessário a utilização de textos diversos que objetivem a cultura a partir de diferentes perspectivas. Forquin (1993) afirma que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

Não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais e as tradições culturais e pedagógicas. A tarefa de decidir cabe aos responsáveis pelas políticas educativas, mas também, no nível cotidiano, dos professores, que nas salas de aulas, também têm que fazer as suas escolhas.

Os professores devem confrontar-se não somente com o conteúdo que eles vêem, mas por que eles vêem esse conteúdo de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência e a colocamos num contexto significativo.

Reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo e pedagogia são carregadas de valor significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos outros, é compreender que fizemos uma escolha num universo rico de possibilidades. Entretanto, é necessário perceber as razões que nos fazem escolher determinados caminhos, aí está a importância de termos consciência de nossa identidade. Ao admitirmos isso

significa que podemos partir da noção de que a realidade nunca deveria ser tomada como dada, mas que, em vez disso, deve ser questionada e analisada.

### **Interculturalidade e a formação dos professores**

O questionamento sobre o processo educacional e de como os professores trabalham a questão cultural na escola faz parte da discussão intercultural e da Teoria Crítica Escolar. A interculturalidade na educação provoca alterações maiores que apenas a inclusão de novos conteúdos. Ela exige que se repensem o conceito de cultura, as relações étnicas, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino e principalmente os objetivos educacionais das escolas. A reflexão sobre a prática se torna uma exigência fundamental para os professores. Todas as estratégias que compõem o seu dia-a-dia passam por uma análise que objetiva perceber como as culturas e as identidades são abordadas no cotidiano escolar.

Ter clareza sobre o que move os seus atos é o primeiro passo para um professor que tenta perceber a escola com um olhar intercultural. Porém, como vimos ao analisar os currículos das disciplinas de Arte nos cursos de Pedagogia, é comum os programas de educação de docentes manterem um silêncio sobre a influência dos padrões sócio-culturais que estruturam o pensamento dos professores.

A pesquisa realizada encontrou um campo movediço, em movimento, já que muitos cursos têm sofrido constantes mudanças, além da dificuldade do levantamento de dados. Mas, entre as 51 ementas e bibliografias que foram obtidas entre 49 de universidades públicas e duas universidades particulares com abrangência nacional, não estão explícitas questões como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, manifestações artísticas locais e regionais. Apenas uma delas – a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - apresenta em seu Curso de Pedagogia a citação do livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais* da professora Ivone Mendes Richter (2008), editado pela primeira vez em 2003, fruto de sua tese de doutorado e que expõe o conceito e um projeto vivido na região fronteira de

Santa Maria/RS. A ementa da disciplina, entretanto, não trata especificamente da interculturalidade.

É interessante notar que na tese *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu (2011)* de Francione Oliveira Carvalho, um dos autores deste artigo, também tratou da questão no âmbito das três fronteiras: Paraguai, Argentina e Brasil, em Foz do Iguaçu. A investigação concentra-se nas disputas de identidades nas representações nacionais que são construídas tanto pelos imigrantes quanto pelos brasileiros. E procura identificar de que maneira as identidades nacionais são construídas e negociadas nas zonas de fronteiras, particularmente na escola. Constata-se que mesmo estando uma região privilegiada onde confluem os limites internacionais do Brasil, da Argentina e do Paraguai, além da forte presença libanesa, na cidade de Foz do Iguaçu a interculturalidade não se apresenta de forma autêntica. Ao investigar o *Programa Escolas Bilíngues de Fronteira*<sup>296</sup> e a *Escola Libanesa Brasileira* percebe-se que o diálogo cultural e a interculturalidade não faz parte do horizonte dos sujeitos envolvidos na investigação. O interesse por um diálogo cultural com os diversos grupos identitários que ali vivem, é mais resultado de projetos políticos, alterados ideologicamente em diversos momentos, do que uma necessidade autêntica dos moradores da cidade de Foz do Iguaçu.

<sup>296</sup> O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira / PEBF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil. É resultado de acordos firmados pelos Ministérios da Argentina e do Brasil desde a criação do Mercosul e tem como marco o Tratado de Assunção, firmado em 26 de março de 1991 que em seu artigo 23 declara o português e o espanhol como idiomas oficiais do Mercado Comum do Sul. O Programa Escolas Bilíngues de Fronteira / PEBF começa a se tornar realidade em 2004 quando é criado um grupo de trabalho que visava diagnosticar e criar ações efetivas para a implementação do projeto. Durante 2005 o programa envolveu duas escolas argentinas, uma em Bernardo de Irigoyen, Misiones, e a outra em Paso de los Libres, Corrientes, e duas escolas brasileiras, uma em Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, e outra em Uruguaiana, Rio Grande do Sul. Em 2006 o programa foi ampliado para as localidades de Puerto Iguazú, Misiones, e Santo Tomé e La Cruz, Corrientes pela Argentina e para as localidades de Foz do Iguaçu, Paraná e para São Borja e Itaqui, no Rio Grande do Sul.





**Fig. 1.** Imagens de um bairro próximo a fronteira Brasil-Paraguai em Foz do Iguaçu (foto acervo pessoal).

Para tornarem-se práticas interculturais autênticas as escolas, os profissionais e os gestores públicos precisam investigar as configurações morais e os valores significativos que sustentam tanto as suas identidades quanto os projetos interculturais propostos. Antes de reconhecer a identidade alheia, é fundamental que o sujeito reconheça a sua própria, e talvez, ao reconhecê-la, seja mais fácil para ele estreitar mediações interculturais autênticas. Um ensino pode dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino intercultural, já que o interculturalismo exige que todos os envolvidos no processo percebam que as suas ações são permeadas por pertencimentos étnicos e culturais.

É interessante notar que estes dois trabalhos desvelam um maior interesse justamente em pesquisadores que vivem ou viveram situações de vida nestes espaços por si só interculturais. O mesmo, pudemos constatar em nossas ações docentes com nossos alunos de Pedagogia. O trabalho de finalização do Curso de Pedagogia de Lidia An Sil Kim (2012): *Arte-educação no Brasil e na Coréia do sul: perspectivas culturais e educacionais* (2011) abordou o ensino de arte e o DBAE no Brasil e na Coréia do Sul, já que a aluna era coreana e teve acesso a livros sobre o ensino de artes visuais.



Fig. 2. Capa do livro coreano *Mind Maps* e uma página interna.

Assim também, a intervenção feita por Débora Schim como resposta à proposta feita às alunas do curso de Pedagogia no levantamento de suas memórias do ensino e do encontro com a arte nas suas infâncias, evidencia a presença co tema entre os sujeitos que a vivem intensamente em suas histórias de vida.



Fig. 2. Débora Schim em sua intervenção na sala de aula com roupas e música da Coreia do Sul, contando da arte em sua infância. (foto de acervo pessoal)

Percebe-se o imenso interesse que a temática da interculturalidade é abordada e precisa ser expandida, mas como a educação do professor tem sido considerada como a linguagem da eficiência e da lógica técnica, não é surpreendente que as questões culturais tenham sido ignoradas ou reduzidas na sua formação. Junta-se a isto, o descaso com a abordagem do patrimônio

cultural material e imaterial que também poderia propiciar a ampliação de conhecimentos culturais e interculturais.

Pensar a interculturalidade como um campo expandido da mediação cultural e da formação do pedagogo é uma alternativa ao conhecimento e formação disciplinares. Assim, os territórios da mediação cultural podem ser compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes que requerem do professor, do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que até então serviram de norte para uma orientação no e do pensamento sobre as artes e a cultura.

A partir desta compreensão de interculturalidade e da análise dos dados referentes a presença da Arte nos cursos de Pedagogia no Brasil, percebemos que a questão da diversidade e das práticas culturais pouco são exploradas ou discutidas. O Brasil é um país rico em culturas e identidades diversas, entretanto essa diversidade nem sempre está presente nos currículos nos cursos de formação docente.

Uma obra de arte envolve muito mais do que sua materialidade, incorporando elementos, atitudes e procedimentos de outros territórios e campos de significação, como a Antropologia, a Filosofia, a Psicanálise, os Estudos culturais e etc. Por outro lado, abrem-se fendas para novos conceitos como os de desmaterialização, esvaziamento, evanescência, fluidez e identidade - conceitos presentes não só na produção artística contemporânea, mas na formação docente. Uma ação mediadora que convoca a atitude necessária à compreensão dos diversos elementos da cultura e da arte na contemporaneidade.

## Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. AMARAL, Lilian (organizadoras). (2008) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

CANDAU, Vera Maria. (2008) *Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas*. In: CANDAU, V.M. (org.): Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_. (2000) *Interculturalidade e educação escolar*. In: CANDAU, V.M. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, p. 47-60.

CARVALHO, Francione Oliveira. (2007) *As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie.

\_\_\_\_\_. (2011) *Fronteiras Instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). (2003) *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993) *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

GIROUX, Henry A. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HALL, Stuart. (2005) *A identidade na pós-modernidade*. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

KIM, Lidia An Sil. (2012) *Arte-educação no Brasil e na Coréia do sul: perspectivas culturais e educacionais*. (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa & GUERRA, M. Terezinha Teles. (2010) *Teoria e Prática do ensino de arte: a língua do mundo*. Sao Paulo/Brazil, FTD.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). BARBERO, Estela. CARVALHO, Francione Oliveira. CONCEIÇÃO, Jorge. DEMARCHI, Rita. DINARCH, Bruno. FALCÃO, Maria. FIORAVANTI, Maria Lucia. GREGORIS, Silvia. MARTINS, Daniela. NOGUEIRA, Ana Carmem. ONODERA, Daniela. PICOSQUE, Gisa. RODRIGUES, Maristela. SANTANA, Pio. SERRANO, Livia. SILVA, Ariclaudio. TORRES, Fabiano Ramos. UTUARI, Solange. (2010) *Arte no Caderno do Aluno para escolas públicas do estado de São Paulo: fendas de acesso para a arte e cultura?* 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”, Cachoeira, Bahia, Brasil.

MARTINS, Mirian Celeste (Or.) GRUPO DE PESQUISA ARTE NA PEDAGOGIA.

*A Formação em Arte para Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais.* Anais do III Congresso Internacional Ciências, Tecnologias e Culturas. Simpósio Latino-americano de Formação Docente em Artes: Temas atuais e desafios em nossa América. Universidade de Santiago do Chile: Santiago do Chile , 2013.

MARTINS, Mirian Celeste (Or.) GRUPO DE PESQUISA ARTE NA PEDAGOGIA.

*Arte na Pedagogia.* (2012) Anais do XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito. Instituto de Artes da Unesp/Universidade Paulista: São Paulo.

PINA, M. Bartolomé. (1997) *Diagnóstico a La escuela multicultural.* Barcelona: Cedecs.

RITCHER, Ivone Mendes. (2008) *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.* 2º edição. Campinas: Mercado das Letras.

## **PROCESSOS MEDIADORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS**

Gerda Margit Schutz Foreste<sup>297</sup> / Fernanda Monteiro Barreto Camargo<sup>298</sup>

UFES

[gerda\\_foereste@yahoo.com.br](mailto:gerda_foereste@yahoo.com.br) / [fmbcamargo@yahoo.com.br](mailto:fmbcamargo@yahoo.com.br)

### **Resumo**

O presente artigo enfoca as mediações das Novas Tecnologias (NT) na formação de professores de Artes Visuais, da modalidade Educação à Distância (EaD), na Universidade Federal do Espírito Santo. A investigação parte de questionamentos sobre as mediações das Novas Tecnologias na formação docente. Fundamenta-se no conceito de mediação com base nas concepções vigostiana e lukacsiana. Realiza coleta de dados junto aos alunos da disciplina Prática de Ensino de Arte do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFES, modalidade EaD, com o objetivo analisar processos mediadores operantes na formação docente. A pesquisa permite identificar novas tendências teórico-metodológicas e ensino da arte, mediadas por espaços interativos e objetos de aprendizagem produzidos a partir a introdução de novas tecnologias no processo de ensino de artes na modalidade à distância.

**Palavras-chave:** Mediação; Práticas de Ensino; Educação à Distância.

---

<sup>297</sup> Realizou seus estudos de M.A. em Ciências da educação da Universidade Federal de Goiás (1996) e seu Ph.d. na Universidade Federal Fluminense (2002). Atualmente é professor da Universidade Federal do Espírito Santo e ensina a pedagogia e artes visuais. Sua preocupação de interesses e de publicações de pesquisa: arte-educação, interpretação de imagem, formação de professores, cultura, educação rural e estudos da infância. CAPES, BEX 4047/10-9 n proc. de °Contact Details: Gerda Margit Schütz Foerste, Program of Masters Degree in Education, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brazil.

<sup>298</sup> Formada em educação artística da Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia pela faculdade, especialista em distância educação mestrado em educação, doutorado em educação no programa de pós-graduação em educação, o centro de educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Serviu nos anos 2006-2008, como professor de Artes da série iniciais do ensino fundamental, no município de Serra-ES e atualmente é professor de Visual Arts/EAD/UFES.

## **Abstract**

This article focuses on the mediations of new technology (NT) in Visual Arts teacher training, distance education mode (EaD), at the Federal University of Espírito Santo. The research part of the mediation concerns new technologies in teacher training. Is based on the concept of mediation based on vigostiana concepts and lukacsiana. Performs data collection among the students of the teaching Practice of art discipline of the course of degree in Visual Arts/UFES, EaD, with the objective to analyze the processes involved in teacher training mediators. The research identifies new trends in theoretical-methodological and teaching of art, interactive spaces and mediated learning objects produced from the introduction of new technologies in the teaching process of Arts in distance mode.

Keywords: Mediation: Teaching practices; Distance education.

## **1. Introdução**

A Educação Aberta e a Distância (EAD) foi normatizada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996); pelo Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e pela Portaria Ministerial nº301, de 07 de abril de 1998, constituindo desde então em um importante instrumento de democratização e acesso à educação a uma população, por vezes, desassistida da educação superior. Os cursos oferecidos pela UFES, na modalidade EaD, foram estruturados através de uma combinação entre as modalidades de educação à distância e presencial.

Contudo, a introdução de novas tecnologias no processo de formação de professores de Artes Visuais ainda é uma experiência recente e deve ser acompanhada de pesquisas. Necessitamos acompanhar os impactos desta na organização cotidiana do trabalho/formação docente. Estudos têm sinalizado para os avanços no campo da comunicação que possibilitam o redimensionamento de conceitos como espaço/tempo, culturas e saberes,

entre outros. Uma discussão recorrente se faz em torno dos paradigmas que se aproximem da nova forma de organização promovida pelo encurtamento de distâncias e pela troca mais intensa de informações. Passamos a falar com maior intimidade de um conhecimento que se constrói em rede, conforme nos sugerem teóricos da atualidade como Santos (1989), Morin (1996), entre outros.

A formação dos profissionais da educação também se beneficia deste debate. A história da formação de professores para o Ensino de Artes no Espírito Santo, conforme nos apresentam os estudos de Simões (2001) nos reportam à década de 50, contudo a regularidade da oferta não tem suprido à demanda. Especialmente no tocante à formação de professores de Artes Visuais no Estado do Espírito Santo é urgente em encaminhar propostas de formação para atender aos municípios mais afastados da capital, onde com maior recorrência professores leigos são encontrados em exercício nas escolas de ensino fundamental e médio.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, de que trata este artigo, é a primeira turma, 2009, ofertada pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) na modalidade Educação a Distância e visa atender à demanda de formação de professores em 27 polos no interior do estado.

Por se tratar de um novo curso, no primeiro módulo ainda utilizou-se material didático da Universidade Federal de Goiás, que fora o pioneiro no curso de Artes na mesma modalidade. Todavia, por se tratar de realidades socioculturais diferentes, houve a necessidade de uma série de ajustes ao longo dos quatro anos, especialmente no que tange a produção de material didático. Desde as adaptações nas ofertas e reofertas das disciplinas até as reconfigurações de padrões tão corriqueiros ao ensino presencial ao ensino à distância, pois não se tratava de adaptar métodos e conceitos, mas de promover um novo pensamento acerca do processo ensino-aprendizagem. Especial relevo se dá às condições oferecidas pelo curso de Artes Visuais, por se trata de curso teórico-prático, ofertado na modalidade à distância. Laboratórios foram montados nos Polos e uma proposta articulada à cultura local foi fomentada.



Em se tratando de uma licenciatura, ao final do terceiro módulo foram ofertadas as Práticas de Ensino, que estreitam os contatos dos acadêmicos com as escolas e a comunidade escolar e que apresentam de forma concreta a escola e suas práticas pedagógicas.

### **1.1. Sobre a Disciplina Prática de Ensino**

A Prática de ensino é uma disciplina de natureza teórico-prática. Esta disciplina promove a ampliação os espaços de interlocução na formação docente, notadamente, com as escolas. Também outros contextos servem à socialização profissional destes educadores. Identificamos, neste processo investigativo, que também museus, galerias e outros ambientes de exposição da arte são visitados. Os processos mediadores de formação se ampliam e, em especial, no ambiente virtual, muitas mediações de aprendizagem e interação são vivenciadas. A seguir apresentaremos algumas reflexões acerca de algumas mediações presentes na formação em tela.

## **2. Mediações**

As mediações são processos sociais complexos que engendram formas particulares de produtos (materialidades) elaborados pelo trabalho humano (Lukács, 1966,1978) e Vigotski (1994,1998) compreende que todo processo de socialização humano é mediado pela linguagem. A formação dos sujeitos é mediada por signos, objetos produtos da ação do homem no mundo. A mediação semiótica é fundamental à formação das pessoas.

Através da linguagem os sujeitos interferem na realidade e apreendem seu entorno. Também através da linguagem produzimos uma cultura humana. Assim, a criação é fruto do trabalho humano libertador e produtor de uma nova realidade.

Existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combinam, modifica e cria algo novo, por insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. Se somarmos a isso a existência da criação coletiva que reúne todas essas pequenas descobertas insignificantes em si

---

mesmas da criação individual, compreenderemos quão grande é a parte de tudo o que foi criado pelo gênero humano e que corresponde à criação anônima coletiva de inventores desconhecidos (VYGOTSKY, 1994, p.11).

A produção de conhecimento é para Vigotski “toda realização humana criadora de algo novo, quer se trate de reflexos de um objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento” (VIGOTSKI, 1994, p.7).

Segundo Pino (2005), os estímulos e as mediações, em Vygotsky, promovem a reflexão do sujeito, para nós os estímulos promovidos pelas mediações fazem com que o processo reflexão do sujeito promova novos estímulos desenvolvendo no sujeito um crescimento na relação valores e práticas cotidianas, escolar ou não possibilitando que suas produções imagéticas reflitam os estímulos visuais que lhes foram proporcionados. Decerto acredita-se que quanto maiores forem às experiências dos sujeitos e mais complexos os processos de mediação entre produção imagética, suas ideologias e as histórias sociais, maiores serão as reflexões dos sujeitos e possibilidades de novas criações.

No presente artigo, buscamos compreender os processos mediadores presentes e operantes na formação de professores de Artes Visuais na modalidade EaD. Para fins de sistematização, a seguir pontuaremos breve discussão na mediação do tutor (educador), presencial ou à distância, como sujeito fundamental nesse processo educativo. O tutor é aquele que esteve mais próximo dos alunos no decorrer do curso.

## 2.1. Mediação do tutor

Faz-se necessário compreender o que vem a ser o mediador na modalidade do Ensino a Distância (EaD), também chamado de Tutor . Existem pelo menos dois sentidos para o termo Tutor: jurídico e o educacional. O **primeiro**, não é o objeto deste estudo, mas diz respeito ao “encargo atribuído pela Justiça a um adulto capaz, para que proteja, zele, guarde, oriente, responsabilize-se e administre os bens de crianças e adolescentes cujos pais são falecidos ou estejam ausentes até que completem 18 anos de idade” e aparece desde antiguidade na história humana, pode-se perceber sua presença na própria

Bíblia, nas cartas de Paulo, fazendo referencia a um tutor , cuidador, o **segundo**, é um professor/tutor ou um apoio docente ao professor do curso online. Teixeira (2011) acredita que o tutor seja uma ponte entre as demandas dos alunos e as propostas do professor e apresentam historicamente o aparecimento deste sujeito no cenário educacional no início do século XIX. A mediação dos tutores pode seguir diferentes tendências e concepções de ensino aprendizagem. Destacamos duas tendências marcadamente presentes na mediação do tutor: tradicional e emancipadora. Segundo Claudia Murta,

O modelo de ensino tradicional facilita a sugestão e, portanto, nos impede a assunção de uma postura crítica diante de uma proposta de transmissão de saber. Quanto menos pensamento, mais sujeição à sugestão ,sendo assim, ainda que A sugestão pode ser induzida pela figura do orador, do líder, do professor. Um orador carismático pode suggestionar multidões. Assim, assumir uma postura direcionada pelo líder implica sujeição à sugestão.(MURTA,2011,p.6).

Percebe-se , ainda que, o papel do mediador seja , relativamente , novo, as práticas por este sujeito, enquanto professor –tutor é definido por ele a partir de seus saberes, muitas vezes guiados pelo olhar tradicional de educação. As principais diferenças entre uma mediação tradicional é a mediação emancipatória são : **na primeira**, apenas se reproduzem antigas, práticas presentes no sistema educacional brasileiro tais como a do tutor com detentor do saber, do poder do sistema de avaliação entre outras, já na **segunda**, o papel do educador-mediador-tutor, é o de transformar relações de hierarquia e autoridade , promovendo educação dialógica e o envolvimento com as práticas educativas e não um sentido onde um sujeito é o detentor de todos os saberes .

Murta ainda diz que “(...) O papel do professor na EAD é o de tornar-se um animador da inteligência e um incentivador da aprendizagem e do pensamento”. (MURTA,2011, p.8), entende-se aqui, por animador da inteligência, aquele que instiga o pensamento do outro, não determinando fórmulas, caminhos ou funcionando tal qual um operador de telemarketing tradicional que, deve ter diante de si respostas prontas e preconcebidas a quaisquer dúvidas do cliente, mas possibilitando diferentes discursos , sem que se perca o objeto deste ensino, o de promover crescimento emancipatório do sujeito aprendente.

Ao longo do processo de mediação, muitas vezes ,o tutor assume a responsabilidade de  
 intervir , junto ao professor especialista, sugerindo ações que tem como objetivo suprir  
 dificuldades que surgem ao longo do curso. Estas intervenções são feitas, normalmente,  
 através dos fóruns específicos para professor-especialista e tutor,

Tutor 1-“Professora, gostaria de solicitar um aumento de prazo para a  
 atividade de avaliação diagnóstica, que está prevista para 05/03. Creio que os  
 alunos não darão conta desta tarefa neste prazo, pois mesmo aqueles que já  
 estão nas escolas não conseguiram fazer a tarefa a tempo pois ela exige mais  
 visitas e outros contatos além do regente e da direção (que nem sempre tem  
 tempo para atender aos nossos alunos). Veja a possibilidade! aguardo sua  
 posição!

Professora especialista- “Olá Tutor 1,considero que os tutores tem melhores  
 condições de avaliar as questões do tempo no desenvolvimento das  
 atividades em cada polo. Contudo, é necessário avaliar também as metas no  
 sentido do fechamento da disciplina e finalização de todos os objetivos  
 propostos. Assim, estou de acordo com a prorrogação da data. Sugiro  
 mantermos aberto para postagem até o dia 12/03, com a recomendação de  
 que isto não significa a dilatação de todo o período (em efeito dominó). A  
 disciplina tem fechamento em abril com todas as atividades concluídas. Fique  
 atento ao todo do processo de desenvolvimento da Prática.Abraços,  
 professora.” (Diário de Campo, 1 de março de 2012)

Sendo assim , a prática da de uma mediação refletem-se em ações em que o  
 tutor-mediador-professor instiga o sujeito-aluno a buscar outras possibilidades  
 de reflexão, ampliando o campo de visão, elevando o aprendente de sua zona  
 de conforto à zona de questionamentos que promovem o crescimento.

Além da figura do tutor, os estudantes do curso de Licenciatura em Artes  
 Visuais tiveram, como material de estudo, o texto impresso de cada disciplina  
 ao longo do curso. O mesmo fora distribuído gratuitamente, na maioria das  
 vezes, no início de cada disciplina. Dava-se então um novo tipo de mediação: a  
 mediação pelo material impresso.

## 2.2. Mediação do texto impresso

Conforme supracitado, o material impresso consistiu em um livro texto,  
 composto por imagens verbais e não verbais, impresso pela gráfica  
 universitária, normalmente, no tamanho A2 , contendo cerca de 120 folhas,

nele os professores especialistas expuseram os conceitos que julgavam mais importantes para serem fixados pelos alunos.

Cada professor ficou responsável pela preparação de seu material que consistiu em quatro etapas: 1) elaboração do texto inicial; 2) revisão ortográfica e de conteúdo; 3) reorganização, pelo autor, após as considerações do revisor; 4) formatação e design gráfico com inserção de imagens.

O material da disciplina Prática de Ensino de Arte no Ensino Médio foi organizado em três eixos fundamentais: discussão teórica prática, planejamento de ensino e intervenção em contexto de ensino, desenvolvida com duração de quatro semanas de estudos.

Propôs-se uma metodologia de trabalho diversificada por consultas e pesquisa individual, leituras em grupo, seminários, convite a palestrantes, redação individual e coletiva, discussão em grupo ou duplas, entrevistas e levantamento de dados no contexto local. Seguido dos textos de apoio que deveriam ser lido por todos valendo-se de dinâmicas de leitura, seminários e/ou leitura individualizada.

A proposta da disciplina relaciona questões da prática escolar e propõe o dimensionamento constante da teoria, implicando em constante atenção e leitura do seu entorno, dimensionando a teoria com as práticas vividas.

A avaliação do ensino e aprendizagem foi realizada durante o processo em trabalho colaborativo dos tutores presencial e a distância, do professor pesquisador e também de sua autoavaliação. Nela os alunos relataram suas processualidades quer de estudos, participação nos encontros presenciais, seu empenho e envolvimento na leitura dos textos, realização das atividades propostas e também seus questionamentos.

Além do material impresso, o aluno do curso Licenciatura em Artes Visuais em EaD teve à sua disposição o ambiente virtual de Aprendizagem (AVA), que reproduzia alguns conceitos importantes da educação presencial, tais como sala de aula, conversas de corredor, discussões em grupo e participação coletiva.

### **2.3. Mediação do ambiente virtual (AVA)**

O ambiente virtual no qual o curso de Licenciatura em Artes Visuais estava hospedado foi a plataforma *Moodle*. Nele o aluno encontrava a sua disposição alguns espaços específicos para atividades discentes tais como, fóruns tira dúvidas, espaços de conversas informais, fóruns avaliativos e/ou participativo.

Ambientes que norteavam ações ao longo da disciplina, além de acrescentar as experiências e vitórias conquistadas pelos alunos,

Aluno 1.- “Como noticiamos no nosso relatório de apresentação do projeto, " Um dos diretores convidou os alunos a se inscreverem no Projeto “Jovens Talentos”, que visa a selecionar jovens para diversas oficinas remuneradas que serão oferecidas pelo IFF. Essa chama veio iluminar um túnel que, se não estava ainda nas trevas, precisava ser galgado com cuidado, pela sua escuridão, pela falta de perspectivas ou de sonhos que ofuscam a vontade daqueles a quem a vida oferece poucas ou raras oportunidades, devido a carências, à falta de estrutura sócio-econômico-cultural-familiar. Dessa forma, todos se inscreveram de imediato, levando a boa nova para a escola e para seus lares".A boa notícia: uma das participantes foi contemplada para participar do Projeto Jovens Talentos, com direito à Bolsa de Estudos. Assim, essa notícia coroou o êxito de nossos esforços! (Diário de campo, 12 de maio de 2012)

As relações construídas ao longo do curso, apesar da não presença física, são socializadas a partir dos instrumentos de interação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) .

Salienta que nesta modalidade, o aluno é ativo em seu próprio aprendizado, daí a acuidade em considerar os sujeitos envolvidos no processo educacional as adaptações metodológicas iniciam tratando das dificuldades da prática de avaliação, e pelas novas dinâmicas e abordagens metodológicas, em especial, a modalidade EaD.

Nessa modalidade ampliam-se os espaços e tempos do processo educativo, introduzem novas e outras dinâmicas, abordagens, estratégias e metodologias, mas mantém as dimensões da intervenção humana e pessoal pela via da relação professores e alunos numa perspectiva colaborativa de aprendizagem que implica o domínio conjunto dos conteúdos que vão sendo discutidos, debatidos, aprimorados e agregados tanto pelos professores/tutores quanto pelos alunos, superando a dicotomia transmissor/receptor tradicional em educação.

Outro aspecto importante do AVA trata das evidentes práticas de coibição utilizadas na educação formal, como por exemplo, uso da nota como medida de conhecimento,

advertindo para a utilização de uma avaliação contínua, sistemática, orientadora, funcional e formativa.

Destacam-se aqui três instrumentos de avaliação que podem ser utilizados em EaD a partir do AVA : 1) observação onde o professor avalia o todo, sujeito e fenômenos; 2) auto-avaliação, onde cabe ao estudante gerar seus conceitos a partir de orientações do professor e 3) aplicação de prova, que consiste no registro formal da nota do aluno. Ao final do texto, apresentam algumas outras sugestões de avaliação e composição formal de questões para prova.

#### **2.4. Mediação das imagens**

As imagens materializam processos sociais vividos e constituem-se como mediação semiótica na retomada das trajetórias das instituições e dos sujeitos. Por exemplo, as imagens artística e /ou as imagens fotográficas abrigam muitas marcas dos tempos e lugares vividos pelos sujeitos e podem desvelar processos histórico-sociais de complexas relações e de correlação de forças.

Revistar os espaços imagéticos é uma experiência fascinante, visto que implica um desafio pessoal e coletivo na perspectiva de aproximação de tempos e espaços vividos. Por exemplo, ver uma foto de escola pode suscitar uma “viagem” ao convívio em um lugar de sons, cheiros e sentimentos. Observar uma pintura, um bordado, cestaria ou apreciar uma culinária, ou uma música pode nos remeter a ambientes e culturas datadas e localizadas. Contudo, a imagem, como ocorre com a fotografia, necessita ser investigada como mediação. Diz Ciavatta (2002, 2004), isso significa sua abordagem como materialidade histórico-social, que por sua vez pressupõe uma busca das relações técnicas, econômicas e culturais em seu processo de produção, distribuição e recepção.

Compreender a imagem como mediação semiótica significa também descrever e explicar o texto e seu contexto, o que ele diz e como diz. A organização e a estruturação do texto fazem dele um todo de sentido. Concebida dessa forma a imagem encontra lugar entre os objetos culturais, inseridas em uma sociedade e determinadas por concepções ideológicas específicas. Portanto, precisa ser compreendida em relação ao contexto sócio-histórico que o produziu.

Este procedimento foi suscitado pelo curso, que tem seu fundamento no estudo das imagens. Por se tratar de um curso de Licenciatura em Artes Visuais vincula-se aos estudos das imagens pré-fotográficas, fotográficas e pós-fotográficas, com grande impacto na sociedade. O estudo da imagem como mediação, por sua vez, pressupunha também a visita a espaços expositivos, qualificadamente mediadores da arte e da cultura na formação de espectadores/receptores.

## **2.5. A mediação dos ambientes expositivos e da produção artístico cultural do entorno.**

Museus, galerias de arte, ateliês de artistas, casas de cultura entre outros espaços expositivos constituem-se importantes mediadores na formação de professores da arte. A proposta educativa que busca aproximar a escola deste espaço amplia as experiências curriculares e disponibiliza maior acervo imagético e de conteúdo artístico e cultural na formação docente. Ao mesmo tempo, promove um vínculo com a cultura local e dimensiona o conhecimento nas práticas cotidianas.

Este procedimento foi fomentado durante a disciplina Prática de Ensino e possibilitou estabelecer uma proposta de formação em rede de diferentes mediações.

Partindo da premissa que a formação se dá na pesquisa e se desenvolvem segundo a concepção de unidade da relação teoria-prática, as atividades propostas na disciplina levaram o licenciando a introduzir-se no processo de investigação científica, abrangendo as fases de discussão epistemológica, eleição de problemas, elaboração de projetos, coleta, tratamento e análise de dados, elaboração de síntese e relatório final.

Os relatórios atestam sobre a complexa articulação entre as discussões do curso, a demanda de formação de jovens e os ambientes. Os projetos buscaram aproximar as discussões da arte com os interesses da juventude e promoveram a visita a espaços expositivos, diálogo com ativistas culturais e artistas. As diferentes mediações fomentadas pelo curso possibilitaram discussões que não se restringiram ao espaço da sala de aula, nem se restringem a transmissão de conteúdos estandardizados, mas vincularam os



sujeitos e seus contextos com a construção do conhecimento em rede e os saberes acumulados pela humanidade.

### 3.Considerações

Assumir uma mudança de paradigmas não significa voltar ao marco zero, mas repensar de práticas e valores adquiridos ao longo da construção histórico social da humanidade. Isso, para alguns indivíduos pode soar como ameaça. A educação a distância constitui hoje objeto de muitas polêmicas, com grande questionamento à qualidade da educação que promove.

O uso de Novas Tecnologias de Informação/comunicação no processo educativo pode significar uma nova forma de intensificar as tocas simbólicas entre os sujeitos. Necessita-se, contudo, assegurar a participação democrática e engajada dos indivíduos que a partir destas. Isto pressupõe compreender as novas tecnologias na formação de professore como espaço de lutas e campo de mediações sociais. Isto significa também compreender este campo em movimento, portador de diferentes interesses e, por isso, em constante contradição.

Para Gómez (2004), por exemplo, a Internet pode trazer consigo também a possibilidade mais concreta de construção de conhecimentos e práticas interdisciplinares. Para esta autora, a educação pela internet supõe relação de trocas entre sujeitos, sugere a presença, a conexão, contrariamente ao argumento que a apresenta como sinônimo de individualização.

Contudo, ainda, é preciso que os cidadãos se preparem para acessar com autonomia sua formação e o uso das Novas Tecnologias, apropriando-se dos novos espaços e resignificando-os enquanto SUJEITOS do processo. Não é suficiente que se diga da inclusão digital, ou que se ofereçam computadores. É necessário que se construam possibilidades concretas de uso destes, mas também na produção e divulgação dos saberes- locais. Para Gomez (2004), as possibilidades que as novas tecnologias criaram para a comunicação humana e, portanto, a planetarização – que, diferentemente da globalização burguesa, busca a democratização em todos os sentidos, inclusive, no da universalização do usufruto do produto social – são indubitáveis (p.18).

Ao considerar que a velocidade da era eletrônica modificou o *modus vivendi* das pessoas, somos convidados a refletir como o espaço da escola, o professor, a tecnologia e a educação se transformam enquanto instrumentos de formação dos indivíduos. Enfatiza-se que o grande desafio consiste em saber como a escola pode atuar na mediação e produção do conhecimento. Pontua-se então a necessidade de articular este espaço com outros novos espaços de formação/mediação do conhecimento. Acredita-se na educação como “processo colaborativo e de construção de parcerias”. Para tanto, acreditamos que o processo educativo é responsável pela sistematização das mediações capazes de promover experiências fundamentais e ampliar os horizontes interpretativos investigativos dos sujeitos. Essas experiências devem ultrapassar os muros da escola, desse a formação do professor seus saberes, perpassando o sistema educacional e atingindo seu entorno.

Na EaD deparamo-nos com situações singulares, de lugares e de suas produções percebe-se que as marcas deixadas, principalmente pelos lugares onde os sujeitos estão inseridos socialmente, tem uma representação importante não só em seu comportamento social, mas também na forma com que produzem seus trabalhos. Sendo assim, no processo de constituição de identidades e comunidades, solidariedades com estruturas e campos de produção e de intercâmbio de significados entre os membros de uma sociedade ou grupos a escola deve manter-se flexível às mudanças e abertos ao diálogo e às práticas colaborativas.

## Referências

CIAVATTA, Maria. (2002) *O mundo do trabalho em Imagens: a fotografia como fonte história* (Rio de Janeiro, 1900- 1930). Rio de Janeiro: DP&A.

\_\_\_\_ e ALVES, Nilda. (orgs.). (2004) *A Leitura de Imagens na Pesquisa Social: história, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez.

MURTA, Claudia. (2011) *O que é Tutor/Cautela*. Disponível em <http://www.civel.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>. Acessado em 21 de abril de 2011. Acessado em 21 de abril de 2011.

GOMEZ, Margarita Victoria *Educação em rede: uma visão emancipadora*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

LUKÁCS, G.. (1966) *Estética* (La Peculiaridad de lo Estético) Barcelona - México, D.F.: Grijalbo. Vol. I, II, III e IV.

\_\_\_\_\_. (1978) *Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MORIN, E. (1996) Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas.

SANTOS, B.S. *Introdução a uma ciência pós-moderna* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SIMÕES, Vera Lúcia de Oliveira. (2001) *A Evolução do Ensino de Artes no Espírito Santo: da 'EBA'- Escola de Belas Artes, 1951 ao Centro de Artes/ UFES, 1971*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES. Vitória –ES. Defendida 07 de março de 2001.

TEIXEIRA, Eder Clevers de Alemar. *Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações*. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/43328/1>> Acesso em: 15 jul.2011.

VIGOTSKI, L.S. (1994) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1998) *Formação Social da mente*. São Paulo : Martins Fontes.

PINO, Angel. (2005) *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S.Vygotsky*. São Paulo: Cortez.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE: CONFLUÊNCIAS ENTRE PESQUISAS.**

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (orientadora) <sup>299</sup>

Giovana Bianca Darolt Hillesheim <sup>300</sup>

UDESC

[cristinaudesc@gmail.com](mailto:cristinaudesc@gmail.com) / [giovanabianca@yahoo.com.br](mailto:giovanabianca@yahoo.com.br)

### **Resumo**

O artigo propõe uma reflexão sobre o lugar ocupado pelo ensino de arte nas políticas públicas brasileiras. Com a finalidade de avaliar a trajetória e a repercussão dos programas governamentais propostos para a educação, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o assunto, contemplando em suas agendas de pesquisa um leque de discussões que vão desde a reflexão sobre os projetos para formação docente até as estratégias de análise da demanda reprimida no ensino superior. No intuito de compreender qual a contribuição trazida pelas pesquisas acadêmicas sobre o tema, este artigo traça um paralelo entre os estudos da pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, cujo foco recai sobre a formação de professores nas diversas áreas da educação, e os dados oriundos da dissertação em andamento *Um olhar sobre as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais*:

---

<sup>299</sup> Profª Dra. do CEAD e do PPGAV/UDESC. Líder do grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão e do LAVAIPE – Laboratório de Arte Interativa para Públicos Especiais. Coordenadora do Projeto Observatório da formação de professores no âmbito do ensino da arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina /CAPES-MINCYT.

<sup>300</sup> Dirigente Municipal de Educação. Professora do curso de Artes Visuais da UNIDAVI. Membro do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Mestranda do PPGAV-UDESC. Membro do Projeto Observatório da formação de professores no âmbito do ensino da arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina /CAPES-MINCYT.

*caminhos percorridos e a percorrer*, cujo foco centra-se na formação do professor de artes visuais. Ao longo do texto são comparados os dois estudos do tipo *estado da arte*, demonstrando a fragilidade do ensino de arte no quesito políticas públicas, principalmente se levarmos em consideração que o mesmo se insere em uma área historicamente fragilizada: a educação.

Palavras-Chave: 1. Políticas públicas educacionais. 2. Formação de professores. 3. Ensino de Artes Visuais. 4. Processos de Formação.

### **1. Pontos de partida que alicerçam este estudo**

A disciplina de Artes, assim como as demais disciplinas do currículo escolar de educação básica, se insere nos programas educacionais propostos pelo Estado à nação brasileira. Embora raramente vislumbremos políticas específicas para atender às demandas do ensino de arte, podemos dizer que a área não se encontra de todo esquecida, uma vez que está contemplada nos programas gerais voltados à educação. Com a finalidade de avaliar a trajetória e a repercussão destes programas no cotidiano escolar, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o assunto, contemplando em suas agendas de pesquisa um leque de discussões que vão desde a reflexão sobre os projetos para formação docente até as estratégias de melhoramento dos planos de carreira do magistério, passando pela análise da demanda reprimida no ensino superior, entre tantas outras questões as quais enumeraremos oportunamente. No intuito de compreender qual a contribuição trazida pelas pesquisas acadêmicas sobre o tema, a pesquisadora Bernardete Angelina Gatti publicou em 2012 um artigo intitulado *Formação de Professores e Profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2012*. A sigla RBEP refere-se à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicação existente desde 1944, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas - INEP. A revista caracteriza-se como publicação de

periodicidade quadrimestral com cunho técnico-científico, seu principal objetivo é oferecer subsídios às decisões políticas na área educacional.<sup>301</sup>

Por sua vez, a pesquisadora Bernardete Gatti possui uma intensa e consistente trajetória de estudos sobre formação de professores, abordando a temática de maneira ampla: normatização pertinente às licenciaturas, caracterização dos currículos e ementas dos cursos de formação de professores e estudo do perfil sócio-educacional dos licenciandos. Dentre as contribuições de Gatti citamos o livro publicado em conjunto com Barreto, *Professores no Brasil: impasses e desafios* (2009)<sup>302</sup> que traz um balanço da situação relativa à formação, carreira e salário dos professores da educação básica no Brasil. Embora as análises de Gatti não adentrem na especificidade do ensino de arte, conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que suas considerações reverberam em toda a educação básica e, conseqüentemente, encontram eco no do exercício da docência em arte.

Pretendemos neste artigo estabelecer um paralelo entre as considerações tecidas por Gatti com base nos artigos publicados na RBEP e os dados oriundos da dissertação em andamento *Um olhar sobre as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer*. A pesquisa de nossa autoria vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina com orientação da professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva que mantém uma trajetória investigativa voltada especificamente para a formação docente em arte. As análises de Silva presentes em diversos artigos científicos e no livro *A formação de professores de Arte* (2005), assim como a dissertação, alimentam o projeto *Observatório da formação de professores no âmbito do ensino da arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina/CAPES-MINCYT*<sup>303</sup>.

<sup>301</sup> A proposta da revista, assim como suas publicações atualizadas ou anteriores está disponível no site <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/about/editorialPolicies#focusAndScope> Acesso em 22 de janeiro de 2013.

<sup>302</sup> Versão digital disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 22 de janeiro de 2013.

<sup>303</sup> Mapear, analisar e comparar o estado da arte nos estudos sobre formação de professores é o objetivo do *Projeto Observatório...* ao investigar as pesquisas em torno dos cursos de

Desta feita, apresentaremos de forma sucinta as considerações elencadas por Gatti em seu estudo publicado na RBEP para, em seguida, apresentarmos parte dos dados oriundos do estudo dissertativo citado. Por fim, vislumbramos estabelecer parâmetros comparativos que nos permitam refletir sobre a situação da formação do professor de arte frente à formação docente como um todo, atribuindo ênfase às políticas públicas voltadas para o tema.

## **2. A formação docente na perspectiva das publicações na RBEP**

O artigo de Gatti *Formação de Professores e Profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2012* é construído com base na análise de 22 números da revista RBEP. Gatti identificou que durante o período de 14 anos, tempo delimitado para seu estudo, 38 artigos foram publicados abordando a formação de professores, algumas vezes de forma mais direta, outras menos incisivamente. A autora justifica sua delimitação temporal, 1998 a 2012, entendendo haver no transcorrer deste período, um progressivo e recente interesse por políticas dirigidas aos docentes por parte do poder público:

Nestes últimos cinco anos, muito especialmente, a preocupação com políticas dirigidas aos docentes da educação básica passou ao primeiro plano, levando à implementação de vários programas específicos, tanto em nível federal como em Estados e muitos Municípios, estes mobilizados por questões regionais próprias ou estimulados pela ação do Ministério da Educação (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011 in GATTI,2012).

Os 38 artigos coletados por Gatti representam aproximadamente 20% do total de artigos publicados na revista naquele período, evidenciando o significativo interesse dos pesquisadores em relação ao tema. Seu estudo parte de uma

---

graduação em Artes Visuais do Brasil e da Argentina. No que se refere à realidade brasileira, o projeto nascido em 2011 tem a chancela da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), visa à construção de um portal eletrônico que além de armazenar e organizar os dados apontados pelas pesquisas pretende dar visibilidade às problemáticas que delas emergem, apontar áreas as quais haja carência investigativa e contribuir efetivamente na melhoria da formação inicial dos professores de Artes Visuais. (SILVA, HILLESHEIM e RODRIGUES, 2012)

categorização destes artigos em 7 subtemas: história da educação, política de formação e contexto social, formação inicial e profissionalização docente, formação a distância, trabalho docente e formação continuada e “outros temas” (agrupamento de 4 artigos com temáticas que não se enquadraram nos subtemas anteriores).

Gatti observa, já em suas considerações iniciais, o evidente aumento das publicações sobre formação de professores a partir de 2006. Cumpre-nos ressaltar que sua análise cerca o assunto por vários ângulos: ressalta a importância da mídia ao trazer o tema para uma discussão social, tece comparativos com os dados oriundos das pesquisas acadêmicas e respectivas publicações e enfatiza as políticas educacionais voltadas para a área, citando o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Exame Nacional de Concurso de Professores e o ensino a distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Inclusos nos subtemas abordados nos artigos estão análises de algumas características que repercutem fortemente na formação docente no Brasil: aligeiramento da formação, feminização da clientela dedicada ao magistério, peso da tradição cultural conservadora, relações sociais e econômicas reificadas, distanciamento entre teoria e prática, predomínio da visão gerencialista, ansiedade e conflito decorrente das condições de trabalho, dificuldade de inovação nos currículos das licenciaturas, atraso dos setores tecnológicos na área educacional, carreira desestimulante e com poucos atrativos, dificuldades diante dos novos comportamentos das crianças, adolescentes e jovens, grande investimento pessoal devido à intensificação do trabalho e adesões acríticas a modelos de ensino.

Segundo Gatti, os artigos trazem importantes contribuições para se pensar a formação docente e estruturar novas políticas de ação, cabendo aos gestores, aos executivos em cargos políticos e aos idealizadores das políticas públicas tomar ciência dessas contribuições. Dentre elas:

- Necessidade de mudança radical das estruturas formativas de professores no Brasil;



- 
- Urgência na formação de professores para as ciências;
  - Investimento em modelos de formação que articulem pesquisa e ação pedagógica;
  - Políticas mais sistêmicas, integradas e duradouras;
  - Apoio aos professores formadores para lidar com as novas características socioculturais dos que buscam a licenciatura;
  - Investimento na melhoria da formação de tutores e metodologias para formação a distância.
  - Atenção às práticas inovadoras de educação continuada;
  - Alteração das propostas de avaliação das instituições formadoras e dos cursos de licenciatura;
  - Utilização mais eficaz do conhecimento sobre as condições de trabalho do professor.

Conforme salientamos anteriormente, as questões observadas nos artigos da RBEP referem-se à educação como um todo, não adentrando na especificidade das áreas de conhecimento, e sim, trazendo um retrato da atual situação da formação para o magistério no Brasil.

### **3. A formação docente em arte na perspectiva das teses e dissertações contidas no repositório virtual da CAPES**

De modo diferente da análise educacional geral a que se propõem os artigos da RBEP, a dissertação em andamento *Um olhar sobre as pesquisas que abordam a formação de professores de artes visuais: caminhos percorridos e a percorrer* apresenta um estudo sobre as pesquisas que abordam especificamente a formação dos professores de artes visuais. Na base dos dados coletadas para o estudo estão dissertações e teses cadastradas no portal da CAPES defendidas entre 2000 e 2012, recorte temporal bastante similar ao proposto por Gatti (1998-2012). Usando como descritores os termos *formação de professores de arte*, o portal da CAPES apresentou em outubro de 2012 um montante de 453 dissertações e 103 teses. Feitas as devidas depurações para se chegar de fato ao objeto da pesquisa, o estudo dissertativo compilou um grupo de 13 trabalhos com foco exclusivo na formação inicial do

professor de artes visuais, cada qual com sua proposta, análise da situação das licenciaturas na área de arte e substrato teórico.

Uma das primeiras preocupações ao analisar os 13 estudos foi procurar entender as motivações e crenças de cada pesquisador no momento em que este inicia seu trabalho. Charmaz (2009), ao descrever a pesquisa qualitativa, fala da relevância de compreender a *insatisfação do pesquisador*, pois é ela a força motriz que dará impulso e garantirá o fôlego da pesquisa. Charmaz chama esta seleção inicial do tema que se transformará em objeto de pesquisa de *conceitos sensibilizadores*. Desta feita, a dissertação mapeou tais aspectos e contabilizou quatro premissas muito presentes na fala dos pesquisadores ao se debruçarem sobre a formação inicial do professor de arte.

A premissa mais evidente mapeada pelo estudo foi a necessidade constante de provar a importância da arte. O desprestígio da disciplina e a falta de entendimento dos professores das outras áreas com relação à relevância da arte na construção do conhecimento constitui um problema bastante referendado pelos pesquisadores. Uma herança histórica oriunda do período jesuítico aliada a uma sucessão de equívocos em relação ao lugar ocupado pela arte dentro da educação formal, estariam na origem do problema. A bagagem do descaso histórico acaba por formar um fardo pesado e ainda não superado. Tal característica, apesar de específica do mundo da arte na escola, coincide com a análise dos artigos da RBEP que apontam o peso da tradição cultural conservadora como característica que compromete a formação de professores. Igualmente, a cultura machista de poder reitera o desprestígio da disciplina na escola, uma vez que grande parte dos professores de arte são mulheres, fato que contribui para o descaso com a área, fenômeno chamado por Gatti de *feminização da clientela dedicada ao magistério*.

A segunda premissa que emerge das dissertações e teses é a convicção de que o ensino de arte, para ser considerado *bom*, não deve legitimar os interesses da classe dominante. Há entre os professores e pesquisadores de arte um consenso que reconhece em muitos modelos de ensino de arte uma intensão em corroborar com as relações de poder vigentes. A iminência de um modelo educacional que se preste à manutenção do *status quo* de quem detém

o poder é temida por grande parte dos professores e pesquisadores, ocasionando um compromisso ético comum de trabalhar pelo rompimento do modelo de dominação e manutenção do poder vigente. O assunto é bastante contemplado por Gatti ao tratar das *relações sociais e econômicas reificadas*.

A atitude de cautela diante das políticas públicas emerge dos estudos como a terceira premissa. O arraigado mau-hábito brasileiro de tornar os políticos e suas propostas mais apazíveis através de um *marketing* que camufla muitas adaptações feitas ao longo da história, tornou-se corriqueiro para justificar ações que não possam ser compreendidas à luz da razão. Schwarcs (1998) chama este procedimento de “redefinição típica de nosso processo cultural”. A Missão Francesa como conhecemos oficialmente é, segundo Schwarcs, parte integrante desse processo, pois, na realidade, nada mais foi que um feliz casamento de eventualidades. Os artistas da corte napoleônica, então fragilizados politicamente e desempregados, procuraram espaço de trabalho e ofereceram seus serviços à corte portuguesa: retratar e enaltecer o novo Estado que se formava. Assim, a arte foi usada disfarçadamente como maneira de legitimar o poder dominante. Tal situação de engodo seguida por inúmeras outras políticas remediadas desencadeou a incômoda sensação de estarmos sendo constantemente ludibriados. A desconfiança diante das políticas públicas, segundo nos mostra Gatti, ainda persiste e, por vezes, muitos programas para a área educacional são vistos com descrédito ou olhar reticente.

Outra situação apontada por Gatti é a dicotomia entre teoria e prática; esta aparece claramente retratada como quarta premissa mapeada nas dissertações e teses. Muitas vezes ainda se pensa que é preciso optar entre ensinar ou pesquisar. Consequência de uma formação de nível superior que tardou a acontecer no Brasil, os primeiros cursos superiores tinham características de estabelecimentos isolados e não de universidades, criou-se uma cultura de separação entre a pesquisa e a instrumentalização do professor. No ensino de arte a situação agravou-se ainda mais devido à excessiva ênfase no fazer artístico ancorado na educação tradicional, voltada à reprodução de modelos considerados belos, portanto ideais. O conteúdo de

arte reproduziu, em alguns casos ainda reproduz, um ensino mecanizado baseado na transmissão de conhecimento, cujo objetivo é o fazer técnico e acríptico.

Conforme podemos observar, a cumplicidade entre os estudos voltados para a educação em sua totalidade e os estudos voltados para a docência em arte é bastante próxima, possibilitando-nos ratificar os resultados das pesquisas e reafirmar, conforme Gatti, a validade e importância das mesmas para que as políticas públicas se constituam ancoradas na realidade e possibilitem resultados mais profícuos:

Fica evidente que os artigos acrescentam vários ângulos relativos às questões levantadas, trazendo contribuições para se pensar, repensar e estruturar novas políticas de ação para a superação da problemática condição da docência na educação básica. Desenvolver políticas de ação é o papel dos gestores, responsáveis pelas diversas políticas educacionais. (GATTI, 2012, p.439)

Além de mapear os problemas que cercam a área educacional, é possível analisar os estudos na perspectiva das propostas que os mesmos oferecem. Neste sentido, o universo de pesquisas na área de arte vem gradativamente ganhando corpo entre os programas de pós-graduação. Há, porém, certa dificuldade em visualizar e fazer inferências entre tais pesquisas, pois as publicações encontram-se dispersas em revistas e anais de eventos de múltiplas áreas, além dos repositórios institucionais das universidades, nem sempre com cópia depositada no portal da CAPES.<sup>304</sup> Partindo deste pressuposto, o projeto *Observatório da formação de professores no âmbito do ensino da arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina /CAPES-MINCyT* visa criar um portal eletrônico que possibilite conglomerar os estudos voltados à docência em arte, além de impulsionar pesquisadores a se debruçarem sobre a temática. A necessidade e relevância de projetos desta ordem podem ser confirmadas através da recente criação por parte da CAPES do programa

<sup>304</sup> No Brasil, existe um projeto de lei de nº 1120/2007 que determina a todas as universidades públicas construir o seu repositório institucional, tornando obrigatório que todos os pesquisadores de cada universidade pública depositem uma cópia do seu trabalho após ser selecionado para publicação em uma revista científica. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalle.jsp?id=55239> em 02 de fevereiro de 2013.

OBEDUC – Observatório da Educação – que visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica<sup>305</sup>.

#### **4. Confluências entre pesquisas voltadas para a formação em arte**

Ao voltarmos nosso olhar para as pesquisas produzidas até o momento sobre formação inicial para a docência em arte, é possível afirmar que os estudos realizados apontam para a existência de uma produção relevante, embora ainda insuficiente. Um montante de 9 dissertações e 4 teses compiladas no portal da CAPES compõe o acervo de pesquisas que alimentam as propostas voltadas para a formação docente em arte relacionadas na sequência deste artigo. Embora o estudo encontre-se em andamento, é possível inventariar algumas destas propostas e refletir de que maneira as mesmas podem contribuir com as políticas públicas.

Parece-nos fundamental salientar que não cabe neste artigo reforçar ou contradizer as propostas defendidas pelos 13 pesquisadores, mas sim apresentá-las e estabelecer um cruzamento de ideias em relação às políticas públicas em vigor no Brasil. Afinal, os pesquisadores que se debruçam sobre a formação docente em arte, o fazem por razões diversas: para compreendê-la melhor, propor mudanças a partir das dificuldades que enfrentaram no próprio processo de formação, apontar incongruências... cada um a sua maneira e partindo de uma realidade particular. Portanto, não acreditamos que uma única proposta possa dar conta da complexidade do tema. Acreditamos, sim, na soma das diversas pesquisas e naquilo que vai, paulatinamente, ficando latente; são informações que passam de um sussurro individual para uma voz que vai se tornando coletiva, portanto mais audível, nunca uníssona, pois sempre haverá ecos discordantes, aos quais também é necessário prestar atenção.

<sup>305</sup> O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo [Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006](#), com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao> em 02 de fevereiro de 2013.

A maior parte das pesquisas mencionadas foi desenvolvida em programas de pós-graduação em educação. Na ótica dos pesquisadores que realizaram seus estudos nestes programas, as principais propostas para aprimoramento da licenciatura em artes visuais analisadas até o momento são:

- Contemplar o maior número possível de linguagens artísticas na formação do professor. Uma das pesquisas entende que a formação em uma única linguagem (artes visuais, teatro, música ou dança) é uma visão compartimentada que forma especialistas em um fragmento do conceito “arte”, desconsiderando e prejudicando a visão do todo.
- Atribuir maior importância à influência da atuação pedagógica do professor-formador sobre o graduando. Uma das pesquisas aponta que, de forma geral, os professores formadores dão conta do referencial teórico, mas deixam a desejar nas orientações metodológicas, uma vez que muitas vezes desconsideram o repertório do aluno, não dão atenção a sua formação política, tampouco o encorajam a se envolver em projetos de extensão universitária.
- Investir numa formação docente que vislumbre a educação emancipatória com base no paradigma educacional emergente. Para tanto esta formação deverá ser, acima de tudo, uma formação estética, visando contribuir com a formação do cidadão contemporâneo; almeja-se que este deverá ser criativo para interferir esteticamente na sua realidade.
- Oportunizar ao licenciando em arte uma formação estética consistente, acreditando que a mesma possa contribuir na construção de uma identidade docente pensada nos moldes de um professor que se vê como agente social e que vê as manifestações artísticas como força produtiva.

Em menor número, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em artes visuais, também apresentam um repertório de propostas. Dentre elas:

- Rever o progressivo aligeiramento na formação docente que, em alguns cursos de licenciatura, visa formar professores em múltiplas linguagens artísticas num curto espaço de tempo, dificultando o aprofundamento necessário para a compreensão dos conceitos implícitos à prática docente. Entende-se que uma formação *encurtada* dificulta uma apropriação consistente

das concepções de ensino, levando a uma adesão acrítica de modelos não suficientemente problematizados.

- Reconfigurar o modelo de formação contemplando com seriedade e de forma mais enfática os processos de formação cultural, proporcionando ao licenciando espaços e tempos para contemplar e produzir experiências estéticas, favorecendo o acesso a materiais artísticos “reais”, não somente àqueles adaptados para o meio escolar.
- Propor uma formação onde o licenciando possa se ver, ao mesmo tempo, como professor-pesquisador da docência, investigador intelectual e como artista-pesquisador, diminuindo as fronteiras entre quem ensina, quem propõe teorias e quem faz arte.

Após apurar o quê dizem as pesquisas, faz-se necessário depurar por que dizem, como dizem e de onde dizem; esta é a preocupação de nosso estudo dissertativo. Por hora, cumpre-nos salientar dois pontos que vão ganhando corpo nas propostas: a necessidade de uma licenciatura que seja mais comprometida com a formação política e com a formação estética do docente em arte. Ao trazermos à tona a politização do docente em seu processo de formação, partilhamos da postura de Arroyo quando este afirma:

Não se trata apenas de incluir pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas de reconhecer a presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica. (ARROYO, 2004, p.32).

Tal compreensão de formação política fica evidente em diversos termos utilizados nos estudos, tais com *educação emancipatória*, *respeito ao repertório do aluno*, *professor como agente-social*, entre outros. Já a ênfase no aprimoramento da formação estética é colocada nas pesquisas de maneira bastante clara e assertiva, não deixando dúvidas tratar-se de oportunizar ao docente durante a formação, não somente acesso aos museus, galerias, teatros, eventos musicais e literários, mas também oportunizar momentos de protagonismo artístico em espaços artístico-culturais para além dos muros universitários. Este enfoque encontra eco em Vazques (2011, p.7) ao lembrar

que a relação estética com a realidade é uma relação essencial para o homem. Sendo essencial, podemos compreender a formação estética como parte indissociável da formação política.

Por fim, cabe-nos salientar que tais preocupações raramente são contempladas nas políticas públicas. A necessidade de reconfiguração de uma formação que priorize de maneira contundente a formação política e estética atinge todas as áreas educacionais, porém trata-se de uma urgência que interfere diretamente na atuação do futuro professor de arte, uma vez que tais questões constituem o *corpus* da disciplina, conforme sugerem os próprios documentos oficiais:

O ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (PCN- Arte, 1997, p.39).

Consideramos, portanto, que as produções científicas publicadas na RBEP analisadas por Gatti e a pesquisa envolvendo as dissertações e teses sobre formação docente em arte convergem em vários aspectos, aos quais destacamos a necessidade na remodelação das licenciaturas, tidas como “arcaicas e superadas, necessitando sofrer mudanças radicais em função dos movimentos sociais emergentes no século 21” (Gatti, 2012, p.438). As políticas e programas estatais até o momento não têm dado conta de atender a esta demanda, carecendo um olhar mais contundente para a formação acadêmica do professor em seus aspectos políticos e estéticos.

Atualmente as políticas públicas no Brasil preocupam-se com a ampliação na oferta de cursos de licenciatura e com o acesso aos mesmos, oportunizando programas de licenciatura gratuita nas modalidades presenciais e a distância. Tais cursos estão difundidos em diversos espaços geográficos que não contavam com tal prerrogativa até pouco tempo atrás. Todavia, contemplada a problemática do acesso, necessitamos ainda estabelecer metas e programas



que minimizem o descompasso entre teoria e prática e avancem na construção de uma sociedade mais consciente estética e politicamente. Almejam as pesquisas que esta sociedade possa ser forjada no âmago das licenciaturas, principalmente na licenciatura em arte, área que acreditamos ter um papel primordial na construção de novos modelos sociais.

## Referências

- ARROYO, M. (2004) *Por uma educação do campo*. São Paulo: Vozes.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros curriculares nacionais : arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF.
- CHARMAZ, K. (2009) *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*; trad. Joice Elias Costa. – Porto Alegre.
- GATTI, B.A., BARRETTO, E.S.S. (2009) *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO.
- GATTI, B.A. (2012) Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.93, n.234, p.423-442, maio-ago. 2012.
- SCHAWRCS, L. M. (1998) *As Barbas do Imperador: Dom Pedro II, um monarca dos trópicos*. – São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, M.C.R.F. (2012) *Projeto Observatório da Formação de Professores no âmbito do ensino da Arte: estudos comparativos entre Brasil e Argentina*.
- SILVA, M.C.R.F. (2005) *A formação de professores de arte no Brasil: diversidade e complexidade pedagógica* Florianópolis: Insular.
- SILVA. M.C.R.F., HILLESHEIM, G.B.D.H., RODRIGUES, J.M.N. (2012) A formação dos professores de arte: lugares acadêmicos e lugares não-formais. In *Anais do I Arte\_Pesquisa: inter-relações*. UNESP.

## A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE DIREÇÃO TEATRAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO PARA O ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL

Gláucio Machado Santos<sup>306</sup>

Universidade Federal da Bahia

glaucio@ufba.br / glaucio@mail.com

### Resumo

Este trabalho deriva de inquietações baseadas em minha experiência como Coordenador de Colegiado de Cursos e Chefe de Departamento na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tais atividades proporcionaram-me lidar com o objeto aqui apresentado, qual seja, a inserção do ensino de direção teatral na grade curricular de Licenciatura em Teatro da UFBA. Em acréscimo, a minha experiência docente com seminários organizados para os graduandos do citado curso também indicou a delimitação do recorte de pesquisa. Objetivo examinar a contribuição que as metodologias norte-americanas de ensino de direção teatral podem delegar à formação do Licenciado em Teatro já que tais alunos são recorrentemente solicitados como diretores de teatro em sua prática na escola com o intuito de organizar ensaios, distribuir elencos, selecionar peças, realizar análises de textos com a turma, adaptar espaços para montagens, dentre outras solicitações. Notadamente, o currículo do curso analisado apresenta sérias lacunas quanto à questão ora colocada, ao passo que mantém uma formação basicamente pautada em exercícios para o desenvolvimento do ator. Propõe-se, por fim, um alargamento

---

<sup>306</sup> Professor do Departamento de Técnicas de Espetáculo da Escola de Teatro da UFBA. Coordena os cursos de graduação e é vice-coordenador do PPGAC-UFBA. Atua na linha de pesquisa *Processos Educacionais em Artes Cênicas*, é segundo líder do G-PEC, e coordena o projeto de pesquisa *Um certo olhar sobre a pré-encenação e a encenação - o espetáculo teatral como empreendimento político, econômico e social*.

dos conteúdos obrigatórios para o curso ora estudado, a fim de haver um aprofundamento nos estudos e práticas relativos a procedimentos e processos de ensaio.

Palavras-chave: arte-educação; direção teatral; grade curricular

### **Resumen**

Este trabajo es fruto de preguntas sobre mi experiencia como Coordinador de Curso y Jefe de Departamento en la Escuela de Teatro de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Tal actividad me permite disertar con el objeto que se presenta aquí, es decir, la inclusión de la enseñanza de la dirección teatral en el plan de estudios de la Licenciatura en Teatro de la UFBA. Además, mi experiencia docente en seminarios para graduandos de este curso, ha delimitado mi objeto de investigación. Busco examinar la contribución que las metodologías norteamericanas de enseñanza de la dirección teatral pueden hacer a la formación del licenciado en Teatro, ya que estos estudiantes están solicitados como directores de teatro en su práctica en la escuela con el fin de organizar los ensayos, distribuir papeles, seleccionar obras, analizar textos en grupo, acondicionar espacios para los montajes, entre otras peticiones. Cabe destacar que el análisis de plan de estudios tiene serias deficiencias en cuanto a la cuestión planteada, mientras se mantiene una formación básica centrada en ejercicios para el desarrollo del actor. Se propone, finalmente, una ampliación de los contenidos del curso, dirigidos a profundizar los procedimientos y prácticas relativos a los procedimientos de ensayo.

Palabras-clave: educación artística, dirección teatral, plan de estudios

### **Introdução**

Este artigo reúne considerações e constatações elaboradas com base no exame dos efeitos de alterações no currículo de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA, a partir de três pontos de vista distintos, a saber: a Coordenação do Colegiado de Cursos, a

Chefia do Departamento de Técnicas de Espetáculo e a docência em seminários para os graduandos do referido curso. A presente proposta surgiu com o consórcio entre o referido curso e o projeto de pesquisa “Encenação: práticas de ensino e caminhos para a sustentabilidade” desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA – PPGAC-UFBA. As atividades transcorreram vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Encenação Contemporânea – G-PEC, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Aproveito o ensejo para registrar o meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que proporcionou o suporte financeiro, através de verba PROEX, para a apresentação deste trabalho nesta Conferência.

### **Sobre a Licenciatura em Teatro na UFBA**

A grade curricular do curso de Licenciatura em Teatro da UFBA sofreu uma reforma estrutural profunda implementada a partir do ano letivo de 2004. Com tal mudança, o licenciando foi obrigado a perceber-se com um educador desde o primeiro semestre do curso. É necessário sublinhar que tal postura não era estimulada anteriormente, pois esse mesmo graduando realizava disciplinas relativas à educação apenas em seus dois últimos semestres de formação, após seis semestres dedicados ao aprendizado artístico, mais especificamente: interpretação teatral.

Com a alteração, os alunos tiveram oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula como assistentes ou professores mais precocemente e, em consequência, relataram-me uma necessidade maior de domínio sobre procedimentos de ensaio e processos de montagem teatral.

Devo frisar que procedimentos de ensaio não se restringem a um grupo de atividades diretamente ligadas à preparação e à direção do ator. Tais conhecimentos abrangem também outras obrigações, como: organizar cada sessão de ensaio, melhor aproveitar o tempo que lhe é concedido, distribuir papéis e analisar textos teatrais na condição de diretor.

Assim sendo, gostaria de fazer uma breve introdução às metodologias de ensino de direção teatral norte-americanas para identificar de que modo elas contemplam as exigências acima mencionadas.

### **Sobre as metodologias de ensino de direção teatral norte-americanas**

Os primeiros cursos superiores de direção teatral nos Estados Unidos, iniciados na década de 30 do século passado (HODGE, 1994, p. xvii), consolidaram percursos acadêmicos e reflexões didáticas sobre tal aprendizagem. Para dar suporte às então recentes linhas de formação, algumas obras sobre o processo criativo do encenador foram editadas. Por vezes, professores de universidades diferentes assinam em conjunto essas sugestões de ensino, como é o caso de Alexander Dean da Universidade de Yale e Lawrence Carra da Universidade Carnegie-Mellon<sup>307</sup>, autores do livro *Fundamentals of play directing*<sup>308</sup>.

Apesar de vários trabalhos em conjunto, havia divergências entre escolas. Na introdução dos textos, os próprios responsáveis assumem uma postura precavida sobre a preparação do encenador, avisando, de forma autocrítica, que optam por diferentes abrangências do tema. Alexander Dean (1941), C. Lowell Lees (1951), Hugh Hunt (1954) e Curtis Canfield (1963) são unânimes ao ponderar sobre a existência de caminhos diversos para esse aprendizado. Canfield (idem, p. 12) avisa claramente:

É impossível recomendar um simples percurso ou um método como superior a todos os outros; e é difícil chegar a uma generalização significativa sobre um sistema ideal de preparação. Talvez, a mais sensível aproximação seja olhar primeiro algumas coisas que o diretor é chamado a fazer, examinar as áreas nas quais espera-se que ele demonstre poder e proficiência.

E ainda, no prefácio do livro do prof. Dean (1941, p. vii), o mais antigo a que tive acesso, encontram-se outras ponderações sobre essas diferenças:

<sup>307</sup> Na primeira edição, Lawrence Carra é citado como professor da Universidade do Texas e na quinta edição como Professor Emérito da Universidade Carnegie-Mellon.

<sup>308</sup> Informo que, na primeira edição, a obra é assinada apenas por Alexander Dean, mas já menciona a colaboração de Lawrence Carra no prefácio.

Porque há pouco consenso entre escolas e professores de teatro sobre o que pode ser pensado e como isso pode ser pensado, e porque profissionais de teatro usualmente rejeitam que o ensino de teatro é uma possibilidade, críticas a esses métodos e a essa abordagem devem ser esperadas.

Mesmo assim, todos estabelecem firmemente as suas escolhas pessoais. Apesar das divergências, essas obras procuram, de modo geral, conceder ao aluno uma preparação calcada na crença de que “sem menosprezar o talento inato ou apregoar que um artista poderia ser criado onde não havia um instinto inerente para a arte, [...] o conhecimento e a aplicação de certos princípios pode evitar erros onerosos e eliminar desperdícios econômicos e artísticos” (DEAN, 1941, p. vii).

Para prosseguir a apresentação dessa bibliografia, destaco a tese de Doutorado de Jamil Dias Pereira (1998) – *O instrumental de trabalho do diretor de teatro: paradigmas conceituais e recursos técnicos*. O segundo volume do trabalho condensa uma série de conceitos práticos para o ofício do encenador extraídos desses manuais de direção. O autor organizou uma amostragem de oito livros<sup>309</sup> mas não se furtou ao direito de “lançar mão de outros títulos encontrados” (PEREIRA, 1998, vol. 2, p. 9). Nota-se que a grande maioria das obras consultadas é de origem norte-americana, mas o próprio Pereira informa que há também títulos ingleses sobre o tema.

Na descrição feita pelo pesquisador (PEREIRA, 1998, vol. 2, p. 10-57), encontra-se primeiramente um discurso sobre a escolha do texto. Anoto que

---

<sup>309</sup>Seguem, abaixo, as referências das obras:

CLURMAN, H. (1974) *On directing*. Basingstoke (US): MacMillan, 1974.

COHEN, R. e HARROP, J. (1974) *Creative Play Direction*. Englewood Cliffs/USA: Prentice-Hall.

DEAN, A. e CARRA, L. (1988) *Fundamentals of play directing*. 5ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GRIFFITHS, T. R. (1982) *Stagecraft: the complete guide to theatrical practice*. London: Phaidon.

HEFFNER, H. C., SELDEN, S. e SELLMAN, H. D. (1977) *Modern Theatre Practice*. New York: Appleton-Century-Crofts.

HODGE, F. (1994) *Play directing: analysis, communication and style*. 4ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

O'NEIL, R. H. (1987) *The director as artist: play direction today*. New York: Holt Rinehart and Winston.

VAUGHAN, S. (1992) *Directing plays: a working professional's method*. New York: Longman.

todos os manuais baseiam-se na montagem de uma peça escrita. Portanto, essa primeira parte do trabalho é essencial. Diferentes qualidades de envolvimento do diretor com a obra a ser selecionada são especificadas. Tal opção passa por uma análise criteriosa, levando em conta as necessidades artísticas do encenador e também as possibilidades financeiras para a montagem da peça, a quantidade de atores e a pertinência do assunto abordado para o público.

Logo após, transcorre o período de amadurecimento da relação do encenador com o texto. Nesse intervalo, o diretor se aproxima da obra através de estudos livres, repetidas leituras – sozinho, sem atores – e levantamento de inúmeras questões. Acerca disso, Harold Clurman (1974, p. 25) observa: “À medida que as leituras progridem e um grande número de pensamentos “difusos” é acumulado, um esquema geral de produção começa a se configurar na mente do diretor”. Tal dinâmica leva à necessidade de analisar de modo mais metódico o texto.

Para a análise da peça, os autores sugerem caminhos bastante diversos mas que têm consenso na divisão progressiva do conteúdo visando enfatizar a atenção sobre pequenas porções para compor passo a passo uma compreensão mais global. Particularmente, destaco a obra de James Thomas (1992), *Script analysis*, especialmente dedicada a esse fim. O autor esclarece que esse trabalho, além de ser um sistema de classificação e uma atitude intelectual, deve ser usado como uma maneira de “entrar” numa peça. A partir daí, os elementos que podem guiar as escolhas do diretor são extraídos. Nitidamente, os manuais exigem do aluno um estudo exaustivo para preparar a sua tarefa com os atores desde a primeira sessão de ensaios.

Um importante instrumento de criação começa a ser elaborado em paralelo à análise do texto: o caderno de direção; o qual é incrementado durante todo o processo de ensaios. Basicamente, a ideia de composição desse caderno parte do princípio de distribuir na mesma folha uma coluna para o texto da peça e outras colunas, duas ou três, para anotações sobre marcações, intenções e indicações para os atores. O objetivo é ter anotado no mesmo

campo de visão tanto os diálogos quanto as respectivas ideias do encenador  
 para o levantamento da cena. Na explicação de Pereira (1998, vol. 2, p. 31):

Trata-se de uma ferramenta que permite ao diretor registrar os  
 resultados do processo de trabalho, à medida em que ele avança,  
 possibilitando-lhe esclarecer dúvidas sobre soluções já encontradas e  
 manter controle sobre os rumos do espetáculo. Sua utilização pode  
 passar por dois momentos distintos: o período que antecede os  
 ensaios, quando o diretor assenta os resultados da análise de texto; o  
 período de ensaios, quando nele são anotados os eventos da  
 composição cênica – a marcação, as variações de luz e as inserções  
 sonoras (músicas e ruídos incidentais) – e quando abriga os mapas  
 de distribuição de cenas-personagens, dos figurinos e adereços, etc.,  
 isto é, o plano de direção.

Os manuais abrangem também a interação do diretor com todos os membros  
 da equipe: cenógrafo, iluminador, maquiador, figurinista, etc. O estudo  
 aprofundado do texto não só possibilita a direção dos atores como igualmente  
 o diálogo do encenador com os outros artistas do espetáculo. Sobre esse  
 trabalho, Francis Hodge (1994, p. 3) sublinha a exigência de aprimorar a  
 habilidade do aluno de direção para tocar os sentimentos de outras pessoas a  
 fim de que elas concretizem as ideias desse estudante. Todo o trabalho de  
 análise do texto e as anotações contidas no caderno de direção são  
 determinantes para a clareza de transmissão do conjunto de intenções e  
 indicações do encenador.

A interação do diretor com o elenco e a organização visual da cena tem  
 especial atenção. Praticamente todos os manuais tomam por base o palco  
 italiano como protótipo para ser estudado. As relações físicas entre os atores e  
 deles com os volumes do cenário têm inúmeras aproximações. Nesse âmbito,  
 os professores Cohen e Harrop (1974, p. 47) estabelecem o conceito geral de  
 “composição”:

O termo *composição*, conforme usado neste livro, refere-se à  
 articulação e orquestração de tudo que se vê e de todos os sons  
 numa apresentação teatral. A composição do palco é o arranjo visual  
 (disposição e movimento) dos atores em face ao cenário e à plateia, a  
 composição “audível” é o fluxo rítmico ou arrítmico dos sons que  
 alcançam os ouvidos da plateia.



Conforme já mencionado, existem divergências entre escolas e, no caso do termo “composição”, os professores Dean e Carra (1988, p. 68), por exemplo, fazem um uso mais restrito, definindo-a apenas como a disposição de elementos no palco, incluindo-se aí os atores.

Apesar de diferenças nas nomenclaturas e em alguns conceitos, pode-se perceber o consenso dos manuais de direção quanto à constatação de que a maior parte do trabalho de montar uma peça deve passar pela aplicação de procedimentos conhecidos. Portanto, durante um processo de ensaios, inúmeros procedimentos são aplicados. Esclareço que, quando utilizo o termo “processo de ensaios”, estou caracterizando o agrupamento de todas as atividades realizadas pelo diretor a partir do momento em que ele decide montar determinado texto até a sua estreia. Já o termo “procedimento de ensaio” refere-se a uma dessas atividades, ou pequeno conjunto delas, utilizadas durante o “processo de ensaios”. Logo, um único processo abrange uma série de procedimentos. Naturalmente, esse único “processo de ensaios” dará origem a uma única montagem teatral.

Verifica-se, portanto, que essa sistematização está intimamente ligada à caracterização do diretor como alguém capaz de elaborar um projeto de encenação, prevendo e organizando procedimentos a serem executados ao longo do seu processo de ensaios. Não se descarta o fenômeno da “descoberta” e da “inventividade”. Mas não se aceita o fato de tudo ser descoberto e fruto de invenções do encenador. Afinal, ele “pode ter sentimentos muito fortes sobre um texto, mas sensibilidade, apesar de ajudar, não vai definir as suas capacidades de dirigir” (HODGE, 1994, p. 3).

Por essa razão, percebe-se a recorrência no corpo dos textos de uma palavra: técnica - *craft*. Essa característica demonstra a preocupação de sugerir expedientes práticos para o trabalho do encenador. As sistematizações de ensino norte-americanas procuraram encarar o ofício da direção teatral dissecando o processo de criação também em seu âmbito mais concreto: a plasticidade da cena, a linguagem de marcação, a distribuição dos atores, a divisão do palco em áreas de importância, a distribuição dos volumes de cenário, a relação desses volumes com os atores e etc.

Acredito ser oportuno repetir que o presente artigo foi desenvolvido em razão das demandas de meus alunos de licenciatura acerca deste campo específico de trabalho: a concretização de um espetáculo; sugestões práticas para a montagem da cena a fim de viabilizar a concepção artístico-pedagógica do licenciando.

### **Por fim**

Com essa apreciação sobre o legado desse recorte de metodologias norte-americanas, não pretendo rechaçar ou subestimar os estudos sobre a inserção do teatro no ensino médio e fundamental já desenvolvidos no Brasil, e que apontam para outras possibilidades criativas. Tenho a intenção de ressaltar que o ensino de conteúdos específicos de direção teatral não deve ser pensado apenas para a formação plena do encenador. Podemos e devemos analisar as ferramentas que auxiliam na construção da cena de modo sistemático para oferecer soluções práticas aos formandos do curso de Licenciatura em Teatro ao longo de todo o curso, isto é, a partir dos semestres iniciais.

Curiosamente, o professor Alexander Dean confessa-nos, já na primeira edição do livro *Fundamentals of Play Directing*, que um dos principais estímulos para a escrita dessa obra foi uma carta recebida de uma professora de nível médio do interior dos Estados Unidos com uma única e objetiva pergunta: como eu monto uma peça de teatro?

Então, optei por racionar sobre a possibilidade de compor sugestões de conteúdos teatrais numa leitura específica, com especial atenção na construção da cena, para estimular o jovem que se inicia no ofício de educar através do teatro. Vale frisar, novamente, que esses conteúdos não se restringem ao curso de direção teatral pois, cada vez mais, os estudantes de licenciatura demandam conhecimentos de tais processos à medida em que são acionados como diretores de peças didáticas nas escolas onde estagiam. Tal constatação advém de minha experiência como orientador de trabalhos de conclusão do referido curso. Além disso, o registro pormenorizado de

percursos criativos para a criação de cenas contribui para o amadurecimento das relações artísticas em sala de aula.

Dessa maneira, estas linhas são justificadas pelas demandas discentes constatadas e pelas suas possibilidades de aplicação em diversos campos e momentos durante o processo de ensino-aprendizagem em artes cênicas, estimulando também uma maior interação de diferentes cursos.

### **Referências Bibliográficas**

CANFIELD, C. (1963) *The craft of play directing*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

COHEN, R. e HARROP, J. (1974) *Creative Play Direction*. Englewood Cliffs/USA: Prentice-Hall.

DEAN, A. (1941) *Fundamentals of play directing*. New York: Farrar & Rinehart.

\_\_\_\_\_ e CARRA, L. (1988) *Fundamentals of play directing*. 5ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

HODGE, F. (1994) *Play directing: analysis, communication and style*. 4ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

HUNT, H. (1954) *The director in the theatre*. London: Routledge and Kegan Paul.

LEES, C. L. (1951) *Play production and direction*. New York: Prentice-Hall.

PEREIRA, J. D. (1998) *O instrumental de trabalho do diretor de teatro: paradigmas conceituais e recursos técnicos*. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

THOMAS, James. (1992) *Script Analysis*. Boston: Focal.

## ASPECTOS ESTRATÉGICOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: OS LUGARES DO NÃO SABER E AS TECNOLOGIAS DA IMAGEM

Isabela Frade / Jéssica Góes

UERJ

[isabelafrade@gmail.com](mailto:isabelafrade@gmail.com) / [jessicargoess@gmail.com](mailto:jessicargoess@gmail.com)

### Resumo

O presente artigo tem como eixo central o estudo da imagem técnica e os novos dispositivos tecnodigitais que sustentam determinadas produções artísticas, as operações do visível da imagem contemporânea e suas significações no interior do campo da arte educação, em especial a formação de seus agentes. O jogo com a caixa preta, expressão flusseriana, produz uma dupla poética discursiva que evoca memórias coletivizadas e registros sensíveis em constante deslocamento. As intensas experimentações no campo da arte mídia ampliaram as relações do corpo, lugar, objeto e seus desdobramentos com a interface computacional. Modelos de simulação que não mais condizem com a realidade constituem uma trama maleável e progressivamente capilarizada nas relações humanas. Propomos pensar a intimidade com que o educando tem para lidar com o aparelho, revelando suas capacidades imaginativas em extrema plasticidade, e as diferenças das gerações no uso dos aparatos técnicos, fatores que implicam para o educador a posição de um “mestre ignorante” nos modelos propostos por Rancière. Questionamos os lugares do saber e nos modos de agenciar sua mobilidade no contexto educacional.

Palavras chave: imagem técnica, formação docente, arte educação

## Resumen

El presente artículo tiene como eje central el estudio de la imagen técnica y de los nuevos dispositivos tecno-digitales que sustentan determinadas producciones artísticas, las operaciones de lo visible de la imagen contemporánea y sus significaciones al interior del campo de la arte-educación, en especial en lo que respecta a la formación de sus agentes. El juego con la caja negra, expresión flusseriana, produce una doble poética discursiva que evoca memorias colectivizadas y registros sensibles en constante desplazamiento. Las intensas experimentaciones en el campo del arte electrónico ampliaron las relaciones del cuerpo, del lugar, del objeto y de sus desdoblamientos con la interfaz computacional. Modelos de simulación que ya no se condicen con la realidad constituyen una trama maleable y progresivamente capilarizada en las relaciones humanas. Proponemos pensar la intimidad en la que el educando tiene que lidiar con el aparato, revelando sus capacidades imaginativas en extrema plasticidad, y las diferencias de generaciones en el uso de los aparatos técnicos, factores que implican para el educador la posición de un “maestro ignorante”, en términos de Ranciére. Indagamos, por esa vía, los lugares del saber y los modos de agenciar su movilidad en el contexto educacional.

Palabras clave: imagen técnica, formación docente, educación artística

*...‘o bem comum é representado pela existência do outro’.*  
Ricardo Petrela

## Decifrando as poéticas das imagens técnicas

Na visão de Vílem Flusser (1985) as imagens, em sua essência, servem como mediação entre homem e mundo. Seu propósito se constitui no representar o real e fazê-lo inteligível. Porém, o que ocorre no estado avançado da reprodutibilidade imagética é o fluxo contrário: o mundo se faz como um mero conjunto de cenas. Engolfados, sucumbimos ao acúmulo desordenado e aos

sentidos fragmentados. Ao termos apenas representação, o real sucumbe. Podemos dizer das atuais correntes imagéticas, preponderantes, que elas produzem uma extensa área de invisibilidade, geram campos cegos. Essas regiões ofuscantes da visibilidade contemporânea são povoadas por dispositivos óticos, imagéticos, midiáticos, que tanto contribuem para encobrir o tecido vivencial concreto sob essa multiplicidade de “imaginários”. Destes tomam parte imagens “tradicionais” da história da arte, filmes, novelas, histórias em quadrinhos, dentre outros constituintes da cultura visual, em situação de contato e mistura. No meio urbano tantas são as imagens que vibram em descompasso que o olho não cessa de vaguear, percorrer e circundar em captura vertiginosa as imagens pulsantes em toda superfície. Nessa obsessão do registro geral não deciframos seus significados mais profundos e íntimos, nos satisfazendo com imagens auto explicativas.

Compreende-se ainda essas imagens como verdades absolutas e, por conta disso, vive-se em função delas devido à naturalização desse processo de leitura alucinante. Quando a imagem vigora sobre o real, segundo Flusser, estaríamos no terreno da idolatria. Mesmo que o sentido ali já não vigore, o *habitus* o preenche e o indica. Nesse sentido é que explicitamos esse processo da cegueira pelo excesso. Transbordamentos de sentidos que, desterritorializados, flutuam em vagas dissonantes. Diferente de uma polifonia criativa e plural, essa ondas são geradoras do lixo, da escória deixada para trás na corrida veloz do produtivismo voraz. Há cada vez mais nulidade e perda de sentido sob os seus domínios.

Campos cegos precisam ser entendidos e trabalhados pelo educador em arte durante seu processo de formação como elementos instigantes, provocadores, fazendo-o se perceber como agente transformador diante do desafio de dialogar com as questões estético políticas que essa diversidade transplanta diariamente para a sala de aula. (FRADE et alli, 2012). Haveria uma saída mais próxima e plena de possibilidades: essa habita o estado da arte - espaço último onde se deflagra a guerra das imagens.

Para tanto, é necessário que se inverta o sentido da produção. Retornar ao modo artístico, ao seu sentido humanizador. É estratégica então a solução de

brincar com a caixa preta, - expressão cunhada por Flusser para denominar o maquinário -; seguir explorando as possibilidades advindas da caixa preta, retomando o poder de produzir o próprio repertório imagético, de inventar outros mundos e novos modos de interagir a partir da intervenção pessoal e coletiva peneiras do olhar sensível e da subjetividade criadora. (FLUSSER, apud GIANNETTI, 2006).

Não se pode contemplar o que de fato as imagens querem comunicar. As imagens reproduzíveis são imagens que nascem no interior da caixa preta, visto que são produtos da técnica. Surgem para ultrapassar a crise dos textos. A experiência da escrita linear nos afasta do mundo concreto e nos faz permanecer no campo das ideias. O modo linear implica no sentido único, universal exclusivo que conduz a maneira de ver e interpretar o mundo. Por conseguinte, ao invés dos textos serem mediações - tal como pretendia anteriormente a imagem tradicional -, acontece o que Flusser identifica como textolatria, adoração a textos. A própria imagem técnica é um texto científico aplicado. Em seu entendimento, “as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo.” (p. 19). Dessa facilidade no acesso à máquina, a simplificação do modo de elaboração da imagem e rapidez na obtenção do produto final trazem como resultado a crescente e desenfreada produção de imagens.

O tempo para a imagem é a sua primeira chave interpretativa: contemplá-la significa penetrar no tempo de magia (Flusser, Op. cit.). O “eterno retorno” à imagem nos permite olhar a todos os elementos dispostos e os relacionar de todos os modos. Por exemplo, olhamos uma foto hoje de um jeito e amanhã perceberemos talvez outra coisa que antes não notáramos. Ou quando, em um único momento, lhe dedicamos muitas miradas. É o “eterno retorno” que nos permite buscar novos significados.

A imagem técnica surge com o propósito de trazer as imagens à vida cotidiana, sendo passíveis de inúmeras leituras. Uma imagem que é produzida pelo aparelho fotográfico é magia que ocorre no interior da caixa preta. Diferente da imagem clássica a qual passa pelo processo mental do agente humano tal como era com a pintura no Renascimento. Na pintura moderna esse poder se

extrapola: o pintor manipula os símbolos e os insere da maneira que o convém. Na fotografia também temos essa possibilidade, mas não temos total controle da cena - e isso é que é o que nos permite ver outras coisas além do que já prevíamos ou objetivávamos.

Segundo Jenkins (2008, p.43), aparelhos são projetados para nos auxiliar e se adaptarem às nossas necessidades. Por conta disso, nos deixamos levar pela ideia de liberdade que a máquina proporciona. Flusser explicita assim a progressiva alienação do homem em relação a seus próprios instrumentos. O interior da máquina se constitui em um sistema complexo que o homem se empenha cada vez mais em se adequar, como se trabalhasse em função do aparelho. Contudo, Flusser esclarece que na realidade, homem e aparelho se coimplicam, e formam um amarrado de funcionamento: a máquina funciona em função do fotógrafo, se, e somente se, este funcionar em função da máquina. (FLUSSER, 1982)

Para ativar a consciência de liberdade criadora é preciso entender a caixa preta como um jogo, não como instrumento no sentido tradicional. O valor da fotografia não se encerra apenas no resultado último do registro, está sendo plasmado no ato de fotografar. (FLUSSER, op. cit.) Na sua compreensão, brincar com o aparelho é desvendar seus processos internos para revelar suas potencialidades, tanto da máquina quanto de quem a manipula. Ainda que o programa já inscreva todas as suas possibilidades, é preciso lutar contra o programa da caixa a fim de fugir do automatismo, do registro programado, da objetividade prevista, e descobrir dentro do seu processo pensamentos ou acasos, resultados da busca constante do sujeito que a opera livremente.

O que se busca evidenciar no uso das imagens técnicas não é a noção exterior de mudar o mundo, mas comprometer-se ao outro e a si mesmo. Através do exercício de reflexão crítica sobre a imagem e no focar as relações sociais, abre-se caminhos sensíveis a serem (re)descobertos. Além disso, viabiliza a oportunidade de nos colocar no lugar do outro, conhecer realidades e despertar memórias afetivas. Indo para além do pensamento flusseriano ao explorar as novas condições de produção das imagens técnicas, apontamos que essas podem ser agora geradas em tempo real, - e não nos limitamos aqui somente a



aparelhagem fotográfica sobre a qual o filósofo discorria. As plataformas tecnológicas e o seus meios digitais são as novas caixas pretas. Novos modos de apreensão da imagem irrompem, propondo uma interface interativa nas comunidades virtuais “no qual cada ser humano pode participar e contribuir”. (LEVY, 2011, p.128)

A “artemídia” é a designação das artes no ambiente tecnológico. É justamente o lugar onde se podem dar as trocas de diálogos e a construção crítica para se pensar o modo como as sociedades contemporâneas se constituem. Isso se dá através da apropriação e experimentação que os meios tecnológicos oferecem para produção de imagens. Representa aqui “um campo de possibilidades e de energia criativa” (MACHADO, 2004, p. 27). É preciso liberar o olhar para longe dessa festa de efeitos e clichês - onde predomina o entretenimento de massa na qual se encontra o vídeo, por exemplo (Op. cit).

Encontramos trabalhos decorrentes das novas tecnologias que agora desdobram novas relações entre imagem, objeto e sujeito: “(...) as fronteiras entre esses três atores da representação se esbatem. Eles se desalinham, se interpenetram, se hibridizam.” (COUCHOT in PARENTE, 1993, p.42). O sujeito não mais contempla a imagem, imergindo na sua linguagem numérica. Impulsos que registram e codificam momentos, que vão além e exploram o corpo e até mesmo prédios junto aos sistemas digitais. Exemplos que postamos aqui são obras como a nuvem de luz interativa conhecida como **FLUIDIC**, uma escultura sensível ao movimento do público. A imagem é formada a partir da interação de quem está presente com a luz e as 12.000 pequenas esferas suspensas no ambiente, provocando alterações luminosas com seu contato. Outra obra é **Shadows**, do artista Patricio Vivo, que registra e retém a memória das sombras interagindo com as de outras pessoas. Ambas brincam com as novas caixas pretas, tanto na manipulação como na produção imagética. Emergem possibilidades poéticas e lúdicas cujos espaços se redimensionaram para a estimulação e experimentações dos sentidos atrelados a ações de criação.



**FLUIDIC**, Nikeata Thompson, 2013

<Fonte: [www.ideafixa.com/fluidic-instalacao-hyundai-whitevoid](http://www.ideafixa.com/fluidic-instalacao-hyundai-whitevoid)>



**Shadows**, Patricio Vivo, 2013

<Fonte: [http://file.org.br/file\\_games/?lang=en](http://file.org.br/file_games/?lang=en)>

Essas imagens são produtos do nosso tempo na qual a atual sociedade vivencia novos modos de presença e representação. Essas acontecem por meio das inúmeras telas as quais nos servimos para acessar o mundo tecnológico. (Lipovetksy; Serroy, 2009) Expandir as capacidades das telas como janelas para o mundo via redes virtuais, capaz de trazerem a presença à distância e a transmissão integradora de ideias e memórias.

Os internautas de hoje experimentam uma sobrecarga imagética flutuante em modelos “nuvem”. Essa é a nova configuração dos corpos luminosos: modo nuvioso onde as condensações mais leves produzem imagens extremamente voláteis. Buscamos nossos modos de orientação pelas novas máquinas da arte. Essas que, do mesmo modo, precisamos dominar criativamente, pois

influenciam na identidade e no comportamento do sujeito, ditados pelo circuito midiático hegemônico (VALENÇA; CORREIA, 2004)

Ao contrário de uma imobilidade indolente, o sujeito se agita ao sofrer uma carga explosiva de estímulos. E, assim, a leveza é algo que oculta e que faz cegar de modo mais evasivo. Envolve a todos em embaciamento, como a querer encobrir a quem se atreve a buscar a comunicação de forma mais explícita; oprimidos pelos véus informacionais e postos em relativo isolamento, estamos aturdidos e cerceados como alvos constantes da vigilância. Para afirmar um espaço de resistência, permitindo o deflagrar de singularidades imprevistas, os sujeitos precisam constituir seus marcos existenciais e modelos significativos de identidade em ambiente de referências e valores expressivos.

Nem mesmo a arte escapa à embaçada contemporaneidade, preferindo nela se abrigar. É na torrente vaporizada que emergem as novas formas da visualidade. A arte é também cultura e afirma isso no desprendimento da ideia moderna de autonomia, preferindo imiscuir-se com as formas vitais do cotidiano. (FRADE et alli, 2012). Henry Jenkins (2008) inspirado na expressão “inteligência coletiva” cunhada por Pierre Levy, explica que poderíamos juntar nossos respectivos saberes, competências, imaginações e habilidades para diversos fins, desde recreativos até militares, concebendo a cultura da convergência como lugar de embate entre velhas e novas mídias. Com a convergência, conceito este que é muito mais que uma modificação nos esquemas e circuitos tecnológicos, assumimos o controle das mídias e construímos nossa “mitologia pessoal” a partir de vivências dentro e fora do âmbito cibernético.

A instituição escolar vem enfrentando grandes desafios com os surpreendentes avanços tecnológicos e as novas descobertas científicas que, a cada dia, transformam nossa sociedade de maneira frenética, mudando valores, atitudes e costumes. Nesse contexto, o aprendiz é uma inteligência experiente, com gama variada de informações e conhecimentos adquiridos no ambiente familiar, no grupo de convívio, através da mídia e outras tecnologias: o lugar do aprendiz já não é mais aquele de onde tudo era novidade e descoberta. (RANCIÈRE, p.26, 2002). Conforme adquire novas habilidades e

competências, o professor se insere também como ser a se interagir: cada vez melhor conectado em sala de aula; um profissional bem integrado e disponível para trabalhar conteúdos em rede e dar conta das exigências de uma educação complexa, desenvolvendo enlaces de saberes dispersos em um mundo globalizado.

Rancière (2002) discute em seu livro “Mestre Ignorante” o termo “compreender”. Para o autor francês esta é uma simples e pequena palavra, mas sua dimensão se compara a um véu que recobre tudo. No âmbito educacional, é algo que o aprendiz não consegue fazer por si só, sem um mestre para lhe dar as devidas explicações. Condição necessária para torná-lo incapaz e assim fazer ser preciso esse cargo de “detentor do saber”, o qual o professor tradicionalmente ocupa. Também para Candau (2009, p. 98), “ser professor (a) hoje, supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do ‘ofício de professor’, e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados para a promoção de uma educação de qualidade social para todos (as)”

A escola, por sua vez, nem sempre assume a aventura de ser o espaço do futuro. Foca nos conteúdos tradicionais, que não despertam a curiosidade do estudante. Cabe notar que há um temor por parte dos educadores em fazer uso das mídias digitais. Os pesquisadores Stahl e Zordan (2011) questionam: “Não seria tortura obrigar alguém colocado entre quatro paredes, vivendo um momento fora do tempo e da vida, a expressar e criar algo da qual não está vivendo, vendo e sentindo?” (Op. cit. p. 39-40).

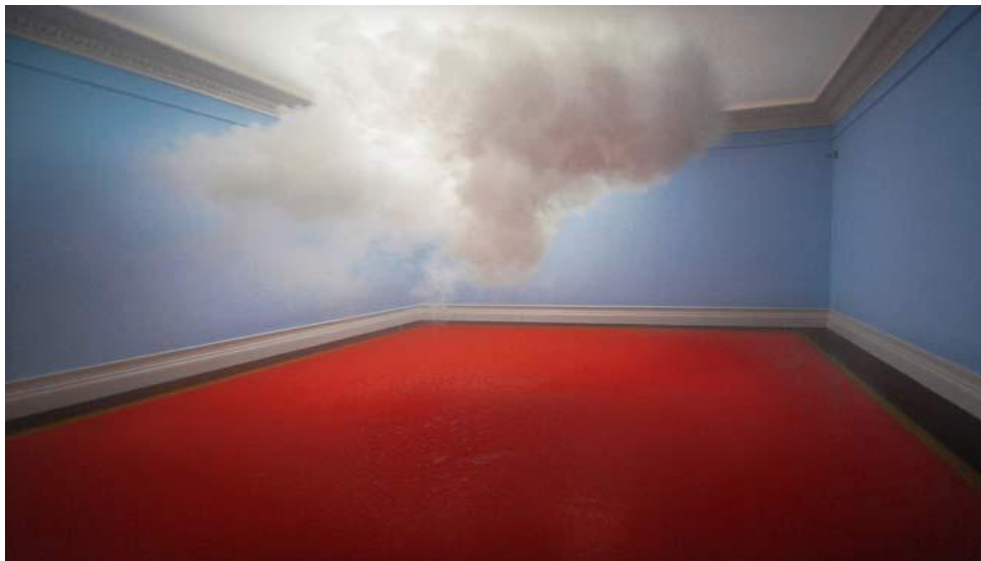


Liu Bolin - o artista se camufla no mundo das imagens que pinta.

Se deixa capturar pelos campos imagéticos e realiza, nessa eloquência, a representação reveladora da visualidade contemporânea. *Hiding in the City - Beijing Graffiti No.2 2012*

Fonte: <<http://www.liubolinart.com/index.php?a=picture>>

O desafio pedagógico é lidar com a multiplicidade cultural que se manifesta no mundo do educando e no agenciamento dos conteúdos previstos nas ementas com a condição explosiva das suas referências atuais. É necessário, portanto, o docente estar aberto e manter-se flexível na ação didática para não impedir esse entrelaçamento na relação ao aluno, bem como estar atento às hibridizações da imagem pouco exploradas nas aulas de artes, de maneira que pense pedagogicamente “a complexidade dos interesses a partir dos quais são produzidas e a condição ambígua, de medo, de encantamento e resistência que, como receptores, podemos ter na relação com elas.” (MARTINS, SÉRVIO, p. 257, 2011). Cunha (2001) propõe que o “ensino de arte poderia ser uma das vias de questionar o que está estabelecido, aguçando os sentidos, aglutinando expressão/vida, a fim de produzir propostas no campo da visualidade que possibilitem indagações sobre a própria vida.” (2001, p.2)



**Nimbus**, Berndnaut Smilde, 2010

*A nova produção a qual se propõe a arte contemporânea oferece deslocamentos que possibilitam uma pedagogia das artes amplificada e não hierarquizada.*

*<<http://www.berndnaut.nl/works.htm>>*

### **O saber epidérmico em valores voláteis**

Nessas condições dos saberes diluídos e em progressiva volição, é imprescindível pensar em uma formação docente em conexão com as necessidades prementes de um mundo em convulsão. Será mais para além dos livros e das formas enciclopédicas do conhecimento que esse agenciamento deverá se realizar. A universidade precisa estar voltada não apenas para o passado, mas para viver o presente e pensar o futuro - realidade na qual as licenciaturas em arte, premidas pela hegemonia do saber historicizante da arte, precisam se soltar. O modelo de aprendizagem convencionada na memória, reflexo de ações distanciadas, se calca no reconhecimento e não no conhecimento, que requer produção, investigação e transformação. A escola, espaço de trabalho ao qual esse profissional se dirige, precisa ser ativada como lugar de experimentação (FRADE, 2010). Esse deslocamento do passado é imprescindível de ser vivido na condição de liberdade para a descoberta onde, mais uma vez, se pode permitir que o “não

saber” - espaço livre de trânsito, livre das hierarquias dos conhecimentos e das metodologias disciplinares -, espaço para que a experimentação ocupe a posição central no processo de aprendizagem. O ensino se dando em mão dupla, quando docente e discente então entrelaçados, em formação simétrica: quem sabe e quem não sabe são todos. A relação pedagógica se instaura como um jogo instável, onde os sujeitos trocam de posição constantemente, todos ativos em intensa articulação. O saber docente, nesse sentido, é o saber da articulação dos domínios, de agenciador das competências, das potencialidades.

A “sedimentação intersubjetiva”, tomando de empréstimo a definição sociológica de Berger e Luckmann (1998), seria esse lance de fazer-se social na medida em que se habita, conjuntamente com os demais, um espaço que se desloca, que se move seguindo em direção a um futuro e não apenas permanece, ancorada no sítio do reconhecimento de um passado comum. É nesse campo que o entusiasmo deve envolver o educador, na dinâmica que se deve agitar entre os que participam com ele da construção do novo mundo.

O transitar sendo uma constante, a instabilidade se faz de nossa realidade uma substância volátil (mais que um líquido, como diz Bauman (2001), estaríamos em um estado mais avançado, em evaporação, pois que se exala, desmanchando-se na exposição à pressa da vida), com seus objetos e sistemas se desfazendo e se reconfigurando em todo momento. Este sentido brumoso da existência, radicalizado diante das múltiplas combinatórias em ocorrência simultânea, sempre em aceleração crescente, nos deixa em perplexidade; a nós cabe também essa condição de sujeitos em suspensão.

Hoje o objeto acorda e reage, determinado a manter vivo o seu segredo. Este duelo em que se envolvem o sujeito e o objeto significa a perda da posição hegemônica do sujeito: o objeto torna-se o horizonte do desaparecimento do sujeito. Obviamente, este novo cenário, esta nova dramaturgia, é oposta à teoria clássica do conhecimento. (Baudrillard, 2001, p. 83)

Dentre esses modos caóticos, as ordens da visibilidade e da invisibilidade também se confundem, fazem sua mistura mais e mais, revelando o mundo

nano e o mundo macro, os extratos mais profundos e densos, as formas se multiplicam e se afetam nessa derivação fecunda. A tecnologia produz um novo mundo que, a seu modo, traduz e cria novos espaços e tempos. Vivemos em um universo multidesdobrado, articulado entre cada uma de suas linguagens que não cessam de se reinventar. Há nisso não apenas criação, mas também perda e destruição. Recolhemos nas palavras de Serres:

Por que a razão por si só não basta, por que ela prefere a força para impor a razão? Sobretudo, como é que, em troca, ela torna invisível o visível? Esse corpo achamlotado, estável e inconstante como um prado na primavera, esse espaço reconhecível e misturado desaparecem. Sim, a superfície dos oceanos, sua paisagem se apagam e submergem. (2001, p.257)

Desse encantamento, despontam também horror e morte. O descaso com a vida é sintoma de falta do vínculo com o tempo presente, com o lugar do agora. O real visto como falso ou, como apontava Baudrillard (Op. cit.), o mundo simulado como hiperreal, sendo percebido como mais real que o próprio real. Esses artifícios servem igualmente para o falseamento e o distanciamento, na manipulação e modelagem das consciências:

É evidente que com tais ferramentas deveremos ver desenvolverem-se novas formas de manipulação e trucagem. As técnicas militares de decepção e de sedução, correntemente utilizadas hoje na guerra eletrônica, ilustram perfeitamente esta faculdade dos sinais de informação de serem manipulados, desviados, falseados, captados e tratados de forma a melhor enganar o adversário. A fronteira entre o verdadeiro e o falso torna-se cada vez mais impalpável, e as balizas que permitem distinguir os diversos níveis de verdade das representações e de avaliar a sua credibilidade tornam-se cada vez mais difíceis de controlar. (Quéau, 2008, p.96)

A forma de viver o presente, sentimos em nossa experiência de um hoje que é sempre distanciado do passado mais recente, daquilo que acabou de ocorrer ainda ontem, em grande descontinuidade. E deve ser necessário senti-lo em seu ponto de contato como devir constante. Um presente vivido na ponta da flecha do tempo. Deste modo, um presente a ser futuro, já que a imediatez de tudo consome o vivido com voracidade. A vida está se apresentado em modo tênue, onde nos conectamos uns aos outros ou às coisas do mundo mesmo



em situações muito frágeis; a condensação em que se atraem os afazeres humanos é intrincada e complexa: seus liames são quase sempre imperceptíveis e capturamos apenas parte de seus movimentos.

Teoria ou intuição ficam na ordem da visão, chegou-se a dizer, e com rigor, que elas ficavam no sólido. Há muito tempo caminho na direção do fluido, encontrei as turbulências, antes, e as misturas, recentemente. Logo chegarei à liquidez, difícil de pensar, o futuro está aí, então chegarei aos corpos misturados. (Serres, Op. cit., p.78)

Assimilar as condições atuais na profusão de imagens e corpos em estado de mistura e excesso, dos transbordamentos nos quais se recolhem ali e aqui os elementos constitutivos do agora, requer uma nova atitude. Posicionamento que perceba esse tempo presente que, ao se configurar, se refaz e se mistura novamente, na condição de servir ao próximo momento. Agita, assim, em todo o caldo que é a cultura (imagem clássica das composições heterogêneas combinadas), esse sentido de urgência. Fazer esse percurso de tornar-se docente é estabelecer o compromisso de uma aprendizagem significativa em associação com as diversas e mais prementes formas de vida. Diante das mudanças aceleradas, das formas sutis e dos novos domínios, cabe aqui pensar sobre a importância de tratar dessa formação em consonância com o fluxo dos acontecimentos.

### Referência Bibliográficas

BAUDRILLARD, Jean. (2001) *A Ilusão Vital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BAUMAN, Zigmunt. (2011) *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

CANDAU, Vera. (2009) *Professor/a, profissão de risco?* In: Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro, Editora Forma&Ação.

COUCHOT, Edmond. (1993) *Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes de figuração*. In: A imagem-máquina. André Parente (org) Ed.34.

CUNHA, VIEIRA da. Susana R. (2001) *Transformações nos saberes sobre arte e seu ensino - entendendo o ensino de artes*. Projeto (Porto Alegre), Porto Alegre RS, v. 5, p. 02-08, 2001. Disponível em:  
<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Transformações.pdf>

FLUSSER, Vilém. (2008) *O universo das imagens técnicas*. Elogio da superficialidade. São Paulo: Anablumme.

\_\_\_\_\_. (1985) *Filosofia da Caixa Preta*: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Editora Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1982) *O instrumento do fotógrafo ou o fotógrafo do instrumento?*. In: Revista IRIS. Disponível <<http://www.fotoplus.com/fpb/fpb017/b017c.htm>> Acesso em 10 de abril de 2013

FRADE, Isabela; CAETANO, Alessandra; SARAIVA, Leticia; GÓES, Jéssica. (2012) Refletores em convergência: questões de gênero In: XXII CONFAEB, São Paulo. *Arte/educação: Corpos em Trânsito*. São Paulo: UNESP, 2012. v. 1. p. 462. Disponível em <<http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/462.pdf>> Acesso em 15 de abril de 2013

GIANNETTI, Claudia. (2006) *Estética Digital*: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Belo Horizonte: C/Arte.

JENKINS, Henry. (2008) *Cultura da Convergência*. Editora Aleph.

LÉVY, Pierre. (1999) *Cibercultura*. São Paulo:Ed.34.

MARTINS, Raimundo; SERVIÓ, Pablo. (2012) Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: Martins, Raimundo; Tourinho, Irene. (Org.). *Culturas das imagens - desafios para a arte e para a educação*. Culturas das imagens - desafios para a arte e para a educação. 1ed.Santa Maria (RS): Editora da UFSM, 2012, v. 1, p. 255-282.

QUÉAU. (2008) Cibercultura e info-ética In MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*, 2001.<[www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/79/77](http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/79/77)> Acesso em 22 de abril de 2013.

RANCIÈRE, Jacques. (2002) *O mestre ignorante*, cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte:Autentica.

SERRES, Michel. (2001) *Os Cinco Sentidos - filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

VALENÇA, K. B. C. ; MARTINS, R. (2007) *Arte Contemporânea, Cultura Visual e a Formação do Professor de Arte*. In: Anais XVI ENANPAP. Florianópolis: UDESC.

ZORDAN, Paola ; STAHL, Cassiano . (2011) SALA DE AULA, TORTURAS E SUPLÍCIOS: PERSPECTIVAS DA ARTE. *Caderno Pedagógico* (Lajeado. Impresso), v. 8, p. 4.

## MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DAS GRADUAÇÕES EM ARTES VISUAIS NO BRASIL

Isadora Gonçalves de Azevedo<sup>310</sup> / Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>311</sup>

UDESC

[isadoracga@gmail.com](mailto:isadoracga@gmail.com) / [cristinaudesc@gmail.com](mailto:cristinaudesc@gmail.com)

### Resumo

Este artigo analisa a inserção de conteúdos sobre a América Latina nos currículos das graduações em artes visuais no Brasil. Especificamente, volta-se para a análise de ementas e bibliografias que mostrem como a América Latina está inserida na formação inicial de professores de artes. Por meio da análise dos currículos de cursos oriundos de três instituições - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade de São Paulo (USP), percebe-se que, apesar de esse tema tangenciar o eixo norteador das matrizes curriculares, a sua inserção evidencia a construção de currículos adaptados para os coletivos diversos, ao invés daqueles que são formulados a partir de um pensamento multiculturalista numa perspectiva crítica.

Palavras-chave: Currículo; formação de professores de artes; América Latina

---

<sup>310</sup> Mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV/CEART/UDESC. Licenciada em Artes Visuais pelo CEART/UDESC. Membro do Grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Participante do Projeto de Investigação Bilateral Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG).

<sup>311</sup> Pós-doutora pela IUNA (Argentina) e pela Universidad de Sevilla (Espanha). Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC. Mestre em Educação pela UFSC. Graduada em Educação Artística pela UDESC. Líder do Grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Coordenadora do Projeto de Investigação Bilateral Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG).

## Resumen

En este artículo se analiza la inclusión de contenidos sobre Latino America en los planes de estudios de los cursos de grado en artes visuales en Brasil. En concreto, se vuelve hacia el análisis de planes de estudios que muestran como Latino America está incluida en la formación inicial de profesores de artes. Mediante el análisis de los planes de estudios de los cursos de tres instituciones – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) y la Universidade de Sao Paulo (USP), nos damos cuenta de que, a pesar de que el Latino America aparece en las matrices curriculares, su inclusión muestra la construcción de planes de estudio adaptados a los colectivos diversos, en lugar de aquellos que se formulan a partir de una perspectiva multicultural crítico.

Palabras clave: Currículo; formación de profesores de artes; Latino America

## Introdução

Este artigo aborda discussões acerca da inserção de conteúdos sobre a América Latina (doravante AL) nos currículos das graduações em artes visuais no Brasil. Especificamente, volta-se para a análise de ementas e bibliografias que mostrem como a AL está inserida na formação inicial de professores de artes. Trata-se de uma pesquisa inicial acerca dos currículos dos cursos de licenciatura em artes visuais na AL.

Procuramos ressaltar, ao longo do trabalho, a maneira como a seleção de conteúdos e de autores influencia na formação dos professores de artes visuais, tanto no que diz respeito à dominância de uma visão europeia e estadunidense de currículo, como no que diz respeito a valores, conhecimentos e concepções de mundo. Nossa defesa é pela construção de currículos que insiram conteúdos referentes a AL sob uma perspectiva multicultural crítica (MCLAREN, 2000) e que considere os coletivos diversos (ARROYO, 2008) desde o princípio, ao invés de partir de concepções da cultura ocidental e de propor adaptações quando for necessário.

Embasamo-nos em algumas concepções da Educação Comparada, com o objetivo de determo-nos em aspectos formativos em diferentes contextos, bem como com a intenção de consideramos as especificidades das realidades selecionadas. Ressaltamos que alguns estudos têm mostrado que o Brasil por vezes se distancia dos debates entre os países de AL buscando traçar alinhamentos no campo científico e acadêmico com países considerados em melhores condições econômicas e com tradições sedimentadas na história ocidental. Se por um lado esse encaminhamento traz experiências significativas no campo da realidade europeia e estadunidense, por outro lado nos distancia da realidade bastante próxima à brasileira, com os mesmos problemas sociais, políticos e culturais, bem como vitimizados por uma ideologia neo-colonizadora. Atualmente, existe um movimento por parte da intelectualidade que busca aproximar as diferentes realidades da AL com a intenção de buscar soluções para a resolução de problemas comuns.

Considerando o contexto de mudanças nas relações entre Brasil e os países da AL, propusemos uma organização para o texto do presente artigo dividindo-o nas seguintes seções: 2) A Educação Comparada na América Latina; 3) Sobre os cursos de artes visuais da UDESC, da UERJ e da USP; 4) Análises dos currículos; 5) Considerações finais.

Esperamos contribuir para a identificação dos temas curriculares e suas implicações na formação de professores de artes com a intenção de enfatizar uma perspectiva multicultural-crítica que visibiliza as diferenças e seus conflitos a fim de suscitar um movimento formativo que enfatize a categoria de contradição tendo a arte como elemento catalisador.

### **A Educação Comparada na América Latina**

Como bem menciona Ferreira (2008), a Educação Comparada pretendeu, desde o seu princípio, compreender as especificidades dos sistemas educacionais por meio da comparação, a qual revela as convergências e as divergências entre duas ou mais realidades e permite problematizar aspectos referentes à educação de modo mais consistente do que quando analisamos uma única realidade. Para tal, importa considerarmos o contexto social,

econômico, político, cultural de cada sistema educacional selecionado, de modo que a Educação Comparada abarque uma pluralidade de áreas de conhecimento, como a História, a Sociologia, entre outras.

Por meio das abordagens metodológicas utilizadas na Educação Comparada, podemos desenvolver análises regionais, internacionais, nacionais, sem que os recortes a serem analisados sejam sempre referentes a dois ou mais países. Existem estudos dentro da perspectiva da Educação Comparada que também se voltam para análises locais, como, por exemplo, de diferentes escolas de uma mesma cidade. O que não deve ser descartado, independentemente de a análise ser regional, nacional ou de outro tipo, são as particularidades de cada realidade. No caso de escolas de uma mesma cidade, é fundamental considerarmos: a quantidade de alunos e de professores; os contextos histórico e social (dentre outros) da comunidade em que ela está inserida; bem como os da própria instituição; a formação dos profissionais que ali atuam, etc. Desta forma, os estudos dentro da Educação Comparada não são qualificados de acordo com a abrangência de cada um, senão pela capacidade de apreender tais divergências e semelhanças e de trazê-las para as discussões da educação.

Ferreira (2008) afirma que já na Antiguidade foram desenvolvidos estudos com base em comparações na área da educação. No entanto, a Educação Comparada passou a ser sistematizada entre o final do século XVIII e início do século XIX. Neste século, a propagação de discursos acerca da necessidade do progresso resultou em diversos estudos sobre as escolas estadunidenses e europeias, as quais, também no século XX, serviram como referência para outras realidades que deveriam “progredir”. Diversas abordagens foram criadas dentro da Educação Comparada e elas são organizadas no tempo de diferentes maneiras, de acordo com seus estudiosos (cf. FERREIRA, 2008, p. 135). Voltamo-nos, aqui, para a abordagem sócio-dinâmica, apresentada por Ferreira (2008). De acordo com o autor, a Educação Comparada

Tem de assumir-se como um saber que resulta da interpelação, através da comparação, da educação em seus múltiplos aspectos, situados em contextos diferentes, captados e analisados com recursos a técnicas e metodologias

---

providenciadas por outras ciências quando para tal forem consideradas as mais adequadas pelos comparatistas. Para além de uma criteriosa abertura metodológica, a Educação Comparada deve procurar apoiar-se num ecletismo interpretativo fundado no cruzar de saberes provenientes de várias áreas científicas. (FERREIRA, 2008, p. 135).

Desta forma, ela não subsidia uma técnica metodológica nem é, por si só, uma metodologia, mas um saber dinâmico que se volta à compreensão dos sistemas educacionais. Dentro da abordagem sócio-dinâmica, ao reconhecer-se a importância do cruzamento entre as diversas metodologias de análise, defende-se a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa. A abordagem sócio-dinâmica procura ultrapassar a denúncia e a constatação, de modo a manter a inquietação que impulsiona as pesquisas e a contribuir com uma compreensão mais crítica acerca da educação.

Conforme Acosta (2011), ao refletirmos acerca dos desafios da educação num mundo globalizado, é necessário avançar nos estudos da Educação Comparada, no sentido de não mais nos voltarmos para as problemáticas do Estado nação, mas de considerarmos os impactos das novas tecnologias e dos meios de comunicação e informação. Não obstante, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas que abordem questões como gênero, multiculturalidade, diversidade, etc.

Acosta (2011) trata do desenvolvimento da Educação Comparada na AL e, por meio de uma pesquisa realizada, constata que as produções nessa área ainda são escassas quando comparadas às estadunidenses e às de certos países europeus. A autora afirma que os sistemas educacionais latino americanos se desenvolveram em ritmo diferenciado quando comparados aos desses países, devido ao modo como a região foi inserida no projeto moderno de emancipação. Por outro lado, a Educação Comparada vem ganhando espaço na AL nas últimas décadas, ainda que de maneira discreta ou praticamente ausente.

As reformas educacionais da década de 1990 resultaram em diversas mudanças e na expansão dos sistemas de educação latino americanos que, apesar de mais complexos, enfrentaram contextos de aumento de pobreza e desigualdade social (cf. ACOSTA, 2011, p. 78). Deste modo, apesar de

estarmos num momento favorável de transição no que diz respeito à educação na AL, carregamos as marcas das reformas de aproximadamente duas décadas atrás, uma vez que os elementos das reformas, como currículo, sistemas de avaliação, projetos institucionais, entre outros, entram em conflito com assuntos não resolvidos, como a qualidade de ensino, a desvalorização da docência, a falta de infraestrutura, etc. Para Acosta (2011), essas tensões contribuíram para a revitalização dos estudos comparados. No entanto, a quantidade de estudos qualitativos ainda é pequena, o que reforça o desenvolvimento vagaroso destes na AL.

Considerando o que foi exposto até aqui, afirmamos nosso interesse por desenvolver um estudo comparativo entre os currículos de três graduações em artes visuais no Brasil, tendo como foco a inserção de conteúdos sobre a AL nas disciplinas de história da arte. Os cursos são oriundos de três universidades, sendo duas da região Sudeste e uma da região Sul do país. Partimos da hipótese de que há uma carência de conteúdos sobre a AL na formação inicial dos professores e professoras de artes no Brasil, o que influencia diretamente na atuação desses profissionais que, por vezes, reproduzem um discurso hegemônico, mesmo sem a intenção de fazê-lo. Optamos por utilizar uma abordagem quanti-qualitativa, tendo em vista o que foi tratado nessa seção.

### **Sobre os cursos de artes visuais da UDESC, USP e UERJ**

O curso de licenciatura em Artes Visuais da UDESC iniciou em 1973, como um curso de formação emergencial, com a finalidade de formar professores, devido à lei 5.692/71<sup>312</sup>, que decretou a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas (cf. ROSA, 2005, p. 96-97). Deste modo, a licenciatura não surgiu a partir de um curso de bacharelado, como aconteceu em outras realidades brasileiras. Antes de 1985, o curso pertencia à Faculdade de Educação (FAED). Com a criação do Centro de Artes (CEART) nesta data, o curso foi incorporado pelo

<sup>312</sup> A lei 5692/71 foi uma lei criada no ano de 1971 para reformar um capítulo da lei 4024/61, a primeira lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que diz respeito ao funcionamento da Educação Básica. Essa reforma que impulsionou a criação da lei 5692/71 teve apoio estadunidense e ficou conhecida como Acordo MEC/USAID.



novo centro. Durante anos, a licenciatura em educação artística abarcava as áreas de música, artes plásticas e desenho, mais tarde em 1986 Artes Cênicas. A partir de 1984, o curso deixou de ser ofertado como licenciatura curta e passou a ter quatro anos de duração, caracterizando-se como licenciatura plena, com as seguintes habilitações: Artes plásticas, Música e Desenho. Em 1986 foi criado também o curso de Artes Cênicas. Os bacharelados foram ofertados a partir de 1994.

O curso, hoje denominado Licenciatura em Artes Visuais, passou por diversas reformas curriculares, assim como o Bacharelado em Artes Visuais, sendo que o currículo atual de ambas as graduações foi implantado em 2008 e está distribuído em oito semestres. O mestrado em Artes Visuais iniciou em 2005 e o doutorado realiza o primeiro processo seletivo em 2013. A graduação conta com cerca de trinta professores efetivos e cinco professores colaboradores. O ingresso ocorre por meio de processo seletivo (vestibular) anual, com vinte vagas para a licenciatura e vinte e oito para o bacharelado<sup>313</sup>.

A Escola de Comunicações Culturais da USP foi fundada em 1966 e atualmente denomina-se Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP)<sup>314</sup>. A ECA conta com vinte e dois cursos de graduação e oito departamentos, sendo um deles o de Artes Plásticas. Por abranger diversos cursos, ter se consolidado há várias décadas e ser bem qualificada internacionalmente, a ECA é um dos centros de referência da AL na área de artes. Atualmente, são oferecidas 30 vagas anuais para os cursos de artes visuais<sup>315</sup> – divididas entre licenciatura e bacharelado, sendo que existem quatro opções de habilitação para o último: Escultura, Gravura, Pintura e Mídias. Os cursos funcionam durante o período diurno e têm duração de oito semestres. A forma de ingresso também é por meio de vestibular.

A pós-graduação da USP iniciou na década de 1970 e é pioneira no Brasil. Para atender às demandas dos departamentos dos cursos de graduação nas

<sup>313</sup> Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2013.

<sup>314</sup> Disponível em: [http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/geral/guia\\_pos\\_eca.pdf](http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/file/geral/guia_pos_eca.pdf). Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

<sup>315</sup> Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/manual/carreiras.html>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

áreas de artes e de comunicação, foi necessário recorrer a outras unidades da USP para fundar as pós-graduações. Deste modo, primeiro foi criado o mestrado na área de Comunicações em 1972 e, em 1974, o mestrado na área de Artes. Ambas as áreas aprovaram os cursos de doutorado na década de 1980, mantendo o pioneirismo. Na atualidade, os programas de pós-graduação também se situam na ECA.

A trajetória do curso de licenciatura em Artes Visuais da UERJ iniciou fora da universidade. Primeiramente, foi criado o Curso Superior de História da Arte, em 1961, por meio do Instituto de Belas Artes (IBA), criado pela Secretaria de Cultura do Estado da Guanabara. Com a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e de Guanabara, o curso passou a ser oferecido pela Secretaria de Educação e Cultura do novo Estado do Rio de Janeiro. Apenas em 1978 o curso foi incorporado ao Departamento de Artes da UERJ e teve sua matriz curricular alterada, de modo a denominar-se Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em História da Arte. Outra reforma em 1999 criou os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História da Arte e Artes Plásticas, que foi implantada a partir de 2002, quando o curso passou a ser responsabilidade do Instituto de Artes, criado neste mesmo período<sup>316</sup>.

Desde 2006 a graduação em Artes Visuais foi dividida entre: 1) bacharelado em História da Arte; 2) bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, divididos em oito semestres, devendo o/a estudante optar pela licenciatura ou bacharelado. Assim como na UDESC, a UERJ iniciou as atividades do mestrado em Artes Visuais no ano de 2005. Além de aproximadamente trinta professores efetivos, a graduação conta também com cerca de trinta professores substitutos e uma professora visitante. O ingresso anual ocorre por meio de vestibular, sendo destinadas trinta vagas ao bacharelado em História da Arte (quinze matutinas e quinze noturnas), quarenta vagas à licenciatura (vinte matutinas e vinte noturnas) e trinta ao bacharelado (quinze matutinas e quinze noturnas) em Artes Visuais<sup>317</sup>.

<sup>316</sup> Disponível em: <http://www.art.uerj.br>. Acesso em : 26 de janeiro de 2013.

<sup>317</sup> Disponível em:

[http://www.vestibular.uerj.br/portal\\_vestibular\\_uerj/arquivos/arquivos2013/ed\\_2013/edital/2013\\_manual\\_2fase\\_web\\_anexo2.pdf](http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2013/ed_2013/edital/2013_manual_2fase_web_anexo2.pdf). Acesso em 26 de janeiro de 2013. Acesso em 26 de janeiro de 2013.

Apoiadas em Vieira, Albert e Bagolin (2008), ressaltamos que o Brasil caracteriza-se por seu território extenso e está dividido em cinco regiões, sendo o país que apresenta maior desigualdade social quando comparado a outros países da AL. As regiões Sul e Sudeste, nas quais estão situados os cursos em questão, são as que têm as taxas mais elevadas de escolarização do Brasil, ficando a região Sudeste em primeiro lugar e a Sul em segundo. As duas regiões também se destacam em relação à industrialização, que é mais intensa na primeira, enquanto na segunda prevalece a indústria agrícola.

Tal desenvolvimento econômico está atrelado à expansão do sistema capitalista, iniciado ainda no período da colonização do país. Deste modo, as regiões Sudeste e Sul, “se tornaram potenciais receptoras de empreendimentos industriais intensivos em capital” (RUIZ e DOMINGUES, 2008, p. 702).

### **Análises dos currículos**

Desconsideramos, para esta pesquisa, os autores brasileiros e os conteúdos de arte brasileira como maneira de contemplar as discussões sobre a AL, uma vez que a forma como nosso país é abordado nessas disciplinas costuma ser desvinculada do contexto latino americano, relacionando-se frequentemente com a arte europeia e estadunidense, como já mencionamos.

Como podemos observar na tabela 1, o currículo do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC, implantado em 2008, oferece sete disciplinas denominadas Teoria e História da Arte, distribuídas da primeira à sétima fase, as quais compõem o núcleo comum de disciplinas da licenciatura e do bacharelado, dentre um total de quarenta disciplinas. A disciplina de Arte Africana e Afrodescendentes, por sua vez, é restrita ao currículo da licenciatura e foi nele inserida devido à lei federal 10.639, que obriga o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas aulas de artes, história e literatura.

Vale lembrar aqui que, conforme Arroyo (2008), os cursos de formação inicial partem de concepções generalizadoras de educação, de modo que o futuro profissional possa atuar em diversas realidades (escolas de grandes centros urbanos, de periferias, de zonas rurais, que atendam a crianças, jovens,

adultos, grupos indígenas, entre outros). Traça-se uma proposta curricular de núcleo comum e a formação voltada para os coletivos diversos fica limitada às adaptações do currículo, isto é, já na graduação, o aluno-docente aprende a pensar e agir sob um ponto de vista uniformizador, adaptando aulas e conteúdos quando julgar necessário. Isso ocorre em diversos cursos de Pedagogia e de licenciatura, nos quais a diversidade regional, por exemplo, “ainda está condicionada à lógica universal” (ARROYO, 2008, p. 12). Da mesma forma, as diferenças sociais, étnicas, regionais, de gênero, entre outras, aparecem como anexos ao núcleo básico do currículo.

Por meio da análise dos planos de ensino e das ementas<sup>318</sup>, destacamos que estas mencionam as relações entre Europa e Américas, mas não contemplam a arte latino americana nem os/as autores/as latino americanos/as. A disciplina Teoria e História da Arte V engloba alguns conteúdos referentes à arte latino americana, bem como contém autores latino americanos nas referências bibliográficas<sup>319</sup>. Apesar de tangenciar tais conteúdos, a disciplina não tem como foco a AL, como verificamos a partir da ementa. Por outro lado, acreditamos na importância de estabelecer relações entre diferentes realidades para que se construam concepções de mundo pautadas na compreensão de uma totalidade de realidades, ao invés daquelas que partem de um único contexto rumo à apreensão do mundo e, assim, julgam as demais culturas a partir da sua própria, estabelecendo hierarquias entre elas.

Por ser aquela a única disciplina que aborda a AL, não nos parece viável afirmar que tal currículo contempla, de fato, aspectos da realidade latino americana, principalmente pelo fato de a AL aparecer no plano de ensino, mas não no que se refere à ementa. Sabemos que os planos de ensino podem variar de acordo com cada professor/a, o que não garante que a AL será sempre abordada.

<sup>318</sup> Disponível em: [http://www.dav.ceart.udesc.br/programa.php?fase=1\\_fase](http://www.dav.ceart.udesc.br/programa.php?fase=1_fase). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

<sup>319</sup> Disponível em: [http://www.dav.ceart.udesc.br/arquivos/programa/5\\_fase/Teoria%20e%20Historia%20da%20Arte%20V.pdf](http://www.dav.ceart.udesc.br/arquivos/programa/5_fase/Teoria%20e%20Historia%20da%20Arte%20V.pdf). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

Como podemos perceber, a partir das disciplinas de história da arte, a organização curricular deste curso parece pautar-se na adaptação, partindo das concepções anteriormente citadas, embasadas em Arroyo (2008).

<b>DISCIPLINAS UDESC</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Fase em que é ofertada</b>
Teoria e História da Arte I	1ª
Teoria e História da Arte II	2ª
Teoria e História da Arte III	3ª
Teoria e História da Arte IV	4ª
Teoria e História da Arte V	5ª
Teoria e História da Arte VI	6ª
Teoria e História da Arte VII	7ª
Arte Africana e Afro-descendentes	7ª

TABELA 1

Já o currículo do curso de Artes Visuais – Educação Artística da USP oferece quarenta disciplinas obrigatórias, sendo três de história da arte brasileira obrigatórias (há também uma optativa), e seis disciplinas de história da arte que contemplam aspectos da cultura ocidental, conforme apresentamos na tabela 2. As análises dos planos de ensino<sup>320</sup> nos permitiram constatar que não são abordados conteúdos sobre a AL, nem mesmo nas disciplinas voltadas para o Brasil, pois nelas são contempladas as relações entre este, os EUA e a Europa. De acordo com os dados que obtivemos, nem mesmo a adaptação do currículo para atender a essas demandas parece ocorrer na USP, no que diz respeito ao fornecimento de disciplinas que tenham sido inseridas após a aprovação do currículo atual. Permanece, portanto, a propagação de um discurso hegemônico.

<b>DISCIPLINAS USP</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Fase em que é ofertada</b>

<sup>320</sup> Disponível em:

<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=27&codcur=27301&codhab=201&tipo=N&print=true&keepThis=true&>. Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

O Barroco No Brasil	1ª
História da Arte I	1ª
História da Arte no Brasil I	2ª
História da Arte II	2ª
História da Arte No Brasil II	3ª
Evolução das Artes Visuais I	3ª
Evolução das Artes Visuais II	4ª
Evolução das Artes Visuais III	5ª
Evolução das Artes Visuais IV	6ª
Estudos da Descolonização: Origem, Formação, Desmanche (do Século XV à Atualidade)	Optativa Eletiva

TABELA 2

Quanto ao currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura da UERJ, há seis disciplinas de História da Arte dentre as cinquenta e cinco obrigatórias, com foco novamente na cultura ocidental, bem como três disciplinas de História da Arte no Brasil, que não se relacionam com o contexto latino americano. Por outro lado, há duas disciplinas de Arte na AL disponibilizadas dentre as eletivas, conforme a tabela 3<sup>321</sup>. Podemos inferir quatro aspectos do currículo em questão<sup>322</sup>: 1) existe um espaço reservado à discussão sobre a AL, o que o diferencia dos outros dois currículos; 2) este espaço não está contemplado pelas disciplinas obrigatórias, o que não garante o acesso a tais assuntos a todos os estudantes de artes visuais da instituição; 3) além da AL, outras realidades não tratadas em grande parte dos currículos brasileiros são contempladas pelas disciplinas eletivas deste curso: a arte no Oriente, indígena, na África e na Oceania; 4) apesar de este currículo parecer contemplar melhor os conteúdos da AL e de outras realidades excluídas, vemos novamente a adaptação do currículo para atender a essas demandas, uma vez que elas não são contempladas nas disciplinas obrigatórias.

<sup>321</sup>

Disponível

em:

[http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/artes\\_visuais\\_licenciatura.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/artes_visuais_licenciatura.pdf).

Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

<sup>322</sup> Disponível em: [http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/\\_disciplinas.html](http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/_disciplinas.html). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

<b>DISCIPLINAS UERJ</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Fase em que é ofertada</b>
História da Arte I	1ª
História da Arte II	2ª
História da Arte III	3ª
História da Arte no Brasil I	3ª
História da Arte IV	4ª
História da Arte no Brasil II	4ª
História da Arte V	5ª
História da Arte no Brasil III	5ª
História da Arte VI	6ª
Arte no Oriente	Eletiva
África e Oceania	Eletiva
Arte na América Latina I	Eletiva – ementa
Arte na América Latina II	Eletiva – ementa
Arte Indígena	Eletiva

TABELA 3

Cabe destacar, em relação às disciplinas optativas/eletivas, que apenas o currículo da UDESC não exige uma carga horária mínima dessas disciplinas, enquanto o curso da USP exige que os alunos cursem dez dessas disciplinas e os da UERJ, duas. Desta forma, não há garantia de que os alunos deste curso frequentarão uma quantidade mínima dessas aulas, ao contrário das outras duas realidades analisadas. Como já mencionamos, por outro lado, não necessariamente as disciplinas de AL serão selecionadas pelos acadêmicos da UERJ. Aos alunos da USP, a escolha pela disciplina de história da arte não contemplaria, necessariamente, conteúdos da AL, como também vimos anteriormente. De acordo com os dados das tabelas 4, 5 e 6, ressaltamos, também, a pequena proporção de disciplinas de história da arte nos currículos da UDESC e da USP, em relação à quantidade total de disciplinas eletivas/optativas.

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS/ELETIVAS UDESC (não obrigatório cursar)</b>	
Quantidade de disciplinas optativas/eletivas	Quantidade de disciplinas optativas/eletivas

	de História da Arte
15	0

TABELA 4

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS/ELETIVAS USP (obrigatório cursar 10)</b>	
Quantidade de disciplinas optativas/eletivas	Quantidade de disciplinas optativas/eletivas de História da Arte
69	1

TABELA 5

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS/ELETIVAS UERJ (obrigatório cursar 2)</b>	
Quantidade de disciplinas optativas/eletivas	Quantidade de disciplinas optativas/eletivas de História da Arte
16	5

TABELA 6

Evidenciamos, por meio dessa análise, a predominância de contextos europeus, estadunidenses e brasileiros nas disciplinas de história da arte que integram o eixo norteador dos currículos de licenciatura em artes visuais de três diferentes realidades brasileiras. Lembramos que as três instituições se situam em regiões que apresentam condições socioeconômicas favoráveis quando comparadas a outros estados e que todas são universidades públicas. Questionamo-nos se essa estrutura curricular também aparece nas demais instituições públicas e privadas do país e, em especial, nos cursos de formação a distância, que em muitos casos são os únicos que atendem a profissionais que atuam em zonas rurais e interioranas do Brasil.

Cabe, ainda, trazermos algumas considerações sobre o multiculturalismo, reconhecendo que este pode ser abordado de diversas maneiras e esclarecendo que nos embasamos nas concepções do multiculturalismo crítico, que “ênfatisa a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2000, p. 123), em vez de acomodar-se a uma ordem social maior. Assim, entendemos as representações de raça, classe e gênero como resultantes de lutas sociais mais amplas e acreditamos que não basta abordar a AL, a África, as mulheres, os indígenas, entre outros, senão por meio de um posicionamento crítico que



não desvincule tais grupos sociais ou realidades do contexto capitalista e das estratégias de expansão do capitalismo.

Não basta, portanto, que a AL seja anexada aos currículos de licenciatura em artes visuais e tratada não com prioridade, mas com descaso, pautada num discurso hegemônico. Além disso, o currículo nulo e o currículo oculto atuam sobre os estudantes e influenciam em comportamentos e atitudes. Dito de outra forma, os aspectos da ideologia dominante que estão presentes nas práticas pedagógicas cotidianas e que não compõem o currículo explícito interferem também na produção de conhecimentos e de valores dos alunos (cf. ROSA, 2004, p. 52). Também não basta, pois, falarmos do currículo explícito sem levarmos em conta o currículo oculto, uma vez que silenciar culturas é uma das principais formas de exclusão, como bem menciona Santomé (2012):

Um currículo excludente ignora as minorias culturais e promove recursos pedagógicos que servem para silenciá-las. Consequentemente, discursos racistas, classistas e/ou sexistas dominantes tendem a ser reproduzidos. Uma maneira sutil de fazer isso é não dar voz pública a essas culturas. (SANTOMÉ, 2012, p. 86)

Ao promover um modelo monocultural de sociedade, os sistemas educacionais acabam por silenciar outras culturas. De acordo com Arroyo (2008), abrir-se para novos modos de pensar a formação inicial implica em sair da “zona de conforto” da academia tradicional e voltar-se para iniciativas que partem de perspectivas mais radicais. Enquanto os coletivos diversos forem entendidos como aqueles que estão fora de “padrão”, os alunos-docentes que têm essa formação tendem a reproduzir adaptações e por isso é crucial pensar a formação docente ao problematizar a inclusão social.

No caso da AL, acreditamos que, enquanto os currículos das licenciaturas em artes visuais permanecerem reforçando a cultura europeia e estadunidense, os alunos docentes tenderão a reproduzir esse discurso e a desprezar outras possibilidades de conteúdos e de discussões, fato que pode resultar em abordagens multiculturais acríticas, que contribuirão com a preservação da ideologia dominante.

## Considerações finais

Procuramos, ao longo deste artigo, problematizar a forma como os conteúdos sobre a arte e o contexto latino americano estão inseridos nos currículos dos cursos de licenciatura em artes visuais do Brasil, com o intuito de contribuir com as reflexões sobre a formação docente sob o ponto de vista do multiculturalismo crítico, em contraposição à ideia de currículo adaptado.

Ao comprovarmos nossa hipótese, por meio de um estudo comparado, de que muitos currículos seguem excluindo tais conteúdos, defendemos a urgência na reformulação das concepções que sustentam as propostas curriculares e a necessidade de ampliar a quantidade e a qualidade dessas discussões, pois a propagação de um discurso liberal/neoliberal vem dificultando as mudanças radicais e disseminando formas de acomodação frente ao multiculturalismo, permitindo que as culturas excluídas sejam abordadas de modo superficial e sob o ponto de vista de uma cultura dominante. Assim, a inserção de tais conteúdos nos currículos não será suficiente para romper com tal tradição acadêmica. É necessário avançar nas maneiras de entender a diversidade cultural, repensar os eixos norteadores dos currículos, ampliar o leque de autores, autoras e artistas para além da Europa, dos EUA e do Brasil.

Acreditamos que há um longo percurso pela frente e que, por outro lado, ele não está distante de nosso cotidiano. Portanto, não há o que esperar para darmos início às pequenas e grandes mudanças de atitude. Já afirmamos em outros momentos e reforçamos aqui que não acreditamos em posturas neutras, pois mesmo essas influenciam nas concepções de mundo dos sujeitos que formamos na condição de professoras e professores. Modifiquemos e/ou reafirmemos, pois, nossos valores.

## Referências Bibliográficas

ACOSTA, Felicitas. (2011) *La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva*. RELEC. Ano 2, Nº2.

ARROYO, Miguel G. (2008) Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo (Orgs). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

ART/UERJ. Disponível em: [http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas\\_cursos/artes\\_visuais\\_licenciatura.pdf](http://www.dep.uerj.br/arqs/fluxogamas_cursos/artes_visuais_licenciatura.pdf). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

ART/UERJ. Disponível em: [http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/\\_disciplinas.html](http://www.art.uerj.br/paginas/ensino/_disciplinas.html). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

ART/UERJ. Disponível em: <http://www.art.uerj.br>. Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

CEART/UDESC. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2013.

DAV/CEART/UDESC. Disponível em: [http://www.dav.ceart.udesc.br/programa.php?fase=1\\_fase](http://www.dav.ceart.udesc.br/programa.php?fase=1_fase). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

DAV/CEART/UDESC. Disponível em: [http://www.dav.ceart.udesc.br/arquivos/programa/5\\_fase/Teoria%20e%20Historia%20da%20Arte%20V.pdf](http://www.dav.ceart.udesc.br/arquivos/programa/5_fase/Teoria%20e%20Historia%20da%20Arte%20V.pdf). Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

ECA/USP. Disponível em: <http://www.pos.eca.usp.br/index.php?q=en/node/57>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

ECA/USP. Disponível em: <https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codecg=27&codcur=27301&codhab=201&tipo=N&print=true&keepThis=true>. Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

FERREIRA, António Gomes. (2008) O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138.

FUVEST. Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/manual/carreiras.html>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

MCLAREN, Peter; INSTITUTO PAULO FREIRE. (2000) *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

ROSA, Maria Cristina da. (2005) *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular.

\_\_\_\_\_. (2004) *A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

RUIZ, Ricardo Machado; DOMINGUES, Edson Paulo. (2008) Aglomerações Econômicas no Sul-Sudeste e no Nordeste Brasileiro: Estruturas, Escalas e Diferenciais. *Est. econ.* São Paulo, v. 38, n. 4, p. 701-746.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O Cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. *In:* APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (2011) *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed.

VESTIBULAR UERJ. Disponível em:  
[http://www.vestibular.uerj.br/portal\\_vestibular\\_uerj/arquivos/arquivos2013/ed\\_2013/edital/2013\\_manual\\_2fase\\_web\\_anexo2.pdf](http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2013/ed_2013/edital/2013_manual_2fase_web_anexo2.pdf). Acesso em 26 de janeiro de 2013. Acesso em 26 de janeiro de 2013.

VIEIRA, Cilane da Rosa; ALBERT, Carla Estefania; BAGOLIN, Izete Pengo. (2008) Crescimento e desenvolvimento econômico no Brasil: uma análise comparativa entre o PIB *per capita* e os níveis educacionais. *Análise*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 28-50.

## SABERES E SABORES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

Ivonete Cavalcante de Souza

USP

[ivonetesouza@yahoo.com.br](mailto:ivonetesouza@yahoo.com.br)

### Resumo

Nesta monografia, é apresentada uma reflexão acerca da participação de uma professora da rede pública de São Paulo em uma espécie de Treinamento para Professores no Japão, tendo sido ela, nesse “Treinamento”, provocada – e convidada – a expor os seus trabalhos de arte depois de onze anos lecionando Artes Visuais. A partir dessa experiência tão peculiar, advinda desse “treinamento” em outro país, emergiram algumas questões sobre o Ensino da Arte e o início do desenvolvimento de um trabalho plástico-visual relacionados, eles mesmos, à investigação de um percurso pessoal trilhado no âmbito do binômio arte e educação.

Palavras-chave: experiência; expor; professor-artista

### Abstract

This monograph presents a reflection on the participation of a professor of public São Paulo in a sort Training Teachers in Japan, she having been in this "training" cause- and invited - to exhibit their artwork after eleven years teaching Visual Arts. From this experience so peculiar, arising this "training" in another country, some questions have emerged about the Art Teaching and early development of a plastic-visual work related themselves to the investigation of a personal path trodden in under the binomial art and education.

---

Keywords: Experience, exhibit, teacher-artist

## Introdução

Tudo começou há mais de dez anos quando, trabalhando como professora de Arte sem nenhuma produção artística significativa, concorri a um “Programa de Treinamento para Professores”<sup>323</sup> realizado pelo Consulado do Japão. Em outubro de 1999, parti rumo à Faculdade de Educação da Universidade de Nagasaki, onde estudei durante um ano e seis meses.

Diferentemente do que eu esperava de um “Treinamento para Professores”, ao invés de visitar escolas e assistir às aulas, munida de caderno de anotações e uma máquina fotográfica, fui convidada (ou melhor, desafiada) a expor o trabalho plástico-visual que lá seria desenvolvido. Meu professor-orientador me pediu duas ou três obras para expor. De saída, perguntei a ele: “Expor?”. Ele me respondeu: “É, você não é professora de Arte? Professora de arte tem que fazer Arte”. E, a partir daí, comecei a questionar o Ensino de Arte realizado por nós, professores investigadores, questionadores e críticos que não vivenciam a prática de produzir artisticamente.

Eu, estrangeira, não sabia ainda ler, escrever, nem falar a língua japonesa, só observava e apreciava os ideogramas, os tecidos, cabelos, sons, árvores, gestos, construções... A princípio, fotografei os cabelos dos japoneses e trabalhei criando imagens decompondo o ideograma de cabelo. Depois, comecei a produzir máscaras com materiais do cotidiano japonês. Cheguei a participar de diversas exposições, sendo uma delas individual, na qual fui convidada para uma entrevista pela rede de televisão NHK.

Retornei ao Brasil em março de 2001, com o olhar mais aguçado para as nossas cores, sabores, roupas e gestos, e com questões pertinentes ao Ensino da Arte. Indagava-me constantemente sobre as seguintes questões: como podemos ensinar arte sem a vivência de fazer arte? Seria possível? Serão os livros, as palestras e os anos de graduação suficientes para falarmos sobre

---

<sup>323</sup> Trata-se de um Programa oferecido pelo Consulado do Japão, todos os anos, aos professores que queiram aprimorar seus estudos naquele país. Meus estudos através da Bolsa iniciaram-se em outubro de 1999 e terminaram em março de 2001.

produção, materialidade e processo de criação? Quem, o que e como o professor de arte poderia ser incentivado a produzir, de fato, Arte?

## Capítulo 1

### Vivência ou experiência?

Desde 1985, quando iniciei meus estudos na Faculdade de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas na Universidade de Mogi das Cruzes, e durante os onze anos que sucederam a Faculdade, enquanto lecionei como professora de arte, procurava me atualizar, fazendo cursos sobre música, teatro, artes plásticas e educação, voltados para o Ensino da Arte, sem me preocupar com realização de uma produção artística. Com a minha ida ao Japão, as coisas mudaram um pouco.

Essa mudança foi sinalizada, e mesmo percebida, logo nas primeiras aulas de língua japonesa (o programa consta de seis meses de língua japonesa e um ano de experimentação no ateliê, porém estudei paralelamente um ano e meio de língua japonesa), quando alguém me procurou depois da aula, e disse que meu professor-orientador (Ikawa Sensei) queria falar comigo. Ele disse que eu deveria preparar dois ou três trabalhos que eu iria expor. Como mencionado na “Introdução” desse breve estudo, ante aquela situação, fiquei assustada e perguntei a ele: “Como assim, expor?” Ele me respondeu imediatamente: “Ora, você não é professora de arte, então, precisa fazer arte”.

Em meio àquela resposta, ao mesmo tempo que fiquei absolutamente surpresa, fiquei bastante contente. Até então, nas minhas experiências anteriores, eu não tinha pensado em pintar ou criar nada. Imaginei que o “Programa de Treinamento para Professores” pelo qual passaria consistia em algo como o que as estagiárias comumente realizam em seus estágios na maioria das escolas por aqui, algo como sentar na sala de aula, acompanhar a aula, observá-la, e fazer algumas anotações. Antes de dar início ao “programa”, eu já me via fotografando as aulas, anotando os processos, metodologias, as aulas práticas, produções de alunos etc.

Devo pontuar que este comentário feito pelo meu professor- orientador me fez refletir: como uma professora de arte não faz arte? Que experiências intimamente relacionadas ao fazer artístico nós, professores de arte, temos para ensinar para os nossos alunos? Logo, comecei, a partir da minha experiência como professora e com os professores com os quais tinha contato nas escolas que lecionava em Suzano, a pensar num possível distanciamento existente entre ensinar arte e fazer arte, nos alunos falando “eu não sei desenhar”, e em alguns “professores de arte” que traziam consigo esse mesmo “discurso”.

Naquele momento comecei, também, a pensar no processo de construção de uma poética pessoal, no meu próprio trabalho plástico- visual: o que eu gostaria de expressar? Será que se tratava de um movimento de viera, ele mesmo, mostrar a mim as minhas questões mais caras, existenciais? O meu país? Ou Japão que eu via? Fiquei muitos dias pensando, anotando ideias, rascunhos, observando Nagasaki, o cotidiano das pessoas, as lojas, as ruas... Aos meus olhos, tudo era muito diferente. As pessoas, o modo como se expressavam, a decoração nas casas e ruas e os símbolos, tudo era muito atraente. Nagasaki é uma cidade portuária atraente situada na ilha de Kyushu. Eu, que sou suficientemente letrada para possivelmente escrever um livro, de repente, me vi num lugar onde não sabia ler, escrever, não entendia o que as pessoas diziam, e elas não me entendiam. Num lugar no qual eu não conseguia nem mesmo “relaxar” assistindo TV, porque também não entendia nada. Certamente este olhar estrangeiro constituiu-se na matéria-prima de meu trabalho.

Trabalhei com papéis e tesoura e, naquele momento, o que mais me chamava a atenção eram os ideogramas (*kanjis*) e os cabelos dos japoneses (muitas cores, permanentes, repicados, bem diferentes da nossa ideia de cabelo japonês: preto e liso). Então decorei (pois eu estava no início do curso de língua japonesa) a seguinte frase: “*Sumimasen, watashi wa bijutsu o benkyo shimasu, kono kami ga shashin totte, ii desu ka?*” que significa “Com licença, estudo no Departamento de Arte, poderia tirar uma foto do seu cabelo?” (tradução nossa).



Com uma câmera fotográfica na mão, comecei a fotografar os alunos no refeitório da faculdade – um movimento que fez, inclusive, com que eu melhorasse um pouco minha relação com a língua.

O primeiro estudante que abordei deu muitas risadas, o que me deixou bem tranqüila em relação ao que poderia encontrar pela frente. Foram todos muito simpáticos, ninguém se recusou tirar a foto e, alguns pareciam bem orgulhosos de seus cabelos. Abordei algumas pessoas no Festival da Lanterna, como este casal. Estes rapazes foram fotografados no refeitório da Universidade.

Realizei, então, um trabalho com o *kanji*<sup>324</sup> de cabelo, transformando o ideograma num rosto com cabelos voltados para cima, e uma colagem com as fotografias dos cabelos sobrepostas, começando com um rosto de uma tradicional máscara. O meu professor só viu o trabalho no dia e local da exposição – a Prefeitura de Nagasaki – e disse que foi uma boa ideia, que o trabalho era divertido, original e que eu poderia continuar nessa linha de investigação e pesquisa.

O meu segundo trabalho foi realizado com máscaras japonesas. A máscara é um símbolo forte na cultura japonesa, com uma grande variedade no Teatro Nô<sup>325</sup>. Talvez o fato de eu gostar de teatro também tenha contribuído para a realização desse trabalho. Comprei uma máscara de plástico e tentei construir outras máscaras com gesso, argila, mas acabei me identificando mais com os papéis. Realizei papietagem<sup>326</sup> com jornais japoneses e o resultado ficou bem expressivo. Logo, construí uma máscara japonesa de

jornal, problematizando um símbolo, por assim dizer, mais nobre, associado a um material popular mais ordinário, amplamente veiculado e difundido. Também tirei cópias xerox de cédulas de dinheiro japonês, dos envelopes de cartas que recebia do Brasil, assim como usei papéis de caligrafia japonesa (*shodo*), revistas japonesas (*mangás*) e catálogos de telefone celular.

A primeira exposição que participei com as máscaras foi uma coletiva, juntamente com o professor Ikawa e os alunos do segundo, terceiro e quarto

<sup>324</sup> *Kanji* são caracteres da língua japonesa com origem em caracteres da língua chinesa.

<sup>325</sup> Nô é uma forma clássica de teatro profissional japonês que combina canto, pantomima, música e poesia. O termo *Noh* deriva da palavra japonesa talento ou habilidade.

<sup>326</sup> Papietagem consiste em uma técnica artesanal que se utiliza papel rasgado e cola para dar forma a uma escultura ou objeto.

anos de Artes Plásticas, num salão da Universidade de Nagasaki. Eu fiquei lá o dia todo (era só um dia de exposição) porque queria ver a reação das pessoas sobre meu trabalho. Elas diziam que meus trabalhos eram interessantes, alguns queriam saber como eu os fazia e meu professor explicava que mesclava a estrutura da máscara tradicional com materiais do cotidiano japonês.

Dando continuidade à realização do trabalho, criei uma máscara com algas marinhas, mas ela chegou a mofar. Logo, tirei cópias das algas e a construí novamente com essas cópias. Participei de uma segunda exposição em dupla com uma coreana que realizava trabalhos com garfos, na Galeria Azoé, uma galeria que fica localizada dentro de um mercado – o último com estilo próximo ao do Mercado Municipal de São Paulo, só que com dimensões mais exíguas, típico de uma cidade do interior.

Eu não conversava muito com o meu professor-orientador porque a língua era muito difícil, muito mais do que eu imaginava quando ainda estava aqui, porém tinha muitas questões, muita curiosidade sobre vários assuntos e, ainda assim, assistia às aulas e seminários, mesmo sem entender a língua, e sempre pedia a ele que comentasse sobre o meu trabalho. A esta altura, eu já me sentia artista, tinha a preocupação de ser clara, original e criativa. Queria fazer um trabalho mostrando o que eu via de novo naquele país, naquelas pessoas. Na terceira exposição que participei, apresentei as mesmas máscaras.

Naquela ocasião, éramos nós de Nagasaki e os alunos da Universidade da Coreia expondo na Galeria Brick Hall, uma galeria importante, grande, com considerável infra-estrutura e bem diferente da anterior, no centro da cidade. O professor Ikawa organizava algumas apreciações e leituras de obras durante as exposições e era um momento bastante importante para eu saber um pouco o que eles pensavam sobre as obras. Os coreanos queriam que eu falasse sobre o meu trabalho, já que também eram estrangeiros como eu, mas seus trabalhos tinham características culturais muito fortes sobre seu país, enquanto eu estava entregue ao meu olhar estrangeiro. Paralelamente a essa terceira exposição, participei de um projeto em Saga, uma cidade ao lado de Nagasaki.

Era um trabalho coletivo de releitura. Um grupo veio de Saga para Nagasaki, onde meu professor Ikawa deu início à realização do trabalho partindo de uma foto do prédio no qual aconteceria a exposição. Outro artista fez a releitura da obra de professor Ikawa e assim ciclicamente. De Nagasaki, levaram os trabalhos para Saga e, de lá, para a cidade de Fukuoka. Ao todo, cinquenta artistas criaram seus trabalhos, que foram registrados com fotos e vídeos que também foram expostos. Em 2001, fui selecionada para participar do Contemporary Art Exhibition in Nagasaki.

Continuei fazendo máscaras com diferentes papéis, pintando sobre elas até esgotar as possibilidades. Resolvi mudar o formato da máscara, o formato do rosto de uma mulher gordinha para um ferreiro com a boca “assoprando” e com as bochechas rosadas pelo calor. Naquele momento, o Brasil comemorava os quinhentos anos e eu estava em Nagasaki. Logo, comecei a construir máscaras e a tingir os papéis usando pigmentos naturais pensando nos indígenas.

Cheguei a utilizar chás, *umeboshi*<sup>327</sup> e outras coisas.

Paralelamente, como parte do “Programa Treinamento para Professores”, visitei algumas escolas, porém era mais para que eles pudessem conhecer um pouco mais sobre o Brasil e sobre outros países estrangeiros que estavam lá participando do mesmo “Programa”. Nós, participantes do “Programa”, fomos instruídos a levar a bandeira, o mapa, fotografias e outros materiais referentes aos nossos países. Com o tempo, preparei cartazes ilustrados escritos em japonês apresentando-lhes o “descobrimento” do Brasil, as raízes, miscigenação e, é claro, fotos atuais do país. Naqueles dias, os alunos não tinham aula, eles haviam preparado coisas para nos mostrar, cantavam, entre outras atividades. Passamos algumas horas juntos.

Eu não tinha muita noção de como eram as aulas. Havia uma sala repleta de instrumentos musicais. Chamou-me atenção a ausência de inspetores, faxineiros ou merendeiras. Tudo era feito pelos alunos. Geralmente, essas

<sup>327</sup> Trata-se de uma especialidade da culinária japonesa. Umê significa “em conserva” (tradução nossa). Com sabor forte muito ácido e salgado é originário da China e normalmente é chamado de ameixa, embora seja mais parente mais próximo do damasco

escolas ficavam em outras cidades, então passávamos os finais de semana na casa de uma família japonesa experimentando e vivenciando seus hábitos. Era uma maneira que os organizadores do “Programa” encontraram de nos aproximar ainda mais da cultura japonesa.

Chegando ao final do “Programa”, comecei a pesquisar mais sobre as máscaras japonesas. Foi quando tomei conhecimento das máscaras antigas, de diferentes períodos e com diferentes finalidades. Passei, então, a produzir máscaras com cópias e recortes de papéis, explorando, a um só tempo, a bi e a tridimensionalidade.

O professor Ikawa gostou muito quando resolvi expor essas máscaras em caixas de

papelão. Ele dizia que o meu trabalho era bem contemporâneo, e chegou a mostrar aos seus alunos a falta de acabamento que poderia ser percebida na evidência física das máscaras, pontuando-a também como uma característica possível relacionada à arte contemporânea.

Na exposição individual que realizei ao final do “Programa”, pude ver o desenvolvimento do meu trabalho, que começou tímido, com materiais do cotidiano, passou por papéis tingidos e culminou na realização das expressivas máscaras.

Foi um trabalho que me possibilitou conceder uma entrevista à TV NHK local.

Na volta ao Brasil, procurei a Diretoria de Ensino da escola que trabalhava para falar da experiência que havia tido, já que, antes de tudo, sou professora, mas não encontrei espaço. Participei de mais algumas exposições no Brasil com as mesmas máscaras com o intuito, também, de ouvir aquilo que as pessoas tinham a falar sobre elas, já que se tratava de outros olhares sobre o meu trabalho. Foi como se a minha mala estivesse sendo aberta e revelando, a olhos nus, a minha bagagem. E, com esta bagagem, vieram questões que me fazem refletir e me fazem querer saber mais.

## Capítulo 2

### **A importância do professor de arte vivenciar um processo de construção e experimentação de uma poética pessoal.**

“[...] Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’. E incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”<sup>6</sup>.

Com o intuito de ampliar meus conhecimentos sobre a metodologia de ensino da arte, depois de muitos anos lecionando, viajei para o outro lado do mundo, onde fui questionada sobre minha prática docente: “Como o professor de arte não faz arte?”. Fiquei pensando, primeiro, no “ser” professor que, segundo a minha concepção de professor, deveria ser aquele que ensina o que sabe fazer bem, como o professor de karatê que deve dominar os golpes e defesas para ensinar aos alunos, e o professor de arte culinária que deve preparar o prato para que seus alunos aprendam todas as etapas. Mas e o professor de arte? Produz? Domina alguma técnica? Faz “Arte”? Expõe as obras?

Em segundo lugar, fiquei pensando no “fazer arte”. Como assim, produzir? Vou expressar o que? Que questões vou querer mostrar no meu trabalho, minhas questões existenciais, pedagógicas, políticas, ou será só um trabalho de prazer, diversão, sem nenhuma provocação.

6. BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas: Autores Associados, 2002, p.25.

Segundo Rosa Iavelberg, “Aprender com treino rígido de habilidade, como forma a ser copiada, foi performance da escola tradicional, moldada à arte acadêmica. Aprender descobrindo e inventando a técnica foi prática da escola renovada, moldada na experiência modernista, e o retorno aos modelos da arte como poética a ser destrinchada e assimilada para gerar formas poéticas próprias tem a face da contemporaneidade quando a arte remete-se a si mesma”<sup>8</sup>.

A experiência que tive, foi despertada durante este curso de pós graduação em Linguagens da Arte no Centro Universitário Maria Antonia, onde voltamos

nossos olhares aos artistas mesmo continuando a lecionar, e vivemos intensamente cada experiência proposta. A riqueza de experimentos nos jogos teatrais e na dança e a disposição e entrega de cada pessoa é singular.

São experiências que, se não ocorressem aqui, dificilmente teriam ocorrido, provavelmente pelo envolvimento de cada um, mestres e alunos. A poética e o repertório de cada pessoa foram, dia-a-dia, se revelando, ramificando...

Como mencionei no capítulo anterior, comecei a desenvolver um trabalho artístico, que foi tomando forma, abrindo portas e ganhando proporções que me surpreenderam e que alteraram significativamente a minha prática docente. O professor, dentro de metodologias, pesquisas, experimentos, vivências e até exercícios, se vale de suas ideias para, além de exercer seu papel de mediador, oferecer prazer e desafios aos seus alunos.

Temos consciência de que as questões metodológicas quanto ao ensino de arte podem ser bem diferentes se o professor experimentou, de forma mais substancial, o fazer arte. Comecei a realizar os meus trabalhos visuais buscando um motivo, algo que expressasse o que mais me chamava atenção, algo que fosse muito forte ao meu olhar estrangeiro, uma questão. Fiz, então, um trabalho que focava cabelos e penteados extravagantes dos japoneses, que a mim tinham algo de rebeldia, mostravam uma vontade de ser diferente, de se destacar numa multidão num país que ficou fechado por muitos anos, sem que nenhum estrangeiro pudesse entrar, onde as pessoas têm a mesma cor de pele, estatura média um tanto uniforme e o mesmo formato e cor de cabelos e olhos. Depois encontrei na máscara japonesa e em alguns materiais do cotidiano uma outra forma de problematizar essas questões.

A experiência de produzir foi significativa e expressiva, algo ímpar. Eu estava sendo avaliada como aluna (já que tinha um professor-orientador), como artista (meus trabalhos seriam expostos) e como estrangeira, já que tudo era totalmente diferente do meu país, da minha cultura, do meu modo de viver. O fato de produzir e expor enquanto estudava metodologia ampliou sobremaneira meu campo de visão, ou seja, enquanto pesquisava a metodologia de trabalho do meu professor de Arte, eu buscava minhas

próprias concepções de ensino, de educação e de arte: passei a ser também meu próprio objeto de estudo.

Logo nas primeiras aulas lecionadas no curso Linguagens da Arte, a artista e educadora Edith Derdyk nos falou de experimentos e exercícios, palavras a cujas especificidades eu não tinha, até então, prestado a devida atenção. Sempre citava exercícios, mesmo quando se tratava de experimentos, com meus alunos. E quantos experimentos foram feitos de modo bem mais consciente depois das aulas que tive com Edith Derdyk.

O que os experimentos trazem aos olhos do professor, depois dele mesmo ter experimentado, ter se permitido experimentar, sem focar um resultado propiciam uma liberdade maior, um descompromisso com a perfeição, uma entrega ao novo, à descoberta.

“O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho também o ex de existência”<sup>9</sup>.

Criar minhas obras, pensar materiais, pensar no espaço onde ela seria exposta, pensar nos convites... Tudo isso passou, de repente, a fazer parte do meu cotidiano. Paralelamente, pensava em quantas vezes levamos os alunos para espaços culturais, a fim de apreciarmos obras, sem nos dar conta, diante da obra, de quantas questões passam pela cabeça do artista até que ele chegue a um resultado, ou melhor, até que a obra seja exposta.

A experiência como artista plástica me fez mudar, sensivelmente, o modo de ver o mundo: quando você está envolvido num trabalho artístico, passa a pensar arte, a ver arte, a questionar sua vida, seus conceitos e preconceitos a fim (ou não) de fazer um trabalho significativo. Essa experiência no Japão me fez ver e repensar alguns (pré) conceitos que eu tinha sobre aquele país e sobre o meu.

Antes, a imagem que eu tinha do Japão era que todos faziam arte, todos dominavam a técnica de fazer doces coloridos ou pipas elaborados, mas, minha vivência mostrou que

9. BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Campinas: Autores

Associados, 2002, p.25.

a perfeição japonesa vem de muito treino, aperfeiçoamento da técnica. A loja que vendia pipas, por exemplo, era a casa de um professor de pipas, que tinha diploma de pipas, certificados de festivais. Mas, ainda que questionasse quanto às aulas de arte?

Que metodologia é usada? Assisti apenas a uma aula num colégio de freiras, onde uma aluna do meu professor lecionava arte, o equivalente a nossa 8ª série (e ele tinha que autorizar para que eu assistisse) e o tema da aula era “Uma casa do futuro”. O trabalho por ela proposto deveria ser realizado com sucata. Primeiro, estranhei a sucata: nada de garrafas de pet, caixas de fósforos, caixas de creme dental como em nossas escolas.

Elas utilizaram novos de lã, caixinhas e bonequinhos que vinham de brinde em algum produto, e ficaram a aula inteira olhando aqueles objetos e nada de produzir. A professora nada de provocar, questionar, nenhuma imagem para apreciar, nenhuma música que gerasse algum estímulo para incentivar o trabalho. Achei que na aula subsequente poderia haver algum desenvolvimento produtivo, instigante, mas fiquei sabendo que eu não poderia retornar, só estava autorizada a assistir uma aula. Fiquei

surpresa, já que o programa chama-se “Treinamento para Professores” e meu professor sabia que eu gostaria de assistir aulas, mas, no entanto, não insisti.

Passei, então, a questionar coisas sobre meu trabalho, meu país, os trabalhos dos meus alunos, o compartilhar as experiências, a atenção que damos aos estrangeiros que aqui chegam, enfim, o modo de pensar do meu povo, a cultura do meu país. Notei que, visto de fora, o Brasil é ainda mais bonito e tive ainda mais orgulho de ser brasileira. Também ficou muito claro que o olhar do professor-artista se torna mais sensível. A partir desse experimento, passei a entender melhor quando um aluno não entrega um

trabalho que ele não gostou. Procuro, com mais frequência, discutir os trabalhos deles, e encaminhá-los de forma que gostem dos resultados obtidos e não dos resultados esperados por mim.



De acordo com Célia Maria de Castro Almeida : “[...] o professor só vai poder ensinar arte se tiver experiência criativa. [...] para poder ensinar arte você tem que entender todo este procedimento. Para quem é artista é fácil, porque ele tem uma prática. Ele bate o olho e sabe quando o aluno trabalhou daquela forma, quando ele já está experimentando a sensação de produzir o novo; mesmo que este novo não seja um novo ‘bom’, não seja totalmente novo, mas pelo menos ele está tentando. Eu acho que, como artista, tenho este outro olhar que, talvez um técnico não tenha”<sup>10</sup>.

10. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício. São Paulo: Unesp, 2009, p. 89.

Esta experiência me fez mudar muito o trabalho como educadora. O professor-artista olha com outros olhos: ele busca dialogar com o trabalho do aluno.

### **Considerações finais**

Em minhas considerações, devo levar em conta, assim como Célia Maria de Castro Almeida que “a arte engloba um lado poético, criativo, peculiar a cada um, portanto, não ensinável; e um fazer prático, objetivo, que pode e deve ser ensinado”<sup>11</sup>.

O período no qual estive fora do país estudando foi o tempo em que mais, por assim dizer, me interiorizei. Foram muitas conquistas, experiências, vivências, cores, muitos cheiros, saberes e sabores que conheci, e outros que só então percebi que sempre estiveram presentes em minha vida porque naquele momento estavam longe de mim.

Pensar arte, certamente, funcionava como uma lupa sobre essas cores, cheiros, saberes e sabores dos quais eu estive vivendo sobre. Pensar arte despertou o olhar, o tato e questões jamais outrora por mim elencadas. Fazer arte foi a maneira de expressar as questões vividas em determinado momento. Por outro lado, algumas questões surgiram com a oportunidade de fazer arte, e essas é que devem nortear as aulas de arte.

O professor artista enriquece a aula porque fala do ponto-de-vista de quem experimenta o processo de construção de um trabalho de arte de dentro, de

quem “coloca a mão na massa”, fala com propriedade da produção artística, da solução mal ou bem resolvida na escolha de materiais, da criação.

Finalizando este trabalho, ainda ficam algumas questões em aberto, algumas delas parecem ir ao encontro da recente mostra organizada pelo Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo, intitulada Beuys e bem além – Ensinar como arte.<sup>12</sup>

11. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício. São Paulo: Unesp, 2009.

12. Trata-se da mostra Beuys e bem além – Ensinar como arte, realizada no período de 13 setembro a 30 de outubro de 2011, em São Paulo, SP, e que alimenta-se da produção artística e do ensino de arte de Joseph Beuys, proponente da ideia de “escultura social” e um dos maiores artistas da segunda metade do século XX. Essa exposição de obras da Coleção Deutsche Bank coloca sua produção artística, assim como a de seus alunos, lado a lado do trabalho de Nelson Leirner e de artista influenciados por seus ensinamentos e sua obra. Coloca, também, a produção dos dois mestres e respectivos alunos à sombra de uma empreitada pedagógica que quer ser entendida como questionamento do sistema de artes.

Outras me inquietam ainda: Quem poderia incentivar o professor de arte a produzi-la? E como? Que espaço o professor tem para apresentar seus trabalhos? Seria possível estimular e, de repente, vir a sugerir novos espaços? Que reflexões e propostas de trabalho o professor-artista leva ao seu aluno, diferente do professor que não desenvolve nenhum trabalho artístico?

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, C. M.. de C.(2009) *Ser artista, ser professor: Razões e paixões do ofício*. São Paulo: UNESP.

BARBOSA, A. M.(1997) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.

BONDÍA, J. L.(2002) *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*.

Campinas: Autores Associados, p.25.

COUTINHO, R.(2004) *Vivência e experiência em arte*. In: TOZZI, D. C,

M. ; HONÓRIO, T. (Org). Educação com arte. São Paulo: FDE.

---

IAVELBERG, R.(.2007) *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. São Paulo: Zouk.

\_\_\_\_\_.(2011) *O pêndulo didático*. In: SILVA, D. M. (Org). *Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade no Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura*. São Paulo: Terceira Margem.

MARTINS, M C; PICOSQUE, G; GUERRA, M. T T.(1998) *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, p. 57.

## O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS A DISTÂNCIA?

Jurema Luzia de Freitas Sampaio<sup>328</sup>

ECA/USP

[jusampaio@usp.br](mailto:jusampaio@usp.br) e [ju.sampaio@gmail.com](mailto:ju.sampaio@gmail.com)

### Resumen

Esta reflexión es parte de un proyecto de investigación doctoral en desarrollo en Artes Visuales en la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo, titulado "Lo que se enseña y lo que se aprende en grados Artes Visuales en la distancia?" Y presenta los resultados de estudiar hasta la fecha de su calificación en el 2012, incluyendo la sistematización de las referencias a seguir. La investigación tiene como objetivo realizar una revisión de planes de estudio de los cursos de formación profesional en Artes Visuales en Artes Visuales que se ofrecen en la modalidad a distancia, con la propuesta central para construir una mirada inquisitiva a las prácticas de la Educación a Distancia en las Artes Visuales para la formación inicial del profesorado. Los resultados presentados aquí no pretenden ser un fin en sí mismo, sino, más bien, se configuran como la apertura de un diálogo con propósito prácticas y necesarias en la educación a distancia para capacitar a los docentes en profesionales de las artes.

Palabras clave: Arte / Educación, Educación a Distancia, Profesor de Arte.

### Resumo

Esta reflexão é parte do projeto da pesquisa de doutorado em Artes Visuais em

---

<sup>328</sup> Doutoranda em Artes Visuais na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae T. B. Barbosa. Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP); Especialista em Arte: Ensino e Produção e Licenciada em Artes Plásticas e Educação Artística, pela PUC Campinas. Professora do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Padre Anchieta de Jundiaí. Editora-chefe da Revista Digital Art&.

desenvolvimento na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo intitulada “O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a distância?” e apresenta os resultados da pesquisa até a data de sua qualificação, em 2012, incluindo a sistematização dos encaminhamentos a seguir. A pesquisa tem como objetivo realizar análise crítica de currículos de formação de profissionais de ensino de Artes Visuais nos cursos de licenciatura em Artes Visuais oferecidos na modalidade a distância, tendo como proposta central a construção de um olhar questionador às práticas em Educação a Distância em Artes Visuais para formação inicial de professores. Os resultados aqui apresentados não pretendem ser um fim em si mesmo, mas, ao contrário, se configuram como a abertura de um diálogo propositivo e necessário às práticas em educação à distância para a formação de profissionais docentes em artes.

**Palavras-chave:** Arte/Educação; Educação a Distância; Formação de professores de Arte.

### **O projeto**

O projeto da pesquisa deste trabalho surgiu como consequência de um percurso investigativo iniciado em 1998, durante uma pós-graduação lato sensu, uma especialização em ensino de arte, feita durante o trabalho como Assistente Técnico Pedagógica (ATP) da Oficina Pedagógica da, na época chamada, 2ª Delegacia de Ensino (D.E.) de Osasco-SP, onde era responsável pela capacitação, em informática educativa, dos professores da rede estadual de ensino, das escolas pertencentes àquela D.E., tendo como função imediata (motivo pelo qual fui convidada a assumir a função) a implementação do *Projeto Ensino On Line – A educação de São Paulo na era da Informática, da Secretaria de Estado da Educação*<sup>329</sup>, Governo do Estado de São Paulo, com a constatação da necessidade de encontrar soluções flexíveis para os dois

<sup>329</sup> O projeto Ensino On Line, da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, equipou as escolas da rede pública de ensino, com computadores, impressoras e um 'pacote' de *softwares* educacionais diversificados.

principais problemas considerados como empecilhos na formação continuada de professores de arte, em exercício na rede estadual.

O percurso aconteceu da forma que foi relatado no memorial da dissertação de mestrado<sup>330</sup>:

Foram levantadas, então, as mais diversas possibilidades de facilitação de acesso à informação, visando, primordialmente que se adequassem às necessidades da área artística, bem como os principais projetos artísticos que fazem uso das tecnologias digitais, com ênfase maior aos que utilizam a linguagem VRML como ferramenta de desenvolvimento.

Tendo sido selecionada para o mestrado em Artes da Universidade Estadual Paulista-UNESP, em 2000, dei continuidade à investigação (embora tenha deixado o trabalho na D.E. em junho de 1999, quando esta foi extinta), visando sistematizar o planejamento de EaD, principalmente, a EaD em Arte. Com isso desenvolvi, com base na Metodologia de Desenvolvimento de Projetos, do designer italiano Bruno Munari, uma proposta de *Metodologia de Desenvolvimento de Material para EaD*, testada, com sucesso, no Curso Piloto do Teleduc e publicada, em forma de artigo no Portal EdukBr<sup>331</sup> e, posteriormente, publicado, a convite da equipe, no Sistema de Arquivamento e Indexação de Documentos EaD-Unicamp (SAMPAIO-RALHA, 2003).

A experiência resultou no TCC dessa pós-graduação, desdobrando-se como projeto do mestrado e na própria dissertação e, atualmente, prossegue o desdobramento nesta pesquisa de doutoramento. O contexto de toda a pesquisa, descrito acima, é necessário para entendimento de seus desdobramentos até a etapa atual, onde:

O objeto de estudo desta pesquisa é o currículo das Licenciaturas em Artes Visuais na modalidade Educação a Distância – EaD. Consiste na proposição de uma análise crítica de currículos de formação inicial de profissionais do ensino de Artes Visuais nesta modalidade de ensino em busca do perfil de egresso obtido na aplicação desses currículos nesses cursos, na busca do estabelecimento de critérios mínimos de qualidade para avaliação dessa formação no que diz respeito ao atendimento das necessidades fundamentais para a futura prática profissional do aluno em formação (SAMPAIO, 2012).

Acreditando que o ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade, a proposta central desse trabalho se baseia na hipótese, a ser averiguada, da verificação da formação oferecida pelos cursos de licenciaturas em Artes Visuais oferecidos na modalidade EaD. Para isso, este trabalho de pesquisa se propõe a:

<sup>330</sup> SAMPAIO-RALHA, J.L.F. A utilização da linguagem VRML na Educação a Distância em Arte. Dissertação de mestrado. IA/UNESP. 2003. Orientação Prof. Dr. Milton T. Sogabe. Disponível em:

<[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2003/ralha\\_jlfs\\_me\\_ia.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2003/ralha_jlfs_me_ia.pdf)>.

<sup>331</sup> <http://www.edukbr.com.br>.

- a) Analisar currículos de licenciaturas em Artes Visuais oferecidos na modalidade de Educação a Distância, seja no modelo *e-Learning* ou *b-Learning*.
- b) Traçar um perfil de egresso desses cursos de licenciatura, analisando se atendem às necessidades atuais de formação profissional dos professores de arte.
- c) Elaborar um quadro referencial da bibliografia de suporte aos projetos pedagógicos das licenciaturas em Artes Visuais por EaD.

[...]

Pretende-se que este trabalho aborde ainda alguns pontos distintos, a serem trabalhados sob a forma de capítulos e sub capítulos:

- a) Contextualização e análise histórico-social da formação de professores de arte no Brasil e em outros países, em especial o feito por EaD.
- b) Mapeamento bibliográfico das bases conceituais dos projetos pedagógico de Licenciatura s em Artes Visuais por EaD.
- c) Análise das mudanças ocorridas e/ou necessárias na formação de professores de Artes Visuais para prática pedagógica no mundo atual, tecno-mediado.
- d) Sondagem e mapeamento de critérios de avaliação de qualidade de formação em Licenciaturas em Artes Visuais pela modalidade de EaD.
- e) Considerações finais pertinentes ao longo do processo da pesquisa.

## As bases teóricas

Para início desta pesquisa foram feitos levantamentos bibliográficos e diversas leituras para sustentar as bases teóricas da investigação (que geram o referencial bibliográfico). Os principais autores das áreas abrangidas pela pesquisa têm sido minuciosamente estudados como forma de traçar um perfil consistente sobre EaD, Formação de Professores, Ensino de Artes e suas relações na prática pedagógica em arte.

A legislação brasileira é o ponto de partida para a fundamentação em relação à EaD. O Relatório de qualificação desta pesquisa contém informações importantes, que foram sistematizadas nas duas tabelas, abaixo.

**Tabela 1 - Decretos relacionados à regulamentação da EaD no Brasil.**

DECRETO	DATA	CONTEÚDO
Decreto Nº. 5.154	23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
Decreto Nº. 5.622	19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e foi alterada parcialmente pelo Decreto nº 6.303.
Decreto N.º 5.773	09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Decreto N° 5.800	08 de junho de 2006	Instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Decreto N.º 6.303	12 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

**Tabela 2 - Portarias relacionadas à regulamentação da EaD no Brasil.**

PORTARIA	DATA	CONTEÚDO
Portaria Ministerial nº 2.253	18 de outubro de 2001	Regulamenta as aulas semipresenciais nos curso reconhecidos das IES - (Foi revogado pela Portaria nº 4.059)
Portaria Ministerial nº 4.059	10 de dezembro de 2004 (DOU, nº 238, seção 1, p. 34, de 13/12/2004)	Regulamenta as aulas semipresenciais nos curso reconhecidos das IES
Portaria Ministerial nº 4.361	29 de dezembro de 2004	Credenciamento de IES para oferecer EaD
Portaria nº 1	10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior.
Portaria nº 2 (revogada)	10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Portaria nº 40	12 de dezembro de 2007	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
Portaria Conjunta CAPES/CNPq/No 01	12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre bolsistas da CAPES e do CNPQ.
Portaria nº 10	02 julho de 2009	Fixa critérios para dispensa de avaliação <i>in loco</i> e dá outras providências.

Quanto aos principais autores que estudam EaD, a síntese publicada no capítulo "*Educação a Distância no Brasil: um resgate histórico como base da afirmação de que a democratização do conhecimento com uma EaD de qualidade é possível*"<sup>332</sup> (SAMPAIO & DOMINGUEZ, 2011) destaca os principais teóricos a conceituar EaD, com dados tabulados na tabela abaixo.

<sup>332</sup> In: Tecendo fios na Educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2012, v.1, p. 95-115.



**Tabela 3 – Definições de EaD feitas por pesquisadores ao longo da história (Diversos autores).**

AUTOR	DEFINIÇÃO
Jaime Sarramona (1975)	<i>“metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo”</i>
Dereck Rowntree (1976)	<i>“sistema de ensino em que o aluno realiza a maior parte de sua aprendizagem por meio de materiais didáticos previamente preparados, com um escasso contato direto com os professores”</i>
Greville Rumble (1987)	<i>“a característica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que o professor e o aluno não se encontram juntos na mesma sala, pode ser chamada de: estudo aberto, educação não tradicional, estudo moderno, extensão, estudo por contrato, estudo experimental”</i>
Michael G. Moore (1989)	<i>“ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte da ação dos alunos”.</i>
Holmberg (1994)	<i>“o termo educação a distância esconde várias formas de estudo, nos diversos níveis sob contínua e imediata supervisão de tutores”</i>
Desmond Keegan (1996)	<i>“um conjunto de estratégias educativas”</i>
Lorenzo Aretio (1996)	<i>“é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser de massa e que substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula como meio preferencial do ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes”</i>
Otto Peters (1998)	<i>“um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais [...] é uma modalidade de ensino decorrente da era industrial”</i>
José Luís Garcia Llamas (1999)	<i>“uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos. Implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos”</i>

Em relação ao ensino de arte, considero que ensinar arte é, em abordagem bem ampla<sup>333</sup>, é proporcionar a vivência de experiências de representação artística que conformam novos sentidos, significados e experiências às parcelas de mundo que possam ser a ela associadas, como diz Frederico de Moraes (2002).

Para atender à demanda de formação em ensino básico, são necessários professores formados nesses componentes curriculares para ministrar as aulas

<sup>333</sup> Este trabalho não tem a intenção de discutir conceituar ou mesmo teorizar sobre as diversas abordagens da função do ensino da arte, mas sim parte dessa abordagem, do ensino de arte como fator de otimização da cognição dos indivíduos pelo desenvolvimento da capacidade crítica e da “*conformação de novos sentidos de mundo*”, como ressalta Frederico Moraes (2002).

necessárias à formação dos alunos. Para isso, são necessários cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento, contempladas pela LDB para formar esses professores.

Para Sampaio (1991) *“a criação da universidade no Brasil foi antes um processo de sobreposição de modelos do que de substituição”*. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, *“licenciatura e bacharelado passam a ser graus que podem ser obtidos paralelamente, a partir de disciplinas comuns”* (CASTRO, 1974) e *“a partir do movimento de reforma geral do ensino iniciado pela Lei 5.540/68, e sobre tudo pela Lei 5.692/71 foram estruturadas algumas áreas de licenciatura”* (op.cit.). Quanto à formação de docentes, Araújo destaca que:

A formação superior de professores no Brasil é muito recente se comparada a outros países da América Latina. Tem seu marco na década de 1930, durante o Governo provisório de Getúlio Vargas, com a “Reforma Francisco Campos” [...]. Foi na década de 1970 que se criou as condições reais para a institucionalização da pesquisa, mas em função do alto controle político do regime militar vigente, as áreas foram priorizadas de acordo com os planos nacionais de desenvolvimento [...]. O primeiro registro de dissertação de Mestrado sobre ensino de artes plásticas defendida no Brasil foi de Margarida Góes de Araújo Pinho, em 1983, intitulado “Ensino de artes plásticas nos ginásios estaduais vocacionais: 1961-1969”, orientado pelo prof. Walter Zanini (ECA/USP). Depois, em 1988, Maria Lúcia Toralles Pereira, defende, na ECA, a dissertação ‘Arte na pré-escola e desenvolvimento psicomotor: relato de uma experiência’, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Tavares Barbosa, esta, a responsável pela fundação da primeira linha de pesquisa em Arte-educação, no Brasil (ARAÚJO, 2009).

É com o crescimento e expansão das pesquisas sobre ensino de arte que se transformam as concepções acerca do ensino de arte no Brasil. A reforma legislativa de 1968 reflete essas “novas” concepções, mesmo que ainda carregada de uma visão tecnicista, culmina na consolidação da área de arte como disciplina, publicada na resolução específica, a de nº 23/73, que, juntamente com a Lei 5.692/71, fixavam as normas para o funcionamento dos cursos (ARAÚJO, 2009). Nessa perspectiva de formação, os profissionais, a licenciatura mostra caráter polivalente:

[...] composta de disciplinas comuns às artes (Fundamentos da expressão e comunicação humanas; Estética e História da Arte; Folclore brasileiro; Formas de expressão e comunicação artística), além das disciplinas pedagógicas (Psicologia da

educação; Didática; Estrutura e funcionamento do ensino; Prática de ensino e estágio supervisionado) que deveriam corresponder a 1/8 das 1.500 horas fixadas. Esta formação genérica, que poderíamos assim chamar, dava ao professor a licença para atuar de 5ª a 8ª série. Para atuar no 2º grau, seria necessário cursar a licenciatura plena: complementação de mais 1.000 horas de uma habilitação específica a ser escolhida entre artes plásticas, cênicas, música ou desenho (ARAÚJO, 2009).

Desde 1971, pela Lei 5692, a disciplina Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Ana Mae Barbosa nos diz:

[...] isto não foi uma conquista de arte/educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação" (BARBOSA, 1989).

Ou seja, mais do que uma simples questão de reserva de mercado para os arte/educadores, uma política educacional específica foi posta em prática, desde os anos 1970, com a concepção de ensino de arte pensada como parte da formação educacional de nossos alunos.

Desde a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC -, aliadas às necessidades, cada dia maiores de formação e qualificação profissional, as iniciativas de formação superior via educação a distância, embora não sejam exatamente uma novidade, vem ganhando força e muitos novos adeptos.

Moore e Kearsley (2000, APUD MEIGUINS, P. 44) comentam sobre a evolução da EaD, e sua subdivisão em três gerações, sendo que não há necessariamente a substituição de uma alternativa pela outra, o que acontece é que as novas alternativas vão se incorporando e se ajustando às anteriores, criando assim novos modelos.

**Tabela 4: As gerações de ensino a distância** [MOORE & KEARSLEY, 2000, APUD MEIGUINS, P. 44].

Geração	Início	Características
1ª. ou textual	Até 1970	Estudo por correspondência, no qual o principal meio de comunicação eram materiais impressos, geralmente um guia de estudos, com tarefas e outros exercícios, enviado pelo correio.
2ª. ou analógica	1970	Surgem as primeiras universidades abertas com design e implementação sistematizadas, no formato de cursos à distância,

---

		utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo.
3ª. ou digital	1990	Essa geração é baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

---

Como área de conhecimento que é o ensino de arte não fica “de fora” desse movimento de popularização e facilitação de acesso à formação e ao conhecimento que as diversas modalidades de educação à distância proporcionam. Para entender o modo como a EaD em Artes Visuais vem se processando no Brasil, é necessário analisar os programas oferecidos atualmente. Mesmo que em pouca quantidade, como afirma Medeiros (2010):

O potencial da educação à distância, tão alardeado nos últimos anos, ainda não reverberou suficientemente nas artes, dado que atualmente só existem <sup>21</sup> cursos à distância credenciados na área de artes em todo o Brasil (MEDEIROS, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos *Cursos de Graduação em Artes Visuais*, que foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009, em seu artigo segundo, dizem que:

A organização do curso de que trata esta Resolução e o Parecer indicado no artigo precedente se expressa através de seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos relevantes.

Ressaltando que essas diretrizes receberam tratamentos diferenciados de acordo com as etapas em que a educação básica está dividida e, desta organização, surgiu um conjunto de documentos próprios a cada etapa: ensino fundamental, educação infantil e ensino médio por resoluções aprovadas entre 1998 e 1999.

### **A Metodologia**

A pesquisa está dividida em duas fases distintas. A primeira, teórica, de mapeamento e levantamento bibliográfico já está encerrada, e resultou no relatório de qualificação, já apresentado e aprovando pela banca. As

considerações obtidas nessa fase têm como base de análise a abordagem a abordagem TPACK (em Inglês, *Pedagogical Content Knowledge Shulman*), que é uma proposta de metodologia de trabalho com tecnologia e educação que tenta capturar algumas das qualidades essenciais de conhecimento, exigidas do professor atual para integrar a tecnologia no seu ensino, referindo-se à natureza complexa e multifacetada do conhecimento do necessário à função docente. Não é uma ideia nova. Uma série de estudos tem argumentado que o conhecimento sobre a tecnologia não pode ser tratado como livre de contexto, e que um bom ensino requer uma compreensão de como a tecnologia se relaciona com a pedagogia e conteúdo. Na literatura de pesquisa (que remonta a 1998) a TPACK vão além de ver as três áreas (Tecnologia, Pedagogia e Conteúdos) isoladamente e propõe-se a trabalhar os novos tipos de conhecimento que estão na interseção das áreas, que consiste no que é chamado de ‘Conteúdo de conhecimento tecnológico e pedagógico’. Ou seja, é uma abordagem que desenvolve um pensamento de planejamento em educação compreendendo a construção do conhecimento por meio da tecnologia como um processo dinâmico e vivo.

No centro do gráfico TPACK está a complexa relação de três formas principais de conhecimento: Conteúdo (CC), Pedagogia (CP), e Tecnologia (CT). O quadro TPACK é construído sobre a ideia de *Pedagogical Content Knowledge Shulman*.

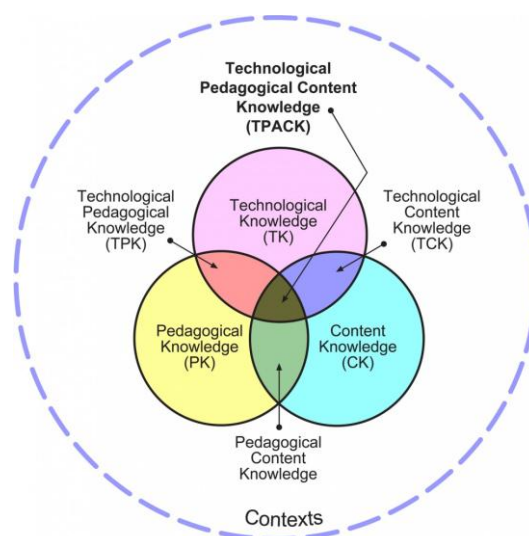


Figura 35 - Gráfico TPACK (<http://www.tpack.org>).

A segunda, de campo, está em andamento, com base no levantamento de dados estatísticos levantados por entrevistas virtuais, feitas com auxílio de dispositivos de pesquisa online *SurveyMonkey*<sup>334</sup> e a estrutura desse questionário é a seguinte:

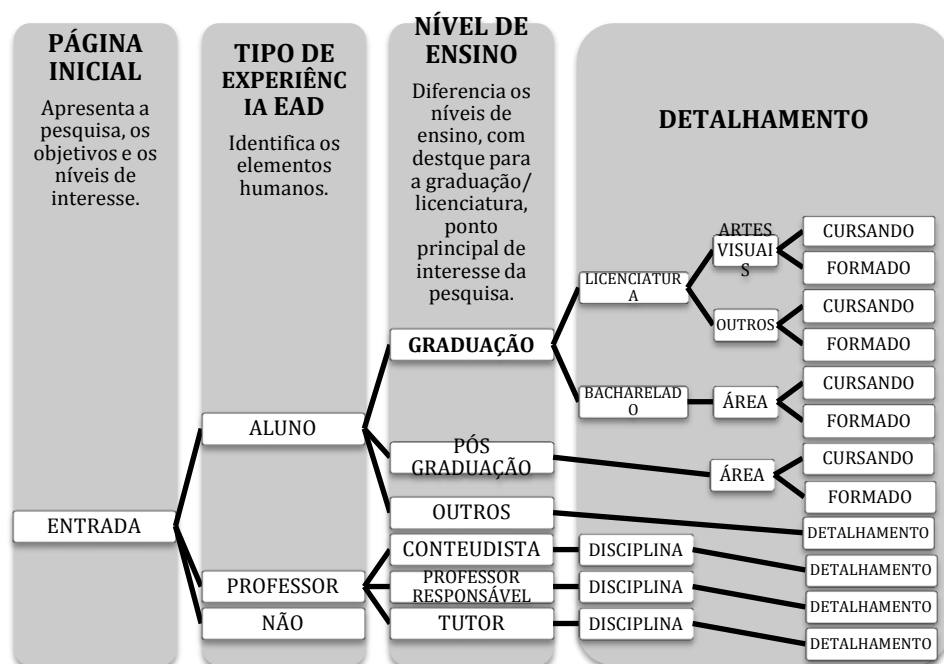


Gráfico 1: Estrutura do questionário da pesquisa de campo.

### Os primeiros resultados

No levantamento de dados feito junto ao Ministério da Educação (MEC) sobre as Instituições de Ensino Superior brasileiras credenciadas para a oferta de cursos de licenciatura em Artes Visuais por EaD encontramos 18 instituições credenciadas. Dessas, tivemos acesso as seguintes informações (Tabela 4).

Tabela 4 – Instituições credenciadas pelo MEC para oferta de EaD.

<sup>334</sup> Segundo o próprio site “A *SurveyMonkey* é a ferramenta de questionário online mais popular do mundo. Está mais fácil do que nunca enviar gratuitamente questionários, enquetes, feedback de clientes e pesquisas de mercado. Além disso, tenha acesso a exemplos de questões e modelos profissionais.” *SurveyMonkey* - <http://pt.surveymonkey.com>

	Instituição	Administração	Coordenador(a) do curso	Ementas	Grade/ Matriz	Bibliografia	PPP
01	CLARETIANO	PARTICULAR <sup>1</sup> (Programa próprio)	Prof. Esp. Newton Gomes Ferreira	SIM	SIM	SIM	SIM
02	FGF	PARTICULAR <sup>1</sup> (Programa próprio)	<b>Prof. Esp. Nertan Dias Silva Maia</b>	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
03	UCS	PARTICULAR <sup>1</sup> (PROLIC)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Maria Helena Wagner Rossi	SIM	SIM	SIM	SIM
04	UECE	PÚBLICA ESTADUAL <sup>1</sup> (UAB)		NÃO	SIM	NÃO	NÃO
05	UFAM	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (UAB)	Prof. Evandro de Moraes Ramos	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
06	UFES	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (UAB)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Maria Gorete Dadalto Gonçalves	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
07	UFG	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (UAB, Pró-licenciatura e PARFOR)	UAB/PARFOR - Prof. <sup>a</sup> Noeli Batista Santos Pró-Licenciatura - Prof. <sup>a</sup> . Lillian Ucker	SIM	SIM	SIM	SIM
08	UFMA	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (Pró-Licenciatura)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Izabel Mota Costa	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
09	UFRGS	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (PROLIC)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Umbelina Maria Duarte Barreto	SIM	SIM	SIM	SIM
10	UFRPE	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (UAB)	Prof. <sup>a</sup> Bianca Carneiro Ribeiro	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
11	UNAR	PARTICULAR <sup>1</sup> (Programa próprio)	----	NÃO	SIM	NÃO	NÃO
12	UNB	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (UAB)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Therese Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (até dez.2011)	SIM	SIM	SIM	SIM
13	UNIASSELVI	PARTICULAR <sup>1</sup> (Programa próprio)		SIM	SIM	NÃO	NÃO
14	UNICENTRO	PÚBLICA ESTADUAL (UAB) <sup>1</sup>	Prof. Me. Clovis Marcio Cunha	SIM	SIM	NÃO	NÃO
15	UNIMES	PARTICULAR <sup>1</sup> (Programa próprio)	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> . Maria Emília Sardelich	SIM	SIM	SIM	SIM
16	UNIMONTES	AUTARQUIA ESTADUAL <sup>1</sup> (Pró-licenciatura / UAB)	Prof. Me. Maria Elvira Curty Romero Christoff	SIM	SIM	SIM	SIM
17	UNITAU	AUTARQUIA MUNICIPAL <sup>1</sup>	Prof. <sup>a</sup> Vania de Moraes	SIM	SIM	NÃO	NÃO
18	UNIVASF	PÚBLICA FEDERAL <sup>1</sup> (UAB)	----	NÃO	SIM	NÃO	NÃO

Tem sido muitíssimo árdua a tarefa de pesquisadores que desejem debater as questões de formação de professores em artes visuais nos últimos anos. Isso por que:

...seminários e congressos no Brasil não são *fori* de discussão e polêmica enriquecedora, mas tão somente painéis expositivos, onde os pesquisadores silenciam elegantemente quando confrontados com opiniões diversas das suas. Além do mais, no Brasil se confunde debate de ideias com embate pessoal” [...] Pesquisadores publicam para um público restrito – basicamente seus colegas – e é raro que seus estudos alcancem um universo mais amplo de leitores e comentadores (MEDEIROS, 2010).

É ainda somente nesse universo, de pesquisas incipientes, que se encontram trabalhos sobre o tema. Importante notar que Maria Cristina Rosa (2010) destaca que...

... Até o presente momento não temos uma avaliação concreta sobre o impacto da formação de professores de artes na Educação a Distância (P.261).

O acesso às informações institucionais é precário, mesmo para simples análise de programas e projetos pedagógicos, o processo é dificultado por falta de transparência e comunicação. A legislação recomenda que os Projetos Pedagógicos estejam disponíveis nos websites das instituições públicas, mas, na maioria absoluta dos sites pesquisados, na prática, isso não acontece. Nem mesmo a tentativa de contato, via e-mail, é respondida. Assim, o que se percebe é que se segue fazendo formação de professores em Artes Visuais por EaD meio “a olho”, sem contemplar e seguir a legislação, sem dar acesso aos Projetos Pedagógicos e sem reflexões mais aprofundadas e significativas, resultando, infelizmente muitas vezes, em tentativas de replicar programas presenciais sem realmente usufruir do potencial pedagógico da mediação pela tecnologia. Maria Cristina Rosa diz que...

...a Federação dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB – foi o instrumento de resistência dos arte-educadores na concretização do modelo de ensino da Arte na década de 1990. Poucos são os documentos que registram essa participação, porque ainda é pequena a tradição de registrar a história dos arte-educadores no Brasil. Barbosa, a partir das produções de 1978, 1982, 1985, 1986, 1990 e 2008 foi pioneira nessa tarefa. Podemos identificar os textos de 1986 e 2008 como o marco desse movimento de escrita histórica, mas com certeza ainda há muito que registrar, pela própria autora e por outros educadores do País que a acompanharam nas últimas décadas (ROSA, 2010).



Esta pesquisa também vem fazendo um levantamento histórico de trabalhos referentes às licenciaturas em Artes Visuais por EaD e, como resultado dessa etapa, está desenvolvendo um quadro de síntese desses trabalhos nos últimos anos, embora, durante os levantamentos dessa pesquisa também ainda não tenham sido encontrados trabalhos *stricto sensu* sobre a temática. Esse quadro não pretende ser um documento definitivo, mas até 2012, data da qualificação desta pesquisa, foram levantados os seguintes dados, entre 1999 e 2011, nas bases do Banco de Teses e Dissertações CAPES, periódicos e anais de eventos aos quais tive acesso.

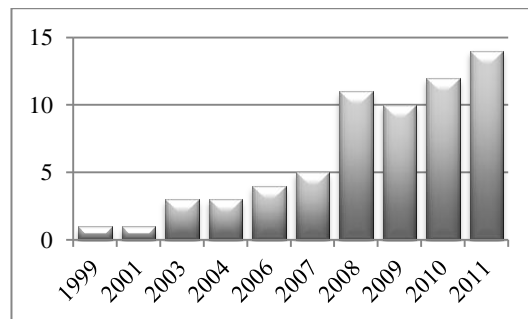


Gráfico 2: Trabalhos sobre EaD em Artes Visuais entre 1999 e 2011<sup>335</sup>.

### Considerações finais

É certo que EaD não é a solução de todos os problemas da Educação, mas, também é certo que não pode ser entendida somente, como uma sucessão da educação presencial, com a transposição do mesmo formato para o universo virtual sem considerar as particularidades deste espaço, mais ainda tratando-se este espaço como espaço de formação. A função da EaD é, além de aumentar o acesso ao conhecimento, também a de realizar-se como uma prática significativa e consequente em relação aos princípios de qualquer projeto pedagógico: “*a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão*” (LOBO NETO, 2000).

<sup>335</sup> De 1999 a 2004 todos os trabalhos são meus. Os dados detalhados desta pesquisa podem ser encontrados no relatório de qualificação e este gráfico pertence ao trabalho apresentado no I Congresso Brasileiro de Recursos Digitais na Educação, em 2012.

Pedro Nunes Filho (2003) diz que:

Os sistemas hipermídia <sup>336</sup> apresentam características dinâmicas em termos de construção significativa, disseminação de conhecimentos e produção de sentidos que diferem dos processos midiáticos que precedem os suportes digitais.

E, para Nicholas Negroponte:

A hipermídia é um desenvolvimento do hipertexto, designando a narrativa com alto grau de interconexão, a informação vinculada (...) Pense na hipermídia como uma coletânea de mensagens elásticas que podem ser esticadas ou encolhidas de acordo com as ações do leitor. As ideias podem ser abertas ou analisadas com múltiplos níveis de detalhamento (NEGROPONTE, 1995).

A organização do currículo em disciplinas, sequenciais, isoladas, é realidade frequente, quando o recomendável seria a organização de um currículo em forma de nuvem de conceitos. A proposição de organização de disciplinas sob a forma de Nuvem de *Tags*<sup>337</sup>, hipótese que essa pesquisa se propõem a trabalhar, poderia proporcionar uma mudança de percepção de necessidades na formação inicial, hierarquizando visualmente os níveis de conhecimento, proporcionando acesso à qualquer tipo de conteúdo em formato digital de forma dinâmica. As nuvens de *tags* são móveis e alternam o tamanho das *tags* de acordo com critérios pré-estabelecidos, como importância, pertinência, relação com o anteriormente apresentado ou simplesmente por frequência de acesso.

<sup>336</sup> O termo hipermídia é aqui entendido como deslocamento do conceito de hipertexto formulado nos anos 60 por Theodor Nelson que já se reportava ao texto eletrônico como escrita ramificada que sugere ao usuário/leitor percursos previamente predefinidos, permitindo abertura do texto e, conseqüentemente, possibilitando a circularidade por parte do sujeito usuário no tocante às estruturas significantes digitais.

<sup>337</sup> Nuvem de *tags* – ou lista hierarquizada visualmente — é uma forma de apresentar os conteúdo em um espaço hipertextual, como um ambiente web, site, blog ou similares. '*Tag*' significa é 'rótulo', 'legenda'. Pense na *tag* como uma categoria. O uso das *tags* na web foi difundido por sites como Technorati, del.icio.us e Flickr e o aproveitamento inteligente das novas possibilidades de classificação em interfaces inovadoras significou um alento aos internautas ávidos por melhor sinalização para navegação no mar de conteúdo da rede. Uma nuvem de *tags* em geral reúne um conjunto de *tags* utilizadas em um determinado website disposto em ordem alfabética, e o volume de conteúdos que o site apresenta em cada *tag* é mostrado proporcionalmente pelo tamanho da fonte. Dessa forma, em uma mesma interface é possível localizar uma determinada *tag* tanto pela ordem alfabética como pela frequência da incidência de conteúdos marcados com a mesma *tag* no referido site. As *tags* disponibilizadas na nuvem são links que levam a coleções de itens relacionados às palavras da *tag*. É uma ótima ferramenta para localização de termos e assuntos em ambientes *web based* (BRASIL, 2012).

As propostas de EaD em Artes Visuais para formação de professores até agora conhecidas simplesmente reproduzem os currículos e formações presenciais, de modo virtualizado, apoiadas em suportes digitais, porém, em grande maioria, subutilizando as potencialidades dos “múltiplos níveis de detalhamento” de Negroponete (1995), ao que parece, em grande parte, por falta de embasamento teórico epistemológico nesta modalidade.

Os trabalhos analisados, com raríssimas exceções, caracterizam-se por buscar (pelos relatos das experiências conhecidas) uma “única e certa metodologia” para EaD em Artes Visuais, e não uma epistemologia neste sentido. Buscam-se “receitas” de “como fazer”, porém mantendo a mesma visão “tradicional” de educação, trocando o suporte (de material para digital) e mantendo a mentalidade linear, mesmo num espaço essencialmente não linear, configurado rizomaticamente, em rede.

## Referências

ARAÚJO, A.R.F de. (2009) *"Os cursos superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas"*. Anais da 32a. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 04 a 07 de outubro de 2009. GT 24. Educação e Arte. Acesso em 30 de abril de 2012.

ARETIO, L.G. (1996) *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994. APUD IBÁÑEZ, R. M. A Educação à Distância: Suas modalidades e economia. Tradução de Ivana de Mello Medeiros e Ana de Lourdes Barbosa Castro. Rio de Janeiro: UCB, 1996. P.10.

BARBOSA, A.M.T.B. (Org.). (1989) *História da Arte-educação*. A experiência de Brasília. I Simpósio Internacional da arte-educação. ECA/USP. São Paulo:Max Limonad, 1989.

BRASIL. *Universidade Aberta do Brasil - UAB*. Acesso em 01 de maio de 2012. Disponível em<[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18)>.

CASTRO. C.M. (1974) *A difícil escalada no rumo da universidade. Planejamento e desenvolvimento*. Brasília. V. I, n. 10, p. 12-15, abr. 1974.

KEEGAN, D.J. (1996) *Foundations of distance education*. 2a.ed. Londres: Routledge, 1996, P. 11. APUD NUNES, I.B. "Noções de educação à distância". In: Revista Educação a Distância. N.º. 4 e 5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, PP. 7-25.

LOBO NETO, F.J.S. (2000) *Educação à distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas*. Acesso em 03 de dezembro de 2000. Disponível em <[http://www.intelecto.net/ead\\_textos/lobo1.htm](http://www.intelecto.net/ead_textos/lobo1.htm)>.

MEDEIROS, A. (2010) *Formação e qualificação dos arte-educadores no Brasil: caminhos e descaminhos*. In: Anais do 20º Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, ConFAEB. Goiânia, Nov. 2010. P. 86-104. CD ROM.

MEIGUINS, B.S. (1999) *Uso de Realidade Virtual em Ensino à Distância Mediado por Computador*. Dissertação de mestrado. Orientação de BEHRENS, F.H. Instituto de Informática da PUC Campinas. Área de Concentração: Sistemas de Informação. Campinas.

MOORE, M. e KEARSLEY, G. *Distance Education - A System view*. Califórnia-USA: Wadsworth Publishing, 1996.

ROSA. M.C. (2010) Formação de professores de arte e perspectivas de atuação política. In: *Anais do II Simpósio da Licenciatura em Artes Visuais da FAP e do II Encontro Regional da Federação de Arte/Educadores da Região Sul*. 23 a 27 Ago. 2010. Faculdade de Artes do Paraná. Acesso em 01 de fevereiro de 2012. Disponível em <[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB\\_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/2-ENREFAEB_3-Simposio-AV/02MariaCristinadaRosa.pdf)>.

SAMPAIO, H. (1991) *Evolução do ensino superior brasileiro, 1908 – 1990*. NUPES, USP.

SAMPAIO, J.L.F. (2012) "O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?" In: *Congresso Brasileiro de Recursos Digitais na Educação. São Paulo. Anais do I Congresso Brasileiro de Recursos Digitais na Educação*. São Paulo: CE@D - UPM, 2012. v.1. p.CD ROM.

\_\_\_\_\_. (2012) *Relatório de qualificação da pesquisa "O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em Artes Visuais a distância?"*. Em 06 de agosto de 2012. ECA USP. São Paulo: SP. Publicação interna.

SAMPAIO, J.L.F. & DOMINGUEZ, J.A. (2012) "Educação a Distância no Brasil: um resgate histórico como base da afirmação de que a democratização do conhecimento com uma EaD de qualidade é possível. In: *Tecendo fios na Educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, v.1, p. 95-115.

SAMPAIO-RALHA, J.L.F. (2003) *A utilização da linguagem VRML na Educação*

*a Distância em Arte*. Dissertação de mestrado. IA/UNESP. Orientação Prof. Dr. Milton T. Sogabe.

SARRAMONA, J. (1997) *La enseñanza a distancia, posibilidades y desarrollo actual*. Barcelona:CEAC, 1975. APUD TRINDADE, A. R. *Fundamentos da Educação a Distância: O panorama conceitual da Educação à distância*. Mimeo.

## **AFROBRASILIDADE E AS IMAGENS DA ARTE NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Kate Lane Paiva<sup>338</sup> / Eliane Mattozo de Mattos<sup>339</sup>

PPGAV-UFRJ / CPII-RJ

[katepaivarj@gmail.com](mailto:katepaivarj@gmail.com) / [eliane.mattozo@gmail.com](mailto:eliane.mattozo@gmail.com)

### **O negro vai à Escola: considerações sobre os movimentos sociais, cultura afro-brasileira e educação no Brasil.**

Os laços entre África e Brasil são nossos conhecidos de muito tempo. Seja na cor da pele, na textura dos cabelos, no gingado, na comida ou num simples cafuné, lá estão eles nos lembrando de uma história que começou a ser tecida muito antes de nós e que continuamos tecendo, conscientes ou não desse processo.

E esta história, como toda boa história, tem suas tensões, fissuras, suspenses e grandes personagens. Mas de que adianta uma boa história se ela não puder ser ouvida?

A trajetória da cultura afro-brasileira é uma história que precisa ser contada, não só por permitir a valorização do negro no Brasil, contribuindo para a diminuição do preconceito étnico-racial, mas, sobretudo, por nos fazer entender como sujeitos desta história, um legado que carregamos nas maneiras de pensar e agir.

O ambiente escolar é, infelizmente, um lugar onde o legado africano e a presença dos negros ainda são vistos de forma preconceituosa, seja pela sua

---

<sup>338</sup> Doutoranda é Artes Visuais pela EBA/UFRJ, desenvolvendo a tese sobre estética religiosa afro-brasileira, e Mestre em Artes pela UERJ (2009). Atua como professora de Artes no Ginásio Experimental de Artes Vicente Licínio Cardoso, da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro (SMERJ), e é integrante do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética.

<sup>339</sup> Mestre em Artes Visuais (2004), Licenciada em Educação Artística (2000), EBA/UFRJ. Atua como professora e coordenadora pedagógica de Artes Visuais do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Colégio Pedro II, na rede federal de ensino no Rio de Janeiro; consultora em Artes Visuais para a TVEscola/MEC e integra o grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética.

desvalorização ou pela sua hiper valorização exótica, fazendo-se presentes em murais temáticos somente em feriados nacionais, como o Dia da Consciência Negra.

No entanto, este panorama parece estar mudando, especialmente, nestas primeiras décadas de século XXI. Muitos foram os avanços conquistados a partir de movimentos de reivindicação de igualdade de direitos sociais e étnico-raciais para a sociedade brasileira. Desde a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância (2001), um intenso debate público tem surgido envolvendo instituições governamentais e não governamentais, e diferentes atores de movimentos sociais com intuito de analisar as dinâmicas das relações raciais no Brasil e elaborar propostas de reparação social a negros, negras e indígenas, que fizeram e fazem a história deste país (Leis 10639/03 e 11645/08). A III Conferência marca, por parte da ONU, o reconhecimento de escravização de seres humanos como crime contra a humanidade. No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência é reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes africanos”. (SECAD, 2006, pág. 20)

No percurso trilhado pelo Movimento Negro no Brasil, a educação sempre foi apontada como alvo que possibilita reais e transformadoras modificações na sociedade. No entanto, podemos perceber no sistema educacional os reflexos da forte desigualdade social histórica do Brasil. Desde o ensino básico ao universitário, os investimentos ainda são insuficientes para eliminar, no campo das relações raciais, as inúmeras faces do preconceito, do racismo e da discriminação – posturas que revelam fortemente os séculos de escravismo e relação exploratória de etnias africanas e indígenas, em terras brasileiras.

Muitos são os territórios em que estas questões se apresentam, mas o próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das Relações Étnico-Raciais (Leis 10639/2003 e 11645/2008) aponta que é, justamente na escola, que a diversidade étnica se encontra, e é nas discussões sobre currículo que se encontram os debates sobre os

conhecimentos que alí se cruzam, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos alunos e alunas (PDE, pág.10).

Contudo, é preciso que haja uma garantia de aplicação das políticas públicas que se dá sobretudo por meio da formação de professores sobre o tema em questão. Como professores podem efetivar a lei se, historicamente, sua própria formação acadêmica ainda é incipiente neste assunto? A lei data do ano 2003 e de lá pra cá, os cursos superiores de licenciatura apresentam poucas disciplinas voltadas para a metodologia e currículo de ensino da história e cultura afro-brasileiras. Se lembrarmos que os professores só se aposentam com mais de 25 anos de carreira, teremos aí um panorama da defasagem desta temática na rede de ensino.

Em termos de arte, este panorama se torna ainda mais crítico: (1) porque as licenciaturas em artes são cursos ainda recentes – após 1950; (2) porque a tradição teórica artística brasileira, seguindo os cânones internacionais, pouco se ocupou do assunto. Sendo a arte um campo híbrido e multidisciplinar de conhecimento, onde por meio da materialidade da imagem e suas diversas visualidades possibilita um diálogo direto com a constituição cultural de um povo, de um grupo, como sujeitos de sua história, o ensino de arte deve estar inserido no contexto de valorização das diferenças, o que, especialmente, no Brasil, passa pelas questões do ensino e reconhecimento das culturas afro-brasileiras.

Aqui nos ateremos às representações do negro na História da Arte Brasileira e na Cultura Visual contemporânea, a fim de tentar fornecer aos educadores não só o aparato teórico necessário à inclusão do ensino da história africana na educação escolar, mas possibilitar a criação de idéias possíveis de serem trabalhadas em sala de aula, de maneira e contribuir com a expansão de práticas artístico-culturais muitas vezes excluídas do currículo educacional.

### **Ziriguidum e balacobaco: negro, cultura visual e arte - o que a escola tem a ver com isso?**

*“Pisei na pedra/ Pedra balanceou/ Levanta meu povo/ Cativo se acabou!”*

(Ponto de jongo)



Em termos históricos, a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares é algo muito recente, assim como na arte-educação escolar. A criação do sistema educacional brasileiro tem suas raízes no processo de colonização do país, que contribuiu para acirrar ainda mais as desigualdades sócio-culturais. A valorização inicialmente da cultura branca-européia, e posteriormente da cultura norte-americana, em detrimento das culturas de minorias étnicas colonizadas é um fenômeno que faz parte do mundo pós-colonial. E que, por isso, mesmo vem sendo repensado e reavaliado de maneira a dar voz a estes sujeitos que ficaram por tanto tempo excluídos de sua própria história.

Este panorama se agrava ainda mais se pensarmos no ensino da arte na escola. Primeiro porque a obrigatoriedade desta disciplina na educação pública básica é também recente, tendo início no começo do século XX, mas consolidando-se somente do meio para o final deste, e enfrentando uma carência de profissionais muito grande ainda hoje<sup>340</sup>. Segundo, porque a própria tradição histórica da arte tem se voltado em sua maioria para a produção artística européia e norte americana, acompanhando a lógica do sistema educacional como um todo, em detrimento das produções populares, regionais e étnicas, que começam a ser valorizadas após difusão da globalização e do neoliberalismo pelo mundo.

No fim para o início do século XXI, com a difusão e consolidação da globalização e do neoliberalismo, as políticas educacionais voltam-se para multiculturalidade como forma de garantir a igualdade de direitos e acesso à educação. Os movimentos sociais voltados para a questão das minorias iniciados em meados do século XX, como o movimentos feminista, negro e GLBT, crescem cada vez mais, buscando afirmar o espaço do respeito à diversidade e liberdade de expressão tão caras à contemporaneidade.

Dentro deste contexto, são criadas no Brasil as leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, abordando, na 1ª lei, o ensino da história africana e afro-brasileira, e

---

<sup>340</sup> No último concurso público para o município de Niteroi, RJ, em 2010, dos quase três mil inscritos para as quatorze vagas oferecidas, somente dez foram aprovados, não chegando nem a preencher o número mínimo de vagas ofertadas.

incluindo, posteriormente na 2<sup>a</sup>, o estudos das culturas indígenas brasileiras, nas escolas. Um marco na história da educação no Brasil, após mais de quinhentos anos de dívida histórica para com estas populações que participaram e participam ativamente da constituição da cultura brasileira e da identidade nacional.

No entanto, como reverter quinhentos anos de negação, preconceito e esquecimento em respeito e valorização da diversidade? Embora a criação da Lei seja um instrumento legal imprescindível a este processo, ela sozinha não garante sua implementação prática no cotidiano escolar. É preciso lembrar que o corpo docente, mediador dos conteúdos curriculares, traz consigo a memória dessa exclusão, uma vez que foi também formado por uma academia de tradição predominantemente européia/ norte-americana. Deste modo, é necessário dar subsídios metodológicos aos professores para que eles possam primeiro conhecer o legado destas minorias excluídas, em conhecendo, valorizá-los e, valorizando, repassá-los com o cuidado e respeito necessário aos seus alunos.

A História Geral da Arte, seguindo a mesma lógica de afirmação da hegemonia européia/ norte-americana tem reservado pouco espaço à influência negra, assim como de outras culturas, em sua historiografia e crítica. Na História da Arte Brasileira o caso é ainda mais agravante se levarmos em consideração não só a representação no negro em inúmeras obras, como sua produção artística no sistema de arte nacional e internacional.

Entretanto, ao pensarmos estas questões sob a ótica da Cultura Visual, encontramos um paradoxo: ao mesmo tempo em que a presença do negro nas imagens midiáticas, como novelas e propagandas, ainda é algo recente e bastante discreto, temos sua forte presença em visualidades da chamada “cultura popular”, seja na religiosidade, na indumentária ou simplesmente no gesto.

O estudo da cultura visual é um campo<sup>341</sup>, que tem se ampliado cada vez mais na vertente da transdisciplinaridade, ampliando as possibilidades de diálogos

---

<sup>341</sup> O campo da cultura visual é apresentado como fermentado pela história da arte, sociologia, filosofia, antropologia, arte-educação, estudos culturais, estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas,

entre diversas áreas de conhecimento, com foco nas visualidades contemporâneas. Pela transdisciplinaridade é possível reconhecer como o campo da Cultura Visual é abastecido e se efetiva mediante a articulação de diferentes saberes para compreender os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens, especialmente na contemporaneidade (NASCIMENTO, 2011, pág. 210). Na atualidade podemos verificar o impacto causado pela profusão e acesso a imagens no cotidiano, e ao mesmo tempo as inúmeras possibilidades de interações e diálogos, que podem ser estabelecidas com estas imagens circulantes no meio social. O que, segundo Hernández, significa considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos (MARTINS; TOURINHO, 2011, pág.33). Portanto, somos convocados, pela força da cultura visual, a dar atenção especial aos fenômenos visuais, seus fluxos, à utilização social das imagens em seu cunho político-ideológico e às práticas culturais e educativas que brotam do uso dessas mesmas imagens, e muitas outras que circulam em simultaneidade, por diferentes e múltiplos espaços, no cotidiano contemporâneo.

Na perspectiva da Cultura Visual, o entendimento de visual não é focado unicamente como o estudo da arte, do *design*, da moda, da publicidade, no sentido de ampliar o visual em formas contemporâneas de expressão. O visual é compreendido e estudado com proeminência na cultura, referente aos valores e identidades construídas e mediadas por imagens, e também questionadora desse visual enquanto seus mecanismos de inclusão e exclusão, que participam nos processos identitários pessoais ou comunitários, classistas e preconceituosos. Entendendo que não somente os *lugares da arte*<sup>342</sup>, mas também os das manifestações populares, na amplitude da vida cotidiana, as ruas, os espaços públicos, as mídias, e todos os ambientes pelos quais transitamos

---

e que busca e realiza mudanças nas maneiras como compreendemos os fenômenos visuais, especialmente nos fazendo pensar sobre os usos que damos às imagens e artefatos. Fazendo-nos pensar também sobre os impactos que imagens e artefatos promovem nos modos como concebemos, agimos e sentimos no mundo. (MARTINS E TOURINHO, 2011,pág.7)

<sup>342</sup> Entenda-se como lugares da arte, os espaços oficiais de produção e apreciação da arte como: museus, galerias, espaços culturais, etc.

amplamente, são territórios da Cultura Visual, é que destacamos a importância de uma postura dialógica com as imagens, geradoras de sentido e significado para os indivíduos que com estas estabelecem algum tipo de contato. Deste modo, tudo interessa à investigação das potencialidades desses diálogos, seja de ordem material e visual, mas também de cunho subjetivo abrangendo as muitas maneiras de ser, ver, sentir, imaginar e criar. Deste modo, todo olhar está impregnado de marcas culturais e biográficas. Será a partir dessas premissas que poderemos investigar como se estabelecem diálogos oriundos de tensões, entre os sujeitos e imagens da Cultura Visual, e seus acervos pessoais, preenchidos de referenciais de classe social, gênero, referências étnicas, crenças das mais diversas ordens, informações e formações socioculturais.

No entanto, este campo é vasto, e nos oferece inúmeras vertentes de interesse no que diz respeito à Cultura Visual e alteridade. Para auxiliar nessa análise, recorreremos aos estudos de Stuart Hall<sup>343</sup>, onde ele categoriza três modalidades de sujeito: o sujeito iluminista, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Na primeira categoria há uma noção de unicidade associada à identidade. Esta concepção foi atribuída pelo autor como sujeito do iluminismo, e identificou como o indivíduo totalmente centrado, voltado para suas questões internas de onde provinha toda força geradora de razão, consciência e ação, formadoras desse sujeito individualista. A noção de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, não passa de uma fantasia, segundo Hall. Já o sujeito sociológico, segundo ele reflexo da complexidade do mundo moderno, não é compreendido como autônomo nem auto-suficiente, mas totalmente dependente das relações com as demais pessoas, e sua identidade fortemente vinculada às pessoas que são importantes para ele. Numa outra perspectiva, na terceira categoria, identificada na atualidade, a constituição do sujeito oferece um caráter múltiplo de identidades, próprias do pós-modernismo, que se contradizem e se empurram em diferentes direções e que nos levam a nos reconhecermos em diferentes identidades, mesmo que temporariamente. (HALL, 1997, págs. 12 e 13). Sendo assim, os repertórios mais

<sup>343</sup> Teórico cultural jamaicano. Ele contribuiu com obras chave para os estudos da cultura e dos meios de comunicação, assim como para o debate político, nascido em 1932. O trabalho de Hall é centrado principalmente nas questões de hegemonia e de estudos culturais, a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall concebe o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poderes, instituições, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como “produtores” e “consumidores” de cultura ao mesmo tempo.

variados, as diferentes linguagens artísticas e todo evento imagético interferem de modo significativo nas concepções de identidade/identidades dos sujeitos, criando canais de trocas, acessíveis pela sensorialidade desses mesmos sujeitos. Onde o entendimento do sujeito sobre si mesmo, passa também pela leitura e diálogos estabelecidos entre seus repertórios individuais em confronto com os dos demais na sociedade, podendo contudo estar submetido, inteira ou parcialmente, à força e à pressão das demandas visuais que o alcançam.

O contato com a arte e suas visualidades, seja na História da Arte ou na Cultura Visual, nos parece a chave para tradução de sentidos e identidades, pelas suas mais variadas linguagens e formas, que favorece ao indivíduo o contato com sua própria subjetividade, e modos como ela atua. Cada sujeito carrega em si um repertório visual que evidencia os intercâmbios que estabelece com o que o cerca. Este sujeito é também uma imagem, em constante diálogo com o mundo e com outros indivíduos. Ele atua no mundo e o mundo atua nele.

Interessa e preocupa-nos saber o que permeia algumas contradições entre as diretrizes que orientam o ensino de arte, e os currículos praticados. Quando alunos vão a museus ou galerias, ou quando a arte é levada à escola, via reproduções em diferentes meios ou suportes, que são apresentados pelo professor, ainda o que temos, em sua grande maioria, são conceitos estéticos acadêmicos hegemônicos, e legitimados pelo modernismo. Pois um ponto importante de ser notado, é que, desde os anos 90 aos dias de hoje, o ensino de artes na educação escolar resguarda fortemente uma divisão modernista entre arte erudita e popular, alta cultura e cultura de massa, obra de arte e artesanato.

Ampliando o conflito nas discussões que colocam em cheque essas categorias, e a própria natureza da arte na contemporaneidade (MARTINS, 2009, pág.106 e 107). Interessa-nos analisar quais ações pautadas no estudo da Cultura Visual protegem a ideia de que as manifestações visuais afro-brasileiras devem estar nos currículos de artes visuais e em diálogo permanente com a produção contemporânea de arte. E assim, autorizar os estudantes a trazerem para sua discussão crítica e produção artística, imagens de seu interesse e que estejam em diálogo e troca direta com seu repertório

imagético e cultural. (HERNÁNDEZ,2000,pág. 63). Concordamos com Hernández, quando afirma que uma proposta educativa a partir da Cultura Visual pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) de como o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos, e poder elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares (MARTINS; TOURINHO, 2011, pág.44).

Por um outro aspecto, também nos interessa o fato de que a visualidade do cotidiano promove um intercâmbio entre diferentes áreas de conhecimento e possibilita a constituição de uma identidade forte e segura diante das tensões entre aceitação e não aceitação das referências culturais a que representam. Para os estudantes, entendemos que o exercício de diálogos mediados entre as imagens do cotidiano e as imagens da arte, os abastece com cargas de resistência para atuarem no mundo como vitrines vivas de memória, cultura e consciência crítica e criativa. Ao professor, cabe o desafio metodológico e profissional de incentivar e estimular os alunos a compreenderem e refletirem sobre as provocações que manifestações artísticas e culturais podem suscitar nos indivíduos, do ponto de vista da identidade cultural e alteridade. Isto nos leva a querer ampliar o entendimento de que as ações pedagógicas artísticas, podem e devem, oferecer aos alunos oportunidades de escolha das imagens que irão analisar, e as utilizar como pontos de partida para discutir criticamente, sua relação com o mundo e os acervos culturais que o cercam.

Algumas perguntas nos instigam inicialmente:

- Como podemos problematizar criticamente as relações entre imagem, identidade, memória e arte, a partir das visualidades afro-brasileiras na História da Arte e na Cultura Visual?
- Quais diálogos o estudo da cultura visual pode estabelecer com a produção de arte, e seu ensino na atualidade?
- Quais imagens abastecem as cadeiras formadoras de profissionais do ensino da arte?
- Selecionar imagens já não é tomar direcionamentos – como fazer então?

Estas são algumas das muitas perguntas que se levantam e gritam quando nos deparamos com contradições no estudo que se abastece de imagens para produzir pensamento crítico. De certo que à educação da Cultura Visual interessa imagens do passado e do presente, mas o repertório pulsante apresentado nas manifestações culturais afro-brasileiras está aí, farto e convidando seus leitores a estabelecerem diálogos, promotores de relações identitárias e de pertencimento. Interessa-nos saber se os espaços de formação, escolar público e privado, do básico ao universitário, oferecem possibilidade de absorção dos repertórios visuais afro-brasileiros, inclusive da chamada “cultura popular”, para suas investigações, e garantem aos seus alunos o diálogo crítico, desprovido de visões de hegemonia cultural, sobre as imagens que irão analisar. Pois, para além das instituições, em outros espaços de ação – e a rua é mais um deles, os diálogos e mediações estão acontecendo o tempo todo, convidando e produzindo novas descobertas nos indivíduos sobre sí e em sí.

### **As imagens do negro: História da Arte e Cultura Visual**

Para discutirmos as imagens do negro ao longo da História da Arte no Brasil, é preciso, discutir primeiramente o termo arte afro-brasileira. Conduru (2007), abre seu livro com um instigante questionamento sobre isso: é arte a arte produzida no Brasil pelos africanos entre os séculos XVI e XIX ou a produção de seus descendentes, independente do tema ser o negro? Ou seria arte afro-brasileira “toda a arte na qual a negritude está representada”, feita por afro-descendentes ou não? Ou seriam ainda obras em que autoria e tema estariam vinculados ao negro? Entendendo que as culturas africanas e brasileiras não são algo congênito, mas sim construções em constante processo de formação e mudança, optamos pela seguinte definição do termo afro-brasileiro, dada pelo autor referido:

Deste modo, a afro-brasilidade pode ser entendida como expressão que designa um campo de questões sociais, uma problemática delineada pelas especificidades da cultura brasileira decorrentes da diáspora de homens e mulheres da África para o Brasil e da escravidão deles e seus descendentes, do século XVI ao XIX. Neste

---

sentido talvez fosse melhor falar em arte afro-descendente no Brasil.  
 Embora seja mais correta, não tem a forma sintética de arte afro-  
 brasileira. (CONDURU, 2007, p.10)

Assim, nos importa muito mais a discussão sobre o lugar e o papel do negro na  
 produção de imagens da História da Arte Brasileira, do que somente às  
 questões ligadas somente à autoria ou representação. Para iniciarmos a  
 discussão abordaremos primeiramente algumas imagens da História da Arte  
 Brasileira e, em seguida, algumas imagens que dialogam com o campo da  
 Cultura Visual.

As primeiras imagens documentadas até hoje sobre o negro no Brasil<sup>344</sup>  
 aparecem com as primeiras expedições européias, de modo que estas  
 imagens tentam ser um relato imagético das impressões destes povos no Novo  
 Mundo. Obras como *Homem africano* e *Mulher africana*, de Albert Eckhout,  
 ambas datadas de 1641, ao mesmo em que são um importante registro  
 etnográfico sobre o costume, valores, indumentária, etc, dos povos africanos  
 no Brasil, também revelam a dimensão social hierarquicamente inferior destes  
 povos, ao, como analisa Conduru (2007, p.15) configurar sua imagem entre o  
 animal e a coisa. Esta abordagem será ainda semelhante às representações  
 de Debret e Rugendas, no século XIX, ainda que estas assumam  
 características mais humanizadas.

Conduru (2007) irá chamar atenção ainda para a arte católica e sua relação  
 com a afro-brasilidade, seja pelo “amulatamento” de figuras católicas, como  
 anjinhos com traços físicos de negros ou pelo “embranquecimento” de  
 divindades africanas. Nesta relação com o catolicismo, tão caro ao processo de  
 colonização no Brasil, há ainda a questão da mão de obra negra a serviço da  
 arte luso-brasileira nas igrejas, como é o caso de Aleijadinho e Mestre  
 Valentim, ícones do barroco no Brasil, considerado por alguns autores o início  
 de uma arte tipicamente brasileira.

A religiosidade afro-brasileira é outro ponto capaz de nos fornecer uma análise da  
 condição social do negro no Brasil por meio de suas imagens. A questão imagética neste

---

<sup>344</sup> A presença africana no Brasil antecede estas imagens, por isso, imagina-se que haja alguma produção  
 imagética destes negros que aqui viviam. No entanto, devido ao histórico da colonização escravidão, o  
 acesso a este tipo de registro ainda é bem difícil.



campo é tão forte que mereceria um artigo somente para ela, devido à quantidade de visualidades em constante transformação, e seus diversos significados, encontrados desde a indumentária à posturas corporais, presentes ainda hoje nas religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé.

O olhar etnográfico sobre o negro ainda persistirá durante muito tempo na História da Arte Brasileira. Em fins do século XIX, início do XX, o negro é tematizado em obras de diversos artistas vinculados à arte acadêmica, como Pedro Américo e Almeida Júnior. O primeiro, em sua obra *Libertação dos escravos*, de 1889, retrata negros agradecendo passivamente, em posição submissa, à uma personagem branca, que quase os abençoa, pela liberdade, como se esta tivesse surgido de maneira branda ao longo do processo de abolição da escravatura no Brasil.

No final do século XIX e início do século XX, com toda a efervescência de debates trazidos pelo abolicionismo, a representação na arte afro-brasileira sofre algumas alterações, abastecidas principalmente pelo pensamento europeu de necessidade de classificação de raças - onde as etnias de peles escuras, sob o julgo de governos colonizadores, passariam da invisibilidade, para uma apresentação estereotipada em variados sentidos. Apesar de hoje, criticamente, avaliarmos inúmeros aspectos negativos de diversas ações abastecidas pelo “conceito das três raças”<sup>345</sup>, onde a ideia de superioridade do branco-europeu foi largamente incutida na sociedade, podemos entender que houve uma abertura para diversos costumes e tradições da cultura afro-brasileira passarem a ser mais difundidos e figurarem, inclusive, no meio de produção artística. Se na Escola Nacional de Belas Artes, artistas como Pinto Bandeira, Estevão Silva e os irmãos Arthur e João Timóteo da Costa, não apresentaram preocupação em desenvolver um estilo que representasse os afro-descendentes, nas décadas seguintes e até meados do século XX, outros

<sup>345</sup> O conceito do “mito das três raças”, desenvolvido tanto pelo antropólogo Darcy Ribeiro, quanto pelo senso comum, que aponta a formação do povo brasileiro como uma mistura igual das etnias européias, indígenas e africanas, como algo equilibrado e harmônico – o que hoje é altamente criticado por estudiosos que compreendem que esta formulação da “miscigenação” no Brasil foi pensada com intuito de minimizar os efeitos da dominação violenta do portugueses. (vídeo “O Povo Brasileiro”, 2000)

artistas como Rubem Valentim, Heitor dos Prazeres, Agnaldo dos Santos, Mestre Didi, trouxeram ao cenário da arte suas obras, altamente reveladoras, de fortes referências étnicas de matriz africana, com uma iconografia que nos apresenta usos, costumes e crenças afro-brasileiras.

Conduru (2007), descreve o trabalho destes artistas como:

(...) uma vertente que é, simultaneamente, uma inflexão étnico-culturalista específica, original mesmo, no campo da arte moderna e uma resposta plástico-artística, algo tardia, no processo de ‘emergência de uma nova postura de entendimento sobre a problemática do negro e do mulato na sociedade brasileira contemporânea’.

Na passagem do modernismo à contemporaneidade, estes artistas e outros mais, como Mario Cravo Neto e Carybé, passam a ter as mais diversas abordagens sobre o tema afro-brasileiro - figurativos, abstratos, simbólicos ou estruturais, sob os mais variados suportes plásticos e visuais. Isto é bastante representativo para a constituição de uma “arte afro brasileira” e/ou para uma afrobrasilidade na arte, pois começa a despertar uma inquietação sobre o tema para além da dimensão folclórica (CONDURU; 2007).

A arte contemporânea abre um campo de discussão não especificamente sobre a afrobrasilidade ou as culturas africanas, mas, ao dialogar com questões estéticas, políticas e sociais, incluindo um debate sobre religiosidade e etnicidade, fala também da problemática afrobrasileira. Seja via estética cubista/construtivista de artistas como Artur Barrio, *Máscaras- série africana*, e Cildo Meirelles, mediada por vezes pela releitura da arte africana por instituições de arte; seja pela tentativa de uma reunificação geográfica como em “*América*”, de Denise Millan; ou em uma cartografia de Ana Bella Geiger, as questões sobre as culturas africanas e suas influências aparecem como maneira de questionar hegemonias e instaurar novas possibilidades de pensamento e ação.

Pensamento e ação muito presentes também na arte de Hélio Oiticica, emblemático artista da contemporaneidade da arte brasileira. Os aclamados parangolés de Hélio podem fazer referência as vestimentas dos Eguns africanos e afro-brasileiros de Itaparica, BA, mas estão longe de serem

sagrados, querem, sobretudo, estabelecer um diálogo com as diversas instâncias da vida, assim como diversas artes africanas e afro-brasileiras.

Fazendo clara referência ao tema, neste início de século XXI, aparecem obras como a de Alexandre Volgler *Fé em Deus – Fé do Diabo e Macumbanosite*, onde ironiza diretamente a intolerância religiosa; e Leandro Machado com *Lojas Africanas*, brincando criticamente com a logo e o nome Lojas Americanas. Além das imagens da arte, outras imagens podem nos fazer refletir sobre as questões da afro-brasilidade. É sintomático que a telenovela enquanto gênero popular no Brasil tenha poucos protagonistas negros ao longo de sua história. Assim como são poucas as propagandas com atores e atrizes negros. De que maneira estas imagens também nos revelam o quanto o negro participa de uma identidade nacional? Em que medida as grandes massas se reconhecem nestas imagens?

Mas se aí ela se revela por sua quase ausência, em outras instancias aparece impressa em vários elementos visuais, evidenciados nos turbantes das yalorixás, na estamparia geométrica dos tecidos, nos objetos rituais, na forma dos instrumentos musicais, na ginga da capoeira, no balanceio dos passos de jongo, na malemolência dos sambas, e no pancadão do funk carioca.

Do circuito de arte ao baile na favela, as imagens são muitas e obviamente, cada uma delas engendra uma multiplicidade de discussões, referências, possibilidades metodológicas e ações pedagógicas. No entanto, o que queremos delinear aqui é importância da presença desta multiplicidade e do apuramento deste olhar ao ensinar arte, uma vez que por meio delas se promove diálogo, apresenta tensões, reflete distensões, favorece intercâmbios de saberes e possibilita um número incontável de conexões entre as imagens circulantes na sociedade. Entendemos que a arte afro-brasileira é constituída de imagens da arte e do cotidiano, um precioso repertório para professores e alunos, sendo um meio para reflexões, por via da fruição estética e compreensão crítica<sup>346</sup>, acerca de sua identidade cultural e artística.

<sup>346</sup> Compreensão crítica, aqui não se fundamenta em valorações ou juízos individuais, mas na pluralidade de perspectivas de análise em relação aos objetos e sujeitos da cultura visual. (Hernández, 2007, pág. 79).

Hernández propõe que pensemos a respeito do visual em termos de significado cultural, das práticas sociais e das relações de poder em que estejam implicadas as imagens e as práticas de visualidade, ou seja, as maneiras de olhar e de produzir olhares; que reflitamos sobre as relações de poder que se estabelecem e se articulam por meio das imagens e que podem ser propiciadas pelas maneiras de ver, de imaginar e de tecer representações; que consideremos as representações da cultura visual, como discursos que refletem práticas culturais. (HERNÁNDEZ, 2007 pág. 79).

As imagens, estejam elas legitimadas como arte, dentro ou fora dos museus, são formulações simbólicas e estéticas, que favorecem leituras múltiplas e abastecem seus espectadores de referenciais iconográficos culturais, reconhecidamente aceitos ou negados.

Ao considerarmos que as imagens da arte fazem parte de um contexto maior, que podem ser reconhecidas também como pertencentes ao campo da Cultura Visual, podemos compreender, pelas premissas apresentadas anteriormente, que as imagens produzidas, tanto por artistas quanto pelos mais diferentes recursos que disponos no cotidiano, podem estabelecer diálogos muito profícuos com seus fruidores quando colocadas em tensão. Daí a importância de professores oferecerem aos seus alunos imagens tradicionais da arte e imagens de outros cenários, para que eles estabeleçam este diálogo, desorganizem paradigmas unilaterais de opiniões, rompam com estereótipos, e avancem na autonomia de constituição de sujeito fruidor de imagens, com compreensão crítica e estética.

### **Referências Bibliográficas**

- CONDURU, Roberto. (2007) *Arte Afro-Brasileira*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- HALL, Stuart. (1997) *Identidades culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000) *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

HERNÁNDEZ, Fernando. (2007) *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

LAGROU, Els. (2009) *Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/Arte.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). (2011) *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

\_\_\_\_\_. (2009) *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). (2011) *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira; HERNANDEZ, Fernando (Org.). (2005) *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria, Ed. UFSM.

RICHTER, Ivone Mendes. (2003) *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

(2004) PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília: MEC.

(2006) ORIENTAÇÕES E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Brasília: SECAD.

## **PROFESSORES DE ARTE EM CONEXÃO - APROPRIANDO-SE DE MÍDIAS DVDS E SOFTWARES LIVRES**

Katyúscia Sosnowski<sup>347</sup> / Maria Cristina Villanova Biazus<sup>348</sup>

UFRGS

[kaluhe@gmail.com](mailto:kaluhe@gmail.com) / [cbiazus@ufrgs.br](mailto:cbiazus@ufrgs.br)

### **Resumo**

O presente texto é uma apreciação crítica sobre um curso online de formação continuada para professores de arte. O curso teve como objetivo explorar mídias DVD propondo atividades que envolvessem o uso de softwares livres e ou gratuitos. Os DVDs são documentários sobre artistas brasileiros e fazem parte de uma coleção de 30 títulos distribuídos pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura, em mais de 100 mil escolas básicas do Brasil. O curso propôs um percurso não linear: cada professor aprendiz escolheu seus territórios de interesse, cumprindo algumas exigências a título de certificação. Ao problematizar a prática docente por meio da utilização de recursos digitais e apropriação da coleção de mídias DVD, o curso atendeu a uma demanda dos próprios professores e das escolas que já participavam do Projeto TV Escola, buscando discutir conteúdos da arte juntamente com ferramentas digitais de edição de áudio e imagem. Os resultados obtidos nessa experiência serviram para avaliar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e as apropriações dos DVDs pelos professores.

---

<sup>347</sup> Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS) ,Bolsista CAPES, Mestre em Artes Visuais (UDESC), Especialista em Arte - Educação e Tecnologias Contemporâneas (UNB) , Especialista em Mídias na Educação pela (FURG), graduada em Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas pela (FAP). Experiência em criação, coordenação e tutoria de cursos online na área de ensino das Artes visuais e formação de professores de arte.

<sup>348</sup> Professora da UFRGS, vinculada ao Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Informática na Educação - doutorado / PGIE/CINTED/UFRGS. Desenvolve pesquisa na área das Tecnologias Digitais, coordena o N.E.S.T.A - Núcleo de Estudos em Subjetivação, Tecnologia e Arte, dentro da LP - Linha de Pesquisa: Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição.

Palavras-chave: formação continuada online – DVDs - softwares livres

### **Abstract**

This paper presents a critical evaluation of a continuing education online course for Art teachers. The course's main goal was to explore DVD Medias suggesting activities that involved the use of free and open softwares. The DVDs used are documentaries about the Brazilian artists and these were distributed by MEC- Ministry of Education and Culture - to more than one hundred thousand elementary schools in Brazil. The course recommended a non-linear journey: each participant would choose the path to follow related to territories of interest. Certain rules had to be followed, however, in order to reach a certification. While discussing teachers'practices by using digital resources and appropriation of the Media collection, the course attended demand to art issues on editing sound and image. The outcomes that resulted from this experience were used to evaluate the virtual Environment and the use/appropriation of DVDs by the teachers, as well.

Keywords: online continuing education - Art DVD's - free software.

### **Introdução**

A formação e atualização de professores por meio da educação online no Brasil tem sido alvo de grande interesse por parte do governo federal com objetivo de atender ao disposto na Lei de diretrizes e bases - LDB – 1996, que diz que a educação básica deveria ser ministrada por professores formados em nível de graduação (art. 62 e art. 87,§ 41). Programas como a Universidade Aberta do Brasil – UAB, em parceria com universidades e institutos federais, bem como com universidades estaduais, oferecem licenciaturas a distância conforme a demanda dos municípios. Oferecem também cursos de extensão e especialização voltados a professores atuantes no ensino básico. Esses cursos

são oferecidos por meio do ambiente Moodle, uma plataforma livre e gratuita. Atendendo as demandas, os grupos de pesquisa têm promovido, em nível de extensão, cursos online de curta duração. Nesse contexto, o Núcleo de Estudos em Subjetivação, Tecnologia e Arte – N.E.S.T.A, com o objetivo de contribuir para com a formação continuada e atualização de professores de arte, busca desenvolver processos de aprendizagem em um mundo digital, desde o ano de 2009, formando professores de arte através de oficinas, workshops presenciais e cursos online. Em parceria com o Instituto Arte na Escola/RS<sup>349</sup>, o N.E.S.T.A promoveu, no primeiro semestre de 2012, um curso online de 120 horas para 83 professores atuantes na área de artes na educação básica brasileira. Vale dizer que por ser atuante na área de Arte na escola, não significa, necessariamente, que este professor tenha formação na área, como foi constatado nesse momento de qualificação.

O curso nomeado “(Re) Significando a Arte/Educação por meio dos DVDs do Arte na Escola” foi ofertado a três estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), localizados na região sul do país. Entre os objetivos do curso estavam explorar a coleção<sup>350</sup> - DVDteca Arte na Escola bem como inserir essas mídias DVDs nas práticas pedagógicas discutindo e construindo práticas que envolvessem a utilização de softwares livres, qualificando assim o uso do vídeo como estratégia de ensino e aprendizagem. O curso foi disponibilizado na plataforma Moodle do Centro Interdisciplinar de Tecnologias Educacionais, da Universidade Federal (CINTED/UFRGS).

Buscando avaliar a proposta de organização do curso sob um viés rizomático e a apropriação dos professores aprendizes sobre o uso das Mídias DVDs e dos softwares livres. Pautamo-nos em: Deleuze (1995); Martins e Picosque (2006, 2010), Fantin e Rivoltella (2006, 2012), Moran (2005), Fernandes (2011), Biazus (2001/2009) entre outros como nosso referencial teórico.

<sup>349</sup> O Instituto Arte na Escola é uma organização social que, desde 1989, incentiva, reconhece e qualifica o ensino da arte no Brasil. (ARTE NA ESCOLA, 2012).

<sup>350</sup> Kit com 30 DVDs produzidos pelo Instituto Arte na escola e distribuído gratuitamente pelo governo federal brasileiro a 100 mil escolas em todo o Brasil até o ano de 2010.



### **A coleção e o material didático**

A coleção de 30 DVDs, faz parte de um projeto maior que hoje compreende 162 títulos<sup>351</sup>. São documentários de Arte popular contemporânea brasileira. Organizados de acordo com os territórios de Arte & cultura propostos por Martins e Picosque, sendo eles 1) Linguagens Artísticas, 2) Patrimônio, 3) Materialidade, 4) Conexões, 5) Forma e conteúdo, 6) Processo Criativo, 7) Saberes estéticos e culturais, 8) Mediação cultural e 9) Zarpando. Cada título é acompanhado de um material didático, sintético no formato de um livreto anexado à capa do DVD. Nesse material, é apresentada uma proposta cartográfica sugerindo percursos diversos para uso do professor propositor.

A estruturação do curso “(Re) Significando a Arte/Educação por meio dos DVDs do Arte na Escola” seguiu o mesmo viés rizomático proposto no material didático, que acompanham as mídias DVDs, incentivando sua leitura e exploração. O diferencial agregado ao curso em questão foi a inclusão de atividades que envolveram além de conteúdos relacionados à arte, e discussões sobre o conceito de rizoma, ferramentas digitais e softwares livres buscando com isso uma apropriação tanto das mídias DVDs quanto dos softwares pelos professores aprendizes.

### **Uma Proposta Rizomática**

Seguindo Martins e Picosque (2006) apoiadas em Deleuze e Guattari (1995), e buscando um trajeto transversal, o curso foi ofertado numa proposta rizomática, considerada menos hierárquica e mais caótica. O movimentar-se dentro do ambiente virtual previa um percurso aleatório aos professores aprendizes, sem direção definida e a velocidade do movimento também era flexibilizada do início ao fim do curso. Tudo isso a fim de oferecer uma experiência diferenciada e criativa de aprendizado aos professores aprendizes dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

---

<sup>351</sup> Material produzido pelo Instituto Arte na Escola coordenado por Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque.

Cartografar seu próprio fazer pedagógico, como um professor-propositor é elevar-se à condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem junto aos alunos, de tecer a co-autoria do seu pensar/fazer pedagógico com escolha de caminhos que possam abrigar e expressar também os desejos de seus alunos. Para driblar as clonagens e impulsionar a invenção, as cartografias não oferecem uma seqüência de atividades, nem mesmo um caminho a ser seguido. Há apenas um certo vislumbrar de possibilidades virtuais que oferecem equipamentos para o vôo, mas a escolha é a ação

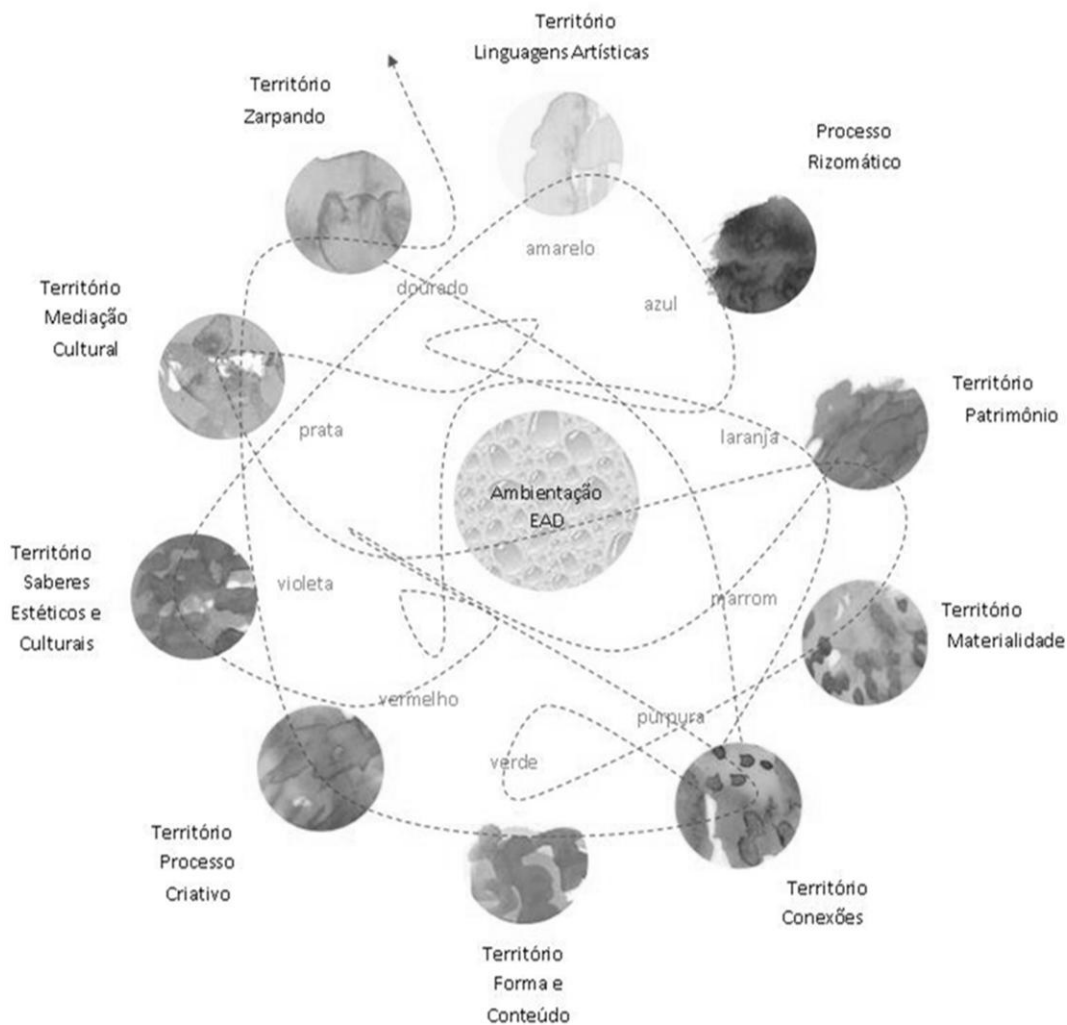


Figura 6: Mapa navegacional do Curso '(re)significando a arte/educação por meio dos DVDs Arte na Escola' Imagem criada por Simone Fogazzi (2011). Fonte: <http://moodle.cinted.ufrgs.br/moodle/course/view.php?id=241>

fundamental. Cada material oferece muito mais do que seria possível desenvolver em sala de aula, justamente por que a invenção nos move para mover a re-invenção no professor. (MARTINS, 2005, p.2).

Pensando em uma estratégia para inventar ou subverter a linearidade e organização semanal e numérica do AVA Moodle, usamos o logotipo como bússola do curso. Tratava-se uma imagem lembrando uma paleta de cores que nos serviu como mapa navegacional (MAISSIAT, BERCHT, BIAZUS, 2011) e que teve o objetivo de lincar as escolhas dos professores aprendizes de forma aleatória aos territórios do curso. Ao clicar em uma das cores da paleta o professor aprendiz era direcionado ao território correspondente, não seguindo, com isso, uma proposta linear de trajetória dentro do curso.

Entendemos a metáfora do rizoma, proposto por Deleuze no contexto da educação, como mapa em construção, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, e com suas linhas de fuga. A equipe de professoras que organizou o curso perseguiu essa metáfora em diferentes momentos do seu desenvolvimento. O curso foi dividido em três grandes módulos sendo o primeiro e o último obrigatórios a todos os participantes, por tratarem dos conceitos que embasavam o curso bem como de processos avaliativos. A equipe multidisciplinar que concebeu o curso também atuou na tutoria e na mediação.

O primeiro módulo foi dedicado à ambientação no AVA Moodle, bem como à discussão com os professores aprendizes sobre o conceito de rizoma no viés da educação. Após discussão no fórum e leituras sugeridas, um professor aprendiz publicou como conseguia compreender o conceito de rizoma discutido no módulo.

Penso que falar em rizoma na elaboração de uma aula de artes visuais deva levar em conta a questão da multiplicidade de caminhos para exploração da obra. Questões culturais, políticas, sociais, estéticas, etc. devem ser consideradas... Nós, enquanto professores de arte, fazemos essas escolhas todos os dias. O que propor ou que não, que artistas escolhemos e levamos para sala de aula, que exposições visitamos, que outras tantas não? O que nos empolga em arte, o que consideramos de pouca qualidade? Quando elaboramos nossos planos de aula, nossos projetos, o que nos move? Quais as relações que queremos estabelecer? Como apresentamos imagens e conceitos? Considerar mais o processo, o caminho percorrido pelo aluno e não apenas o ponto de chegada....Essa lógica rizomática, as multiplicações e derivas são tantas que produzem um emaranhado de ideias, saberes, possibilidades... Sempre diferente a cada dia, a cada artista, a cada nova pesquisa, a cada novo olhar... O olhar do professor, o olhar do aluno, o olhar do artista... Penso em mapas conceituais, em links que vão surgindo e que abrem novos horizontes

---

a cada nova inserção...Fragmentos captados de diferentes lugares, que se conectam e (des)constroem... São inúmeros os caminhos que se cruzam e entrecruzam ao longo da vida. ( texto extraído do fórum do curso\_ S.M.R. Abr 2012) .

“Perguntas inquietas sempre movem à invenção” (Martins e Picosque, 2005, p.4). A publicação da professora que destacamos acima busca respostas numa ação criadora, inventando percursos, perpassando teorias. Pisar por sobre o desconhecido é desafiador. Quantos professores de arte estão dispostos a adentrar em terrenos desconhecidos, romper com certos hábitos? “Nessa experiência de pensar diferente, nos encontramos incessantemente em guerrilha conosco mesmo” (MARTINS e PICOSQUE, 2005, p.4).

O segundo módulo foi o mais extenso e complexo; esse sugeria um percurso dinâmico perpassado por oito territórios. Organizado em oito territórios, de modo que o professor aprendiz optava percorrer, no período de dois meses, cinco territórios de seu interesse, construindo, assim, um traçado único e cheio de particularidades. Ao construir seus mapas, os professores estavam inventando caminhos. Para que isto fosse viável, optou-se desde o início que todos os oito territórios ficariam disponíveis/visíveis durante todo o período a fim de dar visibilidade dos percursos a todos participantes e buscando um equilíbrio do número de participantes em todos os territórios. A cada nova semana, os professores aprendizes registravam no ‘diário de bordo’ as impressões, descobertas e as motivações que os levaram a escolher o território seguinte. O diário de bordo, nesse caso, estava no lugar do “portfólio processo” citado por Gardner (1994), um instrumento de documentação comum no campo da arte e da arquitetura, desenhistas, artistas que costumam recolher, selecionar e ordenar amostras de sua trajetória profissional. Os registros tinham a função de provocar o professor a refletir sobre sua prática e sobre suas escolhas pedagógicas.

### **Promovendo momentos de Nutrição Estética**

Entendemos como Nutrição Estética experiências e vivências que possam provocar leituras e sensações desencadeando um aprendizado em arte.

Acreditamos e corroboramos com Martins (2010) que o contato com a cultura e a arte de um povo amplia as redes de significação do fruidor. O centro desse contato não estaria na quantidade de informação dada e sim na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética; na capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os grupos, indivíduos, com o professor e, se for o caso, com os teóricos que também se debruçaram sobre essa obra, artista ou movimento. Conforme essa autora, a nutrição estética é um momento de provocação, oportunidade para o sujeito interpretar, imaginar, criar, analisar, ressignificar conhecimentos.

Durante o percurso dinâmico que os professores realizaram pelos territórios puderam nutrir-se esteticamente. No território “Patrimônio”, o título em discussão foi “A obra monumental de Poty (1998)”. No território “Forma e conteúdo”, a discussão foi sobre o DVD “A trajetória da luz na arte brasileira - por Paulo Herkenhoff, (2001)”. No território “Mediação cultural”: “Lasar Segal, Um modernista brasileiro (2000)”, Linguagens artísticas “Tomie Ohtake: O Traço Essencial” (2004). No “Saberes estéticos e culturais” foi abordado o título: Antonio Saggese: Arqueologia da Imagem (2002), e no “Conexões transdisciplinares”: Macrofotografia de Juarez Silva (2001). Ao final de cinco semanas, o professor aprendiz construía a partir de suas escolhas, uma cartografia dos territórios explorados dentro do AVA bem como transitava por diferentes conteúdos artísticos.

Foram sugeridos nove títulos que juntos abordavam biografias de artistas, registro de processos criativos e curadoria.

### **A Inclusão dos Softwares Livres**

Optamos nesse texto destacar os territórios “Processo criativo” e “Materialidade”, sendo que nessas as atividades propostas incluíam a utilização de um Software Livre<sup>352</sup>.

<sup>352</sup>

Sobre isso ver: <http://www.fsf.org>

No território “Processo criativo” - o qual sugeria como ponto de partida o DVD de título “As fábulas de Antonio Poteiro” - a proposta era que o professor experimentasse o software Gimp<sup>353</sup> que caracteriza-se como um editor de imagens. Sua interface apresenta opções em diversos idiomas incluindo o português. O tema da proposta versava sobre uma fábula regional e sugeria que a produção artística fosse realizada com a utilização de um software de edição de imagens. Apesar das dificuldades encontradas tanto na instalação do software nos computadores das escolas quanto na exploração das ferramentas dentro do software, ao fim do curso foram publicadas no fórum do curso 57 imagens produzidas pelos professores. Nesse território aonde trabalhamos explicitamente com imagens, o conceito de apropriação foi levantado durante as discussões. Esse conceito é bastante recorrente na arte contemporânea entretanto nesse texto, utilizamos o conceito de apropriação de forma ampla e não restrita às questões da arte.

Na arte contemporânea, essa expressão pode indicar que o artista incorporou à sua obra materiais mistos e heterogêneos que, no passado, não faziam parte do campo da arte, tais como imagens, objetos do cotidiano, conceitos e textos. Pode indicar também que o artista se apropriou de partes ou da totalidade de obras de autores que ocupam lugar consagrado na história da arte. (PEREZ, 2008,p.1).

De acordo com Barbosa (2005), apropriar-se concerne ao ato de retirar imagens ou objetos de seus locais de origem, utilizando-os para construir uma obra (ou outra obra).

Nas produções artísticas realizadas pelos professores no território “Processo Criativo” pôde-se perceber que muitos deles se apropriaram de imagens e sons para compor sua produção.

<sup>353</sup>

Software de edição de imagens. Maiores informações: <http://www.gimp.org/>



*Figura 7: Negrinho do Pastoreio – M. S. jun 2012. Fonte:  
<http://moodle.cinted.ufrgs.br/moodle/course/view.php?id=241>*

Na composição da figura 2 a autora da imagem afirma que houve apropriação da imagens dos cavalos bem como utilizou-se de colagens de fotografias de sua autoria. No caso das produções dos professores a atividade não previa que a composição final fosse acompanhada dos créditos e isso é algo a ser ressaltado em uma nova experiência. Qual a origem das imagens que os professores se apropriaram? Acreditamos que essa preocupação precisa ser mais enfatizada durante um próximo curso.

Fantin (2006) destaca o uso de audiovisuais dentro da escola ressaltando que nossos estudantes estão sendo educados pela cultura de mídias, por sons, imagens provenientes de diversos meios, o que os torna protagonistas dos processos culturais e educativos. Sendo assim, é preciso que os professores se apropriem tanto de conteúdos imagéticos como de ferramentas digitais contemporâneas, entendendo-os como cultura e não só como ferramentas auxiliares no processo pedagógico. Esta autora ressalta, também ,que as mídias fazem parte da vida cotidiana de professores e estudantes e devem ser consideradas como objetos socioculturais.

O segundo território destacado é o “Materialidade” tinha como ponto de partida o título DVD “Amélia Toledo razão e intuição” e como sugestão para realização

da atividade: explorar os softwares de edição de vídeo e áudio Audacity<sup>354</sup> e Kdenlive.

Em busca por mais processos, linguagens, registros e invenções nos registros do curso, encontramos nos arquivos do Território “Materialidade” uma imensidão de subjetividades. Os professores foram desafiados a produzir vídeos com trilha sonora sobre a temática “coleções”. Observou-se que, foi necessário ampliar o prazo para desenvolvimento da atividade, o que nos levou a inferir que esta atividade demandou maior complexidade.

Se por um lado, o número de vídeos produzidos com a ampliação do prazo foi maior, por outro, enquanto pesquisadores compreendemos que os tempos de criação são variados, é necessário flexibilidade para entender os tempos de desenvolvimento de produção o que nos leva considerar este como um dos fatores importantes na metodologia de trabalho a distância . Ao final dessa etapa, foram publicados 21 vídeos com trilha sonora no canal [www.Youtube.com](http://www.Youtube.com), e os links das produções publicados no fórum específico dentro do AVA do curso.

Um dos pontos levantados pelos professores aprendizes durante o desenvolvimento das tarefas nesse território envolvia a publicação de imagens no AVA Moodle, esse que não oferecia possibilidades de comparação e compartilhamento das produções imagéticas dos professores aprendizes. A visualização e acesso às imagens por todos os professores só foi possível através de publicações nos fóruns de discussão.

Durante o curso, muitos episódios do cotidiano escolar foram compartilhados entre os professores participantes. Sendo assim, destacamos abaixo um depoimento de uma professora, por se tratar de um curso voltado à utilização de mídia DVD, que necessita de um meio como a TV ou um computador para executá-la, é preciso observar detalhes que muitas vezes passam despercebidos. Moran ressalta que “atualmente o fascínio gira em torno da Internet, esquecendo que a televisão pode ser um caminho muito interessante, combinado com outras mídias, como a própria Internet” (2005, p.4). A televisão é um equipamento mais recorrente nas escolas e demanda menos

<sup>354</sup> Software de edição de áudio. Maiores informações: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>



manutenção do que os computadores. Destacamos um dos relatos de uma professora aprendiz

Passei o DVD no meu notebook. É triste a realidade de uma escola, onde as TVs estragaram e esperamos verbas. Mesmo assim venho fazendo minha parte. Em todas as minhas aulas utilizo o notebook, para mostrar imagens relativas a arte. [...] Eu resolvi tornar minhas aulas mais vivas, porque a escola carece de recursos. Agora com a nova lei do ensino médio, seremos contemplados com mais recursos. Mas quando? Só Deus sabe. Alguns pesquisam nas lan houses, outros têm seu computador, mas são raros...Eles adoram quando eu mostro a eles sobre artes. Ficam quietos e adoram. As vezes salvo vídeos curtos no firefox, sobre os conteúdos aprendidos. Comprei umas caixinhas de som. Enfim não consigo conceber a arte sem ver, sentir...imagina os alunos...como podem aprender sem visualizar a historia da arte. Eles veem aprendendo muito e adoram, melhor do que nada. [...] (Publicação de um dos professores no fórum de discussão do curso, M.L.C Mai. 2012).

Zarpar no universo náutico significa levantar âncora, no sentido de seguir navegando, “Zarpando”era o último território do curso e exigia a participação de todos os professores a título de certificação. Para seguir navegando, a proposta era de que os professores aprendizes escolhessem um título de DVD, não abordado durante o curso, como eixo articulador de projetos nas suas aulas de arte. Era necessário aplicar o projeto ou plano de aula, apresentar registros, e relacionar o projeto com as temáticas, e ou ferramentas digitais abordadas no curso. Com isso, acreditava-se que seria possível avaliar como os professores se apropriaram dos DVDs e dos Softwares Livres e se esses serviram de vetores na criação de novas estratégias de aprendizagem.

### **Análises e reflexões**

O ambiente virtual de aprendizagem privilegiou a curiosidade e o interesse dos professores aprendizes, propondo diferentes percursos para concluir o curso. Os territórios propostos aos professores aprendizes permitiram um traçado único para cada participante, e foi sobre esse traçado que as experiências compartilhadas se mostraram férteis. O Mapa rizomático proposto para navegação dentro do curso permitia, além de conexões variadas, escolher territórios que respondessem aos mais diferentes interesses de formação e atualização dos professores aprendizes.

Por meio de ferramentas síncronas e assíncronas de comunicação disponíveis no AVA Moodle, somadas aos agentes que mediarão todo o processo, os professores aprendizes percorreram o emaranhado de teias proposto e, por meio de uma nutrição estética conectada entre os DVDs e artistas, puderam ampliar suas possibilidades do uso dessas mídias no cotidiano escolar.

A experiência com a utilização de Softwares Livres foi um momento de ressignificação para os professores sobre a utilização das máquinas como mero instrumento de pesquisa ou acesso a informação nas aulas de arte. Biazus (2001) a tecnologia por si só, não garante a construção de saberes em arte. Este questionamento vem de longa data fazendo com que pesquisadores busquem caminhos para entender estes processos como nos traz Biazus:

Ao refletir sobre as comunidades virtuais de aprendizagem online nos perguntamos como estas viabilizam novas maneiras de aprender. Olhando um pouco mais além, e considerando a democratização da tecnologia, temos que nos questionar sobre o status do código aberto (open-source) na educação. (2009, p. 14)

Quando solicitada a publicação de imagens no AVA, muitos professores enviavam as imagens anexadas/coladas em arquivos em formatos de texto, ou mesmo no formato padrão do software utilizado na edição. No mundo virtual contemporâneo onde partilhamos arquivos sejam eles fotografias, vídeos ou textos, é necessário estar atento aos formatos compartilhados, pois muitas vezes eles não dialogam entre si, resultando com isso em uma indisposição entre os participantes. É possível perceber que muitos professores desse curso ainda não distinguiam ou percebiam com facilidade os formatos diferenciados de arquivos utilizados no mundo virtual.

Nas atividades em que havia necessidade de utilizar um editor de imagens, os professores preferiam utilizar softwares que já conheciam, quais sejam o *kdenlive*, *Movie Maker* e *OpenShot*.

As discussões sobre agenciamentos foram profícuas dentro dos fóruns durante o processo de produção e edição das produções. A produção dos vídeos no território “Materialidade” levantou a preocupação com quem produz o audiovisual, quem é o público-alvo? e em que contexto ele será veiculado.

Já nas composições sonoras pôde-se observar que dois professores utilizaram sons do cotidiano coletados por meio de gravações in loco. Os demais se apropriaram de músicas de domínio público sugeridas no material do curso.

No território “Mediação Cultural” a proposta era de um pré-projeto de mediação, um planejamento de visita a um espaço expositivo local. Entretanto, houve dificuldade por parte de 50% dos participantes, alegando não haver espaços expositivos, museus ou galerias em suas cidades. Esses professores também alegavam não ter experiência como mediadores fora da sala de aula.

Dos 118 professores inscritos, 39% não tinham formação inicial ou licenciatura em artes seja nas Artes visuais, Plásticas, Música, Teatro ou Dança. Dado relevante, haja vista que no Brasil muitos professores lecionam fora da sua área de formação na rede pública de ensino e acabam por ministrar aulas que não estão relacionadas à sua área de formação inicial. Esse índice confirma uma demanda já levantada em pesquisas anteriores (SOSNOWSKI, 2011; MAISSIAT, 2011).

Sobre a utilização do AVA, observou-se que sete professores registraram dúvidas relacionadas à plataforma Moodle no sentido de incluir imagens anexadas às mensagens dos fóruns. Havia um fórum específicos para dúvidas técnicas.

À medida que os professores se apropriam do software livre e passam a usá-lo no processo de ensino/aprendizagem, descobrem suas múltiplas possibilidades de criação de atividades a serem trabalhadas pelo aluno no computador. Isso significa que, por sua diversidade de recursos, o computador não ficará limitado apenas às pesquisas acadêmicas e elaboração de atividades para a sala de aula. Dessa maneira, o professor exerce a autoria de recursos pedagógicos digitais (FERNANDES, 2011, p.3-4).

### Considerações

O curso online “(Re)Significando a Arte/Educação por meio dos DVDs do Arte na Escola” promoveu uma atualização para os professores aprendizes em diferentes âmbitos. As atividades propostas, além de partirem de um título da coleção, estavam atreladas a uma temática relacionada com o assunto tratado

pelo DVD e/ou à utilização de ferramentas digitais e de Software Livres. A experiência nos mostrou que um AVA do tipo Moodle, possui limitações quanto à flexibilidade de estruturação, quando o objetivo é a não linearidade de percurso dos participantes dentro do próprio AVA, entretanto conseguimos propor um percurso diferenciado do habitualmente utilizado em cursos online. Outras limitações do AVA foram observadas quanto à publicação e visualização de imagens para fins de comparação e exposição coletiva. Os participantes (professores de arte) mostraram-se dispostos quando desafiados a utilizar os softwares e ferramentas propostas nas atividades do curso para realizar atividades imagéticas e sonoras. O suporte técnico oferecido e as discussões frequentes sobre conteúdos encorajou-os a compartilharem as dificuldades e exercerem uma aprendizagem colaborativa aprendendo uns com os outros trocando experiências nos diferentes espaços de compartilhamento disponibilizados no AVA.

O fórum foi o veículo de comunicação mais utilizado tanto para a discussão de conceitos, como para a realização de tarefas. A participação efetiva e frequente da equipe de tutores e professores formadores foi um dos pontos ressaltados pelos participantes como positivo no curso.

Destacamos que o curso incentivou a utilização das mídias DVDs, recurso esse que, para 15 professores, não existia na escola. Segundo relatos de professores a escola havia recebido o material mas não tinham tido acesso a esta coleção até o início do curso.

Escolhemos nesse texto não abordar os conteúdos e atividades de todos os territórios do curso e sim focar nos territórios que exploraram a utilização dos Softwares Livres por esse ser nosso foco de pesquisa. Contudo, entre os projetos apresentados como requisito final do curso percebemos a pouca presença de projetos que envolviam os softwares trabalhados durante o curso, e que se voltassem para a apropriação dos vídeos como linguagem artística.

Salientamos que a profissão docente necessita de uma formação permanente, ou ainda continuada, em que, além da atualização dos conteúdos específicos da área de artes, considere a utilização das tecnologias digitais.

## Referências

BARBOSA, A.A.T.B.(2005) “Releitura, citação, apropriação ou o quê?” In: BARBOSA, A. M. [Org.]. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. p.143-149 São Paulo: Cortez.

BIAZUS, Maria Cristina V.(2009),(org), *Projeto Aprendi. Abordagens para uma arte/educação tecnológica*, Porto Alegre: Promoarte.

\_\_\_\_\_, M. C. B. (2002) *Ambientes digitais e processos de criação: gerando a produção de sentido*. Tese de doutorado,Porto Alegre: UFRGS.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F.(1995) *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1, São Paulo: Editora 34.

FANTIN, Monica.(2006) *Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA Pier Cesare (2012), (orgs.) *Cultura Digital e Escola - Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Editora Papyrus.

FERNANDES, J.H.M. (2011), Software livre na educação para além da inclusão digital e social: letramentos múltiplos de professores e alunos, v. 4, n. 1, disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres> acesso em 02 ago 2012.

GIOLO, J. (2008) “A educação à distância e a formação de professores”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211 1234, set./dez..

\_\_\_\_\_,J. (2010) “Educação a distância; tensões entre o público e o privado”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out.- dez. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 nov 2012.

SOSNOWSKI, K. (2011) *Professores e o Ensino de Artes Visuais online: interações Multiculturais - Críticas*, (Dissertação de Mestrado) – PPGAV - Florianópolis: UDESC.

MARTINS, Mirian C. PICOSQUE, G. (2005) *A aventura de planar numa DVDteca*. Disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=40](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40) Acesso em out 2012.

MARTINS, M. C;et al (2011) *Mediação cultural: expandindo conceitos entre territórios de arte&cultura*. São Luiz, MA: XXI Confaeb

---

\_\_\_\_\_, M. C; IOSCHPE, Evelyn B; PICOSQUE, G. (2006) “Educational Material for Arts in school DVD library”. *Interdisciplinary dialogues in arts education Insea Congress*. Viseu Portugal.

\_\_\_\_\_, M.C., PICOSQUE, G. e GUERRA, M.T.T. (2010) *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD.

MAISSIAT, Jaqueline; BIAZUS, Maria Cristina Villanova; BERCHT, Magda. (2012) “O uso da tecnologia digital como recurso problematizador do fazer docente do professor de arte”. IN: *WWCA 2012 - V World Congress on Communication and Arts*, Guimarães/Portugal, COPEC, 2012, v. 1, p. 1-5.

MORAN, José M. (2005) “Tendências da educação online no Brasil” In: RICARDO, Eleonora Jorge (org.). *Educação Corporativa e Ead*. Rio de Janeiro: Ed.Qualitymark.

PEREZ, Karine Gomes.(2008) “Apontamentos sobre o conceito de apropriação e seus desdobramentos na arte contemporânea”. *Revista Digital&Art*. Ano 4 nº10. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-10/trabalhos/42.htm> Acesso em jan 2013.

## **UNA PROPUESTA PROGRAMÁTICA Y METODOLÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN ARTÍSTICA DEL ENTORNO**

Lelia Roco

Facultad de Artes y Diseño

Universidad Nacional de Cuyo

[visionyformas@yahoo.com.ar](mailto:visionyformas@yahoo.com.ar)

### **Resumen**

Educar en Artes, en consonancia con las propuestas del arte contemporáneo, supone estrategias que promuevan el pensamiento complejo y divergente, desarrollando habilidades para la resolución de problemas, enfrentar la incertidumbre, capitalizar el error y abrirse a trabajos inter-género o multidisciplinares.

El trabajo que se presenta, propone un ejemplo metodológico y una posible estructura de contenidos, que intenta desarrollar esas capacidades en los futuros docentes de artes. Esta idea, no sólo es motivo del enfoque de situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino que la misma organización curricular, por su diseño, intenta hacer visible esta interrelación, que será sistémica, reticular y co-dependiente con el contexto. Esto supone planteos relacionales hacia el interior -de la estructura conceptual u objetual- y relaciones de esas configuraciones hacia el exterior. En esta red, es indistinto el lugar que se elija para el estudio, ya que todo actuará inter-dependientemente.

En esta propuesta, la apropiación y transformación creativa del entorno, supone una mirada investigadora con la elaboración de consignas-problema y acompañamiento de procesos. Realizamos experiencias con el entorno cercano y/o lejano, a través del trabajo con objetos cotidianos y el espacio

público, todos entendidos como espacios relacionales apprehendidos en procesos cognitivo-creativos.

Palabras clave: Educación artística; Arte contemporáneo; Procesos relacionales

### **Resumo**

Educar em Artes, em consonância com as propostas da arte contemporânea, supõe estratégias que promovam o pensamento complexo e divergente, desenvolvendo habilidades na resolução de problemas, enfrentar a incerteza, capitalizar os erros e abrir-se para trabalhos inter-gênero o multidisciplinares.

O trabalho que se apresenta, propõe um exemplo metodológico e uma possível estrutura de conteúdos, que procura desenvolver essas capacidades em futuros professores em arte. Esta ideia, não só é motivo para focar situações de ensino e aprendizagem, além disso, a mesma ordem curricular, em seu desenho, tentará fazer visível esta interrelação, que será sistêmica, reticular y co-dependente com o contexto. Isto supõe questões relacionais para o interior da estrutura conceitual ou objetual e relações dessas configurações para o exterior. Nesta rede, tudo atuará inter-dependentemente por isso, é indistinto o ponto eleito para começar o estudo.

A apropriação e transformação criativa do entorno, supõe um olhar pesquisador, a elaboração do consigna-problema e um acompanhamento do processos. Fazemos experiências com o entorno perto ou afastado, propondo trabalhos com objetos cotidianos e no espaço público. Cada coisa é compreendida como um espaço relacional e apreendida em processos cognitivo-creativos.

Palavras chaves: Educação artística, Arte contemporânea, Processos relacionais

### **El comienzo**



Muchas expectativas surgen al construir el perfil de egresado que cada institución educativa se propone conseguir, pero el alumno, desde sí mismo, también tiene las suyas según aquello que necesite o desee alcanzar. Muchos conflictos se desatan al confrontarse estas aspiraciones en el transcurrir de la carrera y las propuestas curriculares no siempre se presentan como una respuesta efectiva, flexible, que vaya adaptándose a estas siempre renovadas necesidades. Concretamente, no se manifiesta o se evidencia frecuentemente, un sistema de organización y desarrollo de contenidos en el que los alumnos efectivamente se sientan involucrados en una articulación teórico-práctica, producción artística- reflexión teórica o también, formación universitaria- contexto social, aspectos que siempre están en cuestión en la formación académico-artística.

Esta falta de articulación, produce procesos cognitivos fragmentados, que no se condicen con los procesos de conocimiento que los dispositivos de la era tecnológica están generando en los jóvenes. Esta misma dislocación, se traducirá a las prácticas docentes y a una incorrecta o insuficiente interpretación de la realidad, que derivará en prácticas aisladas o poco relacionadas con su contexto y asimismo, un escaso desarrollo de la investigación en artes o la participación en trabajos interdisciplinarios.

Este trabajo, fue surgiendo con la experiencia realizada en el transcurso de veinte años de docencia, mediante la observación y registro de resultados de los procesos de enseñanza – aprendizaje, propuestos en tres materias correlativas de las carreras de Profesorado y Licenciatura en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo. Es un ejemplo práctico, que se ha ido concretando en el tiempo, mediante una metodología que propone el estudio, a través de procesos relacionales. La propuesta que se presenta es abierta, permitiendo la vinculación con otras disciplinas en forma reticular y es de esperar que en el futuro, se pudiese trabajar en una posible estructura curricular para cada una de las carreras, vinculando de este modo, todas las asignaturas.

### **Análisis de las Formas, Visión I, Visión II<sup>355</sup>: Un recorrido para pensar, crear, explorar, experimentar**

Ha sido una gran ¿suerte, destino, desafío, ventaja, oportunidad?, haber podido situarse en estos espacios curriculares, debido a que, sin ser materias troncales de sus respectivas carreras, brindan un sitio de entrecruzamientos<sup>356</sup> que siempre promueven cuestionamientos sobre la adecuación de contenidos y estructuras curriculares.

En el caso de estas materias, la inquietud de cambio y ajuste siempre estuvo signada en primera instancia, por la necesidad de encontrar léxico, conceptos teóricos y prácticas útiles y significativas para los alumnos de todas las carreras que coinciden en el cursado. Pero, más apremiante y motivador para la búsqueda de cambio, fue ver que las prácticas del arte contemporáneo, se encontraban cada vez más lejos de aquello que impartíamos en las aulas.

Frente a estas problemáticas ¿cómo descartar conceptos utilizados en la interpretación, análisis y producción de obras tradicionales e incorporar aquellos que nos inviten a introducirnos en las propuestas artísticas actuales?

Primeramente, se debieron considerar las características que presentaban estas nuevas producciones<sup>357</sup>. Se observó que éstas circulan alternativamente, o al mismo tiempo, en contextos muy diferentes: el del mundo global y el de las condiciones propias de cada localidad. Se evidenció una constante tendencia a la dilución de límites entre géneros y campos disciplinares y una interrelación entre la propuesta conceptual o producción teórica y las acciones o los objetos presentados. Se hizo presente el registro y el archivo como prácticas dentro de los procesos creativos, relacionándose directamente con la producción de conocimiento y los procesos de investigación. En consecuencia, las obras son instauradas como procesos inacabados. Otra cosa interesante de destacar, es la aparición de procedimientos creativo-tecnológicos en los que la materia a “modelar” ya no es primaria, sino que ésta ya existe configurando objetos,

<sup>355</sup> Las tres, son materias teórico-prácticas que acompañan las materias troncales o eje de las respectivas carreras. Análisis de las Formas pertenece a primer año, Visión 1 a segundo y Visión 2 a tercero.

<sup>356</sup> El cursado es común para las carreras de Artes visuales (Artes plásticas e Historia del Arte), Cerámica y Diseño escenográfico

<sup>357</sup> Aunque hoy la enumeración que se hace parezca una obviedad, en su momento fue esclarecedora para la propuesta conceptual y metodológica a elaborar.

imágenes o sonidos, que son re-elaborados con otros sentidos. Y, muy vinculado a todo esto, un mayor interés y utilización del espacio exterior ya sea público o virtual, buscando la participación de los otros.

A partir de estas constataciones se pudo pensar en las competencias a desarrollar en los alumnos y futuros docentes y/o artistas<sup>358</sup>, el marco teórico necesario para construir esta idea, el modo de interrelación de contenidos y paralelamente, ir afianzando una metodología acorde. Surge así que la pregunta orientadora no se debía referir a la selección de contenidos conceptuales específicos<sup>359</sup> sino a ¿cómo enseñar a pensar y producir, de acuerdo con la realidad circundante o dicho de otro modo, en/con esta contemporaneidad?

Algunas cosas se aclararon. Para revertir la tendencia institucional<sup>360</sup> a mantener campos disciplinares separados resguardando los distintos grupos de carreras, primero se debía generar una propuesta que encontrase espacios y conceptos propicios al trabajo interdisciplinario e inter-género. Segundo, para romper límites temporales, una alternativa ha sido trabajar de manera anacrónica y comparativa, utilizando ejemplos artísticos históricos y contemporáneos. De esta forma, se hace foco en las relaciones que configuran, acercan o separan entre sí a los ejemplos seleccionados. Tercero, se debía hacer confluir teoría y práctica -que siempre parecieran ir por caminos separados-. En este sentido, trabajar con prácticas de registro y archivo (visual y verbal), se presentan como experiencias valiosas para la reflexión, análisis e interpretación de los procesos de producción artística y sus contextos, iniciando al alumno en procedimientos de investigación artística. En ese transcurso, se hizo evidente que el desarrollo de la mirada escrutadora, incita a abrir los ojos al entorno, haciéndolo entrar al ámbito académico e integrándolo con sentido.

<sup>358</sup> Pensar en competencias fue algo que se vislumbró en los últimos tiempos ya que antes -debido a nuestros habitus de formación- no podíamos más que pensar en propuestas de ejercitación práctica tendientes a realizar producciones artísticas, nos fué muy difícil pensar e incorporar o elaborar contenidos teóricos adecuados. En todo caso proponíamos lecturas sobre la producción contemporánea y pensamiento teórico crítico del momento, pero no lográbamos que se pudiesen vincular fluidamente o fuesen comprendidos por los alumnos.

<sup>359</sup> En este sentido, los contenidos podrán variar de acuerdo a las circunstancias o necesidades

<sup>360</sup> La Facultad de Artes y Diseño, se subdivide en grupos de carreras: Artes visuales, Cerámica, Artes del espectáculo, Diseño y Música.

Finalmente o en consecuencia, la realización de proyectos artísticos de producción en los espacios públicos, surgió entonces, como la mejor forma de hacer confluir todos estos procesos, que se fueron desarrollando y afianzando a través de tres años<sup>361</sup>.

### **Marco teórico y metodología de abordaje a producciones artísticas**

Se debió elegir un respaldo teórico que nos permitiese una propuesta de trabajo con gran versatilidad, esto significa una selección de teorías pertenecientes a diversos campos disciplinares, que de un modo u otro presentan confluencias, como Fenomenología, Gestalt, Pensamiento complejo, Crítica genética o de procesos, Autopoiesis etc

En primera instancia, convinimos que lo más adecuado era, de acuerdo con Edgard Morin "...desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo"<sup>362</sup>

Se decide trabajar haciendo foco en *relaciones y procesos*, por ello, considerando muy útil trabajar desde un *pensamiento sistémico*,<sup>363</sup> que implica una comprensión interdisciplinar que propone poner la mirada en las relaciones cualitativas del objeto de estudio. Trasladado a nuestro caso, se propone pensar cómo el hecho artístico al que nos enfrentamos, se constituye o

<sup>361</sup> El desarrollo de investigación en artes o sea desde la producción, es un trabajo que generalmente se realiza recién para la Tesina de Licenciatura y una queja constante es que los alumnos no llegan preparados para escribir sobre los procesos. Investigar desde la producción artística, desarrolla capacidades de interrelación conceptual y práctica, aspectos muy valiosos, ya que normalmente los procesos de investigación se proponen en forma lineal.

<sup>362</sup> MORIN, E. (2002); *Los siete saberes necesarios para la educación el futuro*; p.15. Para Morin "El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. (...) *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-reactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por ello la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad" p.38

<sup>363</sup> Hablar actualmente de pensamiento sistémico o pensamiento contextual, está relacionado con la *Teoría general de los Sistemas* de Von BERTALANFFY L. (1976), que nos propone encontrar confluencias entre distintas teorías, a partir de vinculaciones conceptuales y relacionales entre las mismas, enunciándose como una teoría de la Totalidad. Además, esta teoría, completamente vinculada a la ecología, propone introducir o abrir las interconexiones hacia el contexto o entorno en un constante fluir. .

configura, según su sistema de relaciones y los procesos producidos en el transcurso de su creación.<sup>364</sup> Desde allí (o viceversa) revisamos cómo se vincula a sus precedentes o referentes históricos, haciendo confluír distintas temporalidades y cómo se vincula a la producción del mismo artista (o grupo) o a la de sus coetáneos, etc. Esta metodología, posibilita de manera análoga, tanto interpretar como producir obras con el mismo criterio y del mismo modo, revisar, estudiar, analizar, producciones tradicionales y/o contemporáneas al mismo tiempo.

Para poder trabajar con tantas variables como se ha expresado, entendemos la producción artística como *algo vital*, esto implica pensar que es algo potencialmente dinámico, (que puede cambiar o desde ella pueden generarse otros objetos o hechos artísticos); que se auto crea en forma *co-dependiente* o *inter-dependiente* con su entorno o contexto<sup>365</sup>. Esta idea, es mucho mejor entendida, cuando es aplicada a producciones contemporáneas tales como performances, intervenciones en el espacio público o arte electrónico.

Pensar sistémica y contextualmente, significa que no hay partes más importantes que otras, sino que esta distinción entre las partes se deberá al modo en que se haga foco o se preste atención. Dentro de esta observación, análisis, estudio o interpretación, se pueden considerar indistintamente las relaciones hacia el interior o hacia el exterior de ese objeto u hecho artístico, pero siempre resguardando la idea de que es un todo, una totalidad.

Entender la producción artística desde los procesos, implica desplazar la mirada a la red de creación (proceso creativo) generada por el artista y no centrarnos en los objetos, ya que estos serán considerados como inacabados<sup>366</sup> y entendiendo que aquello que se muestra o expone, será interpretado como un estado posible de visibilidad.

<sup>364</sup> La idea de sistema de relaciones deviene de las teorías antes enunciadas entre los '60 y '70s pero también BOURDIEU, P. plantea este concepto en su Teoría de los campos entre los '70 y los '80 y N. BOURRIAUD N. lo retoma en su Estética Relacional a principios del siglo XXI.

<sup>365</sup> Estos conceptos son aplicaciones (o una extensión) de la teoría de *autopoiesis* para sistemas abiertos (como las formas naturales), que producen intercambios con su contexto de un modo entendido como *cognición creativa* (MATURANA, H. y VARELA F.(2003); *De Máquinas y Seres vivos*.

<sup>366</sup> “Se trata de una visión, por lo tanto, que pone en cuestión el concepto de obra acabada, esto es, la obra como una forma final y definitiva. Estamos siempre delante de una realidad en movilidad... (...) se

### **Selección de contenidos en relación**

Una decisión importante, ha sido considerar contenidos básicos y un léxico común a todas las formas del quehacer de imágenes en las distintas áreas, ya que podemos hablar de imágenes fijas o móviles, en dos o tres dimensiones, presentadas o representadas, materiales o virtuales etc. provocando así una distensión en los límites.

Fue dificultoso, por nuestros propios “habitus” de formación, pensar en términos de relaciones, pero fue este desplazamiento, el que produjo el cambio en nuestra metodología de acercamiento a la comprensión de las formas de nuestro entorno y las formas artísticas o la relación entre ambas.

Es muy importante aclarar aquí, que entendemos “forma” -retomando el punto de vista gestáltico- como estructura. Ésta, es comprendida como un espacio de relaciones que estaría dado por las vinculaciones que establecen sus componentes, de las que emergen propiedades o características únicas de esa totalidad visible y comprensible. De esta manera, podemos segregar figuras o formas u objetos del entorno espacial que las contiene (sea en una representación en el espacio bidimensional o una presentación en el espacio real) considerando las relaciones de cohesión o configuración interna o hacia el interior. Es así, que podremos hablar del mismo modo al referirnos a un vegetal, un animal, un objeto cultural, una pintura, una escultura, un objeto artístico, una instalación, una performance o un videojuego.

Paralelamente, se tiene que tener conciencia de la experiencia perceptual. Es decir, no se puede hablar de forma o estructura percibida sin un cuerpo y un ojo que se encuentra con ella, que la experimenta<sup>367</sup>. Ya seamos nosotros los que vemos y/o los que

---

podría decir que el movimiento creativo es la convivencia de mundos posibles. El artista va levantando hipótesis y las prueba permanentemente (...) Es la estética de la continuidad, que viene a dialogar con la estética del objeto estático, (...) Se admite, por lo tanto, la imposibilidad de determinarse con nitidez el primer instante que desencadenó el proceso o el momento de su punto final. Es un proceso continuo, en que regresión y progresión infinita son innegables (...). La propia idea de creación implica desenvolvimiento, crecimiento y vida; consecuentemente, no hay lugar para metas establecidas a priori y alcances mecanicistas” SALLES A., C.(2004) *Gesto Inacabado*. pp.26 y 27

<sup>367</sup> Aquí concordamos con la fenomenología de la experiencia de Merleau Ponty que considera que un cuerpo es el que hace emerger y que en la “relación entre” cuerpo y mundo es donde se puede generar el sentido.

producimos artísticamente, o el otro, que ve y/o interactúa con las formas u objetos, no podemos desentendernos de esta relación. Es en esta interrelación que se produce el sentido, las interpretaciones, la semiosis encadenada y es en esta interrelación, que las formas u objetos o acciones se abren al contexto, permean sus límites<sup>368</sup>.

Esa apertura, permeabilidad o porosidad se puede evidenciar al cotejar las formas unas con otras, cercanas o lejanas, ya que toda forma es un resultado posible de relaciones lógicas, ilógicas, amorosas u odiosas, de encuentros y/o desencuentros- que la van conformando. Por otra parte el tiempo y su presencia en la forma (o viceversa)<sup>369</sup>, se constituye como parte de esos procesos y no debe ser desestimado. Los referentes artísticos, las lecturas que hizo su autor, las discusiones con sus pares –siempre y cuando se evidencien en la obra- serán otros posibles recorridos que podrán hacerse hacia el exterior.

### **Estrategias, procesos de enseñanza-aprendizaje**

Sintetizando, al cambiar el modo de abordaje del objeto de estudio, se hace necesario trabajar consecuentemente.

En primera instancia, trabajar con imágenes en correlación es muy fructífero porque es más sencillo abordar primero la analogía y la comprensión para luego ir incluyendo la explicación. Hacer presente el anacronismo en las imágenes<sup>370</sup>, es de gran ayuda, debido a que libera la temporalidad de las mismas y sus posibles clasificaciones, las vuelve impuras, produciéndose, como dice Didi Huberman, un conocimiento por el montaje. Este modo no nos es ajeno hoy en día cuando trabajamos abriendo ventanas en la pantalla de la computadora o hacemos zapping con el control remoto o componemos

<sup>368</sup> MARTIN JUEZ, F. (2002) en *Contribuciones para una antropología del diseño*, es quién nos aporta una idea que concuerda con esta perspectiva sobre los objetos, ya que él los considera como espacios relacionales, áreas de pautas principales y secundarias. Pero lo más interesante, es que considera que si bien un objeto, morfológicamente, posee un límite o contorno, éste se continúa en el usuario. Es éste último y el modo como se apropia del objeto el que lo termina de definir.

Por otro lado, MACHADO, A.(2009), en *El sujeto en la pantalla*, es quién nos propone considerar el lugar del espectador o interactivo y cómo están configuradas las obras para contener o no a ese otro que se encuentra del otro lado de la tela/pantalla ese que observa o interactúa.

<sup>369</sup> Un estudio sobre la utilización del tiempo en la producción artística se hace cada vez más necesario de incluir, pero considero que debe ser un trabajo realizado interdisciplinariamente.

<sup>370</sup> "...es necesario comprender que en cada objeto histórico todos los tiempos se encuentran, entran en colisión o bien se funden plásticamente los unos con los otros, se bifurcan o bien se enredan los unos con los otros" DIDI HUBERMAN, G. (2006) *Ante el tiempo*; p.46

collages de diverso tipo. La selección de estas imágenes “disparadoras o motivadoras”, se hace tratando de encontrar temáticas o estructuras formales comunes, buscando poner en correlación obras tradicionales y/o históricas y contemporáneas.

### **Análisis de las Formas**

En esta materia de primer año, el estudio se hace partiendo de las formas naturales entendiendo que somos parte y convivimos con ellas. Éstas las entendemos como sistemas de relaciones estructurales y funcionales en un entorno o contexto (conceptos derivados de la ecología y gestalt). Siempre trabajamos relacionando formas naturales con formas artísticas, para poner en evidencia analogías estructurales y/o expresivo-significativas. Además, buscamos relaciones con el entorno considerando sus vinculaciones con las comunidades a las que pertenecen y las funciones que deben cumplir o, en el caso de las formas artísticas, con la serie de obras realizadas por el artista, las conceptualizaciones que propone y las relaciones que pueden hacerse con el contexto temporal y socio histórico (siempre y cuando esto se ponga de manifiesto de algún modo en la obra<sup>371</sup>). Estos últimos conceptos se realizan de manera simple en primer año, tratando de describir y adjetivar las formas percibidas (una manera de relacionar las formas, con sus contenidos significativos).

Hacia el final del año, el alumno debe ser capaz de relacionar el estudio de vegetales, animales, figura humana y objetos de diseño industrial de uso cotidiano construyendo un objeto artístico<sup>372</sup>. Todo ese recorrido teórico, visual y práctico, debe conformar una monografía dando cuenta del proceso creativo y conceptual alcanzado<sup>373</sup>.

### **Visión I y Visión II**

<sup>371</sup> Es necesario recordar que estas materias no tienen contenidos específicos de Historia del Arte, pero deja la puerta abierta para conectarse a ese nivel completando las interpretaciones que pudiesen ser realizadas desde esa u otra materia.

<sup>372</sup> Siempre se elaboran guías orientativas de trabajo con consignas y actividades que tendrán un seguimiento personalizado en horas de consulta.

<sup>373</sup> Ver ejemplos de trabajos realizados al final



Las materias Visión I de segundo año y Visión II de tercero, se integran a la currículas de las distintas carreras como el espacio en donde se intenta conocer, analizar, interpretar, reflexionar y experimentar con los modos de hacer visible una idea artística<sup>374</sup>. Nos centramos en las producciones artísticas, entendiéndolas como estructuras relacionales cargadas de sentido, vinculadas interdependientemente con su entorno o contexto, constituyendo una unidad coherente con las dimensiones geográficas, sociales e histórico-temporales en que se encuentra.

El acercamiento a las mismas desde un pensamiento sistémico o contextual, facilita el planteo relacional **entorno - sujeto de la experiencia - producción artística**<sup>375</sup>. Esta estructura de contenidos, se hace presente en los procesos de análisis e interpretación y en los procesos de producción creativa. Por otra parte, se ha tomado como eje conceptual el espacio, para organizar los recorridos y no centrarnos en producciones de un solo género artístico, promoviendo la reflexión en la interdisciplina e intergeneridad.

Pensar en términos de relaciones en las formas u objetos, no es tan novedoso si consideramos estudios tan utilizados como los de Kepes o Arnheim<sup>376</sup>, que se interesaban por las fuerzas perceptuales generadas entre las formas y el campo que las contiene (Tensiones dinámicas, equilibrio, composición). Estas mismas relaciones se convierten en significantes cuando hablamos en términos semióticos y las vinculamos a un plano de contenido o a las connotaciones producidas. Pero es interesante también, ver que tenemos la posibilidad de aplicar relaciones de ubicación, dimensión u orientación<sup>377</sup> en el espacio real, para dar cohesión formal a una instalación o performance. Esta flexibilidad conceptual es una interesante posibilidad, ya que nos permite transitar entre obras históricas y contemporáneas.

<sup>374</sup> Casi la totalidad de los contenidos conceptuales de Visión, forman parte de las currículas de nivel primario, medio y terciario, haciéndose muy importante la apropiación y transferencia de contenidos que el alumno pueda hacer.

<sup>375</sup> En orden intercambiable.

<sup>376</sup> KEPES, G. (1969) *El lenguaje de la Visión*; ARNHEIM, R. (1997) *Arte y Percepción visual*

<sup>377</sup> Según el GROUPE □□□□□□□□ en su *Tratado del Signo visual* éstos son formemas significantes del Signo Plástico Forma.

Además, tener en mente el uso del espacio en las diversas formas de representación o presentación (en el campo bidimensional o su uso en la realidad), nos permite incluir siempre observaciones acerca del lugar que ocupa el observador, sujeto de la mirada o interactor. Es una consideración importante, ya que nos permite hacer reflexiones e interpretaciones en trabajos actuales en los que se espera que participemos en la obra y esto, nos separa de pensar sólo en términos del lenguaje visual<sup>378</sup>.

Desde estas premisas, se organizan todos los contenidos teórico-conceptuales interrelacionándose entre sí. Como trabajo final y de examen, se ha elegido en Visión 1 trabajar a partir de artistas referentes para que el alumno investigue sus obras, se relacione con ellas y genere un proceso creativo que implique una producción personal que vincule todos los contenidos vistos y sus intereses situados. Estos procesos, deben ser registrados y presentados en formato monográfico.<sup>379</sup> En Visión 2 proponemos la realización de un proyecto de producción artística en el espacio público, para promover procesos de búsqueda de información, aplicación teórica, uso de léxico específico, registro, archivo y estudio del entorno contextual. Un proceso que inicia al alumno en prácticas de investigación artística desde el arte<sup>380</sup>. Los proyectos deberán ser presentados en diversas formas de visibilidad y extensión (monografía, infografía o poster científico, power point, clip de video)

### **Propuesta programática o estructura de contenidos**

Una vez que se comenzó a trabajar de este modo, se percibió que el programa de la materia, su estructura de contenidos, seguía apareciendo como una

---

<sup>378</sup> De todas formas, cada obra tiene sus propias características y hay conceptos que son más aplicables que otros. Siempre será más pertinente considerar *relaciones* de forma y color en una obra de Kandinsky y *relaciones* de ubicación, dimensión y orientación en una obra de Serra o de tinte (dominante cromática) y *perceptor/interactor* en una obra de Cruz Diez. La selección y aplicabilidad de conceptos, estará *en relación* a la totalidad percibida sus connotaciones, el espacio de exhibición, las demás obras del artista, período histórico, etc.

<sup>379</sup> Se puede ver algún ejemplo al final

<sup>380</sup> Vicente, Sonia; “El objeto de la investigación artística es entonces: el arte mirado desde el arte” *Arte y Parte*. 2006 p.8

Rey, Sandra; “...La investigación en Arte (...) delimita el campo del artista investigador que orienta su investigación a partir del proceso de instauración de su trabajo plástico así como de las cuestiones teóricas y poéticas, suscitadas por la práctica”; *Da prática à teoria*; 1996 p. 82

Ver ejemplos de trabajos realizados al final.

sumatoria o enumeración y esto no se condecía con el cambio propuesto. Es decir, no bastaba con decir, sino que había que hacer visible esta la interrelación. El problema que surgió, fue ¿Cómo incluir esta propuesta, en el formato requerido para todos los programas de la institución? La solución a la que se llegó se presenta abajo<sup>381</sup>, pero sabemos que aún no da cuenta de la dinámica y espacialidad que debería presentar.

Las líneas punteadas hacen presente límites permeables, por lo que los contenidos circunscriptos en los espacios se relacionan unos con otros. No podemos olvidarnos cada vez que tomamos un concepto, que éste debe considerarse abierto y en vinculación 'a'.

El paralelismo entre los campos *producción artística – perceptor/interactor – entorno contextual*, rompe la organización lineal que enumera unidades y propone una posible red interrelacionada<sup>382</sup>.

En el espacio destinado a Producción artística, consideramos los contenidos conceptuales que serían necesarios para la identificación de relaciones que le dan configuración interna al objeto de estudio, que a su vez, están relacionados entre sí en un proceso semiótico. La producción artística, no puede desprenderse de la relación con el espacio del observador/interactor en el que se organizan conceptos vinculados a la percepción que tampoco puede sustraerse del espacio correspondiente al entorno contextual de la obra producida, instaurada, interpretada y/o analizada.

En otro espacio vinculante, se ubican las propuestas de trabajos finales a realizar por los alumnos, que serán el lugar de confluencias de todos los aprendizajes realizados.

Esta tabla, aunque es una versión útil para la incorporación de contenidos en un campo bidimensional, también tuvo problemas a la hora de ser incorporada a los formatos establecidos institucionalmente. Esto, nos pone en presencia de una problemática de diseño gráfico que debería presentar más variables utilizables para hacer visible las propuestas programáticas.

<sup>381</sup> Solo se presenta la estructura relacional de contenidos conceptuales de Visión 2 porque es la más abarcadora.

<sup>382</sup> En este caso sólo sugiere, ya que esta red debería ser visualmente más evidente, posiblemente en un diseño 3D o una presentación en el programa prezi

<p><b>Producción artística</b> Relaciones de configuración interna del objeto u hecho artístico.</p> <p>(Semiosis)</p> <p>► <b>Materialidad</b> (lo que se nos da a ver-Plano de expresión): Relaciones de organización estructural en los sistemas de representación o presentación. Forma: Ubicación, Dimensión y Orientación de los componentes en relación al campo de representación o espacio que los sustenta. Gestalt. Color: Organización y relación entre colores sustractivos y aditivos Tinte, Luminosidad y Saturación. Relaciones de temperatura y complementariedad. Textura: Medios materiales y procedimientos técnicos o tecnológicos Soporte, Materia y Manera.</p>	<p><b>Perceptor - interactor</b></p> <p>Relación cuerpo-mundo. Percepción visual: Sistema retinex- Física de la luz. Percepción y experiencia espacio-temporal: Interacción con el otro y con las propuestas artísticas (abducción interpretativa)</p>	<p><b>Entorno contextual</b> Relaciones de la producción artística hacia el exterior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las convicciones o ideario del artista (<i>manejo de los signos</i> en relación a su intención comunicacional o estética en el medio)</li> <li>- Las otras obras del artista (aspectos característicos o comunes en el <i>uso de los signos</i> que marcan su poética o idiolecto estético. Aportes y diferencias con sus coetáneos)</li> <li>- Su historia (relaciones de las obras con producciones o idearios anteriores <i>con respecto al modo de hacerse visibles</i>)</li> <li>- Modos de inclusión del perceptor-interactor.</li> </ul>
--	--	--

<p>► <u>Interpretaciones</u> –Plano de contenido- Connotaciones- Función semiótica- Semiosis encadenada. Abducción.</p>	<p>Transferencia y aplicación de contenidos en: - Producción artística, a partir del estudio sobre la obra de artistas referentes (Visión 1) - Proyectos de producción artística en el espacio público (Visión 2)</p>
---	---

### Conclusión

El trabajo que aquí se expone, es el resultado de una Investigación en procesos educativos realizada mediante el seguimiento, registro y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tres materias correlativas. Esta experiencia surgió de la necesidad, de la incerteza, de la inadecuación al momento en que transitábamos, de los reclamos de los alumnos. La solución encontrada, experimentada en el tiempo y que aquí se presenta, devino a partir de un desplazamiento conceptual en el estudio de formas, objetos o hechos artísticos, que ya no se centra en los objetos materiales producidos, sino en el espacio relacional que les da existencia y visibilidad. Vistos de este modo, se pueden vincular entre sí, con el que los produjo o con el que interactúa con ellos y con el contexto en el que se instauran y además, pueden vincularse en forma anacrónica para generar nuevas formas de conceptualización y vinculación reticular. Estos procedimientos, generan procesos de conocimiento que permiten la comprensión de totalidades, a través de la interdependencia de conceptos teóricos y prácticos, del conocimiento académico y su aplicación a la realidad.

Los trabajos finales realizados, dan cuenta de los procesos de articulación entre conceptualizaciones, estudios del ambiente, problemáticas sociales e ideas artísticas alcanzadas por los alumnos. Una metodología de trabajo que una vez apropiada, podrá seguir siendo aplicada y transferida a distintos órdenes y situaciones.

### Bibliografía

BOURDIEU, P. y Wacquant (1995); *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

BOURRIAUD, N. (2006); *Estética relacional*; Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

CAPRA, F. (2003); *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los seres vivos*; 5°ed.; Barcelona: Anagrama.

CAUQUELIN A. (2005); *Arte contemporânea. Uma introdução*. Sao Paulo: Martins Fontes.

DA COSTA, L. (2009); *Dispositivos de registro na Arte contemporânea*; Rio de Janeiro: Contracapa Livraria/FAPERJ.

DIDI HUBERMAN, G. (2006); *Ante el Tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*; Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

DOS ANJOS, M.(2005); *Local/Global. Arte em trânsito*; Río de Janeiro: Jorge Zahar.

MARTIN JUEZ, F. (2002); *Contribuciones para una antropología del diseño*; Barcelona: Gedisa

MATURANA, H. y VARELA.F. (2003); *De Máquinas y Seres vivos. Autopoiesis: La organización de lo vivo*; 1ª ed.; Buenos Aires: Lumen.

MORIN, E. (2002); *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; 1° ed. 3°reimp.; Bs.As: Nueva Visión.

----- (1996); *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona: Gedisa.

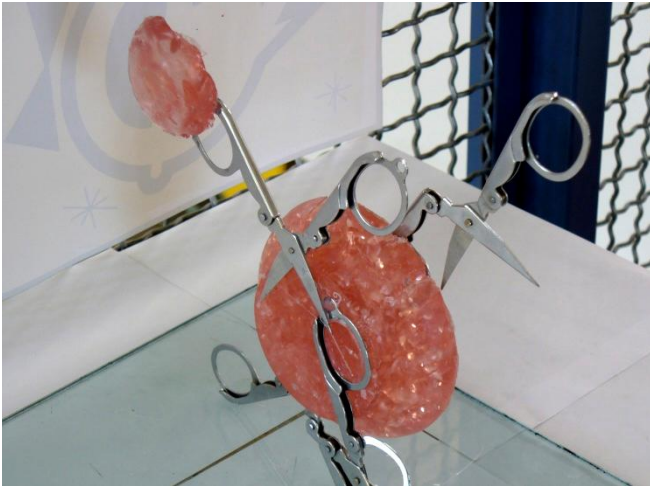
REY, S.(1996); “Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais” en: *Porto Arte. Revista de Artes Visuais*. PortoAlegre, Instituto de Artes, UFRGS, n°7.

SALLES A., C. (2004).; *Gesto Inacabado. Processo de criação artística*, 2°ed., São Paulo, FAPESP: Annablume.

----- (2006); *Redes da criação. Construção da obra de arte*; SP: Horizonte,Fapesp.

VON BERTALANFFY, L. (1976); *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*; Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

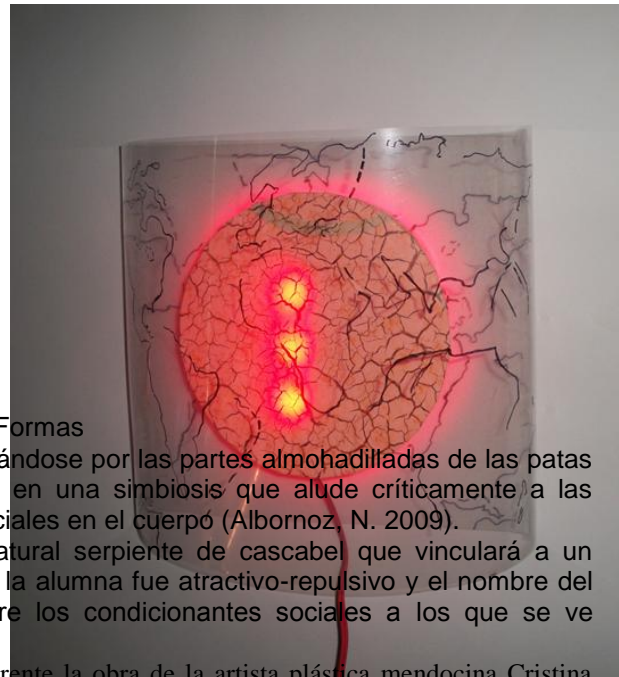
## EJEMPLOS



383



384



<sup>383</sup> Trabajos finales de alumnos de A. de las Formas

Izq. Nicolás parte del estudio del gato interesándose por las partes almohadilladas de las patas que luego vinculará al objeto cultural tijera, en una simbiosis que alude críticamente a las prácticas de cirugía estética e implantes artificiales en el cuerpo (Albornoz, N. 2009).

Der. Alicia parte del estudio de la forma natural serpiente de cascabel que vinculará a un zapato de taco alto. La consigna elegida por la alumna fue atractivo-repulsivo y el nombre del trabajo “Eva”, generando una reflexión sobre los condicionantes sociales a los que se ve involucrada la mujer (Salas 2011)

<sup>384</sup> Trabajo final de VisiónI utilizando como referente la obra de la artista plástica mendocina Cristina Bañeros (Izq. Detalle de objeto pintura e impresión sobre acrílico) Se basó en el uso de las transparencias y los patrones marcados en la tierra y en nuestro imaginario pero esto fue adaptado a sus intereses personales para hacer un llamado de alerta al calentamiento global (der. Objeto con luz-Coronado,2012)

385



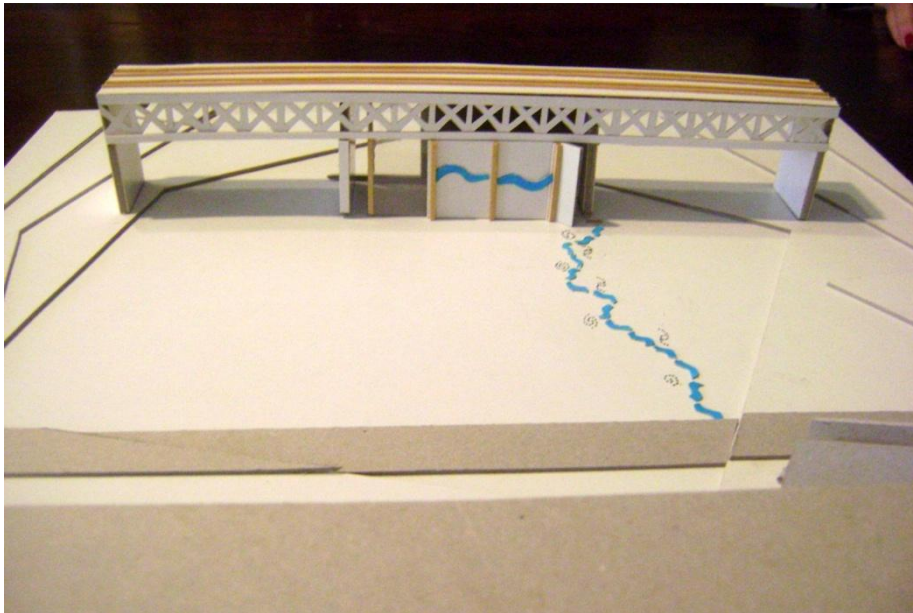
386

---

<sup>385</sup> Proyecto final de Visión II El alumno realiza una animación en la que contrasta un personaje de la calle en un ambiente urbano cargado de publicidad política y global. Propone su proyección simultánea en distintos bancos de la ciudad capital (Proyección sobre pared del Banco Nación en dos sucursales) Germanó 2010

<sup>386</sup> Trabajo final Visión II- Proyecto de intervención sobre el Arroyo Los Pozos Ugarteche. Se propone una actualización del rito a San Vicente, organizando una performance en el arroyo seco para pedir por la lluvia. Se invita a la gente a bajar, pasar por estaciones que indican pasos de la coreografía de la cueca que siempre se baila en la fiesta ofrecida al santo para luego entrar a una estructura traslúcida con cortina de agua que deja ver el arroyo seco. A la salida, se ofrece un vaso de vino para completar el rito. (Arriba Arroyo y abajo Maqueta- Ubeda 2011)





## A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE NA PRÉ-ESCOLA

Letícia Britto<sup>387</sup> / Renata Azevedo Requião<sup>388</sup>

UFP

[britto\\_leticia@yahoo.com.br](mailto:britto_leticia@yahoo.com.br) / [ar.renata@gmail.com](mailto:ar.renata@gmail.com)

### Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre as pesquisas desenvolvidas em minha graduação (2010), especialização (2012) e atualmente no mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil, que está em andamento. Estas pesquisas compartilham o mesmo objetivo geral de discutir sobre a formação continuada dos professores de Artes Visuais

---

<sup>387</sup> Professora de Artes Visuais da cidade de Pelotas – RS – Brasil. Possui Graduação Artes Visuais Licenciatura (2010), Especialização em Artes Visuais – Ensino (2012) e atualmente é Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas.

<sup>388</sup> Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo (1994) e licenciatura em Letras (1988) – UFPel; Mestrado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), doutorado em Letras-Literatura Comparada, pela UFRGS (2002). Realizou estágio pós-doutoral vinculado ao NUPILL, na Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Professora e pesquisadora vinculada ao PPG Artes Visuais, UFPel.

e qual a sua repercussão na prática docente, tendo como foco o ensino de Artes Visuais para a pré-escola, sendo que é o início da educação e a fase principal da formação do ser humano. A fim de obter dados para análise, em todas as pesquisas foram feitas entrevistas, observações de aulas e questionários. Para o desenvolvimento deste artigo foi feito o levantamento teórico baseado nos textos de READ (2001) MERCADO (1999), PIMENTA (1999), CHIOVATTO (2010), BENJAMIN (1994), LARROSA (2006), OSTROWER (1989) e SANS (1994), que auxiliam na reflexão sobre a formação e prática docente dos professores e sua relação com a mediação, com a experiência estética, com os processos de criação e a infância.

Palavras-chave: Formação docente - Artes Visuais - Pré-escola

Como se sabe, a fase adulta é continuidade da infância. Elas não são duas formas distintas, mas se completam e se integram, pois fazem parte da unicidade que é a pessoa.  
Paulo de Tarso Cheida Sans

A citação acima demonstra como é importante que a infância seja bem desenvolvida, a fim de que a criança se torne um adulto não apenas com boa educação, boa conduta ou com conhecimento, mas alguém crítico, comunicativo, curioso, que saiba se expressar de diversas formas e possua criatividade para viver e resolver seus desafios. Sendo assim, é notável o papel da educação neste desenvolvimento humano desde a infância, assim como o papel da Arte. De acordo com o segundo parágrafo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”. Como consta na mesma Lei, nos artigos 29 e 30, “A educação infantil, [é a] primeira etapa da educação básica, [...]. A educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-

escolas, para as crianças de quatro a [cinco] anos de idade.”. Desta forma, no Brasil, o ensino de artes é obrigatório na pré-escola, porém não existe até o momento lei específica sobre a formação docente do profissional que ensina esta disciplina na educação infantil. De forma geral, esta realidade educacional presente no Brasil, assim como o ensino de arte, a prática docente e a formação de professores, são temas geradores de minhas pesquisas desenvolvidas durante a graduação e especialização, assim como no mestrado, em andamento, todos cursados na área de Artes Visuais, na Universidade Federal de Pelotas. A seguir, estabeleço uma reflexão sobre a importância do ensino de arte desde a pré-escola, e como a formação continuada dos professores, a experiência estética e o lúdico colaboram para uma prática docente de qualidade.

Herbert Read, professor e crítico de arte e literatura, escreveu em 1943, durante a segunda guerra mundial, seu livro “A Educação Pela Arte” onde defendeu a Arte como base da educação, que ela não seja apenas uma disciplina específica, mas que esteja vinculada a todas as outras disciplinas básicas, tais como o português, a matemática entre outras. Read afirmava que o objetivo da educação está relacionado com certa “orientação psicológica”, do pensamento, da compreensão e dos sentimentos humanos, sendo que para isso é necessário uma educação da sensibilidade estética.

Deve compreender-se desde o início que o que tenho em mente não é meramente a “educação artística” como tal, que deveria ser denominada, mais propriamente, por educação visual ou plástica; a teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. (READ, 2001, p. 20)

Desta forma Read já tratava do ensino de Arte como forma de educação estética, buscando o desenvolvimento da percepção e sensação em relação ao ambiente, a expressão de sentimento e de pensamentos de forma comunicável e correta. A educação estética é um aprendizado de signos, símbolos e

códigos específicos, que aprimora nossos sentidos, sentimentos, nossa percepção e expressão comunicativa, nos tornando mais atentos, observadores, críticos, e qualifica nossa relação com o ambiente. Particularidades extremamente necessárias para o indivíduo que vive na sociedade contemporânea, repleta de imagens, textos e mensagens que muitas vezes impõem e manipulam escolhas, atitudes e reações de grupos e pessoas em vista de intuítos principalmente comerciais, políticos e sociais.

Para que a criança se torne um adulto capaz de discernir tais informações presentes em sua sociedade, é preciso que sua formação escolar seja completa e que ela possua um ensino de Arte que a eduque esteticamente. Sendo assim, as atividades de aula devem auxiliar no desenvolvimento de sua motricidade e escrita sem anular sua criatividade, ludicidade, imaginação e expressão. O ensino de arte deve ser algo atraente e não traumatizante. Desta forma, é requisito básico que ocorram as experiências estéticas em sala de aula, são estas experiências que dão sentido para as atividades em sala de aula e estabelecem relações com a realidade da criança. Para Walter Benjamin em seu texto “O Narrador”, a experiência é aquilo que vale a pena ser narrado, pois é algo que nos toca profundamente. Jorge Larrosa Bondía, em “Sobre La Experiencia”, segue a mesma ideia de Benjamin, e diferencia a experiência da simples vivência, pois ela não é aquilo que simplesmente ocorre diariamente, mas o que acontece à pessoa como indivíduo. Duarte Júnior, compartilhando das mesmas ideias dos autores citados, considera como sentimento a apreensão imediata de uma situação, ainda crua, sem reflexão, e quando estes sentimentos nos fazem tomar consciência e refletir significativamente sobre nossa vida estamos tendo uma Experiência Estética. Segundo ele, “a Experiência Estética promove uma mudança na maneira formal de se perceber o mundo, pois nossos sentimentos são tocados e pulsam, fazendo com que venhamos a conhecer a nós mesmos, descobrindo nossa vida interior”.

O lúdico é peça importante para conseguir tornar o ensino de arte na pré-escola uma experiência significativa para as crianças. O lúdico na educação se dá quando as atividades desenvolvidas em aula proporcionam prazer ao aluno, geralmente está ligado ao jogo e às brincadeiras. O criar, em Artes Visuais,

quando ligado ao lúdico, atinge grandemente as necessidades da criança, pois criar, imaginar e brincar resume praticamente toda infância. Certamente o lúdico é algo intrínseco na criança, ela vive no mundo de forma lúdica, por meio de sua imaginação, de jogos e brincadeiras, é assim que ela se expressa e é assim que aprende a se relacionar com as outras pessoas e com o ambiente.

[...] A perda do “lúdico” provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade. [...] a criança que viver sua infância com respeito, entendimento e criatividade, estará mais próxima de ser um adulto com visão capaz de superar o dogmatismo social de sua época, oferecendo condições ainda não atingidas para que a convivência humana aconteça com mais dignidade. E para que a esperança seja nutrida é necessário que a criança viva conforme os princípios de sua natureza lúdica, não sendo sufocada pelo ritmo das vontades do adulto. (SANS, 1994. p. 21 a 24)

Desta forma, percebemos que é preciso que pais, professores e demais responsáveis auxiliem o desenvolvimento do lúdico na criança, a fim de que ela não perca sua imaginação, sua forma de criação e expressão. Assim, é papel do professor ter uma formação continuada, a fim de estar atento às mudanças que ocorrem no âmbito infantil, nas formas de desenvolvimento das crianças, assim como nos seus interesses e gostos, com também esteja desenvolvendo e buscando informações de práticas e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que melhor auxiliem na educação estética das crianças, refletindo constantemente sobre sua prática docente, detectando seus pontos positivos e negativos, a fim de qualificá-la.

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação [...] de conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (MERCADO, 1999, p.112)

Sendo assim, torna-se necessário que a formação continuada estimule o professor a desenvolver a construção de um pensamento crítico-reflexivo sobre o conhecimento adquirido e as práticas realizadas, sobre sua sociedade e realidade pessoal e profissional, tornando-se, segundo Chiovatto (2000),

mediador entre o conteúdo e as “necessidades do processo educativo pelo qual passam os alunos, o educador não pode se reduzir a um transmissor de informações, mas um construtor de tramas que articulam conteúdos, mundo vida, experiências, num todo significante.”.

Com isso, a formação continuada é completa quando caminha em conjunto com o pensamento reflexivo do profissional e de sua ação como mediador entre a arte, as crianças, e a realidade em que elas estão inseridas. Buscando sempre a produção de sentidos de forma lúdica, o educador promove experiências estéticas capazes de tocar os sentidos e sentimentos das crianças e auxiliar no desenvolvimento de sua observação, percepção, reflexão e criticidade, podendo qualificar suas ações e reações diante dos outros e do ambiente em que vive.

### Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, W. (1994) *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acesso em: 28 out. 2011.
- CHIOVATTO, M. (2000) “O Professor Mediador”, *Boletim Arte na Escola*, n. 24, São Paulo: Instituto Arte na Escola.
- DUARTE JÚNIOR, J. F. (1986) *O que é Beleza*. Coleção: Primeiros Passos, nº 137. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- LARROSA, J. (2006) “Sobre la experiencia”, *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de L'Educació i de L'Esport*, Blanquerna. n.19. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>. Acesso em: 20 novembro de 2012.
- MERCADO, L. P. L. (1999) *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió – AL: EDUFAL.
- OSTROWER, F. (1989) *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.
- PIMENTA, S. G. (Org.). (1999) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- READ, H. (2001) *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- SANS, P. T. C. (1994) *A criança e o artista: Fundamentos para o Ensino das artes plásticas*. Campinas: Papirus.

## **ENCONTRO PRESENCIAL EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: O PROGRAMA REDEFOR PARA PROFESSORES DE ARTES NO ESTADO DE SÃO PAULO (BRASIL)**

Luiza Helena da Silva Christov

UNESP

[luizachristov@gmail.com](mailto:luizachristov@gmail.com)

### **Resumo**

O presente artigo registra uma reflexão sobre a importância do encontro presencial em cursos de Educação a Distância para professores em geral e para professores de artes em especial. A partir de pesquisa que realizou sobre encontros presenciais do Programa REDEFOR, a autora problematiza não apenas os encontros presenciais, mas toda a complexidade inerente aos processos de formação de professores. O Programa REDEFOR resulta de parceria entre as universidades estaduais do Estado de São Paulo e a Secretaria de Estado da Educação. Trata-se de Programa que oferece cursos de especialização em nível de pós graduação para todas as áreas do currículo.

Palavras chave: professores, especialização, encontro presencial.

### **Introdução**

O Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/ UNESP – São Paulo/Brasil – conta com diferentes frentes para ensino e produção de conhecimentos no campo da arte/educação.

Além de contar com três licenciaturas que formam professores para Artes Visuais, Arte-teatro e Educação Musical, abriga Programa de Pós Graduação (mestrado, doutorado e especialização) com área de concentração em arte/educação.



Essa área contempla, ainda, no referido Instituto, o Laboratório de Arte/Educação com desenvolvimento de diferentes projetos de pesquisa e formação de professores de artes que integram ensino, pesquisa e extensão. Destacam-se o grupo de pesquisa Arte e Formação de Professores cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil.

Nesse artigo, destacamos o projetos associados ao Programa REDEFOR.

O programa REDEFOR (**Rede São Paulo de Formação Docente** resulta de um convênio entre a **Secretaria Estadual da Educação de São Paulo** e as três universidades estaduais do estado: USP, UNESP e UNICAMP, para o oferecimento de cursos de especialização em nível de pós graduação para professores da educação básica, em todas as áreas do currículo estadual. Com início em outubro de 2010, os cursos tem a duração de um ano, em modalidade a distância com 4 encontros presenciais.

No interior desse Programa, a **Unesp** oferece os seguintes cursos: Especialização em cinco áreas de conhecimento: Química, Artes, Filosofia, Geografia e Língua Inglesa, com duração de 12 meses e 360 horas. E também sete cursos de especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo um voltado para professores de sala comum, com duração de 12 meses e carga horária total de 360 horas e outros seis voltados para professores do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), com duração de 18 meses e carga horária total de 600 horas - nas áreas de: Deficiência Intelectual; Deficiência Física; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; TGD – Transtorno Global de Desenvolvimento; Altas Habilidades/superdotação.

O curso de Especialização para professores de artes tem como título Arte na educação básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas. É coordenado pela profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho e está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Artes da UNESP.

São objetivos do Programa REDEFOR para professores de artes:

- Preparar professores de arte da rede estadual paulista para analisar a proposta curricular para o ensino de arte e planejar aulas tendo como referências as abordagens contemporâneas.
- Preparar os mesmos professores para construírem as condições em suas escolas para o desenvolvimento do currículo, adequando-o sem perder de vista os objetivos de formação que abarcam conteúdos e competências.
- Favorecer a construção de poética pessoal no planejamento e desenvolvimento do currículo escolar de educação básica.

A primeira edição do curso, que oferece informações para a reflexão que realizamos no presente artigo, contou com 300 professores inscritos.

Módulo I	
Disciplinas	CH
1. Repertório artístico-cultural dos professores em formação	45
2. Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos	45
Módulo II	90
3. Arte como cultura: concepções e problematizações	45
4. Estética: história de um conceito, visões contemporâneas e educação estética	45
Módulo III	90
5. Emoção, percepção e criatividade	45
6. Recepção e mediação na relação com patrimônio artístico e cultural	45
Módulo IV	90

7. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte	45
8. Poética pessoal, mídias tradicionais e novas tecnologias	45
Carga-horária total	360

A estrutura curricular desse curso configure-se como se segue:

Nesse artigo, apresento problematização a respeito dos encontros presenciais que ocorreram no âmbito do Programa REDEFOR Artes. Além da introdução, o artigo divide-se em mais 3 partes que passo a desenvolver.

### **Encontros presenciais no Programa REDEFOR Artes**

Os encontros presenciais organizaram-se a partir de abordagem interdisciplinar com elaboração que reuniram as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira-Inglês, Educação Física e Artes.

Os coordenadores representantes das universidades entendiam que os encontros presenciais deveriam acontecer nas diretorias regionais de ensino, espalhadas pelo estado de São Paulo por disciplinas para que os cursistas pudessem realizar reflexão sobre as contribuições do Programa para a sala de aula tendo em vista, ainda, a oportunidade de troca de experiências com professores de outras escolas que também cursam o REDEFOR. Porém por questões logísticas que abarcavam dificuldades de cada Diretoria de Ensino (divisão da Secretaria de Estado da Educação) convocar os cursistas por disciplina, a Secretaria de Educação optou por convocar em polos maiores reunindo várias diretorias. Nós, das universidades, não conhecemos detalhes das dificuldades alegadas e discordamos da abordagem interdisciplinar, uma vez que entendíamos que poderia prejudicar a oportunidade de trocas e reflexões sobre as necessidades e criações dos professores em cada disciplina.

Os professores agrupados por área em cada Diretoria de Ensino, espalhadas por todo o Estado de São Paulo, reúnem-se para reflexão de 8 horas, em dia de trabalho planejado por representantes das 3 universidades, também organizados por áreas e segundo perspectiva interdisciplinar.

Para cada um dos 4 encontros de cada edição, que, lembramos, dura um ano, foram selecionados temas capazes de provocar questionamentos e desdobramentos para as diferentes disciplinas das áreas do currículo estadual. Cada encontro de 8 horas foi planejado contemplando uma reflexão conjunta dos professores de todas as disciplinas da área, por meio de um texto, ou um vídeo, ou uma palestra previstos para o período da manhã e, no período da tarde, uma segunda reflexão, agora entre professores de uma mesma disciplina, a partir de questões específicas, no caso de nosso recorte, sobre o ensino de artes.

Algumas questões propostas para os professores de artes:

sobre os conceitos propostos no documento curricular para o ensino de artes:

1. Os conceitos estão sendo desenvolvidos em cada série ou turma de acordo com o previsto ou estão sofrendo adequações? Destaquem um exemplo no grupo de uma adequação que foi efetivamente implantada.
2. Quais os conceitos propostos em cada uma das linguagens da arte que mereceriam estudos e aprofundamentos por parte do grupo?

sobre condições infraestruturais

1. o material sugerido e indicado como necessário, tais como imagens, CDs, livros, está presente na escola?
2. as acomodações em termos dos ambientes da escola permitem o desenvolvimento das atividades propostas nos cadernos do professor e do aluno?
3. de que forma os professores deste grupo estão criando as condições materiais para o desenvolvimento do currículo?

sobre o trabalho com as diferentes linguagens da arte

1. é possível desenvolver esse trabalho de acordo com orientações curriculares do Estado de São Paulo?

2. como os professores desse grupo de reflexão estão articulando as diferentes linguagens em seu tabalho de sala de aula?

Após as discussões no encontro presencial, os professores foram orientados para elaborarem sínteses por escrito para publicarem na plataforma on line do curso com o objetivo se serem analisadas pelos tutores de cada turma do Programa REDEFOR.

A partir destes registros, alguns estudos estão em andamento com vistas a elaborarmos conhecimentos sobre os aprendizados dos professores e sobre os limites e possibilidades das propostas pedagógicas do curso.

Duas dissertações de mestrado e duas pesquisas em nível de iniciação científica encontram-se em fase de finalização no Laboratório de Arte/Educação acima citado e para esse artigo, destaco problematização ainda de forma ensaística com o intuito de divulgar o que estamos questionando a respeito de encontros presenciais em cursos a distância.

### **Problematizando a proposta para os encontros presenciais**

O aspecto essencial dessa problematização fundamenta-se no modelo por áreas.

O encontro por áreas exigiria uma abordagem interdisciplinar efetiva, ou seja, uma construção das análises do currículo praticado embasada em investigação sobre articulações possíveis entre as disciplinas Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa e favoráveis ao aprendizado dos alunos da educação básica.

Como o encontro por áreas não resultou de pressuposto e cuidado pedagógico com abordagem interdisciplinar como perspectiva, mas foi consequência de limitações infraestruturais para que as Diretorias de Ensino reunissem os professores por disciplinas, identificamos, desde o início do Programa, os problemas que poderiam advir desse modelo.

As leituras dos registros dos professores cursistas, associados aos encontros presenciais e realizadas até o momento nas pesquisas de nosso laboratório, apontam para a fragilidade dos encontros frente ao objetivo de promover troca

de experiências entre os professores e mesmo frente ao compromisso de promover um olhar analítico sobre o ensino de artes desenvolvido efetivamente em cada contexto escolar.

A maioria dos registros analisados até o momento referem-se aos vídeos e textos da área com restrito aprofundamento sobre o ensino e sobre os aprendizados com o curso que deveriam ser traduzidos para a sala de aula.

Problematizar tais encontros presenciais exige, pois em primeiro lugar, um questionamento a respeito do valor de um encontro presencial em curso a distância. Uma vez respondido esse primeiro questionamento, cabe a pergunta sobre qual o modelo mais adequado para otimizar a presença dos professores em reflexão sobre ensino e aprendizagem, sobre currículo, sobre os saberes elaborados no curso de especialização e os saberes necessários à docência cotidiana no interior de cada escola.

A respeito do primeiro questionamento, pode-se considerar, por um lado, que educação e presença são pares importantes no jogo de conhecimento. Mas é preciso também entrar no mérito do que se entende por presença. Sabemos que experiências de escuta, que negociações em torno de projeto comum, que troca de olhares, que troca de narrativas de experiências, são possíveis por meio de videoconferência, por meio comunicação por internet (skype e outras). O encontro que se torna presença poderia, assim, ocorrer sem a logística complexa de corpos que se deslocam para estarem juntos.

Por outro lado, sabemos também que rodas de conversas de corpo presente com partilha de cafés, frutas, doces, olhares, palavras e expressões diversas por gestos, geram sensações de acolhimento, de construção conjunta e de conflitos e tensões que muito ensinam a estar junto, a estar professor, a ocupar espaços em cuidado com demais ocupantes.

Podemos sim abrir mão de encontros presenciais em sentido restrito, optando por trocas virtuais, com nossos corpos distantes. Mas sabemos a força da presença provocativa de um corpo em outro corpo.

Como desenvolvi em outro trabalho,<sup>389</sup> uma forte condição para construção de relações democráticas nas escolas consiste em admitir que somos corpos ocupando lugares, disputando lugares com aparato emocional, hormônios, fígado, desejos, interesses, odores, humores, racionalidade, linguagem. Chamo a atenção do leitora no trabalho citado para o fato de que somos corpos ocupando escolas, diariamente, sentindo as limitações impostas pela disciplina institucional associada ao trabalho intelectual. Somos corpos que sofremos as censuras à expressão e os aprisionamentos das grades curriculares. Somos corpos que nos sentimos tentados a dar faltas abonadas, cabular aulas, tirar licenças médicas. Corpos adultos e de crianças. Corpos jovens e maduros.

Estar na presença de outros corpos ainda é desafio e oportunidade de ensinamentos para os professores. Um curso de especialização como postulado pelo Programa REDEFOR, em processo de educação continuada de professores, não pode perder de vista tal oportunidade.

### **Para finalizar**

Se partimos do pressuposto que presença educa, prepara para estar junto e potencializa desafios e descobertas, podemos buscar um modelo presencial que inclua encontros virtuais por meio de videoconferências e presença de corpos para ocupação aprendente como descrevemos acima.

O que não podemos aceitar é que uma política pública relevante como esta na qual os professores de uma rede de ensino, com abrangência de cerca de 200 mil professores, priorize impossibilidades logísticas para encontro/presença em detrimento de um valor pedagógico associado aos encontros entre os criadores diários do ensino e aprendizagem de milhões de crianças e jovens.

Um aspecto interessante que deve ser potencializado no referido Programa, diz respeito ao acompanhamento dos formadores do próprio sistema como

---

<sup>389</sup> Christov, Luiza H.S. ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A APRENDIZAGEM DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E DO RESPEITO À DIVERSIDADE. Publicação do SESI, Divisão de Educação Básica, 2012.

coordenadores dos encontros presenciais. Formadores do sistema são professores destacados para trabalho junto às Diretorias de Ensino preparando professores em cada disciplina. Eles respondem pelas orientações e dirigem os encontros presenciais do Programa. Esta política deve ser mantida, porque os profissionais de uma rede conhecem seus desafios e necessidades mais que os pesquisadores das universidades envolvidas.

E tendo como referência esse aspecto, destacamos mais um valor e fundamento para os encontros que chamo de presença/corpo. Os educadores da rede estadual paulista precisam encontrar-se frente a frente consigo mesmos, com suas limitações para afinarem seus olhares na mesma perspectiva, com seus medos, suas utopias, seus cansaços e com as energias que emanam dos espaços café, dos espaços odores, dos espaços de voz. A mediação dos vídeos e telefonias favorece troca de palavras, sem dúvida, troca e projetos. Mas deixa de lado o desconforto de se estar cara a cara com nossos corpos pelo meio. Deixa de lado a companhia que abraça e estende a mão para tocar a vida.

## Referências

BARROS, Manoel de. (2003) *Memórias inventadas: a Infância*. São Paulo, Planeta.

CALVINO, Ítalo. (1990) *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.

CHRISTOV, Luiza H.S. (2013) *Escola como espaço para aprendizagem da convivência democrática e do respeito à diversidade*. SESI, DEB.

DEWEY, J. (2010) *Arte como experiência*. Coleção Todas as Artes. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.

LARROSA, Jorge. (2004) *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed. .Belo Horizonte: Autêntica.

VIGOTSKI, L. S. (2001) *Psicologia da Arte*. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.



## INVESTIGAÇÃO SOBRE AS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS PRESENTE EM ANAIS DE CONGRESSOS BRASILEIROS: SUBSÍDIOS PARA UMA REFLEXÃO

Maria Cristina Blanco<sup>390</sup> / Silvia Zyngier<sup>391</sup>

USP

[tinablancoeca@usp.br](mailto:tinablancoeca@usp.br) / [zyngiers@gmail.com](mailto:zyngiers@gmail.com)

### Resumo

Este estudo faz parte das investigações do grupo de pesquisa **Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina**. Tem como objetivo principal analisar a situação das Licenciaturas em Artes Visuais, no Brasil. Foi realizado um levantamento dos artigos apresentados em anais de dois congressos brasileiros, o CONFAEB e o ANPAP- no período de 2007 a 2011. A metodologia utilizada denominada “análise de conteúdo em educação”, (MORAES, 1999), tem por objetivo organizar os dados a partir da oferta que nos é dado pelos próprios documentos a nossa disposição. No processo de coleta e seleção, encontramos cento e um artigos versando sobre essa temática. No processo de codificação os dados foram classificados em oito categorias a partir de similaridades entre os sub temas abordados nos artigos.

---

<sup>390</sup> Doutoranda e mestre em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Sua área de investigação consiste em Arte-educação, educação em museus e história da gravura. Investiga no momento aprofundamentos na *Leitura da obra de arte*. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente leciona a disciplina de Artes na Rede Estadual de São Paulo.

<sup>391</sup> Graduada em licenciatura em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. A pesquisadora faz parte do projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina.

A etapa de tabulação está em curso. Esta investigação colaborará com apontamentos para inovações nesta área considerando o Brasil e a Argentina.

Palavras chave: formação de professores, licenciatura, Artes Visuais

### **Abstract**

This study is part of the investigation of the research group **Training Observatory's**

**Teachers under Art education: comparative studies between Brazil and Argentina.**

Its main objective is to analyze the situation of Undergraduate Visual Arts in Brazil.

A survey of articles presented in proceedings of two Brazilian conferences Brazilians, CONFAEB and ANPAP - in the period from 2007 to 2011. The methodology called "Content analysis in education" (MORAES, 1999), aims to organize the available data. In the process of collection and selection, there are one hundred and one articles dealing on this topic. In the process of codification the data were classified into eight categories from similarities between sub topics covered in the articles. Data codification is ongoing. This investigation will collaborate with notes for innovations in this area considering Brazil and Argentina

Keywords: teacher training, licensure programs, Visual Arts

### **Introdução**

Esta pesquisa nasceu das investigações de um grupo de pesquisa formado por três universidades brasileiras: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Santa Catarina e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e duas universidades argentinas: Instituto Nacional del Arte, de Buenos Aires e Universidad Nacional de La Plata, de La Plata.

O objetivo central deste grupo é investigar qual é a situação da pesquisa com tema relacionado à formação inicial de professores, presentes nas licenciaturas em Artes Visuais. O excerto do documento a seguir relata as missões do grupo:

Em uma primeira etapa, o estudo consistirá em analisar de que maneira tema como tecnologia, gênero, inclusão, educação especial, ecologia, multiculturalismo e outras questões inovadoras aparecem nesses contextos de formação de professores de artes visuais. Tratar-se-á basicamente do levantamento das pesquisas realizadas de 2000 a 2011<sup>392</sup> sobre o tema das relações entre o ensino de arte e a formação de professores que ensinam arte no Brasil e da criação de um portal que acondicione os dados produzidos. A coleta dos dados na Argentina ficará a cargo da equipe do observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Argentina (OFPEA/ARG), [...].

Com base nas sistematizações acerca da formação de pesquisadores na inovação no campo, a missão deseja produzir material bibliográfico que subsidie a formação do pesquisador na graduação e pós-graduação, bem como ampliar e fortalecer a formação de recursos humanos nos programas de pesquisa na área no Brasil. Da mesma forma, esperamos contribuir no fortalecimento de parcerias institucionais, intercâmbios e missões de trabalho com a Argentina, sedimentando o Observatório como núcleo de pesquisa. (UDESC; USP e UERJ: CAPES – MINCYT – 2011, p. 1-2).

Cada uma das universidades citadas acima se incumbiu de pesquisar um modo diferente de *registro de pesquisa*. A Universidade Estadual de Santa Catarina levantou os dados desta temática presente nas teses e dissertações, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro os artigos em revistas acadêmicas e a Universidade de São Paulo, averiguou os dados presentes em anais de congressos nacionais brasileiros. Os congressos nacionais que apresentaram uma quantidade significativa destas pesquisas foram: CONFAEB – Confederação Nacional dos Arte– Educadores de São Paulo e ANPAP- Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas e ANPEd- Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação.

Para que as soluções práticas da pesquisa se formassem foram necessários vários encontros, sendo alguns presenciais e outros à distância com a finalidade de direcionarmos os estudos. Após as definições metodológicas, (detalhadas no item dois, a seguir), iniciou-se a coleta de dados. Selecionamos os artigos que

---

<sup>392</sup> Nesta pesquisa relatamos resultados parciais do estudo, pois abordamos os temas dos artigos publicados somente entre os anos de 2007 e 2011. Os anais dos congressos referentes ao período de 2000 a 2006 não estão disponíveis em meio eletrônico e ainda não foram analisados.

versavam sobre a formação de professores de Artes Visuais, nos congressos ANPAP e CONFAEB e ANPEd realizados entre os anos de 2007 e 2011. Os cento e um<sup>393</sup> artigos foram organizados em oito categorias definidas de acordo com o critério da similaridade, ou seja, cada categoria engloba artigos que versam sobre um mesmo tema (exceto a categoria oito). A tarefa de definição das categorias foi complexa devido à diversidade de assuntos abordados no material pesquisado. Cumpre ressaltarmos que essas categorias ainda são passíveis de sofrerem modificações, pois a pesquisa ainda está em andamento. As categorias são: 1- A questão da modalidade EaD nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, 2- Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura, 3 e 4- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores e nas práticas educativas do ensino da arte, 5- Temas ligados as questões do “currículo” nos cursos da Licenciatura, 6- Temas relacionados à legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola, 7- Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados, 8- Temas que não se encaixam em nenhuma das categorias acima, que denominados “diversos”. O conjunto dos conteúdos presentes nos artigos nos revelou como a pesquisa/e pesquisadores abordam o tema por nós estudado.

### **Metodologia do trabalho**

Este recorte da pesquisa investigou o montante de artigos presentes nos anais de dois congressos ligados à pesquisa sobre formação inicial de professores em Artes Visuais nas universidades brasileiras. Ao final do levantamento dos dados, foram totalizados cento e um artigos, publicados nos anais dos congressos da ANPAP e CONFAEB. Notou-se durante a organização dos dados, que os artigos possuíam objetivos em comum. A metodologia veio ao encontro da necessidade de organização destes dados denomina-se, **análise de conteúdo**, que visa trabalhar os conteúdos presentes na pesquisa e suas inter relações. Sobre essa metodologia explica Moraes, (1999):

---

<sup>393</sup> No cômputo geral, selecionamos cento e vinte e dois artigos, sendo somados neste total, os artigos completos do congresso da ANPEd.

A **análise de conteúdo** tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações. (MORAES, 1999, p. 2).

O processo de análise de conteúdo, no presente texto foi concebido em seis etapas: **coleta dos dados, preparação e organização das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação**. Ao discutirmos estas etapas focalizamos principalmente uma análise qualitativa. Quando tínhamos cento e um artigos, já lidos, percebemos que eles possuíam características comuns devido ao grupo de trabalho que estes estavam dispostos nos sites dos congressos, ou seja, ensino da arte e formação de professores de artes, (Comitê de Ensino e Aprendizagem da Arte, ou uma nomenclatura mais recente, Comitê de Ensino das Artes Visuais). Dessa forma percebemos que o ensino da arte com usos de tecnologias, aparece com certa constância entre os artigos, e assim foi denominada: categoria **um** - a questão da modalidade EaD- Educação a Distância nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Outra preocupação das pesquisadoras foi a categoria **dois**, diz respeito à demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura. Na categoria **três** estão os textos que destacam um elemento compositivo na formação de professores<sup>394</sup>. Na **quatro** destacou-se um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte.<sup>395</sup> A categoria **cinco** corresponde a temas ligados às questões do currículo nos cursos da Licenciatura. A **seis** é representada por temas relacionados à legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola. Na categoria **sete** estão os relatos de experiência sobre Estágios Supervisionados e finalmente, na **oito**, denominada “diversos” são representados os temas que não se enquadram

---

<sup>394</sup> Nesta categoria destacam-se elementos que são relevantes na formação dos licenciandos como, por exemplo: a memória da infância do licenciando na sua formação, o diário pessoal do graduando entre outros.

<sup>395</sup> Esse elemento compositivo se refere às práticas educativas do ensino da Arte e suas metodologias.

em nenhuma das categorias citadas acima. Dessa forma conseguimos estudar e analisar como estes artigos estão escritos, com que propósito, para quem, quais os objetivos de cada um, qual a quantidade que cada categoria aparece e a variação delas ano a ano. Ao final de todas as etapas metodológicas, percebeu-se em que ponto se encontram as pesquisas sobre as condições das licenciaturas em Artes Visuais no Brasil, o que nos permite apontar para as necessidades de pesquisa no futuro.

### Organização e análise dos dados

Para a organização de coleta e organização dos dados selecionamos apenas os congressos nacionais que possuíam anais disponíveis em meio eletrônico. Encontramos diversos congressos relacionados à Educação que tinham os seus grupos de trabalhos ligados ao ensino da arte nas universidades.

Segue Tabela 01 com as categorias temáticas presentes nos artigos da ANPAP e CONFAEB – período de 2007 a 2011:

<b>Categorias temáticas presentes nos artigos</b>	<b>Número de artigos ANPAP</b>	<b>Número de artigos CONFAEB</b>
1- Questão da modalidade EaD, TIC e AVA (Ensino a Distância, Tecnologia da Informação e Comunicação e Ambientes Virtuais de Aprendizagem) nos cursos de licenciatura em Artes Visuais	4	16
2- Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura em Artes Visuais	2	0
3- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores em Artes Visuais	24	3
4- Destaque de um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte	9	8
5- Temas ligados as questões do “currículo” nos cursos da Licenciatura em Artes Visuais.	4	5
6- Temas ligados a legislação no ensino da arte nas licenciaturas	4	1

e no ensino da arte na escola		
7 - Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados	0	13
8- Outros – temas que não se encaixam em nenhuma das categorias acima	3	5
<b>Total de artigos estudados / analisados por congresso</b>	<b>50</b>	<b>51</b>

**Tabela – 01** - Tabela com as categorias temáticas presentes nos artigos da ANPAP e CONFAEB - – período de 2007 a 2011

Na categoria 1- Questão da modalidade EaD, TIC e AVA (Ensino a Distância, Tecnologia da Informação e Comunicação e Ambientes Virtuais de Aprendizagem) nos cursos de licenciatura em Artes Visuais foram encontrados dezesseis artigos no CONFAEB, e apenas quatro na ANPAP, isso nos revela a diferença de preocupação deste tema pelos pesquisadores presentes nos dois congressos.

Na categoria 2- Demanda na formação de professores de artes visuais/ evasão nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, localizamos poucos artigos sobre este assunto, apesar de ser um tema que nos pareceu importante para a pesquisa. Sabemos que tanto a demanda da formação de professores quanto à evasão de alunos nos cursos de licenciatura acarretam sérios problemas, que acabam por refletir na vida diária e funcional das escolas de ensino básico, devido à atual falta de professores nas escolas públicas e nas privadas.

A categoria 3- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores em Artes Visuais<sup>396</sup>, nos pareceu uma categoria ligada a organizar características que são relevantes para a formação inicial do professor, ou seja, um componente importante para o estudante de graduação adquirir qualificação, mesmo que este “componente importante” seja gerado por

<sup>396</sup> Exemplo 1a: a memória da infância do professor na sua formação, exemplo 1b: Aprendizagem sobre arte contemporânea na formação do professor.

poéticas de chamados internos, denominado por MACHADO, (1989) de recursos internos.

Na categoria 4- Destaque de um elemento compositivo nas práticas educativas do ensino da arte, como por exemplo: contexto e conteúdo como objeto da prática educativa em Artes Visuais, existiu a questão da metodologia no ensino da arte, abordada pelos pesquisadores de maneira conscienciosa.

A categoria 5- Temas ligados às questões do currículo nos cursos da Licenciatura em Artes Visuais abordam como estão formulados os currículos nos cursos de licenciatura. Este tema é muito importante na contemporaneidade, pois diante de tantas mudanças que estes cursos vêm sofrendo nos últimos dez ou quinze anos, há pouca pesquisa a este respeito.

O tema presente na categoria 6, ou seja, temas ligados a legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola, foi uma categoria criada especialmente pelo fato de serem artigos que trazem um histórico de leis ou citam algumas delas responsáveis por oficializar o ensino de Artes no ensino fundamental e médio. A pesquisa revelou que a maioria dos artigos presentes nesta categoria, foram elaborados nos estados presentes na região Norte e Nordeste.

Na categoria 7 - Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados, encontramos reflexões sobre como foram as experiências dos estudantes de licenciatura quando fizeram os estágios supervisionados. Estes alunos relataram o quanto esta vivência foi significativa para a formação deles.

Na categoria 8 encontram-se diversos tipos de artigos, alguns com temáticas variadas e outros onde em um mesmo artigo aparecem várias das categorias anteriores juntas. O fato da categoria oito agrupar artigos com características diversas nos deu a oportunidade de lermos artigos singulares como, por exemplo: uma pesquisadora que mapeou as diferenças tanto curriculares como operacionais dos cursos de licenciatura em todo o país; e outra que levantou um recorte temporal das teses e dissertações que abordavam a questão da inclusão social nos cursos de licenciatura.

## **Conclusões**



Ressaltando que esta pesquisa ainda encontra-se em andamento chegamos a algumas conclusões preliminares sobre os conteúdos presentes nos anais de congressos que versam a respeito da formação de professores de Artes Visuais.

Foram encontrados nos anais do CONFAEB entre os anos de 2007 e 2011, num universo de 1150 artigos, somente 54 artigos relacionados à temática de formação de professores nos cursos de licenciatura em Artes Visuais. Nos anais da ANPAP, do mesmo período, de um total de 347 artigos, 50 versavam sobre formação de professores. Ver gráfico 1, abaixo:

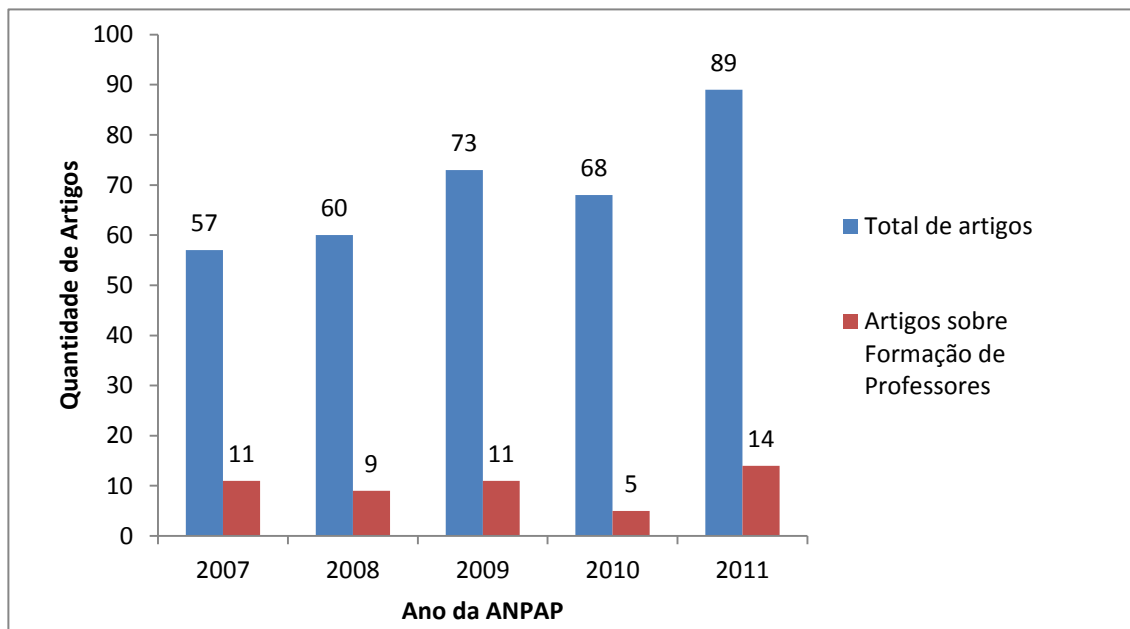


Gráfico 1- Quantidade total de artigos da ANPAP e quantidade de artigos sobre formação de professores.

Grande parte dos congressistas da ANPAP é constituída por professores universitários, este fato talvez explique proporcionalmente a maior quantidade de artigos sobre formação de professores encontrados na ANPAP do que no CONFAEB.

Apesar de considerarmos o campo de formação de professores uma área estratégica para a melhoria dos índices da qualidade da educação escolar a quantidade de artigos (54) publicados sobre este assunto no CONFAEB é pequena quando comparada com o total de estudos (1150) apresentados neste congresso. (ver gráfico 2).

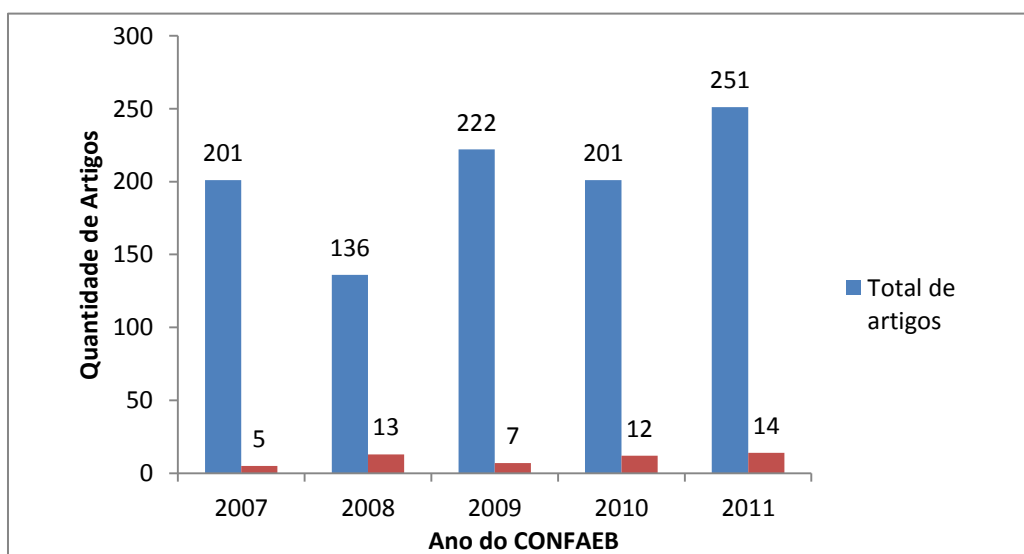


Gráfico 2- Quantidade total de artigos do CONFAEB e quantidade de artigos sobre formação de professores.

Analisando os artigos da ANPAP e do CONFAEB em conjunto e tendo como ponto de partida a análise do conteúdo dos textos, alguns assuntos são recorrentes enquanto outros permanecem latentes (Ver gráfico 3).

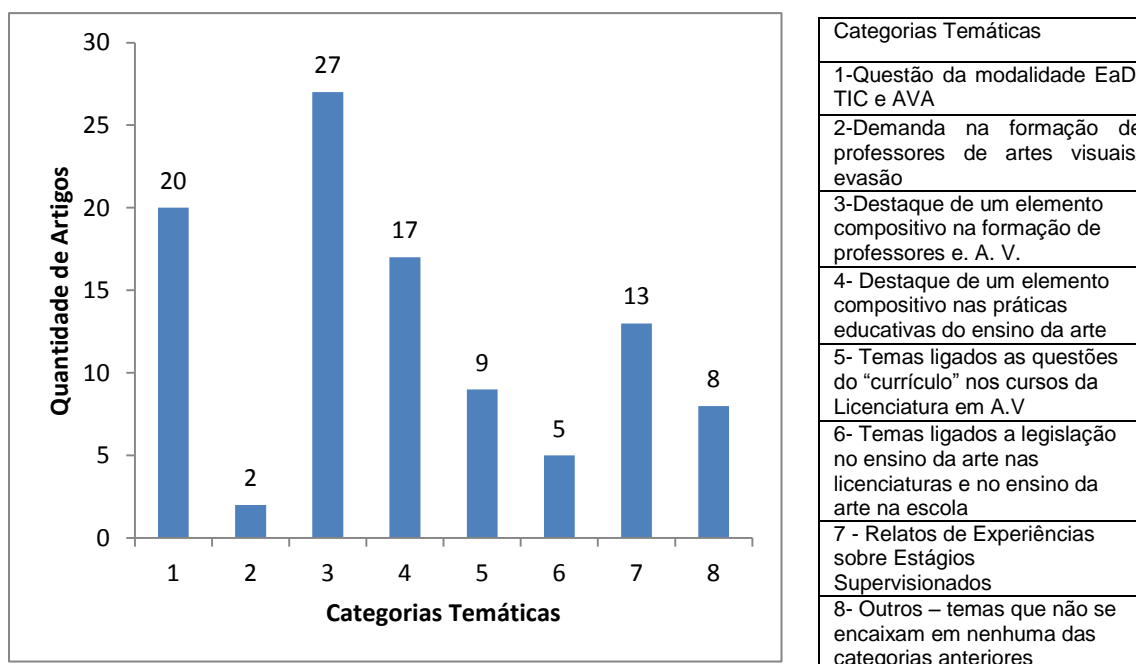


Gráfico 3- Quantidade total de artigos da ANPAP e do CONFAEB separados por categorias temáticas

Verificamos a predominância de artigos sobre elementos compositivos na formação de professores de Artes Visuais e da modalidade EaD, TIC e AVA seguida pelas pesquisas sobre práticas educativas do ensino da arte. Constatamos a presença de vários artigos sobre EAD utilizado para a formação inicial de professores. Este modelo de ensino é visto pelos gestores das universidades que o praticam como um meio de promover a inclusão social por ser capaz de levar informações para regiões remotas do país.

Aspectos pouco presentes e até mesmo inexistentes nas temáticas dos artigos são os relacionados à: formação de professores com preparo para ensino de jovens e adultos (EJA); a capacitação de estudantes da graduação para ensinarem pessoas portadoras de necessidades especiais; estudos que realizem uma comparação com as licenciaturas de outros países; pesquisas sobre formação continuada, evasão e pós-graduação.

Sobre a pesquisa a do ensino da arte nas universidades, nos anos noventa ressalta Barbosa, (1993):

Os congressos sobre o ensino da arte pouco tem tratado, da universidade de suas especificidades. Embora muito eficientes, os encontros de arte-educadores tem-se se centrado na escola de primeiro e segundo graus. (BARBOSA, 1993, p.15).

No decorrer do novo milênio as pesquisas presentes nos anais de congressos, não eram divulgadas por meio eletrônico, esse fato talvez tenha acarretado a falta de acesso a estas pesquisas. Além disso, os conteúdos analisados nos artigos dos anais entre os anos de 2000 a 2006 (meio impresso) possuíam um caráter teórico de definição de estudos para pesquisa das licenciaturas. Notamos que após a divulgação por meio eletrônico, deu-se início de certa forma a expansão da divulgação das pesquisas sobre artes visuais e conseqüentemente as investigações das licenciaturas. Esse fato nos revela que o estímulo pela pesquisa ocorrida entre os anos de 2007 a 2011, causou um aumento no número de publicações nos congressos pesquisados.

Apesar de em todos os congressos analisados ter havido produção relevante de artigos sobre formação de professores, o número de publicações não é significativo diante das múltiplas facetas desta temática.

Achamos oportuno o momento para convidar todos os interessados no tema desta pesquisa, a colaborar conosco nesta empreitada de relevar as descobertas sobre as necessidades da pesquisa na formação de professores em Artes Visuais.

### Referências Bibliográficas

ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Anais dos Congressos - 2007 a 2011.

CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Anais dos Congressos - 2007 a 2011.

BARBOSA, A. M.. (1993). *O ensino das artes nas universidades*, São Paulo: Edusp- Editora da Universidade de São Paulo.

MACHADO, R. (1989). *Arte Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. (Tese de doutorado), Escola de Comunicações e Artes Universidade de São Paulo – (USP).

MORAES, R. (1999). “Análise de conteúdo”. *Revista Educação*, v. 22, nº 37, Porto Alegre, p. 7-32.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO e UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – *Editais do Projeto: Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG)*. CAPES – **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, MINCYT –Ministerio de Ciencia, Tecnologia y Innovación Productiva. 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, – UDESC, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE– IUNA, Universidad Nacional de La Plata – UNLP. Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina - (OFPEA/BRARG) Brasil . *Relatório Parcial*. CAPES – **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, MINCYT –Ministerio de Ciencia, Tecnologia y Innovación Productiva. 2012.

## **ACERCA DEL ESTUDIO DE LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

Marina Cecilia Burré / Federico Buján

IUNA - UNLP

[mcburre@gmail.com](mailto:mcburre@gmail.com) / [fbujan@gmail.com](mailto:fbujan@gmail.com)

### **Resumen**

Tras advertir la vacancia en la producción de conocimientos sobre la enseñanza para la formación de docentes de artes en el nivel superior, en el último bienio llevamos adelante el Proyecto “La enseñanza de las artes en la Formación Docente Inicial: estudio de las configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza del Nivel Superior” (Cód. 34-0179/IUNA); allí nos abocamos al estudio de distintas prácticas de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes artísticos en Profesorados Universitarios de Artes para explorar sus configuraciones didácticas. En este trabajo nos proponemos resumir los aspectos más salientes de esa investigación, ya próxima a concluir.

Palabras clave: Enseñanza - formación docente en artes - configuraciones didácticas

### **Resumo**

Tras advertir a vacância na produção de conhecimentos sobre o ensino para a formação de docentes em artes no nível superior, no último biênio desenvolvimos o projeto de pesquisa “O ensino das artes na formação docente inicial: estudo das configurações didáticas nas práticas de ensino no nível superior” (Ref. 34-0179/IUNA); lá abocamo-nos ao estudo de distintas práticas de ensino e aprendizagem das linguagens artísticas nas Licenciaturas em Artes para explorar suas configurações didáticas. Em este trabalho propomos

resumir os aspectos mais salientes de essa pesquisa, a qual se encontra próxima a concluir.

Palavras-chave: Ensino - formação docente em artes – configurações didáticas

## **Introducción**

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de los avances de las tareas de investigación desarrolladas en el marco del proyecto “La enseñanza de las artes en la Formación Docente Inicial: estudio de las configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza del Nivel Superior” (Ref. 34/0179), acreditado formalmente en el marco del Programa de Investigación Científica y/o Artística y de Innovación Tecnológica del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA, Buenos Aires, Argentina) para el período 2011-2012 y que se encuentra en su fase final de desarrollo.

En el marco de dicho proyecto operamos como directora y codirector respectivamente y articulamos dichas tareas de investigación con nuestro trabajo docente dentro de la cátedra Didáctica y Metodología de la Educación Artística 2 del Profesorado Universitario de Artes del IUNA, dependiente del Área Transdepartamental de Formación Docente de dicha Universidad.

La base de ese proyecto se fundamentó en el diagnóstico de que la producción de conocimientos en torno a la enseñanza en el nivel superior constituye un objeto cuya exploración se encuentra aún en curso en distintos campos disciplinares y, entre ellos, el que nos ocupa: la enseñanza para la formación de docentes de artes. Entendiendo que en la contemporaneidad esta vacancia colabora al eventual cuestionamiento de la jerarquía de la enseñanza de los lenguajes artísticos frente a otros campos disciplinares (con distintos efectos), es que propusimos el desarrollo de un estudio para hacer visibles –para su resignificación disciplinar y social- las articulaciones que operan en los modos de enseñar esos lenguajes, lo que esperamos posibilite reevaluar su singularidad respecto a la enseñanza en otras áreas de conocimiento.

La descripción de tales configuraciones ha sido planteada metodológicamente como un desarrollo en colaboración (donde investigadores y docentes cooperan mutuamente en tal proceso), de modo que la tarea se aboca a la observación de categorías propias del análisis didáctico actual sin descartar la eventual incorporación de otras significativas que se localicen en las prácticas en función de los modos de enseñar de cada uno de los profesores. En esa dirección, en el estudio en desarrollo avanzamos en la producción de aportes descriptivos que colaboran para precisar las configuraciones didácticas en dicho dominio y, en particular, en el de las unidades curriculares inscriptas en el área de la enseñanza de los lenguajes artísticos.

A tales efectos, se han realizado trabajos de campo que incluyeron observaciones de clases y entrevistas a docentes-investigadores de distintas unidades académicas del Instituto Universitario Nacional del Arte (Departamento de Artes Visuales, Departamento de Artes del Movimiento, Departamento de Artes Musicales y Sonoras), así como de otras universidades (Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral).

Se integró en el equipo de investigación, como parte de la formación de recursos humanos contemplada en el proyecto) a graduados y estudiantes avanzados del profesorado universitario en artes del IUNA (de distintas orientaciones y lenguajes artísticos) y se contó con la colaboración de profesores e investigadores externos.

### **Las configuraciones didácticas como eje de análisis**

Atendiendo la zona de vacancia antes referida en relación con la producción de aportes descriptivos-explicativo que colaboren a precisar las configuraciones didácticas que se despliegan en las prácticas referidas, consideramos apropiado avanzar en esa dirección y al análisis didáctico de las prácticas en las asignaturas inscriptas en el área de la enseñanza de los lenguajes artísticos (por el particular interés que éstas suscitan en los futuros docentes de artes) como vía apropiada para hacerlo. En este sentido, el estudio de las configuraciones didácticas, “constructo interpretativo alternativo en el análisis de las prácticas” (Litwin; 1997), viene a colaborar significativamente en la

indagación de la enseñanza en tanto constituyen la “manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento (...) una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario (...)” En esta dirección, los distintos modos de enseñar de los profesores dan cuenta de un variado universo de componentes que consideran y relaciones que se ponen en juego ante la toma de decisiones diversas, imprevistas o anticipadas (Steinman, J.; 2008), que siempre implican las prácticas.

Es en ese sentido donde este tipo de análisis resulta pleno de atributos en tanto permite reconocer las particulares construcciones metodológicas (Edelstein, G.; 1996), partiendo desde la singularidad y sin soslayar la consideración de aquellas dimensiones (también singulares) que pudieran ser parte significativa de las propuestas didácticas de cada docente, en tanto productos no siempre estables o, mejor a veces, partes de un proceso que transitamos en continuidad, derivados –con sus riquezas, sus potencialidades, y sus limitaciones- del interjuego de múltiples factores que interviene en el quehacer docente cotidiano, frecuentemente naturalizado. En consecuencia, el estudio de todos, gran parte o algunos de los aspectos puestos en juego en la configuración de las prácticas de enseñanza desplegadas, esos *modos de enseñar*, conlleva en principio el desafío de volverlos *visibles*, cuya atención encuentra en la investigación en colaboración (y desde el paradigma interpretativo) una respuesta sumamente provechosa tal como se comprueba en distintos aportes, ciertamente no numerosos en el caso del nivel superior.

### **Orientación metodológica**

En el planteo metodológico de este proyecto convergen saberes teóricos y prácticos vinculados a nuestras trayectorias formativas y a experiencias laborales y de investigación. De esos aportes, y a los fines de este proyecto, recuperamos al menos tres que especialmente destacamos a la hora de definir la metodología de trabajo en relación con las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza. Uno lo constituye el trabajo realizado por E. Litwin en *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*



(Litwin, 1997) en el que da cuenta (entre otros aspectos) de las dimensiones de análisis consideradas en el desarrollo de la prolongada investigación por ella dirigida que se centrara en el análisis de las prácticas de enseñanza en distintas asignaturas y cuya lectura deja advertir la complejidad que conlleva dicha tarea.

Otro aporte lo constituye el abordaje teórico-práctico propuesto por J. Steiman y desarrollado en el seminario *El análisis de las prácticas como eje del trabajo en el aula de la educación superior* que transitaran la directora y el codirector de este proyecto y que ha venido a colaborar en la resignificación de la metodología aplicada en el marco del PICT 38120<sup>397</sup> a la luz de las coincidencias, proximidades y distancias entre ambas propuestas. Por último, es precisamente la participación en dicha investigación lo que integramos como otro aporte básico en esta investigación, en tanto aplicación metodológica concreta de procedimientos variados para el análisis de las configuraciones didácticas.

La riqueza de aquel trabajo implicó –como parte de las tareas requeridas por esa investigación- la identificación de las singularidades de las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza en la modalidad presencial de tres unidades curriculares de la carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes dependiente del Área Transdepartamental de Crítica de Artes del IUNA. En ese caso, la labor llevada a cabo involucró el análisis de diversas categorías contando a tal efecto con datos primarios y secundarios; en esa dirección, una primera aproximación a dichas configuraciones se obtuvo mediante el análisis documental (programas, encuestas de evaluación de cohortes anteriores y trabajos finales de cada asignatura), al que siguió una serie de entrevistas con ex cursantes de esas asignaturas destinadas a incrementar la información antes obtenida. Los resultados de dichos exámenes, validados por los respectivos equipos docentes de cada unidad curricular, quienes se incorporaron posteriormente al

---

<sup>397</sup> Proyecto de I+D+T “*Pantallas críticas: un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes con recursos virtuales interactivos*” (Ref. BID 1728/OC-AR-PICT 38120), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), radicado en el Área Transdepartamental de Crítica de Artes del Instituto Universitario Nacional del Arte.

trabajo en colaboración junto con los investigadores, permitió identificar nuevos aspectos en las categorías atendidas y ampliar significativamente la definición de las configuraciones didácticas de cada una de sus prácticas de enseñanza. Aquella instancia se vio facilitada (en especial, en uno de los casos) por la aplicación de un instrumento generado *ad hoc* que se denominaría *tablas de desglose*, destinado a favorecer el reconocimiento de segmentos individualizables en las prácticas de enseñanza presencial. En el marco de ese proyecto, nos encargamos de examinar, desde los resultados alcanzados en la fase antes referida, las correspondencias entre las configuraciones didácticas de cada asignatura en la modalidad presencial y en la modalidad a distancia. Los resultados parciales de esas tareas han sido progresivamente expuestos para consideración de la comunidad científico académica en distintos eventos, y los resultados finales fueron reunidos en una publicación.

En relación con los aportes antes consignados y atendiendo a la finalidad trazada para este estudio micro, se trató de una investigación básica en tanto buscó –a través del estudio de casos- conocer y comprender las configuraciones didácticas en las prácticas de enseñanza de los lenguajes artísticos vinculadas a la formación de docentes de Artes. Por su alcance temporal, este estudio se define como diacrónico o longitudinal, ya que se recurre al seguimiento de un mismo fenómeno –las prácticas de enseñanza de los lenguajes artísticos- en distintos momentos para observar las distintas categorías de sus configuraciones didácticas y eventuales desplazamientos de los componentes priorizados. De acuerdo con su profundidad, anticipamos un estudio descriptivo-explicativo que no descartaría (como adelantamos antes) la inclusión de nuevas categorías que resultaran significativas para el trabajo propuesto, en tanto trabajo sobre fuentes primarias; por este motivo también la incorporación de eventuales datos o fuentes que pudieran facilitar los docentes a cargo de las prácticas (eg. programas de las asignaturas, artículos publicados por los docentes, guías de trabajos prácticos) se anticipó desde sus inicios como posible y deseable.

Señalamos además que se trata de un estudio de carácter cualitativo de naturaleza empírica para el que se hace oportuno (desde la perspectiva

adoptada) un desarrollo en colaboración donde investigadores y docentes cooperen mutuamente en la descripción de las configuraciones didácticas de sus respectivas prácticas. En este sentido, previmos la orientación didáctica sobre el tipo de trabajo a realizar para los docentes que participen en el proyecto, orientación que los investigadores concretarán de modo personal y con materiales destinados a tal efecto. En esta dirección, son los mismos docentes a cargo de las prácticas quienes validan (internamente) los resultados respectivos suministrados por los investigadores en cada caso, en torno a categorías propias de los análisis didácticos actuales (tales como intencionalidad, desafíos cognitivos, tratamiento del contenido, evaluación y recursos didácticos) aunque, como se ha especificado antes, tampoco eran excluyentes de otras que pudieran identificarse sobre la marcha de la tarea. El enfoque adoptado para el análisis didáctico, desde el paradigma interpretativo, es el socioantropológico en tanto los fenómenos objeto de este estudio se sitúan en contextos socioculturales e históricos singulares.

Por lo anterior y en atención a las instancias de relevamiento de las configuraciones didácticas y de análisis de datos a los efectos de la investigación, la observación (no participante) como método privilegiado de esta investigación se apoya en el registro textual; asimismo se contempló, siempre y cuando se contara con la anuencia de los docentes a cargo de las prácticas –en los términos usuales de resguardo de las identidades en este tipo de tarea- la posibilidad del registro sonoro y audiovisual que favorezca a investigadores y docentes tanto para eludir posibles omisiones o distorsiones de aspectos significativos que pudieran derivarse del registro textual en toma directa, como la audición o audiovisualización que conviene frecuentemente (incluso de modo reiterado) a este tipo de investigación; el empleo de tales registros conviene además a la preservación de los datos hasta el momento de su análisis, desde los aportes de la metodología cualitativa.

En atención a lo expuesto y al carácter exploratorio-descriptivo del estudio hemos formulado una hipótesis sólo a los fines de orientar la tarea de investigación, consistente en que el estudio de las prácticas de enseñanza de las artes en el nivel superior inscriptas en la Formación Docente Inicial a través

del estudio de sus configuraciones didácticas contribuirá a la definición de las especificidades de este sector del campo de enseñanza.

En consecuencia, expresamos los siguientes objetivos generales:

- 1) Proveer nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñanza de las artes del nivel superior, que a su vez faciliten la localización de nuevos objetos de investigación en ese dominio.
- 2) Proporcionar una base empírica descriptiva de las prácticas de enseñanza de las artes del nivel superior inscriptas en la Formación Docente Inicial en ese dominio, validada por los propios docentes que las llevan a cabo.

En relación con los anteriores, establecimos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar provisionalmente dichas prácticas de enseñanza desde el estudio de sus configuraciones didácticas particulares;
- 2) Validar dichos resultados individuales con los docentes encargados de esas prácticas de enseñanza.
- 3) Examinar en tales configuraciones eventuales recurrencias o singularidades que colaboren a la posible definición de la/s especificidad/es de las prácticas de enseñanza de las artes o de la de alguna/s de ellas respecto a ese conjunto.
- 4) Discutir los resultados finales e identificar posibles dimensiones que convoquen a proyectar nuevas investigaciones en el sector.

### **Algunas observaciones acerca del trabajo de campo**

Los avances realizados a la fecha en el trabajo de campo nos han permitido progresar en la observación y el análisis de prácticas en los distintos lenguajes artísticos, posibilitándonos localizar diversas categorías que resultan de sumo interés para la investigación planteada. Observamos así, en principio, la peculiaridad que conlleva cada propuesta de práctica y los modos en que en cada una de ellas se destacan algunos de estos componentes, a la vez que advertimos las notables diferencias que, aún en su acentuación en más de una práctica, es posible percibir.

Dentro de las categorías que fueron circunscriptas inicialmente, tras las primeras observaciones de clase, señalamos las siguientes: a) el manejo del tiempo de la práctica y de su atención en la administración de la actividad/actividades; b) la atención del espacio, la infraestructura y el equipamiento; c) los modos de interacción; d) los modos de intervención; e) el empleo de recursos didácticos; f) la concepción del rol docente; g) la concepción del estudiante; h) la concepción de la evaluación; i) las relaciones entre el contenido, su enseñanza y el futuro desempeño profesional de los estudiantes; j) las secuencias argumentativas y los modos de formular preguntas; k) las formas de sociabilidad; l) la atención del contexto; m) las instancias de producción; n) los modos de interacción; o) la concepción de la enseñanza.

Sumado a estas categorías inicialmente identificadas, la metodología adoptada nos ha permitido advertir componentes propios de cada práctica según las modalidades generadas por cada docente e, igualmente, de los modos en que las y los estudiantes (futuros profesores y profesoras de artes) se articulan con ellas. Por otro lado –y avanzando sólo de modo parcial y provisional en la consideración de resultados de esa fase en curso-, los análisis realizados nos han ofrecido ya la posibilidad de hacer visibles distintos desafíos cognitivos tradicionalmente vinculados a otros campos disciplinares. En este sentido, resulta asimismo valioso advertir la variedad de modos en que su despliegue se efectúa en las prácticas propuestas por los docentes, e incluso la valoración (en su articulación con el discurso y otros componentes) que en ellas se manifiesta. Consideramos que allí (siguiendo nuestro marco teórico) es posible localizar algunos factores relevantes que intervienen en la construcción imaginaria de las prácticas docentes en cada uno de los lenguajes artísticos.

La localización y aproximación a esos factores se torna entonces significativa a los fines de la investigación en curso, en tanto que nos permite identificar una serie de elementos que operan en el orden de lo concebido por los profesores y que orientan los modos en que los docentes configuran y despliegan sus prácticas de enseñanza. Se inscriben allí, en dicho plano, ciertos supuestos que se parecen materializarse en las operaciones que los actores llevan a

efecto, por lo que tales supuestos operan como condiciones de producción de las prácticas. Asimismo, dado que ese conjunto concepciones –y las dominancias que pueden presentar- conforman esquemas de pensamiento y de acción que se manifiestan (de manera explícita o implícita) en las prácticas de enseñanza, es que reconocemos la relevancia que comporta su atención en el marco de esta investigación. Cabe señalar entonces que en tanto nuestro proyecto se propone avanzar en la producción de aportes que colaboren a precisar las configuraciones didácticas de las unidades curriculares inscriptas en el área de la enseñanza de los lenguajes artísticos, definir tales concepciones constituye un aspecto valioso para dicha tarea.

### **Temporalidad de las prácticas**

Las observaciones de campo, focalizadas en los aspectos señalados en el acápite anterior, nos han permitido identificar diversas configuraciones didácticas en las que se advierten posibles recurrencias estilísticas respecto de los modos en que los docentes despliegan y conciben sus prácticas (aspecto constitutivo de la noción de configuración didáctica) hasta rasgos particulares que se vinculan con la especificidad disciplinar de cada uno de los lenguajes artísticos. En esa dirección, ciertas variantes identificadas en los aspectos observados parecen entramar correspondencias con posibles características generales de las asignaturas donde se inscriben las prácticas observadas y, de manera más específica, con la concepción de las actividades a desarrollar en ellas.

Dado que la investigación se encuentra en curso y las observaciones correspondientes al trabajo de campo se encuentran aún en proceso de análisis y discusión, en el presente trabajo no avanzaremos sobre resultados concluyentes. Entendemos, sin embargo, que en este momento del desarrollo hemos ido recolectando aspectos significativos para dar cuenta de la especificidad de esas prácticas.

En esta dirección, y en lo que sigue, nos referiremos a dos dimensiones que han contribuido de manera significativa para caracterizar las prácticas y avanzar en la definición de ciertas especificidades: temporalidad y materialidad. En primer lugar, la temporalidad constituye un eje central y estructurador de las prácticas sobre el que se establecen sus dinámicas de desarrollo. Esta dimensión presenta una altísima complejidad y abarca desde la organización general del tiempo de las prácticas (en atención a la administración de las actividades) hasta el tiempo experimentado por cada uno de los actores sociales que participan en esas prácticas.

El tiempo de las prácticas, de ese modo, está compuesto por diversos planos temporales que incluso exceden el tiempo concreto de despliegue efectivo de esas prácticas, encontrándose así un tiempo anterior que se articula con ese presente (caso del planeamiento de esas prácticas y del tiempo solicitado para su despliegue), diversas modalidades de transitar y administrar el tiempo presente del decurso de las prácticas (donde la eventualidad da lugar a decisiones-micro que son tomadas y actualizadas en ese decurso a través de las intervenciones efectivas), e incluso tiempos proyectados que van más allá de ese tiempo presente que comparten y transitan los actores de la práctica. Es decir que hay órdenes de la temporalidad que exceden el tiempo efectivo del encuentro pedagógico.

A los fines del estudio en curso, un aspecto de interés para avanzar sobre la especificidad de las prácticas lo constituyó la observación de esos órdenes temporales, pues no sólo se advirtió el modo en que la administración del tiempo operaba como un organizador central de las prácticas sino que las actividades propuestas por los docentes, y la naturaleza de esas actividades, comportaban en sí mismas temporalidades particulares.

El tiempo para la producción encuentra en este sentido características de gran interés y en donde se comienzan a advertir rasgos propios de la especificidad del hacer artístico y de la especificidad de las prácticas. Observado de manera contrastiva, los tiempos del hacer en los distintos lenguajes artísticos presentan características diferenciadas, pues comportan por naturaleza temporalidades particulares.

Pensemos por caso, y remitiendo a algunas de las prácticas observadas, el modo en que tanto las cualidades del objeto de enseñanza así como los modos de abordarlo parecen regular esas temporalidades de las prácticas y del hacer en los distintos lenguajes. En las clases de danza moderna y contemporánea y en las de expresión corporal se observó, en este sentido, un tipo de temporalidad ligada a los tiempos de la ejecución coreográfica que operaban como reguladores fuertes del desarrollo de la actividad, su secuenciación, y el modo y oportunidad de intervención del/la profesor/a.

Una temporalidad diferente se advirtió en los tiempos destinados al análisis y producción en las clases observadas en el ámbito de la didáctica musical donde se articulaban tiempos individuales y colectivos que generaban dinámicas diversas y complejas en función de las consignas de las actividades. Características en algún grado semejantes se observaron en los trabajos de análisis y producción realizados en algunas clases de lenguaje visual.

En contraposición con esas temporalidades, en el caso de los talleres de pintura, escultura y cerámica que fueron observados se producían dinámicas de trabajo sumamente diferenciadas respecto de las anteriores, producto del tiempo que demandaba la producción visual en ese ámbito de taller: temporalidad sujeta a la naturaleza de esas producciones y que a la vez producía dinámicas de trabajo complejas en la que convergían diversos planos temporales en los que intervenían los docentes (dados por la diversidad de eventos y desarrollo de producciones en simultáneo). Esa característica, que se encontraba ligada a los tiempos de producción individual de cada uno de los estudiantes, generaba un alto grado de autonomía en el manejo del tiempo por cada uno de los estudiantes en el desarrollo de sus producciones.

Lo interesante de observar en esos casos es el modo en que la producción y, particularmente, las características de la producción en cada uno de los casos, comportan temporalidades singulares sobre las que operan las decisiones didácticas de los docentes, configurando dinámicas de trabajo singulares y diversas en atención a esas características particulares.



### **Las materialidades presentes en las prácticas**

El trabajo de campo realizado ha permitido también destacar la singularidad de las materialidades en estas prácticas según las especificidades de los lenguajes artísticos. En esta dirección, el detenimiento sobre tales componentes y, en especial, en el de su articulación con algunos recursos didácticos observados, suscitó la tarea de recuperar las definiciones de éstos desde los aportes actuales a los efectos de examinar sus posibles correspondencias con la variedad advertida en dichas prácticas en el dominio de los lenguajes artísticos. A la luz de los resultados obtenidos en esa tarea y ciertos hallazgos del trabajo de campo, las definiciones actuales en torno a los recursos didácticos en la enseñanza resultan lateralizar el valor sustantivo que esas materialidades advertidas (entre otras muchas, la icónica visual, la visual, la corporal, la sonora) comportan en ellos en las prácticas en artes, aún desde la variabilidad que –como factor común- se advierte en sus definiciones, sus denominaciones y en sus modos de ser circunscriptos.

En ese contexto, la atención de dichas materialidades en su articulación con los recursos didácticos en el marco del estudio de las configuraciones didácticas permite a su vez afirmar, entonces, la contribución que éstas conllevan en estas prácticas, en tanto aportan el carácter *artefactual* que constituye uno de sus atributos constitutivos y que permite reconocerlas como «algo hecho con un propósito particular»; las materialidades se vinculan así también con la función conferida al recurso didáctico por el profesor, ya de modo anticipado a la instancia de interacción con los estudiantes –en correspondencia con la fase preactiva del trabajo que desarrolla-, o en el transcurso de ella –fase interactiva de dicho trabajo -. Este detenimiento sobre las materialidades en los recursos didácticos ha posibilitado también la distinción de otros componentes de las prácticas que (no obstante su valor y su incidencia frecuentemente significativa en las prácticas), no constituyen *per se* recursos didácticos en tanto no comportan una intervención didáctica directa del profesor (indicación de visualización de films o de lectura de textos;

complementos de la práctica artística en sí o de la actividad; infraestructura; equipamiento).<sup>398</sup>

### Consideraciones finales

Por lo anterior, podemos reconocer el valor de la metodología adoptada en esta investigación en tanto nos ha permitido avanzar sobre los objetivos propuestos a los efectos de comenzar a localizar rasgos de especificidad de las prácticas. Asimismo, y a la luz de los hallazgos obtenidos hasta el momento, no podemos sino reiterar la necesidad de dar continuidad al estudio de estas prácticas a fin de procurar mayores precisiones sobre su singularidad y la que concierne a la formación de formadores en el dominio de las artes.

### Bibliografía

BURBULES, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Amorrortu editores. Argentina.

BURRÉ, M. (2009) “La formación docente en artes frente a los desafíos de la diversidad”, en Actas del III Congreso Internacional de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (UNL).

CAMILLONI, A. (1996); DAVINI, A.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.; SOUTO, M.; BARCO, S.: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. (2006).

CAMILLONI, A. W. (2008) *El saber didáctico*. Bs. As. Paidós.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1993) *El examen: textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

DRAZER, N. (2003) *Nos-otros. La aceptación de la diversidad en el sistema educativo*. Bs. As. Grupo Editor latinoamericano.

<sup>398</sup> El desarrollo completo en torno a estas articulaciones entre prácticas, recursos didácticos y materialidades se encuentra en Burré, M.: Los recursos didácticos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los lenguajes artísticos (inédito). 2012.

EFLAND, A. y otros (1996) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona. Paidós.

FILMUS, D. (comp.) (1995) *Los condicionantes de la calidad educativa*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

LITWIN, E. (compiladora) (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza en el nivel superior*. Paidós. SAIFC.

LITWIN, E. (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Bs. As. Amorrortu editores.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2da.ed.2007) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea. España.

LUCARELLI (2004) *Prácticas innovadoras en la Formación Docente del docente universitario*. Porto Alegre.

STEIMAN, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila. Bs. As.

TEDESCO, J.C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. Bs. As. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2006) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

## UM OLHAR EM CONSTRUÇÃO SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTE

Maristela Sanches Rodrigues<sup>399</sup>

Instituto de Artes da UNESP

[maristelasr@uol.com.br](mailto:maristelasr@uol.com.br)

### Resumo

Por meio de texto e de imagens, discorro neste artigo sobre a construção de parte do referencial teórico da pesquisa de doutorado que desenvolvo no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/UNESP – São Paulo/Brasil - a partir de 2012. A pesquisa aborda as possíveis transformações ocorridas na formação das professoras e dos professores de arte da rede pública estadual paulista a partir do currículo oficial de 2010. Para a compreensão da formação das professoras e dos professores, tomo por referência as concepções de arte, de ensino de arte e de currículo de arte que eles trazem de sua formação inicial, bem como de sua atuação docente. As teorias críticas e pós-críticas do currículo fundamentam o meu pensamento na busca da compreensão sobre algumas questões relacionadas ao currículo oficial de arte e a formação docente: questões relacionadas ao diálogo entre as concepções formativas das professoras e dos professores e as concepções do currículo oficial; questões relacionadas à origem histórica, política e educacional deste currículo; questões relacionadas às ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação de Estado quanto à formação destes docentes para o exercício do currículo.

---

<sup>399</sup> Maristela Sanches Rodrigues: bolsista da CAPES no doutorado em Arte do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP/SP/Brasil; professora de arte na rede privada de educação básica e ensino superior; integrante de grupos de pesquisa da Unesp e do Mackenzie, ligados ao CNPQ; link de acesso ao currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2455707598788562>

Palavras-chave: Professor de arte - Currículo de Arte - Concepções formativas

### **Abstract**

By means of texts and images, I discourse on this article about the construction of part of the theoretical referential of the doctoral research I develop on the Art Institute of the State University of São Paulo/UNESP – São Paulo/Brazil – since 2012. The research approaches the possible changes occurred in the formation of the art teachers of São Paulo's state public schools since the official curriculum of 2010. For the understanding of the teachers' formation, I take for reference the conceptions of art, art teaching and art curriculum that they bring from their initial formation, as well as their teaching performance. The critical and post-critical theories of curriculum underlie my thinking on the search of comprehension about some questions related to the official art curriculum and the teaching performance: questions related to the dialog between the teachers' formative conceptions and the official curriculum's conception; questions related to the historical, political and educational origin of this curriculum; questions related to the actions developed by the State Secretary of Education regarding these teachers' formation to exercise the curriculum.

Key words: Art Teacher - Art Curriculum - Formative Conceptions.

Dois aspectos caracterizam este texto: o primeiro refere-se ao tema abordado e o segundo, à forma como ele foi concebido e elaborado.

Tematicamente este texto discorre sobre a construção de parte do referencial teórico da pesquisa de doutorado que desenvolvo no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista/UNESP, a respeito das possíveis transformações ocorridas na formação das professoras e dos professores de arte da rede pública do Estado de São Paulo/Brasil, a partir de seu envolvimento com o currículo oficial de 2010.

Em termos de concepção e elaboração, este texto foi pensado e produzido a partir de palavras e imagens como linguagens distintas a expressar meus

pensamentos, quer seja por complementaridade e/ou oposição e não  
 necessariamente ou exclusivamente para corroborar, explicar ou ilustrar idéias,  
 pois como afirma Irwin:

Arte e escrita unificam o visual e o textual por se complementarem, se  
 refutarem e se salientarem uma à outra. Imagem e texto não  
 duplicam um ao outro e sim, ensinam algo diferente e ainda, similar,  
 permitindo que nos questionemos mais profundamente a respeito de  
 nossas práticas. (2008, p. 93)

Assim, há um diálogo entre imagens e texto criado pelo meu olhar, pois as  
 imagens que escolhi me são significativas dentro do contexto deste texto, a  
 elas atribuo sentidos reveladores e provocativos que, certamente, dialogarão  
 com o olhar do leitor de outras tantas maneiras.

A formação docente em arte já era objeto de minha pesquisa desde o ingresso  
 no doutorado, no entanto, o enfoque no currículo definiu-se ao cursar no  
 segundo semestre de 2012, a disciplina de *Política educacional e ensino de  
 arte na educação básica: formação de professores e currículos*, ministrada pelo  
 professor Dr. João Cardoso Palma Filho.

Por sua vez, a elaboração deste texto também se deu no contexto do curso de  
 uma disciplina do doutorado - *Imagem e Palavra: modos de ser, pensar e dizer*,  
 ministrada pela professora Dra. Luiza Christov – assim como no contexto do  
 XXII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – CONFAEB/São  
 Paulo/2012 – quando tive contato com as metodologias artísticas de pesquisa  
 em educação, através do então palestrante Dr. Ricardo Marín Viadel -  
 Universidade de Granada/Espanha.

A disciplina de *Imagem e Palavra* buscava a relação indissociável entre  
 imagens e palavras, os sentidos que construímos quando da presença de uma  
 e/ou de outra linguagem. Neste contexto, lemos e discutimos um texto de  
 Alfredo Bosi - *Fenomenologia do olhar* – ampliando nossas concepções sobre  
 o olhar por meio de imagens e palavras trazidas para as aulas na construção  
 de uma compreensão coletiva do texto.

Concomitante a estas disciplinas e vindo diretamente ao encontro da disciplina  
 de *Imagem e Palavra*, um texto sobre metodologias artísticas de pesquisa, de

Ricardo Marín, revelou-me a idéia de aproximação entre normas e critérios da pesquisa científica e da criação artística, a partir das seguintes idéias:

¿Porqué una película cinematográfica, o uma novela de ficción, o uma obra de teatro, o uma exposición de fotografías, que aborden problemas educativos tales como la violència escolar, la interculturalidad, o los mecanismos de exclusión social tolerados por le sistema educativo, no podem ser consideradas como investigaciones educativas propriamente dichas? ¿Acaso las obras de arte son única y exclusivamente manifestación de emociones o expresión de sentimientos? ¿No son también una forma de conocimiento? (MARÍN VIADEL, p. 281)

Assim, neste texto, palavras e imagens<sup>400</sup> revelam o processo de construção e ampliação do referencial teórico que fundamenta minha pesquisa sobre as possíveis transformações na formação das professoras e dos professores de arte da rede pública estadual paulista a partir do trabalho com o currículo de arte de 2010.

Originalmente minha pesquisa voltava-se apenas à compreensão das concepções de arte e de ensino de arte presentes na formação das professoras e dos professores de arte, mas meu interesse estendeu-se para a área do currículo em função de algumas circunstâncias: antes mesmo de cursar a disciplina de currículo no doutorado, o meu interesse pela área curricular havia sido despertado pelo trabalho como tutora on-line em um curso de especialização para professores da rede pública<sup>401</sup>, o qual me colocou em contato direto com professoras e professores que lidavam em seu cotidiano com o novo currículo; da mesma forma, a participação em um grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Mirian Celeste Martins, uma das elaboradoras deste currículo, foi também determinante na definição deste recorte.

O interesse pela formação de professoras e professores de arte é, no entanto, anterior ao ingresso no doutorado e tem estreita ligação com as relações familiares e sociais que estabeleci com a arte, com a cultura e com a

<sup>400</sup> É importante ressaltar que as imagens utilizadas neste texto não são de minha autoria, mas representam uma apropriação que faço, assim como o fazemos quando de uma citação do trecho de um texto escrito por um teórico.

<sup>401</sup> Curso de especialização em artes da Rede de Formação de Professores – REDEFOR – uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista – UNESP.

educação, bem como com as reflexões suscitadas pela pesquisa de mestrado à cerca das concepções de arte e de ensino de arte presentes em minha formação e ativas em minha atuação como professora de arte, pois como afirma Coutinho, *é necessário saber de onde falamos para que crenças e valores não se projetem de forma inconsciente sobre nossas intenções e considerações educacionais.* (2009, p.61)

Assim, somado ao interesse pelas concepções formativas de professoras e professores de arte surgiu o interesse pela dimensão política que se revelou para mim na relação da formação docente com o currículo e que redirecionou o meu olhar de pesquisadora, ciente de que: *O ato de olhar significa um dirigir a mente para um “ato de intencionalidade”, um ato de significação que (...) define a essência dos atos humanos.* (BOSI, 2003, p. 65)



1. Fotografia de Alécio de Andrade, 1990 - Louvre e seus visitantes

2. Arquivo histórico - PUC Campinas - Antiga sala de aula

3. Fotografia de Shirin Neshat – Série *Women of Allah*, da década de 1990

Deste modo, o interesse pelo currículo como dimensão política do ato educacional revelou-se para mim como uma forma de engajamento fomentada de maneira reveladora, instigante e potente pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo e traduzida nas seguintes palavras de Tomaz Tadeu da Silva:

(...) depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, é espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (2011, p. 150)





4. Bandeira dos Estados Unidos da América

5. Bandeira da Inglaterra

6. Bandeira da França

7. Bandeira do Brasil

8. Bandeira do Estado de São Paulo/Brasil

As teorias que abordam a área do currículo organizam-se em três grandes linhas teóricas: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Para compreendê-las é imprescindível adentrar os contextos em que surgiram, pois estes contextos justificam-nas historicamente, culturalmente, socialmente e educacionalmente.

Foi nos Estados Unidos da América que teve origem a abordagem sociológica e crítica do currículo e foi na Inglaterra que, pela primeira vez, o currículo foi foco da Sociologia da Educação, no entanto, o interesse pelo currículo já existia mesmo antes do final do século XIX quando os E.U.A. iniciaram estudos e pesquisas que tornaram o currículo um novo campo do conhecimento.

Após a Guerra Civil, a sociedade americana depositou na escola o dever de formar cidadãos para uma vida profissional de sucesso – condizente com a nova sociedade industrial – e ao mesmo tempo, cidadãos perfeitamente adaptados à cultura e aos valores da classe média americana – protestante e branca – ameaçada, então, pela presença de imigrantes nas metrópoles com costumes e valores distintos dos seus. Assim, o currículo transformou-se no *instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer*. (SILVA & MOREIRA, 2011, p. 17)

A atenção para o currículo tornou-se, portanto, imprescindível, exigindo esforços de teóricos e educadores para com este novo campo de estudos que já inicialmente apresentou duas tendências distintas: *uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para*

*a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”.* (Ibid., p. 17-18)

A primeira tendência teve como um de seus principais teóricos o pensador norte-americano John Dewey e ficou conhecida no Brasil como Escola Nova; a segunda tendência teve destaque com o também norte-americano John Franklin Bobbit e ficou conhecida no Brasil como tecnicismo. O modelo de currículo preconizado por Bobbit encontrou eco definitivo em um livro de Ralph Tyler, de 1949, livro este que dominou o campo curricular norte-americano e influenciou diversos outros países, dentre eles, o Brasil.

Dewey propunha um currículo mais progressista, pois acreditava que a educação *não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.* Bobbit e Tyler propunham um currículo mais tecnocrático, pois para ambos o currículo era uma questão meramente técnica de organização e preparo para a vida do trabalho. (SILVA, 2011, p.23 e 25)

Este modelo tradicional de currículo foi, na verdade, uma reação ao modelo anterior de currículo clássico/humanista que tinha por principal objetivo *introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina.* Portanto, entre *predomínios, conflitos e alianças temporárias,* o modelo tradicional de currículo predominou na educação a partir dos anos vinte, sendo contestado apenas a partir da década de setenta. (Ibid., p.26-27)

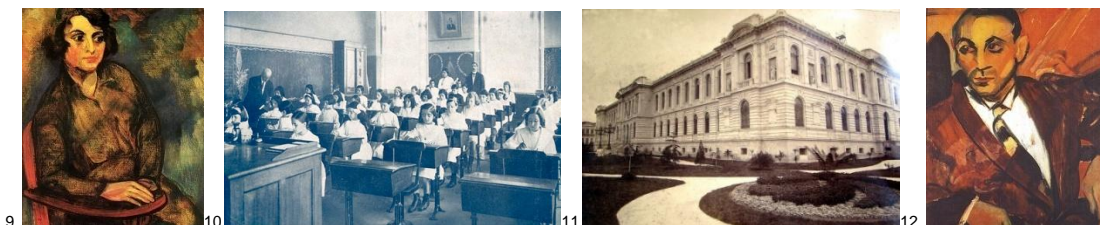
Cabe observar aqui que os Estudos Culturais – campo teórico que teve origem na Inglaterra em 1964 e que abarcou questões de gênero, raça, etnia e sexualidade - foram em grande parte responsáveis pelo questionamento crítico a respeito da hegemonia desta herança clássica, frente a tão diversas realidades e identidades culturais presentes no meio social.

A linha teórica do currículo tradicional apresentava-se como neutra, científica e desinteressada:

(...) as teorias tradicionais ignoravam o caráter político das práticas curriculares, deixando, então, de levar em conta o quanto tais práticas contribuem para preservar os privilégios dos estudantes dos grupos

socialmente favorecidos, com a conseqüente manutenção das desigualdades marcantes em nossas sociedades. (SILVA & MOREIRA, 2011, p.8-9)

Muitos de nós, professoras e professores de arte no Brasil, nos formamos ou tivemos professoras e professores que foram formados nesta linha teórica tradicional do currículo, aliás, se buscarmos em Ferraz & Fusari as relações históricas entre as tendências pedagógicas e o ensino de arte no Brasil, veremos que desde as primeiras décadas do século XX até por volta da década de 1950, a pedagogia tradicional definiu a educação, bem como, o ensino de arte voltado para o desenho utilitário preparatório para o trabalho, para a repetição de modelos estrangeiros, para o exercício manual repetitivo, para a memorização, a definição do gosto e o foco no produto do trabalho escolar, através de uma relação professor-aluno autoritária e pautada em conteúdos tomados como dados, verdadeiros, absolutos e inquestionáveis. (1999, p. 30-31)



9. **A Estudante Russa**, ca. 1915 - óleo sobre tela, c.i.e. - 76 x 61 cm - Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros - USP (São Paulo)
10. São Paulo - "Escola Modelo Prudente de Moraes". o Dr. Alsino Braga corrigindo a postura dos alunos, em 1914 – 436X282
11. Escola Caetano de Campos 1895-1908 - Atual Secretaria da Educação do Estado de São Paulo –
12. **O Homem Amarelo**, 1915 – 1916 - óleo sobre tela, c.i.d. - 61 x 51 cm - Coleção Mário de Andrade do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (SP)

Chegaram também ao Brasil as ideias da vertente progressista de currículo proposta por Dewey e elas encontraram eco especialmente na pedagogia da Escola Nova junto de outros autores fundamentais para um ensino de arte com ênfase na expressão, nos interesses do aluno e em sua espontaneidade:

Diferentes autores vêm marcando os trabalhos dos professores de Arte, no século XX, no Brasil, firmando a tendência da “Pedagogia Nova”. Entre eles destacam-se John Dewey (a partir de 1900) e Viktor Lowenfeld (a partir de 1939), dos Estados Unidos, e Herbert Read (a partir de 1943), da Inglaterra. Com a publicação de seu livro *Educação pela Arte* (traduzido em vários países), Read contribuiu para a formação de um dos movimentos mais significativos do ensino artístico. Influenciado por esse movimento, Augusto Rodrigues liderou a criação de uma “Escolinha de Arte”, no Rio de Janeiro (em 1948), estruturada nos moldes e princípios da “Educação Através da Arte”. (FERRAZ & FUSARI, 1999, p. 31)



13. O escritor Mário de Andrade, 1937 – fotografia de B.J. Duarte – Cosac & Naïf

14. Franz Cizek trabalhando com suas crianças na Juvenile Art Class; © 1936, Austrian Junior Red Cross, Vienna

15. Capa do Livro de Viktor Lowenfeld: *A criança e sua arte*, de 1977

16. Capa do Livro de Herbert Read: *A educação pela arte*, de 1943

Também se fez presente na educação brasileira e no ensino de arte, por volta das décadas de 1960/1970, o caráter tecnicista do currículo que voltou-se para o planejamento minucioso de objetivos a serem operacionalizados por meio de recursos tecnológicos e audiovisuais enaltecendo uma suposta modernização do ensino. Sobre este período, apontam-nos Ferraz e Fusari:

Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. Devido à ausência de bases teóricas mais fundamentadas, muitos valorizam propostas e atividades dos livros didáticos que, nos anos 70/80, estão em pleno

---

auge mercadológico, apesar de sua discutível qualidade enquanto recurso para o aprimoramento dos conceitos de arte. (1999, p. 32)

Ainda a partir da década de 1970, desenvolveram-se nos E.U.A. duas correntes teóricas que neste país estiveram mais ligadas aos departamentos de Currículo e Instrução de algumas universidades: uma fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica – cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; outra ligada à tradição humanista e à hermenêutica, representada em especial por William Pinar. (SILVA & MOREIRA, p.22)

Na Inglaterra, sob a liderança de Michael Young as intenções de transformação foram similares, mas voltadas ao Departamento de Sociologia da Educação da Universidade de Londres. Surge, então, a conhecida Nova Sociologia da Educação (NSE), *primeira corrente sociológica de fato voltada para o estudo do currículo*. Michael Young reuniu em seu livro – *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971) – textos de autores como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, dentre outros. (Ibid., p. 23, 24 e 27)

A teoria crítica do currículo – como é conhecida esta corrente teórica que surge a partir da década de 1970 – volta sua atenção para as relações entre currículo, poder, ideologia e cultura.

A ideologia que a Teoria Crítica e a Sociologia da Educação abordam é aquela que trabalha a favor dos interesses de alguns grupos, em detrimento de outros, é aquela que beneficia uns e desfavorece outros. Por sua vez, o poder que o currículo expressa é aquele do conhecimento tido como válido e fundamental, fazendo com que alguns grupos sejam submetidos à vontade de outros, mas segundo Silva & Moreira:

Na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nesta visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (2011, p.35)



17. Boneca *Barbie*

18. Série: *Marcados*; fotografia de Claudia Andujar

19. Publicidade da rede norte-americana de *fast food* *Mac Donald's*

20. Menina em escola de acampamento do MST; fotografia de Sebastião Salgado

Em meio ao contexto de transformações na compreensão sobre o currículo em alguns lugares do mundo na década de 1970, o ensino de arte tornou-se obrigatório nas escolas brasileiras no ano de 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 5692/71 - mas só em 1973 foi criado o curso de licenciatura curta em Educação Artística, para formar professores que atendessem à demanda da nova lei. Sobre este período, Ana Mae Barbosa afirma:

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino de arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei tremendamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens da Escola Média. Como as escolas continuavam pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuavam preparando os jovens para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino médio nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. (2008, p. 10)

É possível ensaiarmos o exercício de buscar uma conexão entre a realidade da educação brasileira neste momento e as teorias críticas do currículo, percebendo sua proximidade com as concepções de currículo como reprodução cultural e social, a partir das concepções de Pierre Bourdieu e Basil

Bernstein, mas também uma conexão com a concepção de Michael Apple de que o currículo é um campo cultural de luta entre valores sociais e que ele não é feito *apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição*. (SILVA, p. 46-49)



21



22



23

21. Cildo Meireles - Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula, carimbos de borracha sobre cédulas, 6,5 x 15 cm, 1970 - 1976
22. Cildo Meireles - Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola, garrafas de Coca-Cola, decalque em silk-screen, 24,5 x 6,1 cm, 1970
23. Cildo Meireles - Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula, carimbos de borracha sobre cédulas, 6,5 x 15 cm, 1970 – 1976

Para fazer referência a movimentos de resistência e oposição no contexto do ensino de arte no Brasil, remeto-me à Semana de Arte e Ensino que reuniu na Universidade de São Paulo, em 1980, *mais de três mil professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo*. Segundo Ana Mae, este encontro, ao contrário de alguns anteriores, *enfrentaria as questões políticas da arte/educação*, o quê, somado ao surgimento dos cursos de pós-graduação no campo da arte educação, bem como, da ação política de congressos, simpósios e festivais promovendo o encontro e a reflexão de arte/educadores/as, teve influência positiva sobre a *qualidade do pensamento sobre ensino da arte*. (2008, p. 12)

A esta altura a pós-modernidade já determina novas exigências, possibilidades e realidades, tanto no campo do ensino de arte – com a Proposta Triangular e a Cultura Visual, por exemplo – quanto na área do currículo que a partir da segunda metade da década de 1990 através das teorias pós-críticas começa a questionar as teorias críticas e os campos de reflexão sobre o currículo que até então giravam em torno da ideologia, da cultura, da reprodução, da hegemonia, da resistência e do poder – fundamentalmente econômico – são agora

substituídos por questões de identidade, gênero, raça, sexualidade, cultura, linguagem, subjetividade e discurso. (Ibid., p. 8-9)

As teorias pós-críticas caminham junto do pensamento pós-moderno, pós-colonialista, pós-estruturalista, todas perspectivas ou abordagens teóricas que propõem uma superação da modernidade e de suas idéias de progresso e desenvolvimento, do pensamento linear e racional, do sujeito centrado e autônomo, da educação libertadora e emancipadora.

As teorias pós-críticas acreditam que as teorias críticas também desejam impor sua verdade e não há verdade absoluta na pós-modernidade, há construção social e cultural de relações de poder que se manifestam tanto pelo controle e domínio quanto pela oposição e resistência.

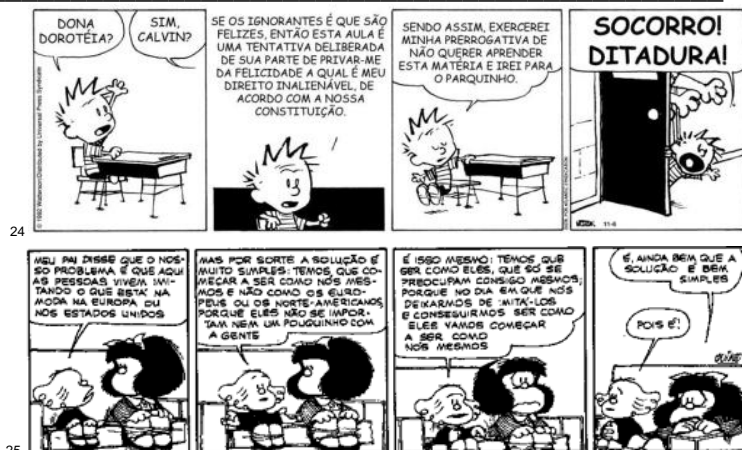
Para Silva, *a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.* (2011, p.145 e 147)

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indelévels das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2011, p. 147-148)

Por sua vez:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. Para as teorias pós-críticas o poder transforma-se, mas não desaparece. (Ibid., p.148-149)





24. Calvin e Haroldo, Bill Watterson

25. Mafalda, Quino

Assim, à luz destas duas correntes teóricas que buscam de forma crítica compreender os significados e sentidos atrelados ao currículo, busco também uma reflexão crítica que me permita melhor compreender o currículo oficial de arte do Estado de São Paulo e mesmo antes de realizar as entrevistas com as professoras e os professores da rede estadual paulista, tenho esboçado algumas questões que me inquietam.

Questões relacionadas à compreensão da forma como tem se dado o diálogo entre as concepções de arte, de ensino de arte e de currículo de arte que as professoras e professores de arte trazem de sua formação inicial e de sua experiência docente e as mesmas concepções presentes no currículo de arte. Para Efland, Freedman e Stuhr, a arte na pós-modernidade é tida como uma forma de produção cultural que só pode ser compreendida em seu contexto de origem e recepção e o currículo desprende-se dos relatos universalizantes da história da arte para incluir os pequenos relatos capazes de dar voz a muitas e variadas narrativas. (2003, p. 157-159)

De que maneira o currículo de arte de São Paulo inspira estas narrativas localizadas, há interstícios nele para que a diversidade se manifeste?

Inquieta-me também a busca pela compreensão da origem histórica, educacional e política do currículo de arte do estado de São Paulo e suas possíveis relações com as teorias críticas e pós-críticas do currículo, de maneira a compreender outras questões levantadas por Efland, Freedman e

Stuhr, como: (...) *¿ quién tiene el poder de diseñar el currículo? ¿ Qué debe ser enseñado y a quién?* (2003, p.167)

Se o pensamento pós-moderno não acredita em um conhecimento verdadeiro, mas sim, na construção social e cultural do conhecimento, como selecionar os conhecimentos que devem compor um currículo oficial? Como se deu a participação das professoras e dos professores de arte do estado de São Paulo na elaboração deste currículo, na seleção de seus conteúdos? Como a Secretaria da Educação do Estado investiu na formação continuada destas professoras e destes professores com vistas ao exercício do currículo oficial?

Se o currículo *é uma invenção social como qualquer outra* e é resultado de um processo histórico que se dá através de *disputa e conflito social*, quais tem sido as disputas e conflitos, concepções e teorizações reveladas e veladas na relação das professoras e dos professores de arte com o currículo oficial de São Paulo? (2011, p. 148)

### Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (org.) (2008) *Ensino da arte – memória e história*. São Paulo: Perspectiva.

BOSI, Alfredo. “Fenomenologia do olhar” (2003) In: NOVAES, Adauto. *O olhar*. P. 65-87. São Paulo: Companhia das letras.

COUTINHO, Rejane Galvão (2004) “Vivências e experiências a partir do contato com a arte” In: *Educação com arte – Idéias 31*. P. 143-158. São Paulo: FDE.

\_\_\_\_\_ (2009) “O que fazer com a cultura visual da escola?”, *Revista VIS*, Instituto de Arte, UnB, Janeiro/Junho, v.8, no. 1, Brasília/DF, p. 60-67

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e (1999) *Metodologia do ensino de arte*. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez.

IRWIN, Rita, L. (2008) “A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica”. In: BARBOSA, Ana Mae & AMARAL, Lilian (orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. P. 87-104. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP.

MARÍN VIADEL, Ricardo (2011) “Las investigaciones em educación artística y lãs metodologias artísticas de investigación em educación: temas, tendências y miradas”. *Revista Educação*, v. 34, n. 3, set./dez., Porto Alegre, p. 271-285.

MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) (2011) *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu (2011) *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Referências das imagens:

Imagem 1: <http://www.aleciodeandrade.com/photographs-the-louvre-and-its-visitors.html>

Imagem 2: [http://maniacolorida.blogspot.com.br/2012\\_03\\_01\\_archive.html](http://maniacolorida.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html)

Imagem 3: <http://wegotthis.wordpress.com/2009/11/12/thoughts-inspirations-and-such-up-late/shirin-neshat-008/>

Imagem 4: <http://estremozrevisited.blogspot.com.br/2009/01/casa-branca-do-alentejo-hasteou.html>

Imagem 5: [http://www.imotion.com.br/imagens/details.php?image\\_id=20543](http://www.imotion.com.br/imagens/details.php?image_id=20543)

Imagem 6: <http://www.bandeiras.com.br>

Imagem 7: <http://www.portalangels.com/educacao>

Imagem 8: <http://produto.mercadolivre.com.br>

Imagem 9: <http://www.itaucultural.org.br>

Imagem 10: <http://www.ibamendes.com/2011/12/fotos-de-escolas-antigas-iv.html>

Imagem 11:

<http://www.educacao.sp.gov.br/fotos.php?sid=72157627139550249>

Imagem 12: <http://www.itaucultural.org.br>

Imagem 13: <http://editora.cosacnaify.com.br/blog/?p=4148>

Imagem 14: <http://meredithsabbatical.blogspot.com.br/2010/03/franz-cizek-liberating-child-artist.html>

Imagem 15: <https://www.bulhosa.pt/livro/crianca-e-a-sua-arte-a-viktor-lowenfeld/>

Imagem 16: <http://lista.mercadolivre.com.br/pela-arte-de-herbert-read>

Imagem 17: <http://www.passarelakids.com.br/tag/barbie/>

Imagem 18: <http://f508.com.br/andrea-masagao-entrevista-claudia-andujar/>

Imagem 19:

<http://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2012/07/dolar-forte-afeta-receita-e-lucro-do-mcdonalds-cai-45.html>

Imagem 20: <http://www.elfikurten.com.br/2011/03/o-olhar-sensivel-de-sebastiao-salgado.html>

Imagem 21: <http://www.inhotim.org.br/index.php/arte/obra/filtra/artista/101>

Imagem 22: <http://www.inhotim.org.br/index.php/arte/obra/filtra/artista/101>

Imagem 23: <http://www.inhotim.org.br/index.php/arte/obra/filtra/artista/101>

Imagem 24: [currículoensino.blogspot.com.br/2012\\_04\\_01\\_archive.html](http://currículoensino.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html)

Imagem 25: [divagacoesligeiras.blogs.sapo.pt/tag/cidadania](http://divagacoesligeiras.blogs.sapo.pt/tag/cidadania)

## **ENFOQUES INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y FORMACIÓN DOCENTE. ANTECEDENTES Y EVIDENCIAS DEL ESTADO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA<sup>402</sup>**

Marta Eugenia Valle Contreras

Universidad Dr. José Matías Delgado

[mevallecon@yahoo.com](mailto:mevallecon@yahoo.com)

### **Resumen**

Hay retos que se van develando en esta investigación que pretende poner en perspectiva a la formación docente en educación artística en el mundo y el papel estratégico que significa para asegurar la calidad de la enseñanza artística en la educación básica y media. Revisa la educación artística en El Salvador que presenta un caso de estudio interesante de explorar ante la ausencia de formación docente en educación artística en el país, ¿Cómo se ha desarrollado la educación artística ante esta situación? Y los retos que plantea la formación docente en educación artística para Latinoamérica.

Palabras clave: Docente; Arte; Educación.

### **Abstract**

This research focuses on art teachers' education in the world and its strategic role to ensure the quality of art education. Analyses the situation of art education in El Salvador as an interesting case of study where there are no art teacher

---

<sup>402</sup> Se agradece la opinión calificada de Teresa Torres Eça (Portugal), por su opinión en el tema, al igual que a las otras opiniones de miembros de la *Red Iberoamericana de Educación Artística*, recuperadas de [redibericaedart@yahoo.com](mailto:redibericaedart@yahoo.com), quienes respondieron con relación al tema de la formación docente en educación artística propuesto por Olga Lucía Oyala (Colombia) en esta Red y que respondieron a mi solicitud de información al respecto. Información que en esta investigación se contrasta y complementa con las otras fuentes documentales citadas.

education degrees. In this country, How art education developes? Which are the challeges of art teacher education for Latin America.

Key words: Teacher, Art, Education.

La formación docente en educación artística en el mundo responde a los enfoques de la educación en general, de la educación artística en específico, así como también es consecuencia de la ligazón de las artes en la construcción cultural de los pueblos y, por lo tanto, la forma en que éstas son conceptuadas y vividas por ellos. Esto tiene sus raíces en la historia de los pueblos y sus relaciones históricas en las dimensiones geopolíticas, económicas y socioculturales de ahí sus diferencias. Hasta nuestros días el concepto de arte llega cargado de significados lo que es producto de su inseparable vínculo con la cultura en las diferentes sociedades y sus procesos históricos.

**Europa.** En el Norte de Europa la educación artística enfatiza el arte como Diseño y artesanado, más ligado al medio natural y social. Inglaterra y Finlandia son emblemáticos ejemplos. Estos países han introducido el diseño en el currículo de educación artística en la enseñanza básica. Además tienen políticas bien estructuradas con relación a las artes y la cultura, y sobre el papel de la educación artística –desde la enseñanza básica- para el desarrollo cultural.

En el caso de Inglaterra en el currículo de la educación primaria incluye las asignaturas de Arte y Diseño, Música, Diseño y Tecnología. La formación inicial docente se imparte en instituciones públicas y privadas. Esta formación está orientada hacia la especialización que, después de la formación inicial, puede durar un año a tiempo completo o dos a medio tiempo o bajo la modalidad de educación virtual. Así se perfila el profesor de educación artística. La otra vía de acreditarse como docente es por medio de un curso de especialización de un año si se cuenta con estudios en educación superior (Graduate Teacher Program). Por ejemplo si se es arquitecto, se podría realizar el curso de especialización como profesor de Diseño y Tecnología.

El Informe Analítico (*Análisis Report*) de la Política de Educación y Cultura (2010) es una evidencia de que en Finlandia la educación artística y cultural en la actualidad se gestiona de manera sistémica. El informe aborda el aspecto de la calidad de la enseñanza y la formación docente en educación artística, así como un análisis de las tendencias en el mercado laboral de las industrias creativas, explicando el comportamiento con relación a diferentes subsectores en esta área, además propone estrategias para equilibrar la oferta y demanda en el sector. En esta política se incluye el análisis-además de lo que sucede en la educación básica obligatoria- de los centros de formación vocacional en artes, y la oferta no formal en la enseñanza de las artes (éstos últimos más de carácter comunitario) a nivel nacional. Todo ello permite tener una visión integral y sistémica del acceso a la educación artística y cultural al alcance de la población en Finlandia, lo cual constituye un instrumento valioso para la toma de decisiones estratégicas con relación al sector y en coordinación con las otras instancias del Estado.

En dicho informe se reseña lo siguiente: En Finlandia se incluyen asignaturas obligatorias y electivas en la educación básica obligatoria las cuales son, Educación Física, Música, Artes Visuales, artes aplicadas (artes y oficios, artesanía). Cada institución tiene un margen estipulado por la ley en cuanto a las horas que debe impartirse de dichas asignaturas de acuerdo a su Proyecto Curricular, sin embargo hay pautas y un mínimo que deberá ser cumplido. El informe establece que la niñez en el nivel de educación básica en Finlandia tiene una carga horaria mínima en estas áreas de 56 'lecciones' (*lessons*) semanales por año (Cada 'lección' implica un módulo de 38 horas por semana). La misma fuente plantea que la oferta en educación superior en las artes y la cultura es extensa. Existen cien instituciones que la brindan. El 12 % de ese estrato de edad se inscribe en la formación para ser arte educadores. Hay un desequilibrio entre la oferta laboral del sector artístico y cultural en general y la demanda que es más baja en el mercado laboral para este sector. Esto se debe al desencuentro entre los perfiles profesionales con los que prepara la academia y las necesidades del mercado laboral de las industrias culturales y creativas. Sin embargo, entre los otros, el subsector de los educadores en las

artes es el que presenta mayor índice de empleo en Finlandia. Para mejorar el índice de empleo en esta área, en el 2010 se realizaron ajustes en la Política de Cultura y Educación junto con la creación de la red de instituciones de proveedores de formación en el sector artístico cultural, para adecuar los perfiles profesionales en esta área a las necesidades del mercado laboral con el fin de equiparar la oferta con la demanda. Este informe determinó que la mayor cantidad de empleos para el sector de las industrias creativas y culturales estaba en la aplicación de las artes a servicios, desarrollo de contenidos y la demanda de instructores y pedagogos en enseñanza artística y cultural en la modalidad de educación no formal. Además, se establece que existe una escases de expertos en gerencia y producción (gestores) artístico cultural y que la calidad de la formación docente especializada en la educación básica no tiene el nivel adecuado, por lo que se recomienda en el informe tomar medidas en este sentido.

Por otra parte, en los países que se incluyen en el bloque Sur de Europa, en la educación artística se enfatizan modelos modernistas de tipo *Bauhaus* (Resolución de problemas, elementos formales y técnicos de la producción artística y la apreciación estética) y la influencia en las últimas décadas de la *Discipline Art Based Education (DABE)*, lo que se evidencia en los programas de estudio y los manuales (Guías didácticas) que generaron diferentes casas editoriales, por ejemplo en Italia y España. Estas últimas han tenido un impacto importante en Iberoamérica (Editorial Everest, Grupo Edebé y otras).

Más recientemente en algunas universidades que forman docentes en el área de la educación artística en Portugal y España se ha venido trabajando con un enfoque constructorista, que parte de la dimensión relacional de las artes: con las personas, sus comunidades y contextos socioculturales. Esto por de pronto, se percibe con más claridad en los programas formativos docentes que en las aulas . Ambos tienen como marco normativo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se rige por el *Plan de Bolonia*.

En España para ser docente se debe contar con la titulación de maestro (4 años), licenciado en pedagogía (4 o 5 años) o titulación equivalente y a partir



del 2010, para la enseñanza secundaria es necesario estar en posesión de un *Master* de especialización didáctica entre otros requisitos.

En Portugal la formación de profesores para la enseñanza básica de primero y segundo ciclos (en las edades entre los 6 y los 11 años) tienen como requisitos una licenciatura de una escuela superior de educación más un *mestrado* en educación artística. La formación de profesores para el tercer ciclo de enseñanza básica (Edades de los alumnos entre los 12 y 14 años) y enseñanza secundaria (Cursos especializados de alumnos entre los 15 y 17 años) es requisito la Licenciatura de una universidad de artes más una *mestrado* en educación artística. Licenciatura y el grado al final y 3 años de un curso de universidad o politécnico. El *Mestrado* corresponde a un posgrado tipo *Master* con una duración de dos años (Fuente: Teresa Torres Eça. Portugal, 2012).<sup>403</sup>

Con relación a los enfoques más contemporáneos de la educación artística, también existen enfoques ligados a la educación para la cultura visual en los Estados Unidos, en España y en Brasil que irrumpen y abren nuevas perspectivas en este campo.

Otros ligados al multiculturalismo en Australia y Nueva Zelandia, otros ligados a los estudios críticos y trabajo por proyecto como en Inglaterra. Francia tiene una enseñanza artística de enfoque modernista parecida a la de Portugal. Los diferentes Estados de Alemania tienen enfoques que se diferencian entre ellos. Teresa Torres Eça considera que... *al parecer el concepto de educación a través de las artes de Herbert Read fue un gran hecho que estructuró las prácticas y teorías.*

En los países del Este hasta hace pocos años, la herencia soviética dejó sus marcas. Bajo la consigna “Educación artística para todos”, muy tecnicista, dice Torres Eça.

**Asia.** En el 2003 el reporte de UNESCO sobre la educación artística en Asia plantea que se introduce el área de educación artística en los diferentes países, a partir de una visión integrada de la educación con otras asignaturas y áreas

<sup>403</sup>Teresa Torres Eça. Red Iberoamericana de Educación Artística.

del currículo y refleja una búsqueda por ubicar las artes en el currículo. El reporte cita como ejemplo la asignatura Makabayán en Filipinas, que combina estudios sociales y morales; la asignatura *Life, en Japón*, que constituye el marco en el que los niños de primero y segundo grado aprenden, bajo un enfoque holístico, las ciencias sociales y ciencias a través de las artes.

De igual forma se introduce el lineamiento curricular llamado *Aprendizaje integral* que enmarca el aprendizaje experimental y la creación. En Corea las artes visuales y música se enseñan de manera integrada en la asignatura llamada *Pleasant Life (Vida agradable)*.

**China.** En el 2008, con relación a la educación artística en general en China Yingying Qiao & Li Zhang del *College of Art, Tianjin Polytechnic University*<sup>404</sup> se refieren a que aun considerando que por sus *situaciones nacionales y contextos políticos entre China y los países extranjeros, sus sistemas no pueden desarrollarse en China, expresan que sin embargo el sistema formativo en artes en el extranjero pueden ser ejemplos significativos para ayudarnos a establecer un nuevo enfoque de la educación artística que puede adaptar la tradición cultural China y el carácter chino, lo cual merece que lo estudiemos e investiguemos.*<sup>405</sup>

En el mismo planteamiento se cita al profesor Yuang Yunfu, un líder en el ámbito de la educación artística en China, quien manifiesta que florece la educación artística pero por la masividad con que se reciben aspirantes en los *colleges* chinos y la cantidad de graduados es difícil garantizar la calidad de la formación y desempeño de estos arte educadores. De modo que Yuang Yungu considera que el departamento que lidera la educación artística representa “El nodo más débil”.

Yingying Qiao & Li Zhang señalan que los anterior se debe a que en estos *colleges* no se atiende la proporción docente-alumno y que además del enfoque tradicional de la educación artística, esta otra situación afecta la

<sup>404</sup> Yingying Qiao & Li Zhang (2008, pag. 1). *Chinese Environment or Western Environment: Which Choice the Art Education Should Make at the Crossroads?*. College of Art and Appareluages. International Education Studies. Vol. 1 n.º4 (2008) [Formato digital]. Consultado en Marzo 2012. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/631>

<sup>405</sup> Yingying Qiao & Li Zang. Op. Cít.

calidad de la formación de artista y educadores. Otros artículos en esta materia son consistentes con lo expresado por Yingying Qiao & Li Zang (Informe UNESCO 2003; Yu Ran, 2011).

Estas apreciaciones sobre la formación en artes en educación superior tendrían efecto en la educación artística escolar en China, debido a que las instituciones nacionales de educación superior y secundarias atienden la formación docente en China. Los programas formativos de tres años preparan a los maestros que enseñan en el nivel de educación básica (primaria), el programa de cuatro años de formación docente es para los maestros que enseñarán en los niveles en educación media. Estos docentes reciben en su formación la asignatura Arte y Pedagogía de las artes, que incluye teoría musical, lectura musical, canto y la ejecución de instrumentos de teclado, etc.

Por su parte, años antes del escrito de Quiao y Zang ya citado, realizado en el 2001, la *China Education and Research Network* (CERNET) fuente del Ministerio de Educación en el artículo *Art Education in China*,<sup>406</sup> describe que se sigue el sistema de la formación docente en educación artística en China bajo la premisa de que la educación artística constituye un componente importante de la enseñanza de las escuelas primarias y secundarias en China. Esta fuente resalta que hay logros en educación artística gracias a que se crearon las condiciones para la provisión de los maestros que se necesitan, un sistema de enseñanza científico, se promovió la investigación y el intercambio con USA, Alemania, Rusia, Austria, Japón, suiza, Italia, Francia.

Sin embargo ocho años más tarde, como evidencia el artículo de Quiao y Zang, en estos años aún no se puede garantizar la calidad de la formación docente en educación artística en China aunque se vislumbran avances significativos con relación a la formación docente anterior a este período que intenta la renovación sistémica.

En el 2010 se destaca que además de los libros de texto proporcionados por el Estado se han desarrollado localmente materiales en música y otras artes para educandos y educadores que comprenden un currículo mejorado el cual

<sup>406</sup>The China Education and Research Network, CERNET (2001). [Página Web]. Consultada en Marzo de 2012. Recuperada en [http://www.edu.cn/Introduction7\\_1401/20060323/t20060323\\_4020.shtml](http://www.edu.cn/Introduction7_1401/20060323/t20060323_4020.shtml)

incluye el énfasis en la recuperación de las artes y la cultura de cada localidad bajo el espíritu *textos diversificados para un currículo*.<sup>407</sup>

En el 2013 Lihua Ma y Quiushi Huang en su *Investigación de la educación artística en las Normales Superiores*, advierten que en China debe hacerse un esfuerzo por adaptar dicha enseñanza al desarrollo social y que debe analizarse para tomar medidas que lleven a actualizar su currículo.<sup>408</sup>

En Hong Kong<sup>409</sup> según la *Investigación sobre las asignaturas de arte en el currículo 334 enfocada en los docentes de arte (2012)*, y en Taiwan (Che Yen, Ju, 2002) es marcada la influencia del enfoque *Discipline Base Art Education* (DBAE) promovido por los Estados Unidos.<sup>410</sup> Este enfoque también influyó a México, Brasil y llegó también a Europa, Asia y Japón.

En la 31.º Congreso Mundial de Insea, 2002, que se llevó a cabo en Nueva York, Won So Lang de la *Hong Kong Society for education in Art*, tituló su ponencia *El desarrollo de la educación artística en Hong Kong: Vino del Reino Unido, la influyó los Estados Unidos y continúa siguiendo a Occidente*.<sup>411</sup> Estos países evidencian en sus ponencias en los congresos internacionales y los informes citados que necesitan más profesores especialistas en educación artística y con formación más profunda y actualizada para implantar la educación artística con base a los avances internacionales en este campo en sus respectivos sistemas educativos nacionales.

Es notorio el currículo de la *Universidad Nacional de las Artes de Taiwan* y su *Centro de Formación Docente* en artes que se coordina con la *Escuela de*

<sup>407</sup> STEAM. Art Education in China [Página Web] Consultado en marzo 2013. Recuperado de <http://steam-notstem.com/articles/art-education-china/>

<sup>408</sup> Lihua Ma y Quiushi Huang (2013). *Investigación de la Educación Artística en las Normales superiores*. Shijiazhuang University, Shijiazhuang, China. Zhicai Zhong editores. Consultado en Marzo 2013. Recuperado de [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4471-4856-2\\_7](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4471-4856-2_7)

<sup>409</sup> Ver Hong Kong Art Developing Council (2010) *Survey on art subjects in 334 curriculum: Arts Teacher. Executive Summary*. December 2010. [PDF]. Consultado en Marzo de 2012.

<sup>410</sup> Ver Chen Yen, Ju (2002). *Estudio comparativo de la enseñanza artística para la escuela primaria (6 a 12 años) entre España y República de China (Taiwan)*. Granada: Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada; UNESCO (2003, pag. 7,9). *Descripción del enfoque y China current trends in Arts Education in School environment*. Malasia: UNESCO.

<sup>411</sup> Won So Lang (2002). *The Development of Hon Kong Art Education. It came form UK, was affected by US and still following de West. Hong Kong Society for Education in Art*. Insea World Congress. New York: Insea. [PDF]. Consultado en Marzo. Recuperado de [http://hksea.org.hk/publish/arti\\_pdf/2004\\_4.pdf](http://hksea.org.hk/publish/arti_pdf/2004_4.pdf)

*Posgrados de Artes y Humanidades y la Escuela de Posgrados de Administración y Política Cultural y Artística.*

En el 2010-2011 tuvo protagonismo la República de Corea siendo la sede de la Segunda Conferencia Internacional de Educación Artística, Seúl (2010) y presentando en Noviembre de 2011 la moción ante los países miembros de UNESCO en la trigésima sexta sesión para que éstos adopten la *Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística* y la Semana Internacional en Educación Artística.

**África.** *Con relación a África es aún más difícil generalizar, porque el propio concepto de artes es diferente, es sincrético en la África Subsariana y en África del norte es otra cosa totalmente diferente. Algunos gobiernos de estos países han intentado importar modelos occidentales que no se adecuan (Torres Eça, 2011).*

En Botswana, Edith Marata, del Ministerio de Educación de ese país, en el 2001 planteaba que la situación de falta de docentes con formación adecuada en música y artes como el mayor problema que enfrenta el Ministerio para desarrollar programas en educación artística en las escuelas.<sup>412</sup> Herbert Makoye de Tanzania expresó que la danza en este país, es enseñada fuera del currículo obligatorio de la escuela, como una actividad extra curricular. Hay Pather, señala que en Sur África también faltan maestros con formación en danza. De igual forma sucede con la enseñanza del teatro con la falta de maestros que lo enseñen de manera efectiva en Tanzania.

En la actualidad, la formación docente en Sur África desarrolla un sistema de formación inicial de maestros que permite la especialización en el área en Arte y Cultura en la Fase *Senior* y en la Fase FET (*Further Education Training*), en donde la especialización incluye Estudios de Danza, Artes Dramáticas, Música y Artes Visuales.<sup>413</sup> Al igual que existe la posibilidad de desarrollar maestría y

<sup>412</sup> UNESCO (2001). *Regional Conference on Art Education in Africa*. Port Elizabeth, South Africa:UNESCO.

<sup>413</sup> Department of Higher Education Training, Republic of South Africa (Noviembre, 2010, pag. 19). *Draft Policy on minimum requirements for teaching education Qualifications selected from the Higher Education Qualification Framework (HEQF)*. Consultado en Marzo 2012. [www.dhet.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket...](http://www.dhet.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket...)

doctorado en estas áreas. En el II Conferencia Mundial de la Educación Artística, Seúl 2010, la representante de África, Emily Achieng Akuno (Sur Africa), en el panel de la mesa redonda sobre la implementación del Mapa de Ruta de la Educación Artística promovido por UNESCO <sup>414</sup> señaló *la importancia de la educación sobre la cultura originaria y el papel central de las artes en la cultura tradicional, en consecuencia, el papel central de la educación artística en la preservación de la cultura tradicional. En cuanto al Mapa de Ruta, ella enfatizó que es necesario que se ponga en manos de profesionales para que se implemente.*

Por lo tanto la cita anterior resume las inquietudes aún presentes sobre la profesionalización en la cadena de gestión de la educación artística en África y – por otro lado- el énfasis que se está dando en África a la preservación y difusión de la cultura originaria.

**Latinoamérica.** Toda Latinoamérica ha pasado por una concepción academicista de la enseñanza artística a partir de la visión europea, lo cual constituyó el único enfoque de la educación artística durante la época de la Colonia y la época colonial tardía. Con posterioridad este enfoque tiene presencia hasta la época actual y convive- en mayor o menor medida- con otras visiones a las que se ha ido abriendo la educación artística especializada en la región. Tanto en aquella dirigida a la profesionalización en artes como en la que se desarrolla en el contexto escolar, en procesos de educación formal y no formal.

En el siglo XX, la educación artística en Latinoamérica ha pasado por la visión modernista, que incluye la educación artística bajo el enfoque de *Autoexpresión* ( Lowenfeld) y aquel relacionado con la formación vocacional en artes y oficios (Bauhaus), enfocando, la educación artística, más como formación para el artesanado. Los manuales (Guías didácticas y bibliografía

---

<sup>414</sup> Mapa de Ruta para la Educación Artística: construir capacidades creativas para el Siglo XXI, se generó en la Conferencia Mundial en Educación Artística del 2006 en Lisboa. Desde entonces con el apoyo de UNESCO se ha discutido e impulsado en los congresos internacionales y regionales de educación artística como un instrumento de base para orientar la gestión de la educación artística en cada país.

especializada) de distintas épocas muestran estos enfoques que llegaron a toda Latinoamérica por influencia de Europa.

Más recientemente, en Latinoamérica conviven los enfoques tradicionales de la educación artística como el de *Autoexpresión*, con elementos de la *Discipline Based Art Education* (DBAE), el enfoque difundido por Estados Unidos internacionalmente. Así como también, se evidencia en la Región la influencia del enfoque Reformista generado por relevantes educadores como Elliot Eisner, Dennis Fehr y otros<sup>415</sup>. Dicho enfoque surge -según plantea Aguirre (2005)- a partir de la revisión de los enfoques tradicionales de la educación artística como la *Autoexpresión* y la *DBAE*. A lo que sigue un enfoque multicultural, bajo una perspectiva educativa Reconstruccionista impulsada por Kerry Freedman, Laurie Hicks, entre otros,<sup>416</sup> cuya influencia tiene presencia en diferentes experiencias en educación artística en Latinoamérica.

Por otra parte, el papel dinamizador de la investigación que se realiza en arte educación en las universidades de Portugal y España también ejerce una influencia importante en la región. Entre otros los trabajos de -Ricardo Marín Viadel de la Universidad de Granada, Imanol Aguirre de la Universidad Pública de Navarra y de Fernando Hernández de la Universidad de Barcelona, Teresa Torres Eça de Portugal entre otros. Así como los aportes de universidades brasileñas y su Federación de arte educadores, FAEB, con investigadoras como Ana Mae Barbosa, Susana Rangel Vieira.

Así se ha contribuido a difundir el enfoque de la educación artística a partir de la concepción de los aportes de la educación artística (Estética, cultural) para el empoderamiento, desarrollo y cohesión social (Ana Mae Barbosa), Estudios Culturales, educación visual o el de Educación Estética (No academicista, más bajo el enfoque descrito por Viadel y Aguirre) desde una visión *pragmatista* de la educación artística (Aguirre, 2005).<sup>417</sup> De tal manera que en Latinoamérica, actualmente conviven en la educación artística todos los enfoques descritos.

<sup>415</sup> Citados en Aguirre, Imanol (2005, pag. 305). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.

<sup>416</sup> Citados en Aguirre, Imanol. Op. Cít. Pag. 304.

<sup>417</sup> Op. Cít. p. 319.

Por otro lado, en torno a la educación artística en Latinoamérica se dinamiza el diálogo con otras regiones del mundo a partir del intercambio académico. De igual forma las conferencias internacionales y Latinoamericanas e Iberoamericanas apoyadas por UNESCO están dinamizando la temática a nivel regional, y por su parte la OEI<sup>418</sup> con su programa *Arte cultura y Ciudadanía*. Latinoamérica en general hace sus aportes porque ya existen grados y posgrados en educación artística en Latinoamérica de donde se está generando investigación en educación artística, a partir de las realidades locales.

Por otro lado la formación docente especializada en educación artística es un producto del siglo XX. En Latinoamérica toma cada vez más fuerza en la medida que maduran los programas de educación superior en esta rama.

***El Salvador: Un reto para la política pública***- En cuanto a la formación docente en educación artística en El Salvador, se puede concluir que en el período que comprende desde la reforma de 1940 a la década de 1970 la formación docente en las diferentes áreas artísticas en los programas de la enseñanza normal de 1938 y 1968 en el país, se puede calificar de robusta. Sin embargo este tipo de formación docente empieza a declinar a partir de la década del 70, el sistema para la formación docente de entonces, Plan I, II y III para la formación inicial, dirigido a graduar docentes en mayor cantidad, en el menor tiempo posible, afectó la calidad de la formación docente en el país. Luego esta situación se agravará a finales de esta década y la del 80 debido al conflicto armado en el país. De la década del 90 al 2009 no se prioriza la educación artística por lo que no es posible garantizar docentes especializados en esta área, tampoco los recursos bibliográficos, equipo ni infraestructura para que se desarrolle esta asignatura con calidad en el país.

De acuerdo a la investigación realizada en el 2011 (Valle Contreras)<sup>419</sup> *La Educación artística en la enseñanza básica en El Salvador*, del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades de la Universidad Dr. José Matías

<sup>418</sup> OEI. Organización de Estados Iberoamericanos.

<sup>419</sup> Op. Cít.



Delgado, lo que afecta el desarrollo de la asignatura de Educación Artística en los centros escolares y la manera en que los docentes la sirven en las aulas responde a aspectos estructurales, siendo los principales los siguientes: b) la ausencia de programas de formación docente especializados en educación artística, c) el acceso a recursos (humano, equipo y materiales e infraestructura) para la educación artística en la enseñanza básica, d) los paradigmas que subyacen en la base del enfoque que los docentes le dan a la asignatura de educación artística en los centros escolares.

Lo anterior hace que algunos docentes no sirvan la asignatura sustituyéndola por clases de refuerzo de matemáticas, Inglés o computación; otros docentes que tienen conocimientos de música enfatizan esa área, algunos otros la aprovechan para ensayar a los alumnos en los números que presentarán en los actos conmemorativos escolares a lo largo del año, otros compran revistas de manualidades y libros sobre educación artística para tomar ideas (Son escasos y caros, la mayoría de los que vienen al país tienen un enfoque anterior a la DBAE).

Por otra parte, la asignatura de Educación Artística en el currículo nacional se incluye en los programas de estudio de Primero y Segundo ciclo de educación básica (Incluye primero a sexto grados). La asignatura denominada *Estética* fue retirada del currículo nacional de tercer ciclo de enseñanza básica (De séptimo a noveno grado) en la reforma educativa de 1995.

En los centros escolares, sobre todo públicos- es el maestro generalista de grado el que debe impartir, además de las asignaturas de Matemáticas, Sociales, Ciencias, Salud y Medio Ambiente, la asignatura de Educación Artística, así como Inglés y Educación Física. No hay carreras en las universidades salvadoreñas para formar especialistas en educación artística en los centros escolares o suficientes docentes generalistas bien formados en arte educación de acuerdo a los avances internacionales en esta área.

Por otra parte el currículo de la Licenciatura en Educación Básica que ofrecen las universidades en este país incluye la asignatura *Desarrollo Curricular de Educación Artística* la cual comprende 100 horas clase distribuidas en un semestre (Un ciclo). Esta carrera se cursa en cinco años. El Programa plantea

que el objetivo de la educación artística es... *proporcionar las herramientas básicas para la formación integral de la y el educando en tres disciplinas artísticas: Música, Artes plásticas y Artes escénicas.*<sup>420</sup>

Enfatiza el dibujo, la pintura, el modelado, plegado, elaboración de objetos decorativos, movimientos corporales, así como también elementos de canto, la danza, la dramatización.

En el Profesorado en Educación Básica, el cual tiene una duración de tres años, también incluye en su currículo la asignatura *Desarrollo Curricular de Educación Artística*. Tiene una duración de un semestre e iguales objetivos que la misma en la Licenciatura en Educación Básica. Es el Ministerio de Educación el que determina los programas de las asignaturas y los lineamientos curriculares de las carreras en la formación inicial de docentes (Nivel de Profesorado y Licenciatura) que han sido autorizadas por dicho Ministerio para que se desarrollen en la Universidad de El Salvador y las universidades privadas.

Se ha explicado hasta aquí la situación de la educación artística en el currículo nacional y la formación docente en esta área educativa en El Salvador. No estaría completo el panorama sin mencionar los aportes de algunas Organizaciones no gubernamentales que en procesos de educación no formal. Estas iniciativas son de carácter permanente y conviven con las comunidades en las que se desarrollan fuera de la zona central del país.

Estos proyectos tienen la característica que están siendo manejados por artistas que funcionan como arte educadores y gestores culturales. Es fundamental la formación continua que se procuran estos artistas gestores por su cuenta para desarrollarse como arte educadores. Lo anterior hace exitosos sus proyectos y provechosos para las comunidades en los que se encuentran.

*Arte en el aula* es un programa que ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación, el cual se realiza en siete sábados consecutivos. Este curso se ofrece durante todo el año de manera gratuita y es coordinado e impartido en el Museo de Arte de El Salvador, MARTE, una institución privada.

<sup>420</sup> Ministerio de Educación. *Programa de Desarrollo Curricular de Educación Artística*. El Salvador: Ministerio de Educación.

En el área de investigación en educación artística en El Salvador es pionero el Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades (CICH) de la Universidad Dr. José Matías Delgado, en donde se ejecuta el *Programa de investigaciones para fomento de la educación artística*, que incluye entre sus componentes la formación docente en educación artística, de lo cual es fruto la presente investigación y la propuesta curricular para la formación docente que se deriva de ella. Por el momento se ofrece el Diplomado como proceso de validación y fase previa a la apertura del grado y posgrado en esta especialidad dentro de dicha universidad.

Hay evidencias que demuestran la influencia que ha tenido la investigación citada, el programa de investigaciones que la enmarca y la cooperación internacional en colocar en la agenda nacional a la educación artística y para que las universidades del país tengan interés en la apertura de programas de formación docente y en que el Ministerio de Educación de El Salvador contemple convocar a las universidades a que la ofrezcan con actualidad y calidad. En ello es crítico la formación de cuadros de formadores.

### **Conclusiones y recomendaciones de la Primera parte.**

Es recomendable hacer una práctica permanente la línea de investigación sobre la formación docente en educación artística en El Salvador y dinamizarla en Latinoamérica y el mundo para el desarrollo curricular e innovación de los programas de formación del profesorado en ésta área aprovechando las nuevas tecnologías para intercambiar hallazgos y experiencias con más fluidez de manera que provoquen cambios para incidir en la calidad de la educación artística en los sistemas educativos nacionales.

El recorrido histórico de la formación docente en educación artística en El Salvador evidencia que-entre otras medidas- es urgente priorizar la formación de docentes especialistas en educación artística en El Salvador de acuerdo a las necesidades educativas de este país y los avances internacionales en esta área educativa.

Los aspectos a los que tiene que responder *la formación docente en arte educación en El Salvador* a partir de una investigación basada en la formación docente son:

- *A la trayectoria histórica de la formación docente en educación artística en El Salvador.*
- *Las necesidades del contexto educativo y cultural salvadoreño.*
- *Los avances y tendencias internacionales contemporáneas en educación.*

Con base a la investigación internacional realizada sobre la formación docente en educación artística se puede concluir que hay una tendencia internacional hacia la especialización de los arte educadores que responde a las leyes y normativas en el área de educación de cada país, de ahí sus diferencias, sin embargo coinciden en la necesidad de especializar a este sector profesional de educadores. Los países con mayor oferta de especializaciones dentro de las diferentes disciplinas de las artes y de la educación artística son aquellos que han autorizado a universidades públicas y privadas para que desarrollen profesorado, licenciaturas, maestrías y doctorados en esta área educativa. Estos grados se sirven en su mayoría en las facultades de artes o de pedagogía de las universidades. Los países con mayor oferta educativa en formación docente en educación artística incluso tienen grados diferenciados que distinguen la formación de educadores que trabajarán en la formación artística especializada para profesionalizar artistas (como en el caso de formación artística en música), de la formación docente especializada para la educación en el ámbito escolar y para procesos artístico educativos dirigida al público en general bajo la modalidad de educación no formal (En música estos docentes reciben una formación con énfasis en la formación de coros y bandas escolares). Venezuela, Cuba y Colombia son emblemáticos.

De tal manera que la información analizada en la presente investigación, lleva a concluir que se hace necesaria la asignatura de Didáctica de la Educación Artística en la formación inicial de maestros generalistas. Pero, precisamente bajo un enfoque que tome en cuenta que el papel que le corresponde a éste último-en una visión articulada de la educación artística escolar-es el de **gestionar** la asignatura de *Educación Artística* como proyecto educativo, en

coordinación y haciendo equipo con el docente especialista en educación artística destacado en su centro escolar (Algunas veces también con los artistas invitados).

En Latinoamérica en la medida que se crean, reestructuran y actualizan los sistemas educativos de la formación docente en educación artística, al mismo tiempo se van generando perspectivas locales, que si bien tienen como referentes lo que se presentan en los foros internacionales, están generando aportes importantes. Entre ellos están las experiencias de México, Colombia, Costa Rica, Perú y Brasil.

Finalmente desde la adopción de la Agenda de *Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística* adoptada en el 2011 por los países miembros de la UNESCO, se cuenta con un referente importante que pone énfasis en la necesidad de especializar a los arte educadores en todo el mundo con el objeto de garantizar el acceso del los pueblos a una educación artística de calidad.

## Referencias

UNIVERSITY OF READING (2010). *BA Primary Education With Art* . Página institucional.

<http://www.reading.ac.uk/study/ug/PrimaryTeaching%28Artspecialism%29BA%28Ed%29>. Consultado en Marzo del 2012.

GOBIERNO DE FINLANDIA. MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (2010). *Policy Analysis Report Of The Ministry of Education and Culture: education and culture*.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmpol022010.pdf?lang=en>. Consultado en Marzo 2012.

QIAO, Y & ZHANG, L. (2008). *Chinese Environment or Western Environment: Which Choice the Art Education Should Make at the Crossroads?. College of Art and Apparel. International Education Studies*. Vol. 1 n.º4 (2008) [Formato digital].

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/631>. Consultado en Marzo 2012.

MINISTRY OF EDUCATION.THE CHINA EDUCATION AN RESEARCH NETWORK. CERNET. (2001) *Art Education in China*. [Página Web]. Consultada en Marzo de 2012. [http://www.edu.cn/Introduction7\\_1401/20060323/t20060323\\_4020.shtml](http://www.edu.cn/Introduction7_1401/20060323/t20060323_4020.shtml)

HONG KONG ART DEVELOPING COUNCIL. (2010) *Survey on art subjects in 334 curriculum: Arts Teacher. Executive Summary*. December 2010. [PDF]. [http://www.hkadc.org.hk/UserFiles/ResourcesCentre/Report/20110215Curriculum/Executive\\_summary\\_EN.pdf](http://www.hkadc.org.hk/UserFiles/ResourcesCentre/Report/20110215Curriculum/Executive_summary_EN.pdf). Marzo de 2012.

CHEN YEN, J. (2002) *Estudio comparativo de la enseñanza artística para la escuela primaria (6 a 12 años) entre España y República de China (Taiwan)*. Granada: Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada.

UNESCO. (2003) *China current trends in Arts Education in School enviroment*. Malasia: UNESCO.

WON SO, L. (2002) *The Development of Hon Kong Art Education. It came form UK, was affected by US and still following de West. Hong Kong Society for Education in Art*. Insea World Congress. New York: Insea. [PDF]. [http://hksea.org.hk/publish/arti\\_pdf/2004\\_4.pdf](http://hksea.org.hk/publish/arti_pdf/2004_4.pdf). Consultado en el 2012.

UNESCO. (2001) *Regional Conference on Art Education in Africa*. Port Elizabeth, South Africa:UNESCO. <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C DMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.unesco.org%2Fculture%2Fes%2Ffiles%2F22118%2F10909250233report.pdf%2Freport.pdf&ei=rGFmUYqCAqPB4APYt YCADA&usg=AFQjCNHtJjzRANOCN3cWHs2F1p5b7tRdgg&bvm=bv.45107431,d.dmg>. Consultado en el 2012.

DEPARTAMENT OF HIGHER EDUCATION TRAINING, REPUBLIC OF SOUTH AFIRCA. ( 2010). *Draft Policy on minimum requirements for teaching education Qualifications selected from the Higher Education Qualification Framework (HEQF)*. [www.dhet.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket](http://www.dhet.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket). Consultado en Marzo 2012.

AGUIRRE, I. (2005) *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.

## **O EXERCÍCIO TEATRAL DA MÁSCARA NEUTRA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CAP/UFRJ**

Massuel dos Reis Bernardi<sup>421</sup> / Cleusa Joceleia Machado

UFRJ

[massuel@ufrj.br](mailto:massuel@ufrj.br)

### **Resumo**

O projeto de pesquisa de iniciação científica PIBIC/CNPq está vinculado ao Projeto Fazendo Gênero desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp/UFRJ. A pesquisa constitui-se na análise da experiência do uso da máscara neutra por alunos de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio do CAp/UFRJ. O objetivo é investigar a transposição de jogos criados por Jacques Lecoq e examinar sua aplicação com adolescentes nas aulas regulares de Artes Cênicas, oferecendo ao adolescente a possibilidade de experimentar este estado de presença, dialogando sobre a troca com o outro e as relações que a própria cena provoca.

Palavras-Chave: Presença - Geodramático - Neutro

### **Abstract**

The research project undergraduates PIBIC/CNPq is linked to Project *Fazendo Gênero* in *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp/UFRJ*. The research develops an analysis of the experience of using

---

<sup>421</sup> Ator formado pela Escola de Teatro Martins Pena e licenciando em dança pela UFRJ. Atua como pesquisador PIBIC da pedagogia de ator concebida por Jacques Lecoq (adaptação de uma linha de teatro físico para alunos de Ensino Médio) no setor de Artes Cênicas do CAp/UFRJ. Atualmente é integrante do grupo Okearô Teatro, atua como professor estagiário de dança na Escola Técnica de Dança da FAETEC.

---

neutral mask for students of two classes in the 1<sup>st</sup> year of high school of CAp/UFRJ. The aim is to investigate the implementation of games created by Jacques Lecoq and examine its application with adolescents in regular classes in drama class, offering the teenager a chance to experience this state of presence, talking about trading with each other and the relationships that the very scene causes.

Keywords Presence - *Geodramático* - Neutral

### **Introdução**

Após dois anos de acompanhamento junto ao Projeto Fazendo Gênero, meu olhar de pesquisador amadureceu e assumiu com mais contundência às práticas da pedagogia teatral de Jacques Lecoq e a transposição de seus jogos e exercícios para os alunos do Ensino Médio. Também percebo com mais clareza que as imbricações do exercício teatral com a máscara neutra são evidentes no corpo do aluno-adolescente.

Observa-se que no início do processo há um estranhamento por parte dos alunos adolescentes à metodologia do trabalho, pois vai de encontro ao que eles acreditam ser o “fazer teatro”. Esta visão parte de um teatro ligado ao texto dramaturgico, onde há personagens que são distribuídos, marcados, ensaiados e é feita uma apresentação.

O trabalho do Projeto Fazendo Gênero propõe que o adolescente compreenda por que é preciso trabalhar o seu corpo para estar em cena. Um corpo que seja diferente do cotidiano, imbuído de concentração, postura, um estado que chamamos de presença cênica.

Nos primeiros exercícios e jogos, mesmo se esforçando no que é solicitado, os alunos apresentam dificuldades em perceber seus próprios gestos cotidianos como ajeitar o cabelo, mexer na roupa, coçar a cabeça e outras partes. Aos poucos isso vai sendo trabalhado, como é a proposta de Lecoq no exercício com a máscara neutra. Durante o processo, compreendem como a consciência, domínio e limpeza dos gestos pessoais ajudam na sua



concentração e na criação teatral, então passam a refletir sobre o porquê dos exercícios que precedem a cena.

Neste momento da pesquisa, são traçadas algumas questões que permeiam o exercício teatral com a máscara neutra, como o aluno compreende e se ele reconhece essas relações.

### **A Escola de Jacques Lecoq**

A *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, fundada em 1956 é, até hoje, uma referência no ensino de teatro no mundo.

Com ênfase no trabalho corporal do ator-criador, Lecoq despertou interesse pelo movimento como atleta, trabalhou com reabilitação durante a guerra chegando a lecionar educação física. O rigor do atleta esportivo, sua disciplina, precisão, tenacidade, concentração, foco, são algumas das qualidades na formação do ator.

Foi então que conheceu o teatro, se interessou pela sistemática do movimento e pela sua potencialidade poética. A ginástica, a mímica, o movimento e a dança sempre permearam os seus interesses ao longo do tempo.

Viajou muitos lugares e teve contato com diversos artistas no teatro, cinema, televisão, como ator, mímico, diretor e cenógrafo. Na Itália foi onde descobriu a pedagogia de ator que, posteriormente, aplicaria em sua escola. Lá também conheceu o escultor Amleto Sartori, que o introduziu ao universo das máscaras e a importância de fabricar máscaras que sirvam para o jogo cênico.

A partir de então passa a trabalhar exclusivamente como professor, diretor e mentor de sua escola em Paris, até 1999, ano de sua morte.

Na verdade, sempre concebi meu trabalho com um duplo objetivo: de um lado, meu interesse está no teatro; de outro, na vida. Sempre tentei formar pessoas que ficassem bem nos dois lados. Talvez seja uma utopia, mas gostaria que o aluno estivesse vivo na vida e fosse um artista no palco. (LECOQ, 1997, p.44)

A metodologia da *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, tem como princípios básicos a mímica (mimismo<sup>422</sup>); observação da natureza; e as leis do movimento. E como eixos a improvisação (silêncio, temas, jogo, máscaras, personagens); análise de movimentos (acrobacia, consciência corporal, sequências de movimentos); e o *auto-cours* - criação pessoal (ator-criador). Sua pedagogia desenvolve-se ao longo de dois anos, onde o primeiro é dedicado aos princípios básicos do jogo e da criação dramática, e o segundo a utilização destes princípios aplicados às diferentes tradições de jogo dramático, do melodrama, *commedia dell'arte*, bufão, tragédia e *clown*.



### A Máscara Neutra

Em 1945, Jean Dasté apresentou a Lecoq a interpretação com a máscara e o teatro nô (Japonês), duas fontes profundamente marcantes. Dasté havia sido aluno de Jacques Copeau, o qual foi uma referência no espírito teatral que mobilizou grande parte do trabalho de Lecoq. Ali Lecoq

experimenta, pela primeira vez, o jogo com a máscara nobre, herança direta de Copeau, que mais tarde vai tornar-se uma das principais bases de sua pedagogia, passando a chamar-se máscara neutra. (SACHS, 2004, p.49)

Quando ainda vivia na Itália, em 1948, Lecoq conheceu o escultor Amleto Sartori, com quem ele veio a elaborar a máscara neutra definitiva. No início ela era de papelão, depois passou a ser confeccionada em couro, com orifícios relativamente grandes para os olhos, permitindo que o ator enxergue bem, e narinas e boca cortadas, para a respiração. Elas possuem feições simples e simétricas, sem definição de idade ou personalidade, com traços

<sup>1</sup>Lecoq identificou a mímica caindo em algo mecânico e artificial, constatou que não era o que buscava, não poderia jamais torná-lo seu e, portanto, deveria encontrar uma técnica pessoal diferente, algo que está a serviço do teatro como um a ferramenta e não independente dele.

---

regulares, não expressa nenhuma emoção. Não tem passado, futuro, preconceitos ou apriorismos. A máscara busca corporificar aquilo que é verdadeiro para toda a humanidade. (SACHS, 2004, p.83)

A máscara neutra não possui expressão, nem personagem típica. A feição é simples, regular e não oferece conflito. Para ela tudo é descoberto, portanto, não age ou reage de modo convencional. Permite que o ator perceba seu próprio corpo, ouça, sinta, com o frescor da primeira vez, deixando de lado suas características pessoais e sociais, até atingir um estado de maior atenção. A partir de movimentos honestos, ações e gestos econômicos, o corpo se torna mais disponível e expressivo.

A máscara neutra é um objeto particular, um rosto dito neutro, em equilíbrio [...]. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o estado de neutralidade que precede a ação. (LECOQ, 1997, p.69)

Para Lecoq a máscara neutra age em diversos aspectos evidentes no corpo do ator como: dissolver os resquícios de gestos e ações pessoais que interferem na atuação; estado corporal que precede a ação, preenchido de atenção, receptividade e disposição corporal que resulta em um corpo “pronto para o jogo” ou de “presença cênica” – o estado de neutralidade; o neutro como um estado diferente do cotidiano, que marca o momento em que o ator sustenta um outro em seu corpo.

Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco pronta pra ser escrita. Observa-se que compreendendo o conceito de neutralidade o aluno consegue conhecer e desenvolver sua capacidade expressiva e, demonstrá-lo em seu corpo, com a clareza e precisão para o jogo que a máscara lhe apresenta.

Esse estado, diferente de um vazio ou abandonado, favorece a economia de movimentos através da atenção despertada no aluno, que se encontra mais aberto a observar e a reagir àquilo que está ao seu redor.

A máscara é como um instrumento para auxiliar o ator a soltar tensões e aprimorar a expressão de seus movimentos, enfatizando a importância do treinamento corporal e do potencial expressivo do ator. O uso da máscara

suscita o controle e a soltura a partir da perda do rosto, possibilitando o autoconhecimento e o desenvolvimento de outras possibilidades corporais, normalmente adormecidas sob a “ditadura do rosto”, segundo Copeau, via Lopes (1991).

### **Objetivos do Projeto**

Assim, a experiência com a máscara neutra com alunos de Ensino Médio tem em vista transpor, aplicar e analisar a metodologia de ensino teatral (iniciado pela máscara neutra) proposto por Jacques Lecoq, como atividade didática adequada para o aluno de Ensino Médio; evidenciar a diferença da corporeidade entre o gesto cotidiano e gesto expressivo, tendo como eixos: concentração, postura, limpeza e economia de movimentos; buscar o desenvolvimento da noção de presença e teatralidade do corpo; dialogar com o outro e as relações que a cena provoca; e possibilitar ao aluno a identificação de aspectos singulares e inusitados, refletindo no processo de construção de sua identidade.

### **Metodologia e Implicações do Trabalho**

O plano de atividades acadêmicas constitui-se em ler, examinar, apreciar e confrontar diversos conceitos e ideias (principalmente os de Identidade Expressiva, Pré-Expressividade e Território Geodramático) referentes uso da máscara neutra, com o objetivo de colaborar na formulação teórica da pesquisa do Projeto Fazendo Gênero.

A metodologia usada é de caráter experimental exploratório. O trabalho de campo, que consiste na aplicação dos jogos nas turmas de Ensino Médio, se desenvolve nos horários das aulas curriculares de Artes Cênicas do CAp/UFRJ, compreendendo 1h e 40min semanais com cada uma das duas turmas: 21A e 21B, com faixa etária entre 15 e 18 anos.

A partir de um plano de aulas experimentais, levantam-se e selecionam-se jogos e exercícios a serem aplicados. Então se acompanha o impacto sobre o processo de aprendizagem e criação teatral dos alunos, observando a relação e reação deles quanto a conceitos e práticas relevantes da pedagogia teatral

de Jacques Lecoq, sobretudo presença cênica e teatralidade do corpo visitado, ainda por outros pensadores e pesquisadores do teatro físico e suas vertentes. Seguindo esta direção, após o planejamento e reflexão das possibilidades de aplicação de exercícios adequados entre os integrantes do projeto (orientadoras, bolsistas), inicia-se o processo de trabalho com os alunos.

Na primeira aula é apresentada a máscara e as questões que envolvem a trajetória e a culminância dos objetivos traçados com os alunos, pois para o adolescente é necessário entender aonde se quer chegar com tudo aquilo, então há uma aula teórica e algumas informações sobre o cuidado com o objeto de trabalho cênico (no sentido de diferenciação para outras máscaras rituais, carnavalescas, etc.). Também é dada orientação sobre a roupa mais adequada para o trabalho, já que exercitamos muito o corpo e a necessidade de estar descalço. Sugerimos roupa preta, touca e retirada de todos os acessórios, principalmente nas meninas para que não carregue nada que pessoalize, mas neutralize a composição do corpo do aluno com a máscara.

Os primeiros contatos com o objeto causam estranhamento e ansiedade. Apesar de saberem que o objeto é um instrumento de trabalho, é natural que haja risos e brincadeiras pelo novo que se apresenta.

Sempre com um trabalho corporal intenso antecedendo, é chegado o tão esperado momento de fazer o exercício. Em grupos de quatro alunos, o exercício é orientado por um dos bolsistas ou pela professora. Primeiro que se coloque a máscara, deixando que ela fique confortável para não incomodar. Com os olhos fechados, sentir o contato desse novo rosto que se sobrepõe, como é a sensação e se há alteração no estado corporal e na respiração. Percebendo bem, é dito para que abram os olhos e, diante do espelho, visualizem o conjunto do corpo com esse rosto que não é mais o deles. Então, vira-se para a plateia sustentando, mais alguns instantes, essa sensação. Em seguida, podem virar de volta e tirar a máscara.

Só nesse primeiro exercício já temos relatos de sensações de calma, projeção do corpo, atenção, incômodo, sufocamento, medo de quem olha, etc.

Seguindo, são utilizados exercícios de descoberta e projeção do corpo sustentando esse tempo diferente que a máscara traz. São os exercícios do

“lançar a pedra” e do “despertar” (começa no chão, utilizando o trabalho anterior; ele levanta; lança a pedra; sustenta esse olhar que acompanha o lançamento no horizonte; e finaliza). Os exercícios corporais requisitam um corpo diferente do corpo cotidiano. Um corpo que se desprende das características pessoais, porém imbuído de um preenchimento que dê suporte para estar em cena: o estado neutro que não é vazio, abandonado.

Procura-se aos poucos introduzir os termos e conceitos mais técnicos, de forma que sejam entendíveis aos alunos, conforme a transposição dos exercícios e jogos, para que se torne compreensível e aceito pelo grupo.

Os alunos, bem como as turmas, têm características específicas e alguns apontamentos são feitos pelos bolsistas e pela professora em favor de correções do corpo para melhorar o aproveitamento do trabalho. A concentração é algo que sempre está em jogo, pois existem muitas ações que são do próprio adolescente de ajeitar a roupa, coçar partes do corpo, balançar as mãos/pernas e das meninas inquietas com o cabelo.

Isso tudo é sempre discutido no fim de cada aula, inclusive onde exatamente são percebidas as modificações após o exercício com a máscara, pois ela exige um corpo presente em cena que é diferente do corpo cotidiano do aluno com seus colegas na hora do recreio, etc. Aqui entra a tão falada presença cênica que, a grosso modo, eles começaram a vislumbrar o estado corporal que a cena exige.

É discutido também sobre a relação entre o que eles vivenciaram e o que foi proposto. Isso é de grande relevância, pois a evolução, por mais que não seja tão aparente, se dá aos poucos e vai se perdendo a ideia de certo e errado, mas de um entendimento do processo artístico.

Ao final desse período, é feita uma avaliação onde eles utilizam tudo que foi trabalhado, desde o corporal exigido para essa sustentação do corpo em cena, passando pelo exercício com a máscara, culminando numa improvisação com personagens definidos, mas ainda sem relação entre eles. E nessa avaliação é dado um *feedback* sobre o processo individual e coletivo, apontando questões que precisam ser melhoradas, caminhos interessantes que podem ser mais explorados, etc.

Há também encontros regulares com outros bolsistas, licenciandos e as professoras coordenadoras do Projeto Fazendo Gênero, uma das quais é orientadora deste estudo. Neste momento são discutidas propostas e análises referentes ao estudo teórico-prático a que propõe o Projeto Fazendo Gênero, seus desdobramentos e resultados obtidos paulatinamente.

### **Relatos da Experiência**

Os relatos aqui presentes se desenvolveram a partir da observação do exercício com a máscara neutra em três momentos distintos: Com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio (21A e 21B) correspondentes à pesquisa do Projeto Fazendo Gênero no Setor Curricular de Artes Cênicas do CAp/UFRJ nos anos de 2011 e 2012 e entre elas, foi ministrado um minicurso no VII SICEA (Seminário dos Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras) que aconteceu em Florianópolis-SC em Setembro de 2011 com professores participantes do evento.

Em fevereiro de 2012 conseguimos levar as turmas para assistir a uma palestra/espetáculo do Grupo Moitará, onde puderam visualizar a metodologia e enfoque do trabalho do ator e a máscara. Nessa etapa os alunos ficam cientes também de questões que envolvem conceitos de presença, pré-expressividade, neutralidade e limpeza para que possa culminar na cena teatral.

Alguns comentários feitos durante o processo mostram alguns fatores importantes:

“pequenas ações como mexer no cabelo, ter o tique de ajeitar a blusa, (...) meu modo de agir em cena passou a ser neutro também.” N. S.

“todo o meu corpo sofreu uma reação, um arrepio, no momento em que o meu rosto foi coberto.” “é muito difícil, pois precisamos conter (...) qualquer sentimento” L. A.

“Você está neutro, porém não está morto. Seu corpo expressa a neutralidade.”

“você age em cena com total consciência e controle do seu próprio corpo” L. B.

“Senti minha coluna mais ereta em uma postura menos cotidiana, mais suspensa (teatralmente); além da respiração bem mais contida que te deixa em

um estado de cautela.” “os movimentos em cena são bem mais focados, com objetivos simples e precisos.” C. S.

“Existe um estranhamento na 1ª vez que nos vemos com a máscara, como se o nosso corpo não fosse mais nosso.” “fazer o ator pensar melhor sobre ele mesmo e sua relação com o seu corpo.”

Outros tipos de sensações e experiências de um modo geral foram apontadas:

- Ser o outro ao usar a máscara;
- Ter movimentos mais precisos e conscientes;
- Eliminar características próprias;
- Descoberta e curiosidade, como se passasse a conhecer pela 1ª vez;
- Alteração na respiração;
- Considerar e conscientizar mais o corpo;
- Suspensão/dilatação do corpo;
- Estranhamento;
- Desconforto;
- Tensão;
- Leveza;
- Aprisionamento;
- Autoconhecimento;
- Surpresa.

A percepção mais evidente se deu no que diz respeito à diferença corporal cotidiana versus expressiva de si e do colega.

O estado da máscara os tornou mais atentos num olhar que era "como se não fosse deles". Também se percebe uma relação de identidade envolvida, onde acrescentaram parecer olhar tudo como se fosse pela primeira vez.

Muitas relações com sentimentos e partes do corpo foram citados também como: tristeza, tranquilidade, angústia, calma, cautela, ansiedade, solidão, cabeça, rosto, mãos e pernas.

Observa-se ainda que o sentimentalismo foi substituído por aspectos mais característicos da neutralidade. A consciência corporal também esteve mais



presente, pois as relações corporais a partir de um ponto fixo fizeram diferença nos exercícios.

Na experiência com o minicurso ministrado em Florianópolis Durante o VII SICEA (Seminário de Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras), o estranhamento foi grande para as professoras que experimentaram a máscara pela primeira vez. Um incômodo tamanho que causou até um certo pânico em uma das professoras, que relatou ser tão forte que esteve a ponto de desistir no meio do exercício. Já outra professora confessou seu estado psicológico alterado, não no sentido de um distúrbio, mas de uma alteração no sentido da percepção que a deixou alerta. O corpo, segundo ela, ficou muito mais aberto a estímulos e conexões e a dilatação ficou presente durante todo o tempo em que usava a máscara. Embora a incomodasse por ser algo novo e do próprio contato físico do material da máscara com a pele do seu rosto, houveram instantes de descobertas bastante relevantes pra ela.

### **Resultados Obtidos**

Os resultados partiram do olhar do aprendizado e compreensão das propostas pelos alunos em aula. Disso observou-se:

- Controle do tônus e da postura do corpo, bem como uma soltura de movimentos;
- Projeção do corpo e da atenção em cena;
- Melhor aceite ao “feedback” (não como um erro ou uma falha, mas um encaminhamento para um melhor proveito do que se busca);
- Consciência e desenvolvimento da capacidade de tornar ativo um comportamento corporal diferenciado do cotidiano para a cena – o estado neutro.

Como resultados acadêmicos, podem se destacar:

- Registro de exercícios e jogos adaptados em vídeos, fotos e escritos;
- Reunião de um relevante material produtivo (teórico, didático e as próprias vivências práticas);

- Grupo em rede social (Facebook) para discussão de atividades extraclasse;
- Participações, discussões e apresentações em eventos mencionados abaixo.

Durante o período da pesquisa, que pretende ser estendida, são tiradas conclusões de que o trabalho com adolescentes é algo intenso e demanda muitos cuidados. Não só pelo trabalho, mas pela relação diante da turma por uma postura e compromisso específicos. Dentro da pesquisa, as questões da cena e as relações que ela impõe, não só aos atores, mas aos alunos e pesquisadores, se tornaram um novo objeto de pesquisa que vem abrindo novas discussões nos meus estudos artísticos.

Acho que pode ter um parágrafo como conclusão

### Referências Bibliográficas

LECOQ, Jacques. (1997) “*O Corpo Poético*”. São Paulo: Editora Senac.

SACHS, Claudia M. (2004) “*A Metodologia de Jacques Lecoq – Estudo Conceitual*” Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UDESC.

ROMANO, Lucia. (2005) “*O Teatro do Corpo Manifesto: Teatro Físico*”. São Paulo: Perspectiva: Fapesp.

MACHADO, Cleusa J. (2009) “*Identidade Expressiva do Ator*” Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.

\_\_\_\_\_. “*Fazer Teatro Na Escola... Por Que Não?*” (2004) Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.

VACCARI, Eduardo. (2009) “*O Ator e a Máscara: textos sobre a utilização da Máscara Teatral*”. Rio de Janeiro: UNIRIO.

## EDUCAÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA INDÚSTRIA CULTURAL: A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS

Monique Andries Nogueira<sup>423</sup>  
[UFRJ  
andries@terra.com.br](mailto:andries@terra.com.br)

### Resumo

O presente artigo origina-se de pesquisa em andamento acerca das possibilidades da educação musical no contexto da indústria cultural. A aprovação da lei 11.769/08, que tornou obrigatórios os conteúdos de música na educação básica no Brasil, evidenciou a necessidade de investimentos na formação musical do professor generalista, no âmbito dos cursos de Pedagogia. O referencial teórico utilizado é o da Teoria Crítica, especialmente a conceituação adorniana de formação cultural. Trata-se de pesquisa qualitativa, que se utiliza de diferentes instrumentos: inicialmente, foram analisadas matrizes curriculares de cursos de Pedagogia do Rio de Janeiro; posteriormente, entrevistas foram realizadas com estudantes de Pedagogia e professoras egressas desse curso. Como parte dos resultados, confirmou-se a pequena presença da música nos currículos de Pedagogia, o que dificulta sobremaneira o papel do professor generalista no tocante à didática da linguagem musical. Além disso, ao se verificar os repertórios citados para o trabalho com a linguagem musical, percebeu-se a presença maciça de produtos da indústria cultural, o que nos leva a duvidar das possibilidades de uma formação emancipadora, na direção de um ouvinte crítico e autônomo.

Palavras-chave: Educação musical; Indústria Cultural; Pedagogia.

---

<sup>423</sup> Monique Andries Nogueira é professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua na graduação e na pós. É bacharel em Música, licenciada em Educação Artística e doutora em Educação (USP). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura (GECULT).

## Introdução

Descontentes com o reduzido espaço dado à música na escola básica, professores e músicos articularam um movimento que culminou com a promulgação da lei 11.796/08, que incluiu um parágrafo no artigo 26 da LDB 9.394/96, tornando obrigatória a presença de conteúdos da linguagem musical no componente curricular Arte. A referida alteração estabeleceu um prazo de três anos para as escolas se adaptarem à nova exigência; entretanto, a simples aprovação já desencadeou todo um movimento acerca de propostas curriculares e materiais didáticos. No bojo desse movimento, onde diferentes perspectivas de educação musical se esbarram, vemos com certa preocupação a veiculação de propostas que têm nos produtos da indústria cultural o repertório-base para o trabalho pedagógico-musical nas escolas. Em nossa opinião, há o entendimento, às vezes não revelado, de que, depois de tanto tempo afastada da escola, a música precise de estratégias imediatistas para conquistar seu espaço: nesse viés de reflexão, julgamos que os produtos massificados, por já serem do conhecimento do público, seriam canais de ligação rápida do aluno com a Educação Musical. Oferecer ao estudante aquilo que ele já conhece parece ser um caminho mais fácil de aceitação. Mais uma vez, ressaltamos a atualidade do pensamento adorniano que já alertava para a capacidade da indústria cultural de construir o gosto do ouvinte, promovendo a imbricação entre o “gostar” e o “reconhecer”:

Se perguntarmos a alguém se gosta de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser reconhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo (ADORNO, 1983, p. 165).

Buscando ocupar o espaço na escola de forma apressada, por meio de estratégias de sedução que se utilizam de produtos culturais descartáveis e massificadores, o professor pode até mesmo obter um reconhecimento rápido; contudo, seu papel será, mais uma vez, semelhante ao de um animador de

festinhas. Sem desprezeitar o trabalho deste profissional, é preciso reconhecer que há diferenças fundamentais entre seu trabalho e o do professor.

O profissional de eventos – ou animador – tem um tempo limitado de atuação junto ao seu público e sua função é simplesmente a do entretenimento. Para esse objetivo pontual, é compreensível que ele lance mão de produtos massificados para obter êxito por meio de pronta resposta. No entanto, o trabalho do professor é fundamentalmente diverso. O professor tem como objetivo a formação de seu aluno, isto é, contribuir para seu crescimento como ser humano pleno de potencialidades. Além disso, o tempo de convivência entre professor e aluno é muito superior, em quantidade e qualidade e, portanto, de maior alcance. Neste sentido, não há a urgência que justifique a utilização dos produtos massificados: é na oferta de obras musicais ricas e diferenciadas que o professor opera no sentido de ampliar os referenciais musicais de seus alunos, possibilitando experiências estéticas emancipadoras. Cabe sempre refletir: se o professor reproduz na escola apenas o que os meios de comunicação já oferecem de forma maciça, qual é a sua função? Neste caso, a substituição do professor de música pelo *DJ* é justificada.

### **1. Pedagogos, especialistas e a didática da música**

Como já foi afirmado anteriormente, muito se tem produzido a respeito de propostas, repertório e material para a chamada “volta” da música para a escola. É fundamental também refletir sobre a formação dos professores para o exercício da docência de música. Alguns defendem a participação exclusiva de licenciados em Música, em todos os níveis da escola básica, o que é obviamente inalcançável diante do número reduzido de formandos a cada ano, mesmo nas capitais brasileiras e ainda em número quase insignificante no interior do país, diante da grande demanda de escolas da rede básica.

Um pequeno exemplo desse problema pode ser facilmente identificado na cidade do Rio de Janeiro. Sua rede pública municipal é a maior da América Latina: segundo informações presentes no sítio da própria secretaria, são 685.279 alunos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, distribuídos em 1513 instituições (escolas, creches e espaços de desenvolvimento infantil). No

entanto, atualmente, na cidade do Rio de Janeiro, há apenas três cursos de licenciatura em música em funcionamento, dois em universidades públicas e um em centro universitário da rede privada. A oferta de vagas para ingresso no ensino superior em 2011, somando os três cursos, não alcançou nem mesmo uma centena. Levando em consideração que muitos ingressantes não chegam a concluir seus cursos, alguns investem apenas nas suas carreiras como músicos e ainda outros optam pelo trabalho exclusivo em escolas especializadas (escolas de música e conservatórios), o número de licenciados que se direciona para a escola básica é ainda mais insignificante. Diante da disparidade entre a demanda e a oferta, é fácil perceber que nem em médio prazo, caso não haja uma ampliação das vagas nas licenciaturas, a pretensão de se contar apenas com os licenciados em música é irrealizável.

Na nossa perspectiva, apontamos obviamente a necessidade da ampliação e fortalecimento das licenciaturas em música. Mas entendemos ser primordial que esses mesmos cursos apresentem currículos que tenham a escola básica como campo de atuação dos futuros professores, deixando de lado a histórica posição de formar principalmente professores para escolas especializadas, os quais esperam, depois de formados, uma atuação idealizada: alunos motivados, em pequeno número por classe, vasto material didático, instrumentos musicais para todos, aparelhos de som. Sem defender a precarização do trabalho pedagógico, é preciso que os futuros professores estejam preparados para lidar com a escola real, com alunos reais e que seus cursos iniciais possam lhes dar a base necessária para desenvolverem ações docentes consistentes com essa realidade. Talvez assim conseguíssemos reverter o quadro, frequente em todo o país, de fuga dos licenciados de música da rede básica para as escolas de música (NOGUEIRA, 1994).

Outros argumentam a favor da capacitação de músicos para o exercício da docência, o que me parece um grande equívoco, na contramão da pesquisa em educação que aponta justamente na profissionalização como estratégia para a valorização do professor. Esta, aliás, é uma proposta sempre trazida à tona: já convivemos com um ministro da educação que afirmava ser desnecessário exigir de um engenheiro que fosse obrigado a frequentar

“cursinhos de licenciatura” para ensinar matemática na escola, a partir de uma perspectiva claramente conteudista, que não reconhece a importância do saber pedagógico; o grupo de educadores musicais que defende a pura e simples atuação de músicos na escola padece da mesma falta de conhecimento de elementos da pesquisa educacional que o referido ministro.

Levando-se em conta a tradição do sistema educacional brasileiro, o licenciado em Música atuaria a partir do 6º. ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Resta-nos pensar no ensino de música na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, historicamente desempenhado pelas professoras generalistas. É curioso notar que, comparativamente, pouco se tem produzido sobre isso. Ou seja, há reflexão a respeito da formação do licenciando, da possibilidade de atuação de músicos, mas a pesquisa produzida a respeito da formação do professor generalista no tocante à música é mais tímida. Ainda que se leve em conta que a produção a respeito desse tema tem aumentado, em número e qualidade, um pequeno levantamento junto aos resumos de artigos publicados pela Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ver [www.abemeducacaomusical.org.br](http://www.abemeducacaomusical.org.br)) comprova esta afirmação: de 238 artigos presentes nas edições de 1992 a 2010, apenas 15 tratam direta ou tangencialmente da formação/atuação de professores generalistas, isto é apenas aproximadamente 6% do total. A docência musical do pedagogo é enquadrada como “alternativa ou emergencial” nos próprios congressos da área; no entanto, na atual conjuntura, esse é um tema primordial, pois será justamente ele o profissional responsável, na maior parte do país, por implementar as modificações ditadas pela festejada lei.

Julgamos ser necessário esclarecer que a opção pelo investimento na formação do pedagogo não se dá apenas pela impossibilidade numérica do atendimento por parte do licenciado em música. Também há um argumento teórico que é preciso explicitar. Não acreditamos que a fragmentação presente nas fases posteriores da educação deva ser antecipada para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Acreditamos que o professor generalista seja o mais indicado para atuar diretamente com a criança nesta fase. Obviamente reconhecemos que, em geral, há lacunas na sua formação

artística, notadamente musical. É preciso implementar outros modelos de currículo para os cursos de Pedagogia, no sentido de investir mais fortemente na sua formação cultural de forma mais ampla. Embora a importância da formação cultural de professores seja um consenso, ainda não se verifica muitos esforços nessa direção (NOGUEIRA, 2002).

Não estamos afirmando que a presença do licenciado em música seja desnecessária; em muitos casos, pode vir a ser extremamente importante. Contudo, muitas vezes, essa presença é pouco significativa, tratando-se apenas de 50 minutos semanais, em atividade muitas vezes desconectada com o projeto político-pedagógico que está sendo vivenciado. A aula de música do especialista muitas vezes se constitui em momento artificial, de pouca reverberação no cotidiano das crianças. No entanto, seria muito mais eficaz se estes poucos licenciados em música atuassem mais fortemente no planejamento pedagógico dos professores generalistas, inserindo propostas de conteúdos musicais, que poderiam ser implementadas por ele ou pelos professores generalistas, por períodos mais longos. É a perspectiva da parceria que nos parece o caminho mais produtivo e consequente. Nesse sentido, um campo de trabalho importante que se abre para o egresso de licenciatura em música é justamente o dos cursos de formação de pedagogos. Julgamos que seja necessário que os próprios currículos dos cursos de Licenciatura em Música apontem essa possibilidade, buscando a efetivação de políticas de aproximação desses dois campos.

## **2. A formação musical nos currículos de Pedagogia**

Na primeira fase da pesquisa, foi feito o levantamento da presença da linguagem musical nos currículos de Pedagogia de algumas das principais universidades do estado do Rio de Janeiro. Desvelar os meandros pelos quais determinadas disciplinas são confirmadas nas estruturas curriculares é tarefa complexa e, para tanto, campos específicos de estudo têm se configurado. Nessa investigação, entendendo o currículo como construção social, buscou-se perceber a lógica que perpassa as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados, reconhecendo-se que, ainda que estas não abarquem



todo o significado do currículo, são instrumentos centrais na concretização do  
 ideário que norteia sua consolidação. Concordamos com Goodson, quando  
 afirma:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e  
 sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua  
 retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito  
 promulga e justifica determinadas intenções básicas de  
 escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em  
 estruturas e instituições (2008, p. 21).

Por outro lado, por se constituir também “em um dos melhores roteiros oficiais  
 para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2008, p. 21),  
 possibilita desvelar caminhos percorridos na busca de espaços de atuação e que  
 certamente serão observados também na prática vivenciada dos próprios  
 currículos.

Certamente se reconhece que o processo de construção de um currículo deixa  
 à mostra todo um campo de conflitos e busca por hegemonias; nesse sentido,  
 a análise das matrizes curriculares escolhidas permite perceber como a  
 configuração específica de cada organismo institucional se revela nas escolhas  
 e conseqüentes seleções de conteúdo nas ementas analisadas. A ênfase  
 dada a uma determinada linguagem artística guarda relações inequívocas com  
 o maior ou menor espaço conquistado por essa linguagem no cenário de sua  
 instituição de origem. Isto ficou evidente nos casos analisados e será  
 demonstrado em seguida.

Para analisar a presença da Música nos currículos de Pedagogia, foi  
 estabelecido o recorte das matrizes curriculares de quatro universidades  
 públicas da cidade do Rio de Janeiro, a saber: Universidade Federal do Rio de  
 Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade  
 Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Estado do Rio  
 de Janeiro (UNIRIO).

A Arte, entendendo-se a Música como uma de suas linguagens, apesar de ser  
 definida pela LDB 9.394/96 como componente curricular obrigatório da  
 Educação Básica, encontra-se em situação periférica. Com presença irregular  
 nos cursos, quando existe, apresenta carga horária significativamente menor  
 que outras metodologias de ensino. Além disso, sendo a Música nosso objeto

de interesse nessa investigação, é importante ressaltar que a mesma ainda é menos presente, uma vez que há uma tradição em se privilegiar a linguagem das Artes Visuais, tradição essa que tem causas históricas diversas, entre elas o aproveitamento de professores de Desenho Geométrico e Trabalhos Manuais como alunos das licenciaturas curtas em Educação Artística surgidas após a promulgação da Lei 5.692/71. Outras razões também poderiam ser apontadas, mas aqui cabe apenas ressaltar que este fenômeno – o do destaque dado às Artes Plásticas em detrimento das demais linguagens artísticas do campo escolar, como a Música, o Teatro e a Dança – que se verifica nas escolas de Educação Básica é repetido nas estruturas dos cursos superiores.

No currículo de Pedagogia da UFRJ, implantado a partir de 2007, a disciplina Arte-Educação, de 45 horas, é oferecida no quinto período. É interessante notar que sua carga horária é menor do que a das demais Metodologias de Ensino, as quais contam com 60 horas. Além disso, são ofertadas disciplinas complementares (de caráter optativo) de atualização nas diferentes áreas de conhecimento, o que não acontece com a área de Arte. Só recentemente, foi criada a disciplina Linguagem Musical na Educação Básica, de 60 horas, de caráter optativo.

Na grade curricular do curso de Pedagogia da UFF, há também uma disciplina denominada Arte-Educação, de 60 horas. A Música não é mencionada de forma específica e uma observação atenta da ementa confirma a hegemonia das Artes Visuais nos conteúdos elencados

O curso de Pedagogia da UERJ prevê a disciplina denominada Educação Estética em cuja ementa se observa uma ênfase nos fundamentos epistemológicos e no contexto histórico-cultural da educação estética no Brasil. Ainda que se reconheça uma explicitação de conteúdos mais engajados em uma perspectiva teórica contemporânea, é importante notar que não fica clara a abordagem da linguagem musical. Ou seja: é possível a concretização operacional dessa ementa sem fazer nenhuma menção ao campo da Música e provavelmente é isso que acontece, já que esta universidade tem maior referência nas Artes Visuais, contando inclusive com um programa de pós-graduação nessa linguagem, o que não acontece em Música.

A situação do curso de Pedagogia da UNIRIO apresenta-se um pouco diferenciada, talvez exatamente por esta universidade contar com prestigiados cursos de graduação e programas de pós-graduação em Música e Artes Cênicas. Na sua matriz curricular é oferecida a disciplina Arte-educação, cuja ementa estabelece uma justaposição de conteúdos específicos da Música e das Artes Cênicas, sem muita integração. De qualquer forma, a carga horária parece ser insuficiente para a fundamentação nas duas linguagens, o que foi confirmado por egressos deste curso.

Diante do quadro apresentado, é fácil perceber que o pedagogo, se levarmos em conta apenas o âmbito de sua formação inicial, tem poucas condições de se sentir seguro para a prática docente em música. Da mesma forma, sua trajetória enquanto aluno da Educação Básica durante as décadas passadas não lhe deve ter permitido muito contato com a linguagem musical, uma vez que esta se achava pouco presente como conteúdo específico.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se traçar medidas que visem o equacionamento do problema: uma vez que a importância do ensino de música esteja reconhecida e garantida por lei, é fundamental que todos os atores envolvidos na formação docente – principalmente licenciados em música, pedagogos, pesquisadores – centrem seus esforços na busca de parcerias que viabilizem sua efetivação na escola básica, seja por meio da criação de novas disciplinas nos cursos de formação, seja por iniciativas de formação continuada.

### **3. Educação musical como emancipação**

Passaremos agora, à guisa de conclusão, a abordar aquilo que pensamos ser o fulcro de uma proposta de formação musical do pedagogo: uma educação para emancipação, a partir de um repertório de boa qualidade, multicultural e crítico.

Segundo Adorno (1996), a formação cultural (*Bildung*) é fenômeno que apresenta uma dupla faceta: adaptação e emancipação. Obviamente, a cultura é adaptação por se tratar de um campo pelo qual o indivíduo se conecta com seu grupo social. É, muitas vezes, a partir das tradições culturais que se

vivência o sentimento de pertencimento a este grupo: desde as canções de ninar, passando pelas tradições folclóricas e costumes populares, chegando às manifestações mais contemporâneas, vão se construindo no indivíduo as características que o tornam parte daquela comunidade. Isto é, não somos brasileiros apenas por termos nascido no Brasil, mas somos brasileiros porque estamos imersos no caldo cultural brasileiro, o que nos faz entrar em sintonia, pelo menos em grande parte, com as manifestações e percepções do nosso povo. Nesse sentido, a faceta da adaptação foi necessária para que o homem se organizasse em grupos, o que propiciou sua sobrevivência, o que não teria acontecido caso permanecesse como indivíduo isolado.

Mas a cultura também é emancipação, é possibilidade de se ir além do que está posto, preestabelecido. Por meio da cultura, podemos alargar nossos horizontes, conhecer outras realidades, outras visões de mundo, nos constituir de forma única e original. Podemos, principalmente, ampliar nossos referenciais estéticos, permitindo uma fruição rigorosa e fundante de outras lógicas possíveis.

O mesmo tipo de raciocínio se pode estender à educação, notadamente na sua modalidade escolar, pensada a partir desses dois pólos. A educação é adaptação, obviamente, porque por meio dela nos inserimos no mundo letrado, passando a fazer parte de uma comunidade. Tradicionalmente, os currículos escolares são estabelecidos a partir desta lógica, oferecendo ao estudante os instrumentos para sua inserção social. Mas a educação também pode e deve ser emancipação, ao proporcionar ao estudante os meios para alargar seus referenciais, alçar vôo, ir além da mesmice. Adorno revela essa preocupação ao apresentar seu conceito de educação:

(...) Assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira (1995a, p. 141).

No entanto, a produção de consciência não é tarefa fácil, principalmente se levarmos em conta o contexto no qual a educação se dá. Vivemos em um

mundo administrado, regido por falsas promessas de realização material, que pouco espaço oferece para uma vida plena e autônoma.

Adorno já alertava para esse problema: “a organização do mundo converteu-se a si mesmo imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (1995a, p. 143). Nesse sentido, fica fácil entender porque tantas propostas de educação musical optam pelo que já está estabelecido, pelos produtos forjados pela indústria cultural, pelos sucessos fabricados.

Para o pedagogo em formação, essa conceituação assume importância avassaladora. Centrar sua formação musical no pólo da adaptação é reduzir a educação musical a mero enfeite na grade escolar: é repetir as mesmas atitudes reducionistas que marcaram a presença da música na escola brasileira. Em geral, tanto nos cursos ainda existentes de Magistério em nível médio, quando nos poucos cursos de Pedagogia que oferecem disciplinas ligadas à música, o que se espera do professor formador é que ele ensine um repertório adaptável ao calendário cívico ou alguma atividade que possa ser utilizada no cotidiano das escolas. E isto no curto espaço de uma disciplina, quase sempre com carga horária reduzida em comparação com as demais áreas de conhecimento (NOGUEIRA, 2010).

Defendemos, ao contrário, que o professor formador, no âmbito dos currículos dos cursos de Pedagogia, possa propor uma outra lógica: a de se pensar a música como área de conhecimento humano, como linguagem que pode ser aprendida e ensinada, para além dos estereótipos do talento. A esse respeito, Adorno, ao se pronunciar pela demolição do fetiche do talento, revela:

(...) o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – (...), mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitua-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais... (1995b, p. 172).

Algumas vezes, o trabalho com o licenciando em Pedagogia é negligenciado justamente por essa inadequada concepção de talento: ora, dizem, os talentosos para a música estão nos cursos de bacharelado em música;

portanto, para pedagogos, que não têm formação específica, que não tocam nenhum instrumento musical, apenas uma relação de técnicas aligeiradas deve ser suficiente. É exatamente o oposto disso que defendemos no espaço desse artigo. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos currículos de formação dos pedagogos, futuros professores responsáveis pelo ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser de tal forma vigoroso que possibilite a eles construir as bases de uma prática docente musical consistente e emancipadora. Obviamente, o espaço reduzido nas grades curriculares destes cursos é um problema, mas não pode ser justificativa para a não realização do trabalho. Talvez seja justamente realizando um trabalho de boa qualidade pedagógica que poderão os profissionais formadores exigir, com o apoio de seus formandos, a ampliação desse espaço, para além das suas limitadas grades, concretizada em políticas curriculares mais efetivas e conectadas com outras instâncias como a pesquisa e a extensão.

Talvez por conta da precária formação, se invoquem, como já foi dito, os recursos de produtos da indústria cultural para facilitar o trabalho com os alunos. Para obter uma resposta rápida, objetivando o resultado final e não o desenvolvimento do processo criador de cada um, o pedagogo lança mão desses produtos no seu planejamento. Novamente, o ideário de uma educação para a adaptação é preponderante, em detrimento de uma proposta emancipadora: contrariamente, esta seria marcada pela opção por obras de arte populares ou eruditas de boa qualidade, com certeza não de rápida assimilação, mas certamente possibilitadoras de uma fruição aprofundada e prece de novas leituras de mundo.

A partir do que foi exposto, poder-se ia perguntar como se daria, enfim, uma formação de estudantes de Pedagogia no tocante à linguagem musical. Este talvez seja um dos grandes desafios colocados aos formadores: que conteúdos ensinar ao futuro pedagogo para que ele possa construir sua própria didática em música? Não temos a pretensão de organizar aqui um rol de conteúdos ideais para todos os cursos de Pedagogia, no tocante à educação musical, até porque esta mesma relação não seria coerente com as diversas realidades de

um país continental como o nosso. No entanto, afirmamos ser possível o estabelecimento de princípios que poderiam nortear toda e qualquer proposta curricular: tais princípios, ao contrário do que historicamente têm sido concebidos, estariam apoiados em uma concepção de educação emancipadora.

O que pretendemos defender, a partir da pesquisa realizada e como conclusão desse artigo, é que sejam estabelecidas outras bases para os currículos dos cursos de formação de pedagogos, especificamente no tocante à formação musical. Que sejam estas bases forjadas no projeto de emancipação humana, por meio das obras musicais de boa qualidade musical-educativa, a fim de que os professores possam despertar em seus alunos um crescimento estético real, um alargar de conceitos, uma apropriação de mais uma forma de expressão, para além da escrita. Receio que se, contrariamente a isso, for confirmada a opção exclusiva pelos produtos massificados da indústria cultural, mais uma vez teremos frustrada a esperança de um projeto real de educação musical: estaremos apenas formando consumidores musicais dóceis, pouco críticos e adequados ao *status quo*.

## Bibliografia

ADORNO, T. W. (1983) *O fetichismo na música e a regressão da audição*. Coleção Os Pensadores. 2ª Ed. São Paulo: Abril Cultural.

\_\_\_\_\_. (1995a) Educação – para quê? In: *Educação e emancipação*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1995b) Educação e emancipação. In: *Educação e emancipação*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1996) Teoria da Semicultura. In: *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, ano XVII, no. 56. Campinas: Papyrus.

BRASIL. Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Lei 11769/08 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de música, 2008.

EDUCAÇÃO em números. Disponível em: [www.rio.rj.gov.br](http://www.rio.rj.gov.br). Acessado em 15 de maio de 2011.

GOODSON, Ivor F. (2008) *Currículo: teoria e história*. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, Monique Andries. (1994) *A formação do ouvinte: um direito do cidadão (propostas pra a educação musical no ensino fundamental)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UFG. Goiânia.

\_\_\_\_\_. (2002) *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG.

\_\_\_\_\_. (2010) *A música nos currículos de Pedagogia: espaço em disputa*. Anais do XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Goiânia.



## LO SIMPLE DEL ARTE. MANUAL DE 30 CAPÍTULOS

Ricardo Maldonado

Maestrando en Crítica de Artes (IUNA)

[maldonadopalacios@hotmail.com](mailto:maldonadopalacios@hotmail.com)

La base de la educación artística se establece consolidando programas de estudios y desde este mecanismo para la enseñanza del arte una de las herramientas es tener acceso a bibliografías acorde a los diseños de contenidos básicos para el desarrollo de proyectos educativos, culturales y artísticos y que forman la versatilidad didáctica de los profesores.

El lenguaje como medio de erudición artística construye en el –maestro de arte- manejos perceptivos, subjetivos cuyo principal objetivo es el punto de acercamiento e interés por los temas desarrollados, finalidad que sobre la facultad creadora para el arte debemos considerar también temperamento y expresión estética.

La formación de profesores de arte debe establecerse sobre las tendencias de una –facultad creadora- sobre los que se apoyan los educadores modernos, este instinto de crear debe ser tomado en cuenta en el proceso educativo.

La palabra en el arte contextualiza variadas maneras de visualización, historia del arte y sus recorridos por comparación, por espacio tiempo, por relaciones de estilos, tendencias, vanguardias, es decir un maestro de arte con la amplitud de criterios para la demanda actual del arte.

Durante los últimos años sentí la necesidad de compilar conceptos, temas, nomenclaturas propias del arte visual y que provienen de la extensión de métodos lingüísticos para la comprensión del lenguaje como literatura paralela, necesaria en la interpretación técnica-conceptual de la imagen artística.

Para ello desarrolle un –manual- de fácil consulta y aplicación con la sola idea de proveer lenguaje al –maestro de arte- un simple recorrido configurado por

30 capítulos abarcando códigos estéticos, analogías de la representación, apreciaciones subjetivas atribuidas al signo por su forma y función.

La sintaxis de la expresión artística no puede estar desprovista de un contexto de significación, esto quiere decir que la gramática conduce al aprendizaje desmitificando ciertas retóricas que despliegan sofisticados discursos no creíbles.

Para el desarrollo didáctico de la enseñanza del arte es imprescindible tener, aplicar y desarrollar herramientas propias y de consulta, dirigiendo la palabra hacia interpretaciones tanto técnicas como artísticas.

El arte alfabetizado hoy, desempeña caracteres de habilidad y destreza, formando capacidades que satisfagan los propósitos del arte, su fin creativo, deductivo y contemplativo.

Todo proceso de creación, cualquiera sea su tendencia esta consiste en poder fundamentar aquello que comunica, que compone, la representación o la no representación ha sido creada a partir de 3 niveles -1- nivel técnico, -2- nivel temático, -3- nivel artístico, estas sucesivas combinaciones de significación e información son susceptibles de diversos enunciados y recorridos.

La perspectiva analítica viene a respaldar por ciertas metodologías didácticas que al ser estudiadas por sus múltiples elementos configuran una didáctica de la imagen.

La cuestión principal radica en la posible definición de los componentes y una verbalización acorde al sentido simple y literal de la actividad dirigida a la enseñanza de arte.

“Lo Simple del Arte” representa entonces una –caja de herramientas- de utilidad y aplicación para la búsqueda de respuestas referidas a la problemática visual, cuyos contenidos están explicados con accesibilidad y cercanía.

Los escritos que forman la obra fueron determinando los aspectos perceptibles aplicados al arte, implementando recorridos que con operaciones de análisis interpretativos de cada tema iban dando un marco de variadas voces para el conocimiento de las teorías del arte y el gusto.

Un lenguaje que confirma las influencias del psicoanálisis, la filosofía, la estética, y los procesos gestualistas que relacionan arte-lenguaje, una

naturaleza comunicativa del arte y su impronta semiótica al momento de búsqueda de sentido.

Los aspectos morfológicos y psicológicos formativos del arte, los paralelismos de imagen, semejanza y abstracción, detectando los porque y los como son las nuevas evaluaciones críticas y artísticas al momento de enfrentarnos con las teorías aplicadas al arte.

L S del A un libro no globalizado, aun no editado pretende dar palabra a la docencia de latinoamerica creando libretos con temáticas diversas y puntuales para el arte.

Los escritos como una aproximación y vínculo dan al profesor de arte una ventana de consultas e investigación creando una transversal entre tema y contenido.

#### Presentación

Este trabajo se ha construido sobre las problemáticas conceptuales que toda creación artística posee, pero que muchas veces la inadecuada situación cultural las deforma. Existe una escasez de ideas prácticas pero posibles de expresar que nos limitan la capacidad para descubrir y emplear mensajes, lenguajes, que nos alejan de nuestra capacidad innata de comprensión. Todo arte tiene una ventana de análisis visual-perceptivo-interpretativo, pero para ello se debe categorizar el empleo de significados universales ciertamente simples, siempre lo imperceptible necesita la virtud del acto consciente de saber ver, estas son las virtudes de la simpleza del pensamiento creativo. Toda creación está contenida en una representación artística, dar forma y significado a la materia accidental, allí surge la realidad creadora. La Educación Artística adolece de lenguajes y de formas comunicativas por no acceder a herramientas sencillas de transcripción. El maestro de Arte al orientar el uso de ejemplos comparativos desplaza – la no comprensión- creando un dialogo al acercar el mirar con el ver, la construcción de la mirada hacia el arte. “Lo Simple del Arte” responde a ejes temáticos sobre la problemática perceptiva del hecho creativo, descubriendo en sus capítulos llaves de entendimiento y comprensión. El abordaje conceptual es una constante en cada capítulo, con independencia analítica y cuyo desarrollo expresivo daba cierta permeabilidad

a los temas tratados. Dentro de este contexto interdisciplinario las formas utilizadas para el lenguaje artístico tienen la adecuada comprensión de las capacidades expresivas que la gramática de las artes sostiene. El objetivo es fundamentar la construcción de la imagen dentro de un ámbito de investigación, análisis, y sustentación, con un uso aplicado a la actividad artística-visual, en este –taller escrito- un glosario interpretativo de las artes , dibujo, pintura, escultura, grabado, temas como plano, ritmo, equilibrio, enfocados para la composición, blanco, negro, rojo-amarillo-azul, escritos para la sintaxis del color y su aplicación como elemento expresión, semejanza, belleza, percepción, temas contruidos sobre los pilares del pensamiento artístico, lo comprendido lo analizado habitan en el acto creativo, ilustrando la problemática de la expresión. Estas perspectivas se sostienen en imágenes seleccionadas para cada eje temático muchas de ellas representan a los grandes maestros universales y otras responden a originales de la actual pinacoteca del MNBA de la ciudad de Bs As .Dice Rudolf Arheim- en su libro “Arte y Percepción Visual” 1957 – una de las razones por las cuales escribí este libro, fue... que creo que mucha gente se ha cansado de la rimbombante oscuridad de las conversaciones sobre Arte”-. Esta investigación en LSdA, está contenida sobre los estudios de muchos autores y bibliografías destacadas. Los enigmas de la creación artística, el encuentro de un lenguaje pictórico, la creación de un estilo, el despertar de una reflexión son los síntomas que motiva la construcción de este documento para acercarnos a “Lo Simple del Arte”.

### **Proyección**

La fuerza creadora como voluntad de expresión debe ser una de las características notorias que el maestro de arte percibe en la motricidad del artista, lo que se denomina “facultad creadora”, una resistencia que vincula el acto reflejo de la forma con la materia actuante de la inteligencia expresiva. No podemos determinar los actos reflejos pero si identificarlos como actos voluntarios producidos por el dinamismo creativo del inconsciente, plasmar el comportamiento representativo y la tendencia a elaborar iniciativas del yo en acción. Debe subsistir la energía creadora en el acto creativo-artístico

asociando el obrar con el crear, estímulos fundamentales en la vida sensible del artista, poner iniciativa en la voluntad creadora. El profesor de Arte logra con estos mecanismos buscar eficacia a la interpretación visual, a la intencionalidad comunicativa de la imagen, es decir un acercamiento al poder de la sensibilidad estética del artista, plena de juegos creadores y deseos de ejecución que responden a la espontaneidad del obrar expresivo y con el rasgo de un principio educativo. La formación educativa del arte se plantea por estados de motivación visual y acústica, suprimiendo automatismos e indeterminaciones, de esta manera queda intacto el impulso del yo fundante. Tener el ejercicio del impulso depende de las conductas y voluntades del profesor de Arte quien determina la sustancia activa del yo creativo, esta filosofía tiene como objetivo la intención de alentar la unión de pensamiento y obra como repertorio formas para la razón creadora. La idea entonces responde a una reflexión que al unirse con la conducta toma forma al sostener la reacción, digamos una objetividad táctil, hacia una subjetividad óptica.

.Cuando la representación pictórica no es un sistema fragmentado y disociado, cuando la intención creativa anhela las motivaciones asignadas en el aula, cuando la razón simboliza los ciclos creativos, cuando el principio activo de las fuerzas creadoras son voluntades, cuando la insaciabilidad con el arte esta manifestada, tendremos el aspecto natural de un artista. Lo Simple del Arte es un manual de apoyo que puede explicarse mediante conceptos y teorías sobre la voluntad creadora, colocando ejemplos con los grandes maestros de la Historia del Arte, constituyendo valores y principios indicados para la enseñanza de las Artes Visuales. La relación de aprendizaje alumno-profesor se enfoca sobre un grado que oscila entre convicción y libertad, no es otra cosa que la habilidad de llegar con capacidad cercana, condiciones de la educación. La relación estética natural del maestro de Arte, es esencial con la condición que permite una voluntad educativa. Los puntos de vista del maestro aportan gradualmente a distinguir y evaluar condiciones, interés, participación y desde ese lugar captar sus facultades como alumno de arte.

## **Método**

Alejado del sentido de exactitud, la búsqueda de un procedimiento, o de una meta determinada para la comprensión del mundo artístico esta en reconocer al objeto que vemos como una presencia de lo conocido, implica una hermenéutica de orientación e interpretación dada por el contenido, encuentra en la actividad del pensamiento que se activa por reconocimiento y significación. Esta práctica es el elemento más simple que transforma una realidad empírica en una realidad artística y que al aparecer el desarrollo intelectual del artista debe entender y enterderse con la forma, reconocerla, asociarla como idea constitutiva de la obra. Esta noción de realidad en el ámbito de la experiencia estética fortalecida y ampliada por las particulares orientaciones del maestro de Arte, producen un marco amplio, más congruente entre la psicología, sociología, crítica de arte, morfología, análisis de obra, historia del arte, materia prima para el desarrollo del universo creativo, eliminando los criterios lógicos para la comprensión visual de lo que vemos. Esta suma de conceptos instalados en una dialéctica extienden la racionalidad de nuestra memoria cognoscitiva, y que a través de procedimientos establecidos orientan la conexión analítica de la forma, hacia la meta específica de la obra . Concepto no es idea porque la diferencia esta en el antes, en esa consideración que la concepción del mundo exterior depende de la clasificación de nuestros procesos perceptivos, podríamos llamarlo conocimiento anterior de la forma, una empatía que arma las condiciones de recepción. La discusión de la interpretación no debería ser tal al operar por asociación con miras a un significado. En este fin determinado por concepto y arte, implica la validez del error como virtud en el discurso lógico de la operación intelectual de la creación artística. Entender la forma nos lleva a considerar que nuestra percepción posee cualidades conceptuales y perceptuales, es decir que no hay que limitarse a una visión concreta del objeto sino a esa visión sin pulir que una estructura simple posee. Los estímulos visuales son procesos cerebrales rapidos y que configuran preconceptos que formulan e informan al tejido interpretativo creando una mecánica inconsciente del pensar, razonar y hacer. Allí la coordinación del pensamiento, los sentimientos y la mirada interior producen la conexión activa de manos y mente, un arte con tendencia a

equipar lo que se ve con lo que se conoce. Este acto intelectual del artista forma la conexión instintiva con el maestro de Arte, para que la experiencia visual de la comprensión del mundo interior-exterior se amalgame con la organización didáctica del arte.

## **Manual**

Pareciera que los diversos capítulos contenidos en el manual LSdA, una cierta validez universal que investiga y textualiza los temas de variadas connotaciones, prácticas, filosóficas, y psicológicas que norman y enlazan términos en diferentes direcciones. Este volumen quiere constituirse en un material de consulta con guías y referencias para activar líneas de razonamiento en la enseñanza primera del arte, frente a la teoría del arte y la práctica de arte, estos escritos puedan demostrar el portal que les permita emprender vínculos de investigación y significado. Así los ensayos de estos cuadernos concentran en relatos que se hilvanan con cierto desorden pero que demuestran la síntesis del conocimiento e información sobre la objetivación del mundo del arte. La enseñanza artística tiene la condición natural de los conocimientos impartidos, la elaboración de un hilo conductor aplicando métodos y estímulos y un profesor de arte que fortalece los sentimientos de identidad, razón creativa del aprendizaje. El arte es una mercancía que modifica y sensibiliza, educa la visión y la percepción, activa la dependencia hacia la creación, estratos que se unen formando propiedades de razón y estilo. Hoy hablar de signo estético de las artes como formas de comunicación puede ser extremadamente laxa, esta falta de tensión, de temperatura emocional, estaría sobre las responsabilidades de la enseñanza de arte, su capacidad para recuperar el aula, imposible crear sin un ámbito acorde y aceptado por los artistas, la creatividad al ponerse de manifiesto solo puede desplegarse en el seno de cierto ambiente.

## **Rescate Final**

El arte ha sobrellevado a través de su historia y de su prehistoria múltiples cambios y sometimientos, adaptaciones y subordinaciones, castigos y censuras, a pesar de los que rezan por su muerte las fuerzas siguen aun intactas, en un mundo deshumanizado donde se pregona el fin del arte. Volver a pensar el arte como importancia en la calidad de vida, exenta de materialismos, sería entonces un nuevo lugar para volver a empezar. Un arte que celebre al ser, un arte de experiencias alejado del aniquilamiento , un tiempo histórico nutrido de nuevos modos de ver y sentir el arte, enfrentando un tiempo mediático banal, ligero, empobrecido en si mismo. Esta oportunidad será para el corrimiento, para un desplazamiento de los centros terminales Londres, Berlin, Nueva York, y animarnos a prescindir de estos ejes, comenzar entonces a instrumentar fuertes lazos de intercambio cultural desde esta región del mundo hacia Africa, Oriente, Europa Central. El punto sería muy amplio, educativo, intelectual, artístico, tal vez no llegar a todos los rincones pero si estar abiertos a una relación potencialmente renovada. Sabemos que desde la educación artística logramos el acceso a la sensibilidad, y desde allí tener una experiencia creativa. Latinoamérica tiene intactas todas las reservas de creación y talento, como en el siglo XIX fue Europa, el siglo XXI será en Latinoamérica, celebros a todos los artistas que dediquen mas tiempo a sus investigaciones, practiquen experiencias estéticas, mantegnan la importancia del dialogo entre artistas.



**O PASSADO POSTO EM ATO:  
DA HISTÓRIA DO FESTIVAL DE INVERNO DE CAMPOS DO JORDÃO,  
TEMAS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES**

Rita Luciana Berti Bredariolli<sup>424</sup>

Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”

IA-UNESP

rluciana@uol.com.br

**Resumo**

A perspectiva historiográfica que conduz esse texto se justifica, no contexto desse simpósio, pela concepção de história que a fundamenta. A história é entendida aqui como passado posto em ato, atualizado, por sua escrita e leitura. Nesse sentido, tal concepção aproxima a história do processo de rememoração. Direcionado por tal noção, esse texto apresenta um evento de formação de professores de artes da rede pública de ensino do contexto político-educacional brasileiro do ano de 1983, momento significativo, marcado pelo processo de reabertura política de nosso país. Esse evento de formação foi integrado por concepções e práticas artístico/educacionais, nas quais podemos identificar a enunciação de tópicos pertinentes ao discurso e à prática contemporâneos do ensino e aprendizagem da arte e, conseqüentemente, pertinentes aos contextos discursivos e práticos atuais de formação de professores. Ao analisar as atividades artístico/educacionais integrantes do Festival de Inverno de Campos do Jordão, identificamos o exercício da pluralidade cultural, diversidade, ecologia e transdisciplinaridade, realizados e pensados sob o desejo de (re) construção da cidadania e justiça social, motivos que integram as preocupações da arte/educação atual.

Palavras chave: arte/educação; políticas educacionais; história.

---

<sup>424</sup> Mestre e Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP e atualmente é professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, IA-UNESP. É autora de *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos Modernos de Arte e Educação*. Vitória: Edufes, 2007.

*Quais são as chances de aparição ou as zonas de apagamento,  
as potências ou as fragilidades?  
A que parte da realidade – o contrário de um todo –  
a imagem dos vaga-lumes pode hoje se dirigir?*

*Georges Didi-Huberman, A Sobrevivência dos Vaga-lumes*

*As coisas duplicam-se em Tlön;  
propendem simultaneamente a apagar-se e a perder os detalhes,  
quando as pessoas os esquecem.  
É clássico o exemplo de um umbral que perdurou enquanto o visitava um mendigo  
e que se perdeu de vista com sua morte.  
Às vezes, alguns pássaros, um cavalo, salvaram as ruínas de um anfiteatro*

*Jorge Luis Borges, Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*

## **Primeiro ato**

Não pretendemos aqui “presentificar” o passado. Não buscamos no passado aquilo que hoje se tomam como temas constituintes de uma atual concepção contemporânea sobre arte/educação, usando aqui tal redundância, deliberadamente, para delimitar a contemporaneidade a qual nos referimos: o nosso tempo presente.

Não pretendemos procurar, portanto, algo no passado que se “assemelhe, mesmo de longe às preocupações desse presente”. Não queremos propor ou criar um “inventário” de ideias ou ideais a nós legado, contribuindo, assim, para a garantia do “valor intemporal das obras que a tradição dominante erige como canônicas, mas ao mesmo tempo e de forma paradoxal, as declara como espólio de um morto, esse passado embalsamado e engavetado”. Não pretendemos nos orientar pela ideia de atualidade convertida em “sinônimo de intemporal” (GAGNEBIN, 2009: 145-146).

Ao contrário das semelhanças, procuramos pelas diferenças, definidas pelo choque das “sobrevivências” (DIDI-HUBERMAN, 2009; 2011) desse passado em nosso presente. Intencionamos assim, a história aqui narrada, como “re-(a)presentação” (RICOUER, 2008:52-53)<sup>425</sup>, como rememoração, portanto;

---

<sup>425</sup> Usando da remissão ao texto de Husserl, publicado em 1905, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps* e de uma analogia com a percepção de uma melodia, Paul Ricoeur define a

entendida como elaboração criada pela interpelação mútua entre passado e presente. Nesse sentido, nos ativemos à ideia de “atualidade” como o “vir a ser ato ( *Akt* ) de uma potência”. Tal conceito dista daquele de atualidade como “presentificação”, pois estabelecido em oposição à forma de “repetição de um valor eterno do passado no presente, concepção apologética e repetitiva”. Contrariamente a essa ideia, Walter Benjamin forjaria o segundo conceito de atualidade aqui exposto. Uma “atualidade plena” que “designa muito mais a ressurgência intempestiva de um elemento encoberto”, “esquecido” ou “recalcado” do “passado no presente” (GAGNEBIN, 2009: 147-148).

Essa ideia de atualidade como “vir a ser ato de uma potência”, foi a que tomamos como direção. Assim, em uma visada “anacrônica” (DIDI-HUBERMAN, 2008), nos ativemos às “sobrevivências” do passado, e, sob essa iluminação intermitente de ressurgências, visíveis como por um relâmpago, ou como pela “luz pulsante, passageira, frágil” de um vaga-lume - tencionamos, pelo “confronto positivo” entre tempos, a mobilização aos enunciados de nosso próprio tempo.

### **Outros atos**

A enunciação de uma arte/educação designada “pós-moderna”, foi integrada por temas que se mantêm em manifestação nos textos voltados ao embasamento da arte/educação contemporânea. Como conceitos e problematizações, a pluralidade cultural, a diversidade, a ecologia e a transdisciplinaridade, entre outros, definem práticas contemporâneas de ensino da arte. Temas que se manifestam como derivações, pois se completam por interdependência, convergindo para o entendimento da arte como manifestação do “entrelaçamento às tramas do sistema cultural” (AGUIRRE, 2007) e meio para a expressão crítica sobre esse estado.

---

ideia de re-(a)presentação: “a mesma melodia, mas ‘quase ouvida’”, a melodia rememorada. A re-(a)presentação ou rememoração, refere-se, segundo Ricouer, à “modalidade da lembrança secundária” definida na distinção entre “evocação espontânea e evocação laboriosa”. Em sua re-(a)presentação, “o objeto temporal” se desprende de seu tempo de percepção: ele é “realmente passado. E, contudo, ele se desencadeia, faz sequência com o presente e sua cauda de cometa. O que está entre os dois é o que denominamos lapso do tempo”.

Tais tópicos também foram revertidos em referenciais para a caracterização dessa “atual” concepção de ensino da arte em oposição àquela determinada por ideais modernos, tais como o universalismo ou a “especificidade das linguagens artísticas” (BARBOSA, 2007). Arthur Efland (2010), por exemplo, ao definir a concepção “pós-moderna” de ensino da arte em contraposição aos ideais modernos, destacou como polaridades a ideia de universalidade em oposição à pluralidade. Essa “reconceituação epistemológica” (AGUIRRE, 2007), que então orientava a relação entre arte e educação, categorizada como “pós-moderna”, era definida, entre outros pela consideração às implicações da multiplicidade das linguagens, de estilos, de contextos de produção e recepção, de culturas, de leituras, de narrativas, na determinação do ensino e aprendizagem da arte.

Os enunciados da pluralidade cultural, diversidade, ecologia e transdisciplinaridade, entre outros tópicos, integram a condição “pós-moderna” de ensino da arte, definindo e preservando seu principal objetivo, o da criação de vias de condução ao exercício crítico, situando em questão, por exemplo, os limites entre as categorias “popular” e “erudito” ou “centro” e “margem”, tratando-as como determinações arbitrárias, condicionadas às variáveis de tempo e espaço e circunstâncias de uso e função.

No tempo, é possível localizar a inserção desses enunciados na literatura brasileira dedicada às relações entre arte e educação já nos anos de 1980. Anos marcados por movimentos de mobilização política pela afirmação da arte/educação como área de produção de conhecimentos específicos. Movimentação enredada em uma circunstância política configurada pelo processo de redemocratização do país, quase 20 anos após o golpe militar que instaurou o regime ditatorial.

Entre as atrocidades desse período, estendido dos anos de 1964 até 1985 - embora os seus despojos ainda se mantenham presentes<sup>426</sup> - vários outros

<sup>426</sup> Jeanne-Marie Gangnebin, no texto “O preço de uma reconciliação extorquida”, aponta como possibilidade da sobrevivência da ditadura militar brasileira em seus efeitos e consequências, a falta de espaços para a elaboração crítica da memória. Para a autora, aparentemente há uma “correspondência secreta entre os lugares vazios, os buracos da memória, esses brancos impostos do não dito do passado, e os lugares sem lei do presente, espaços de exclusão e exceção, mas situados dentro do recinto social legítimo, como se

atos, em contrapartida, irrompiam - por vezes aproveitando interstícios, o espaço de manifestação das “subjetividades políticas” (TELES, 2007, p. 42) - a manutenção de uma “ordem” imposta.

Atos intermitentes, mobilizadores da continuidade, criando a história pela contrapartida. Respostas ao “arbitrio e ao abuso das funções de Estado”, que a medida de seu esvanecimento, faziam proliferar “as aspirações e os desejos oriundos da vida privada e pública, sob novas formas de interação social” (TELES, 2007, p. 139):

O que nos movia? Uma crença absoluta na transformação. A arte nos ajuda a organizar nossa experiência de vida. E essa experiência, organizada pela imaginação, enriquece nossa vida. Isso, eu penso, é o que devemos ensinar aos alunos, senão acabamos por burocratizar a arte, transformando-a em algo sem sentido, decorativa, um verniz de cultura.

Arte não é isso. É uma experiência fundante para o ser humano. Nossa geração, seja onde for, tem essa crença, modernista, na arte como auxílio para a organização de uma experiência de vida, nos ajuda a criar significados.

Meu papel é acender o desejo dos alunos, fazer com que queiram mais do que aquilo que é oferecido. O XIV Festival de Campos do Jordão foi um pouco isso, uma forma de mostrar aos professores que poderiam sonhar mais alto [...] O Festival foi importante, pois foi uma experiência que acendeu coisas dentro das pessoas. E essas chamas que se acendem, demoram a extinguir, pois foram geradas por uma experiência que deixou marcas, que nos tornou diferentes do que éramos. Mas, não é o diferente como novidade. Isso encontramos no *shopping center*. Conquistamos esse “diferente” ao desacomodar, desalojar certezas, ao criarmos incômodo, ao provocar a busca<sup>427</sup>.

Nas brechas criadas pela intermitência de muitos atos, um evento é organizado em 1983, um ano após as primeiras eleições diretas para governadores de estado no Brasil, desenhado pelos desejos enunciados pela fala comum de alguns daqueles que dele participaram. Transgredir e transformar, mobilizar o que já havia sido estabelecido como norma para a arte, para a educação e

somente a inclusão da exceção pudesse garantir a segurança da totalidade social”. O preço desse “silêncio imposto” sobre o passado “não é ‘só’ a dor dos sobreviventes”, segundo Gagnebin, também pagamos por nossa “resignação e impotência”. É urgente, seguindo suas palavras, deslocarmo-nos da resignação, “não só” para a indignação, mas para uma “resistência efetiva, sem ressentimento, mas com a tenacidade e a vivacidade da vida” (Gagnebin, 2010: 186).

<sup>427</sup> ALBANO, A. A. Entrevista concedida a Rita Bredariolli. São Paulo, 8 out. 2009.

para sua inserção no ambiente escolar, tais eram alguns dos desejos expostos como motivadores da realização do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão.

O Festival de Inverno de Campos do Jordão nasceu como evento dedicado à música, especialmente à música erudita. O ano de 1970 marcou sua primeira edição, em recrudescido momento da ditadura militar. Manteve-se dedicado à música erudita e aos jovens músicos que o procuravam pela possibilidade de formação ofertada pelos vários cursos que ocorriam durante o evento. Assim se deu na continuidade de seus mais de 40 anos de existência, excetuando sua edição de 1983.

O ano de 1983 foi um marco do processo de redemocratização brasileira. Nesse ano, governadores eleitos pelo voto direto, depois de quase vinte anos, voltaram a administração pública. Em 1983, em São Paulo, a Lei de Segurança Nacional, foi posta em julgamento, no “Tribunal Tiradentes”, encenação criada no Teatro Municipal de São Paulo no dia 10 de maio, em uma terça-feira do ano de 1983. Foi dirigido por Joana Lopes, que também participou do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, como coordenadora de duas oficinas, uma teórica e outra prática, ambas sobre teatro<sup>428</sup>.

A edição de 1983 desses festivais foi a única a não ser dedicada a música erudita e aos seus jovens alunos músicos. Motivada pelo desejo de abertura, consonante a nova configuração política do país, essa edição foi dedicada aos professores de arte da rede pública estadual de São Paulo. 400 professores participaram desse evento, agrupados por sorteio, opção para garantia do sentido plural e diverso do público acolhido.

A abertura à multiplicidade não se esgotou na recepção à diversidade das pessoas reunidas, mas manteve-se no programa desse Festival, definido pela inclusão das várias linguagens artísticas, indiferentemente à discriminação ou privilégio de categorias como popular e erudito. O circo, as artes visuais, o cinema, as músicas de concerto e de Cauby Peixoto, o teatro e a dança, conviveram integradas com a população da cidade, com os artistas da cidade de Campos do Jordão. Os músicos saíam dos auditórios para tocar nas ruas. A participação das pessoas que compunham o contexto, o tempo e o lugar de acontecimento daquele Festival, era condição fundamental para aqueles que

<sup>428</sup> Sobre esse evento cf. FREITAS, G. Sociedade Civil condena a LSN. *Folha de São Paulo*. 1º. Caderno – Nacional – São Paulo, 15 maio 1983, p. 14 e VÍTIMAS desvendam a História e exibem as marcas do arbítrio. *Folha de São Paulo*. 1º. Caderno – Nacional – São Paulo, 15 maio 1983, p 15.

pensaram sua realização. Ações dedicadas à ecologia, no sentido de estudo das relações mútuas entre seres e as constituições de seu ambiente, integravam o programa de oficinas dedicadas aos professores. Três dessas, em especial, foram criadas a partir de um mesmo eixo: “Arte e Comunidade: vivências, espaços e memórias”.

Essas três oficinas denominadas “Arte e Comunidade: vivências, espaços e memórias”, se sustentavam por princípios pedagógicos semelhantes, mas cada qual usava de uma linguagem específica para desenvolvê-los. Integravam esse conjunto a oficina de música, orientada por Conrado Silva; a de artes plásticas, ministrada por Fioravante Mancini; e a de teatro coordenada por Silvana Garcia e Karen Müller. Como objetivo comum às três oficinas, constava a relação com a realidade, com o meio, com o entorno, em busca de sua compreensão e recriação pela linguagem artística, visando o desenvolvimento do sentido de comunidade e o exercício reflexivo e crítico sobre a própria “vivência criativa” do professor e da realidade em seu entorno. A indistinção valorativa entre as categorias popular e erudito, preservou a pluralidade de manifestações artísticas e culturais. A abertura a essas manifestações, bem como a um público, também, vários, tornou o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, alvo de uma polêmica estabelecida por publicações em jornais de grande circulação. O debate se estendeu entre ataques e defesas, por vezes, em vociferações inflamadas por afetos e certezas. Sem vencedores, essa contenda apresentava uma raiz comum: a urgência por resolver problemas de um sistema educacional que se mantém sob demanda de solução.

## Bibliografia

ARRIAGA, I. A. (2007) “Contenidos y Enfoques Metodologicos de la Educación Artística”. In: *Congreso de Formación artística y cultural para la región de America Latina y el Caribe*, Medellín: *Anais...*Medellin, CD-ROM.

BARBOSA, A. M. (1984) *Arte - Educação: conflitos e acertos*. Max Limonada. São Paulo.

\_\_\_\_\_(7ª ed 2009) *A imagem no Ensino da Arte*. Perspectiva. São Paulo.

\_\_\_\_\_ (2007) “Debates sobre la Interdisciplinaridad en la Educación Artística”. In: *Congreso de Formación artística y cultural para la región de América Latina y el Caribe*, Medellín: *Anais...Medellin*, CD-ROM.

\_\_\_\_\_ (1998) *Tópicos Utópicos. C/Arte*. São Paulo.

BENJAMIN, W. (2009) *Passagens*, Editora UFMG. Belo Horizonte. São Paulo: Imprensa Oficial.

BREDARIOLLI, R. (2009) *XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte*. São Paulo, 2009. 141f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DIDI-HUBERMAN, G. (2008) *Ante el Tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo editora. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ ( 2011) *A sobrevivência dos Vaga-lumes*, Editora UFMG. Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_ (2009) *La imagen superviviente: historia del arte y tempo de los fantasmas según Aby Warburg*, Madrid: Abada Editores.

EFLAND, A. (2010) *Cultura, Sociedade, Arte e Educação num mundo Pós-Moderno*. In Guinsburg, J. & Barbosa, A. M. (orgs.). *O pós-modernismo, Perspectiva*. São Paulo.

GAGNEBIN, J-M. (2010). “O preço de uma reconciliação extorquida” In: Teles, E. y Saflate, W. (orgs.) *O que resta da ditadura*. Boitempo. São Paulo.

\_\_\_\_\_ (2009- vol.1) “Walter Benjamin: estética e experiência histórica” In: Almeida, J. y Bader, W. (orgs.) *O pensamento Alemão no século XX*. CosacNaif. São Paulo.

RICOUER, P. (2008) *A memória, a história, o esquecimento*. 1ª. reimp. Editora Unicamp. Campinas.

TELES, E. (2007) *Brasil e África do Sul: paradoxos da democracia*. São Paulo, 2007. 78f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.



## **FORMACIÓN PROFESIONAL E INSERCIÓN LABORAL EN ARTES, DISEÑO Y HUMANIDADES. ESTRATEGIAS PARA UNA ARTICULACIÓN EFECTIVA**

Roberto Tomassiello

Universidad Nacional de Cuyo (UNCu)

[robertotomas@infovia.com.ar](mailto:robertotomas@infovia.com.ar)

### **Resumen**

Vincular la universidad con el medio es posible, entre otras formas, a través del ejercicio profesional de los graduados. Su estudio requiere considerar diversos aspectos, como:

- características de la formación profesional y demandas,
- valoración del ejercicio profesional en el contexto social (carreras tradicionales o no),
- condiciones socio-económicas de la población.

Esta ponencia describe una investigación financiada por la UNCUYO durante 2010-14 mediante sus Programas I+D, que incluye las Facultades de Artes y Diseño y de Filosofía y Letras. Aborda el diagnóstico y propuestas para contribuir a optimizar la relación formación profesional-inserción laboral en carreras de Artes, Diseño y Humanidades. Asimismo, el trabajo procura establecer indicadores orientados a la futura acreditación de dichas carreras.

La inserción laboral de egresados en disciplinas artísticas, tecnológicas y humanísticas sería diferente según cada carrera. Una hipótesis lo atribuye a la falta de “cultura en las artes, el diseño y las humanidades” en el medio, desconociéndose entonces los alcances de la formación profesional en las mencionadas disciplinas. Por lo tanto, habría que mejorar esta situación para favorecer la integración de la universidad con su contexto.

Los resultados podrán transferirse a las unidades académicas consideradas en el estudio y a otras afines.

Palabras clave: formación profesional - inserción laboral - acreditación

## Introducción

Desde tiempos remotos, el ser humano pudo sobrevivir y desarrollarse gracias al trabajo. Esta actividad según diferentes épocas y nivel de evolución, se llevó a cabo de diferentes modos. En los últimos siglos se acentuó la realización de las actividades laborales por parte de grupos de individuos, en lo que se denomina “división del trabajo”. Se reconocen en ésta dos campos: “división social” y “división técnica”.

La división social plantea la existencia de dirección y mando por parte de uno de los actores y de ejecución por el otro. En un estadio bastante primitivo también puede significar que un sector de la población asuma determinadas tareas, de un modo casi exclusivo por razones sociales: creencias, actitudes, *status*.

En la división técnica del trabajo cada sector de la sociedad asume la realización de un trabajo determinado, como fue en su momento la unidad familiar autosuficiente. Ésta se bastaba a sí misma para cubrir sus necesidades básicas, caracterizándose por el dominio de diversas técnicas por parte de un mismo individuo. Entre ellas se puede citar: agricultura, caza, pesca, construcción, confección de vestimenta, utensilios, herramientas, armas, vasijas. Con el paso del tiempo, el proceso evolutivo de la sociedad determinó cambios importantes en la división del trabajo.

En el medioevo, caracterizado a nivel laboral por el artesanado, las diferentes actividades (diseño, producción, venta) comenzaron a integrarse, realizándolas una sola persona.

El advenimiento de la máquina y con ello el surgimiento de la industrialización, trajo como consecuencia una especialización extrema de los trabajadores. Se logró así maximizar la eficacia y la eficiencia de las actividades productivas.

Actualmente, en el contexto de la “sociedad posindustrial” la riqueza no deviene de la acumulación de capital y trabajo, como ocurrió en la fase “industrial”. Se manifiesta más bien por la capacidad para la generación de conocimiento y por el acceso a la información. El sistema laboral queda conformado ahora por la articulación de tres grupos: empresarios, profesionales, y empleados y obreros.

Hoy, suele manifestarse una difícil inserción laboral de egresados, particularmente en disciplinas artísticas, tecnológico-creativas y humanísticas. Ello podría atribuirse a una escasa “cultura en las Artes, el Diseño y las Humanidades” en el medio.

El estudio, contextualizado en Mendoza, Argentina, indaga las características de las demandas para las carreras de Cerámica, Diseño, Música y Ciencias de la Educación. Para dicha investigación se toma como referencia la situación observada en los últimos 10 años. La propuesta a desarrollar espera contribuir a la definición de políticas para optimizar la calidad de formación y oportunidades de los graduados en las mencionadas carreras.

### **Formación profesional. Características, evolución y perspectivas**

La Universidad, como institución, se orienta a la enseñanza, investigación, creación y difusión del conocimiento, sea éste de naturaleza científica, técnica, humanística o artística. La referida institución ha de mantener una permanente integración con su contexto, promoviendo la formación global de profesionales al servicio del bien común. Uno de los modos que permiten concretar esa vinculación es, por ejemplo, la incorporación de sus graduados a las actividades socio-económicas y culturales, mediante el ejercicio profesional.

El profesional “puede ser cualquier persona que practica un arte o un oficio, ya que una profesión incluye un conjunto de acciones mediante los cuales se producen servicios y bienes concretos” (González, H. 1978). El referido autor lo distingue del “profesionista”, que es aquella persona que recibe educación profesional universitaria.

Ortega y Gasset (1954) incluyó en las profesiones liberales “desde un consejero económico hasta un poeta”. Destacó la ocupación intelectual de esas actividades y que el talento y la vocación “son los dos caracteres más íntimos a la vez diferenciales de la profesión liberal frente a las demás”

El ejercicio profesional admite dos modalidades destacadas: independiente y en relación de dependencia. A veces suele confundirse el concepto de “profesión liberal” con la práctica independiente, aunque el citado concepto apunta a la libertad de poseer ideas propias, defenderlas, aplicarlas.

El análisis de la evolución histórica en nuestro país de las profesiones liberales -y de las proyectuales, en particular- admite perspectivas diferentes. El proceso de modernización argentino comenzó con la organización nacional, al promediar el siglo XIX, pero se consolidó a comienzos del XX. En algunas profesiones liberales, como la arquitectura, los efectos llegaron hasta la mitad del siglo XX. Este proceso conviene analizarlo en contextos amplios, tales como la organización del Estado moderno, o bien en el modo de articulación con el modelo de desarrollo socio-económico adoptado.

El estudio de la inserción laboral de los graduados universitarios exige realizar un análisis preliminar que, necesariamente, debería considerar algunos aspectos, tales como:

- características de la formación profesional,
- particularidades de la demanda,
- valoración del ejercicio profesional en el contexto social (carreras tradicionales o no),
- condiciones socio-económicas de la población.

A los fines de la acreditación de carreras de grado, suele valorarse cuánto tardan los graduados en conseguir su primer trabajo. En Argentina, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) considera ese indicador como un criterio de calidad de la formación profesional.

Los sectores de la demanda suelen tener un escaso conocimiento de las incumbencias de las carreras universitarias. Se limita comúnmente a las carreras tradicionales, como Derecho, Medicina, Economía y algunas ramas de la Ingeniería, Sobre éstas por lo general se manifiesta una idea precisa de sus alcances, siendo reconocidas por el conjunto social.

En las últimas décadas, la aparición de nuevas disciplinas y orientaciones en la formación académica provocó el planteo de un amplio abanico de opciones. Sin embargo, no siempre son conocidas debidamente y valoradas por sus potenciales demandantes.

En el caso de los graduados en Ciencias de la Educación, la dinámica de la profesión va modificando el desarrollo del campo. También ocurre con su

funcionamiento, comportamiento laboral, relaciones de poder en su interior y características de la formación de grado. “Tres agentes han sido decisivos en los cambios sufridos por la profesión de los especialistas en educación:

- La estructura productiva y su dinámica: los cambios vinculados a las formas de producir, sus innovaciones tecnológicas y de organización, en el mundo del trabajo en general y en el campo educativo en particular, así como los mecanismos que estas operatorias generan conjuntamente.
- Los aspectos del desarrollo epistemológico, que dan soporte y sustento a las prácticas académicas y profesionales.
- La dinámica de los cambios educativos y del desarrollo de políticas del sector, así como la de las teorías que fundamentan las evoluciones correspondientes.” (Llomovatte, S. y otros, 2006, pp. 217-218).

Las carreras pertenecientes a las facultades de “Artes y Diseño” y de “Filosofía y Letras”, ambas pertenecientes a la UNCUYO, exponen matices variados. Por lo tanto resulta pertinente el estudio de la situación en las carreras de Artes y Diseño, así como en Ciencias de la Educación.

### **Objetivos del trabajo**

La investigación plantea un estudio que comprende el análisis, diagnóstico y elaboración de propuestas. Ello se considera con respecto a la inserción laboral de sus graduados, a fin de lograr una eficaz articulación entre la universidad y su contexto.

#### **a. Objetivos generales**

- Generar un análisis, diagnóstico y propuestas orientadas a la optimización de la relación entre una formación profesional y la inserción laboral. Comprende los egresados en Artes, Diseño y Humanidades, tanto en el contexto de la UNCUYO como en el socio-cultural-productivo de la zona. Se incluye el período comprendido por los 10 últimos años.

- Aproximarse a la acreditación de las carreras de grado de las disciplinas estudiadas. Ello se da a partir de la determinación de los indicadores pertinentes y sus relaciones correspondientes: formación académica-profesional e inserción laboral.

### **b. Objetivos específicos**

- Establecer un diagnóstico de la situación actual. Será factible a partir del análisis de las características teórico-prácticas de las formaciones profesional, tecnológica, artística y humanista y la inserción laboral de sus graduados.
- Indagar sobre las particularidades de las demandas en las carreras referidas, considerando el ámbito socio-cultural-productivo de Mendoza en el período antes señalado.
- Proponer estrategias tendientes a mejorar la articulación académico-profesional con el medio socio-productivo.

### **Hipótesis de trabajo**

La ausencia de una “cultura en las artes, el diseño y las humanidades” en el contexto socio-productivo-cultural, promovería el desconocimiento de la formación profesional en esas disciplinas. A tal fin, se entiende por “cultura” de las disciplinas en estudio, la interpretación precisa de estos campos del conocimiento (epistemológico, metodológico y operativo). También incluye sus características y la valoración de sus posibilidades como actividad profesional.

### **Metodología**

La metodología es comparativa, se trabaja actualmente con entrevistas a egresados en las carreras en estudio, de los últimos diez años. Asimismo, se aborda el análisis de documentos (legajos, programas y normativa) de la carrera.

Cabe destacar que el estudio se complementa con otros desarrollados por equipos de investigación de la UNCUYO (Carrió de Scaccia y otros 2003; Zalba, E. 2005). Ellos abordaron el perfil del egresado y la demanda laboral mediante diferentes perspectivas de análisis.

## **Propuestas para políticas públicas y rol del Estado**

Profundizar el conocimiento de la relación formación profesional/inserción laboral de los graduados, permite disponer de bases fundadas para mejorar el *currículum*. La dinámica del contexto socio-productivo requiere de un observatorio permanente a fin de analizar los cambios requeridos y generar nuevas propuestas.

El sector académico, por sus características y recursos humanos formados, es el ámbito propicio para establecer dicho observatorio. Allí deberían estar representados todos los sectores involucrados. Las recomendaciones que surjan de estos estudios pueden contribuir al diseño de las políticas públicas, fijando acciones a mediano y largo plazo.

Esta investigación proporcionará el conocimiento estadístico y las implicancias para aquellos profesionales que ejercen laboralmente en Artes, Diseño y Humanidades. El diagnóstico que surja del trabajo puede facilitar la adecuación e inserción laboral de los egresados. Asimismo, desde lo académico se orienta a la promoción y fortalecimiento de esta vinculación con las necesidades actuales del medio local y regional. Para ello deben tenerse en cuenta las fortalezas y debilidades al momento de llevar a cabo la proyección y concreción de currículos de grado y/o posgrado.

La universidad pública, en tanto que parte del Estado, debe asumir un rol protagónico para contribuir a optimizar la relación formación profesional/inserción laboral de sus graduados. El mundo académico no puede permanecer ajeno a la realidad de su contexto, tiene que salir al mismo y ofrecer propuestas.

Al ámbito académico le cabe la misión de definir estrategias adecuadas para el logro de una efectiva vinculación con el sector socio-productivo. Este último a través de sus asociaciones profesionales, instituciones y empresas, debería impulsar propuestas para fortalecer la vinculación con las universidades.

## **Avances del trabajo**

*Proyecto carrera de Cerámica*

La etapa inicial del trabajo se dedicó a recopilar e interpretar datos, sobre la realidad de los graduados en Cerámica y de su inserción laboral. De acuerdo con las encuestas realizadas se pudo confirmar una de las hipótesis establecidas en la investigación. La inserción en el mundo del trabajo de los graduados de Cerámica de la UNCUYO es deficiente.

El análisis del currículo en vigencia permitió establecer un desfase entre el ámbito académico y el laboral. Las propuestas para los posibles cambios están en etapa de estudio.

Las conclusiones obtenidas del análisis de la realidad, así como de la bibliografía consultada, encuentros con colegas, permite inferir que la problemática de la “inserción laboral” es pluridimensional y planetaria.

No se puede afirmar que la universidad es la única responsable, o que las estructuras curriculares no se adaptan a las gestiones profesionales, o a problemas globales de mercado. Hay que tener en cuenta también que, por lo general, los artistas ceramistas trabajan de manera aislada y solitaria.

Las prácticas interdisciplinarias de grupos de investigación pueden contribuir a estimular el trabajo en equipo. También es factible que enriquezcan las distintas visiones de la problemática y actualicen los conocimientos, con resultados positivos para los egresados y la institución.

#### *Proyecto carrera de Ciencias de la Educación*

Las entrevistas realizadas a demandantes de profesionales de Ciencias de la Educación arrojaron las siguientes conclusiones provisionales:

- a. Las capacidades que debería tener un profesional en Ciencias de la Educación son:
  - planificación
  - trabajo en red
  - detección de necesidades sociales, liderazgo
  - proactividad, pensamiento flexible y auto-aprendizaje
  - creatividad
- b. Con respecto a los conocimientos teóricos deberían ser:
  - lineamientos para la formulación y evaluación de proyectos



- estrategias y técnicas para la conducción de equipos de trabajo
  - asesoramiento pedagógico en diversos campos disciplinares
  - estilos de aprendizaje de las personas y diversas corrientes de psicología cognitiva
  - herramientas para la conducción de propuestas de reconversión laboral.
- c. Las actividades específicas que el profesional de Ciencias de la educación puede desarrollar de manera más competente son las siguientes.
- educación permanente
  - educación para la salud
  - coordinación de proyectos pedagógicos
  - procesos de gestión
  - liderazgo y conducción educativa
  - asesoramiento
  - orientación educativa
  - evaluación
  - planificación
  - diseño de carreras, cursos y materiales.
- d. Entre las fortalezas más significativas de los egresados de Ciencias de la Educación, se incluyen la formación teórica, capacidad de integrar equipos de trabajos interdisciplinarios, realizar diagnósticos institucionales y capacidad de trabajo.
- e. La principal debilidad que poseen los egresados es la poca formación y experiencia en el trabajo con adultos.

#### *Proyecto carrera de Diseño*

Los resultados obtenidos mediante las encuestas a graduados permiten establecer que la inserción laboral en actividades específicas de la profesión es escasa. El sector productivo suele convocar a ingenieros, arquitectos, decoradores en lugar de diseñadores industriales. Algo similar ocurre con los diseñadores gráficos, que muchas veces se ven relegados frente a artistas plásticos, comunicadores sociales o idóneos.

Quienes requieren del diseño (empresas, instituciones, entes oficiales), suelen no diferenciar las competencias de los profesionales de esa disciplina de quienes no lo son. Sin embargo, esta situación podría valorarse de modo positivo en tanto los diferentes expertos vinculados con la problemática del Diseño, incluso los idóneos, trabajen conjuntamente. Así podría contribuirse a ampliar el mercado.

Numerosos egresados apuntan por ello a otras posibilidades como el caso de la docencia en los niveles secundario y superior, o bien realizando emprendedorismo. Asimismo, algunos trabajan en organismos gubernamentales, aunque en estos casos suelen realizar actividades escasamente relacionadas con la formación recibida.

Las alternativas descritas no siempre surgen desde lo vocacional. Constituyen más bien un modo de subsistencia frente a la dificultad para ejercer aplicando las competencias propias que confiere su título profesional.

En los últimos años se observa con frecuencia que numerosos graduados en Diseño Industrial producen y comercializan los objetos que proyectan. Por lo general se trata de pequeñas series de productos o bien de piezas únicas. Algo similar suele manifestarse con egresados de Diseño Gráfico, que instalan sus talleres de impresión. En ambos casos combinan actividades proyectuales con manufactura y comercialización de las realizaciones.

Es oportuno señalar que en la actualidad existe una asignatura optativa que trata sobre “emprendedorismo” en la carrera de Diseño de la UNCUYO. No obstante, ello es así desde la implementación del plan de estudios vigente desde 2007, con anterioridad no se aportaba ninguna formación específica. Por esta razón se presentaban dificultades para llevar a cabo con éxito dichas actividades.

Con frecuencia los egresados indican que los planes de estudios no se ajustan a los requerimientos del medio. Aún se percibe una disociación de la universidad con el sector productivo que no favorece su articulación.

Un diagnóstico institucional permitió establecer que hay una notoria preferencia por Diseño Gráfico. Esto podría deberse a múltiples factores, entre ellos:

- mejor y más rápida inserción laboral en el medio,
- la percepción por parte de los alumnos que Diseño Gráfico es una carrera más viable que Diseño Industrial para ejercer en el contexto productivo de Mendoza,
- una idea instalada de que Diseño Gráfico es más fácil para cursar que Diseño de Productos, porque no requeriría de tantos conocimientos científicos-tecnológicos.

Acerca de la duración de la carrera se observa que, en promedio, los alumnos tardan en recibirse entre 7 y 12 años. Ello implica un retraso muy significativo teniendo en cuenta que la carrera está planificada para cumplirse en 5 años. Esta situación también se manifiesta en las carreras de Cerámica y Música.

La realidad manifiesta serios desajustes en el *currículum* y un desconocimiento de los tiempos y demandas de los nuevos contextos con respecto a los profesionales de Diseño y las necesidades de Diseño en la provincia de Mendoza.

En agosto de 2012 se concretó una iniciativa conjunta de este Programa de Investigación I+D con la Dirección de carreras de Diseño de la FAD-UNCUYO. Se trata de la propuesta de implementación de “talleres verticales” y de la técnica de “Aprendizaje basado en problemas” (ABP) para las carreras de Diseño Gráfico e Industrial. Estas alternativas apuntan a optimizar la relación formación profesional-inserción laboral de los graduados, eje central del Programa. Para tal iniciativa, se convocaron tres prestigiosos académicos que aportaron asistencia técnica. Son ellos: Gui Bonsiepe, Silvia Fernández y Eduardo Simonetti, quienes plantearon sus opiniones sobre el tema en dos jornadas de trabajo académico.

#### *Proyecto carrera de Música*

Los resultados parciales obtenidos hasta el momento muestran que Mendoza si bien tiene una cantidad importante de actividad musical en su despliegue cultural, desde lo laboral presenta aspectos de precariedad notable. En la música, más que en otras ocupaciones, se va imponiendo lo que se llama

“carrera portafolio”. Ésta es la que combina varios empleos simultáneos o sucesivos, en general de corta duración o tiempo parcial.

Articular varias actividades del mismo campo de conocimiento procura lograr estabilidad económica. Ello se da en un mundo donde los empleos a largo plazo o seguros (cargos estables en orquestas, docencia de tiempo completo) son escasos. Los egresados manifiestan no sentirse preparados en su carrera para afrontar ese desafío, que requiere de competencias relacionadas con el emprendedorismo.

Las actuales condiciones laborales determinan que un joven que busca insertarse en el mundo del trabajo, mientras va “saltando” de un trabajo a otro, puede subsistir. Sin embargo, a la par puede llegar a percibir que ese empleo no será el definitivo.

Numerosos músicos profesionales recientemente graduados pueden acceder a la docencia. Ello es posible en la educación general o en la especializada, en institutos privados de formación musical o en las escuelas artísticas provinciales. Pueden hacerlo por necesidad, tratando de mantener en paralelo la ejecución del instrumento o el canto, o por interés por ejercer la profesión. Sin embargo, es posible que no todos los que ingresan a la docencia se identifiquen con ella y pretendan hacer carrera allí hasta jubilarse, sino que están a la espera de otras oportunidades en el terreno de la música.

### **Consideraciones finales**

La Universidad posee una misión orientada a la enseñanza, la investigación, la creación y la difusión del conocimiento. Por esta razón debe promover la formación integral de profesionales al servicio del bien común e insertos en un contexto social real. El ejercicio profesional es uno de los modos de practicar dicha vinculación.

### **Referencias bibliográficas**

ALTBACH, P. y PETERSON, P. (1999) *Educación Superior en el siglo XIX. Desafío global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos.

BALZA, A. y SCHAVINO, N. (2001) *Vinculación Universidad-Sector Productivo en el Marco de la Sociedad Global*. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.

BRENNAN, A. ,KOGAN,R. y TEICHLER,U. (1995) *Higher Education and Employment*. París: UNESCO.

BRUNNER, J. y MARSHALL, P. (2006) *Los criterios que debería cumplir un currículo en el mundo actual*. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Boletín Informativo MECESUP.

CASTAÑEDA SANTIBÁÑEZ, R.(1990) *La educación y el mercado laboral*. Buenos Aires: Emecé.

CASTELLS, M. (1987) *Ocho Modelos de Desarrollo Científico y Tecnológico*. España: Nuevo Siglo.

COLDSTREAM, P. (1997) *Training minds of tomorrow's world*. París: UNESCO.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina. (2002) *Informe de Evaluación Externa de la UNCUYO*.

Consejo Asesor Permanente de la UNCUYO. (2010) *Demanda social a la Universidad*. Mendoza: EDIUNC.

FARRIOLS, X. y otros. (1994) *La formación profesional en la LOBSE*. Barcelona: ICE - HORSORI

FOLLARI, R. (2004) *Modificaciones epistemológicas actuales, oferta educativa y organización curricular*. Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO.

\_\_\_\_\_. (1982). *Interdisciplinariedad*. México: Ensayos.

FULTON, O.,GORDON, A. y WILLIAMS, G. (1982) *Estudios comparativos respecto a Educación Superior y Planeamiento Económico*. Ginebra: OIT.

GALÁN, L. y SUÁREZ, B.(2005) *El espacio europeo de la educación superior y la empleabilidad*. España: Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Politécnica de Barcelona.

GALLART, A. y JACINTO, C. (1997) *Cuestiones actuales de la formación*. Argentina: CINTERFOR-OIT.

GARCÉS, L. (Comp.) (2007) *De la escuela al trabajo*. Buenos Aires: Ediciones Del signo.

GARCÍA GUADILLA, C. (1995) *Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios*. Caracas: UNESCO-CRESALC.

GLAZMAN, R. e IBARROLA, M. (1978). *Diseño de Planes de Estudio*. México: CISE-UNAM.

IGARTÚA, J. y HUMANES, M. L. (2004) *Teoría e investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.

IRIARTE A. y CORREA ARIAS, C. (2010) *El sistema universitario en Latinoamérica*. Buenos Aires: Biblos.

LLOMOVATTE, S. y otras (2006) *La vinculación Universidad-Empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MATEOS, V. y MONTANERO, M. (2008) *Diseño e implementación de títulos de grado*. Madrid: Narcea.

MERTENS, L. (1984) *Experiencias metodológicas en competencia laboral*. México: CINTERFOR.

MONZA, E. y RIQUELEME, G. (1997) *Metodología para el estudio de las demandas de la Educación Superior Argentina*. Buenos Aires: UNSarmiento.

MOSCATI, R. y PUGLIESE, E. (1995) *Educación Superior y Mercado Laboral en Italia*. Londres: Kingsley.

NOGUERA, W. (2001) *Representaciones sociales en estudiantes de la carrera de Diseño Industrial de la UNCUYO*. Argentina: FLACSO.

OCDE (2000) *Education and glance*. París: OCDE.

\_\_\_\_\_. (1974). *Policies for Higher Education*. París: OCDE.

PANAIA, M. (2004) *La medición de la inserción de los titulados universitarios y los estudiantes de Educación Superior en el mercado de trabajo*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires: Mimeo.

RIQUELME, G. y otros (2008) *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas* (Tomos 1,2,3). Buenos Aires: Miño y Dávila

RIQUELME, G. (2006) *Educación Superior, demandas sociales y productivas y mercado de trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SCHAVINO, N. (1998). *Vinculación Universidad-Sector Productivo en el mundo global*. Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.

TASKER, M. y PACKHAM, D. (1994) *Industry and Higher Education*. USA: New Publications.

TEICHLER, U. (2006) *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina. Análisis comparados*. Buenos Aires: Miño y Dávila

\_\_\_\_\_. (2005). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_. (1998) *Higher Education and employment*. Londres: Kingsley.

\_\_\_\_\_. (1997) *Consolidated declarations and plans of action of the regional conferences on Higher Education held in Havana, Dekar, Tokio and Palermo*. París: UNESCO.

TOMASSIELLO, R. (2008) *Diseño: un puente entre Universidad e Industria*. Mendoza: EDIUNC.

\_\_\_\_\_. (2007) *Formación proyectual integral y calidad de vida. Una propuesta pedagógica aplicable a las carreras de Arquitectura y Diseño*. San Juan: SeCyT-UNSJ.

VASCONI, T. (1978) *Sobre algunas tendencias en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

ZABALZA, M. (2003) *Pautas para la elaboración de planes de estudio universitarios*. Madrid: Miño y Dávila.

ZALBA, E. y NOGUERA, W. (2006) *Proyecto de Seguimiento e inserción de graduados de la UNCUYO- Segunda Parte*. Argentina: SeCyT-UNCUYO.

\_\_\_\_\_. (2003) *Proyecto de Seguimiento e inserción de graduados de la UNCUYO*. Argentina: SeCyT-UNCUYO.

## TEATRO-EDUCAÇÃO: NOVA PROPOSTA DE ENSINO APRENDIZAGEM

Sandra Maria da Silva<sup>429</sup>

UNINTER

[sandra\\_prof.artes@yahoo.com.br](mailto:sandra_prof.artes@yahoo.com.br)

### Resumo

O teatro nas escolas, até pouco menos de uma década, constituiu-se de atividade de lazer e entretenimento, onde os alunos deviam apresentar peças ensaiadas e/ou decoradas, geralmente na culminância de algum ciclo ou festa, datas cívicas ou comemorativas, num processo mecanizado, sem uma reflexão acerca das potencialidades do educando. Entretanto, a partir dos estudos de alguns educadores uma nova abordagem de sua prática docente passou a ser construída: o teatro-educação - uma proposta comprometida com o ensino-aprendizagem, o desenvolvimento integral do indivíduo: cognitiva, emocional e socialmente falando. Todavia, essa nova prática ainda não tem sido muito bem compreendida no meio escolar, devido ao histórico antes mencionado.

Este artigo apresenta a experiência desenvolvida em sala de aula com grupos de adolescentes de uma escola pública, baseada em alguns dos estudos de educadores e autores que vêem o teatro como poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem, e no qual auxiliaram a construção desta experiência sobre os novos caminhos do teatro-educativo no ambiente escolar.

Palavras-chave: Teatro. Educação. Aprendizagem.

---

<sup>429</sup> Licenciatura em Artes Visuais UBM(2008), Pós-Graduação no Curso de Metodologia do Ensino de Artes do Grupo Educacional Uninter, da Faculdade Internacional de Curitiba(2011). Professora de Artes na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro desde 2009. Cursos de História da Arte (extensão) na UNESA e no Instituto Amazônida de Educação; Curso de extensão “Modernização, Modernidade e Modernismo (CEDERJ); Uso de novas tecnologias no âmbito da arte-educação” (CEAD/UESC); Participação no II Congresso Internacional: Ciências, tecnologias y culturas. Diálogos entre las disciplinas del conocimiento mirando al futuro de América Latina y el Caribe, Santiago/Chile (2010).



## **Abstract**

The theater schools, up just under a decade, consisted of entertainment and leisure activity where students had to submit pieces tested and / or decorated, usually the culmination of a cycle or party, civic or commemorative dates, a process mechanized, not a reflection on the potential of the student. However, from the studies of some educators a new approach to their teaching practice came to be constructed: the theater-education - a proposal committed to teaching and learning, the development of the individual: cognitive, emotional and socially speaking. However, this new practice has not been well understood at school, due to the history mentioned above.

This article presents the experience gained in the classroom with groups of teenagers in a public school, based on some of the studies educators and authors who see the theater as a powerful tool for teaching and learning, and which helped to build on this experience new ways of theater education in the school environment.

Keywords: Theater. Education. Learning.

## **1. Introdução**

O ensino de Artes nas escolas tem evoluído muito nos últimos anos, desde a sua obrigatoriedade pela LDB 9293/96. Mas para compreender essa evolução, é necessário fazer um rápido retrospecto na história do ensino de artes, sua concepção e aplicação no Brasil, desde o início do século XX aos nossos dias. Em seguida, iremos analisar a linguagem artística do teatro no âmbito escolar, e seus desdobramentos segundo a análise de alguns autores como Bernadete Zagonel, Lílian Maria Fleury Teixeira Dória, Viola Spolin e Ingrid Dormien Koudela, Ana Maria Lakomy, Sandra Terezinha Urbanetz e Alessandro de Melo.

Para finalizar, faremos um relato da experiência desenvolvida com adolescentes, um estudo de caso realizado numa escola pública estadual, o

Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto, com adolescentes na faixa etária de 14 a 17 anos, do 9º ano do ensino fundamental, e do 1º ano do ensino médio, onde a disciplina de Artes entra na grade como projeto definido, pois a grade curricular do 1º ano do ensino médio não possui a disciplina de Artes no estado do Rio de Janeiro.

Desenvolveram-se atividades seguindo as novas tendências que o teatro-educação com os jogos dramáticos, proposta que oferece importante desenvolvimento do ensino-aprendizagem, além da capacidade de socialização, amadurecimento emocional, cognitivo e expressivo do educando. Este estudo busca levantar a importância desta nova abordagem que o teatro pode trazer para a sala de aula, sugerindo sua aplicação como ato educativo, tendo como principal característica a intenção, ou seja, uma ação proposital que visa um fim, e que por sua vez, depende das ações dos atores envolvidos no ato educativo. Como condução desta pesquisa, devemos perguntar: o que o aluno deve aprender na escola? *“Atualmente a ênfase do ensino em várias teorias educacionais é justamente as habilidades, atitudes e valores(...)”* (Melo, Urbanez. pg.117). Diante desta afirmativa, as propostas e atividades realizadas com os jogos dramáticos ou jogos teatrais visam o desenvolvimento dessas habilidades, atitudes e valores na comunidade, e a escola, através dessas práticas, deve estimular a autonomia, a responsabilidade e a interação dos alunos para que eles possam adquirir novos valores, atitudes e reflexão diante das situações que se apresentarão no futuro.

### **1.1. Alguns aspectos da História do Ensino de Artes no Brasil**

No começo o ensino de Artes no Brasil, no início do século XX, era realizado de maneira tradicionalista, com as disciplinas – Desenho geométrico (desenho técnico), trabalhos manuais (artesanato) e Música, estas sem articulações entre as mesmas, muitas das vezes sem objetivos artísticos.

O teatro e a dança, embora fizessem parte das festividades da maioria das escolas, raramente eram vistos como atividade integrante da formação do aluno. (Zagonel, pg 48.)

Baseados nessa concepção, o ensino do teatro era uma atividade de lazer e recreação, atrelada às festividades, sem comprometimento com o desenvolvimento do educando. As metodologias privilegiavam os exercícios de cópia e imitação, com ênfase na aquisição de conhecimento este, era centrado no programa e no professor. Mais adiante, na década de 1920, a educação passa por importantes transformações: o Movimento da Escola Nova, que defendia um ensino público, universal e gratuito.

A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança, e a levou a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos educacionais amplos se transformaram em justificativa para o ensino do teatro.  
( Koudela, pg. 19)

O ensino de artes aqui vai ter um caráter de livre expressão, mas somente a música se fortalece. “*Durante o período de Getúlio Vargas,(...) o trabalho que vinha sendo feito de inclusão do ensino de Arte na escola, com caráter da livre-expressão foi interrompido*” (Zagonel, pg 50). O teatro ainda é visto como atividade acessória, puro lazer e recreação, não cumprindo seu papel de linguagem artística de caráter reflexivo na formação do aluno.

A orientação que a Escola Nova deu à educação teve conseqüências profundas para a área do Teatro-educação, não apenas na década de vinte, mas durante três décadas que se sucederam.( Koudela, pg.20)

O ensino de artes só voltaria às escolas partir de 1945. Quando o artista Augusto Rodrigues criou em 1948 a Escolinha de Artes do Brasil, no Rio de Janeiro, e em 1970 já influenciava o ensino de artes em todo o país, promovendo métodos baseados na criatividade e na livre-expressão. Também na década de 1970, a artista plástica Fayga Ostrower, com seu livro “*Criatividade e processos de criação*” foi a principal referência para o ensino de artes, onde afirma: “*todo ser humano tem um potencial criativo a ser*

*desenvolvido, do qual fazem parte também a percepção, a intuição e a imaginação”.* (Zagonel, pg.52).

Em 1971, entra em vigor a lei 5.692/71 que reforma a educação brasileira: o ensino de educação artística deveria ser oferecido pela escola, e deveriam ser ministradas as quatro linguagens artísticas – artes plásticas, teatro, dança e música – mas esta lei não foi eficiente, por não haver formação especializada no país. O governo viu-se obrigado a criar cursos de licenciatura com dois anos de duração para remediar a situação. Então, o que se observou foi o enfraquecimento do ensino de artes nas unidades de ensino, pois generalizava as linguagens em detrimento do tempo curto de formação. Mesmo assim não deixou de ser um momento importante para o ensino de arte, pois foi a partir de então que essa disciplina começou a ser pensada e discutida pedagogicamente.

Em 1990, as associações de arte-educadores começaram a promover discussões sobre a importância da arte no currículo escolar e em 1996, com a nova LDB, a denominação *educação artística* da lei 5.692/71 foi substituída por *ensino de arte* e passou a ser obrigatório na grade curricular.

função  
apropriada crítica e  
(Zagonel, pg. 65)

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só integradora, mas dá oportunidade para que ela se construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos.

Na atualidade, a arte-educação no Brasil concretiza uma nova forma de conceber a Arte, não apenas como forma de expressão, mas também como construção de conhecimento. Ana Mae Barbosa, na década de 1980, cria uma nova abordagem para o ensino de artes: a proposta triangular, que propõe a contextualização, o fazer artístico e a leitura (história da Arte) seja a nova tônica sendo considerada, uma opção diferenciada para o ensino de artes que surgiu nos últimos tempos.

A arte-educação é na verdade uma área estratégica, pois tem potencial para ser um dos principais instrumentos de

---

transformação do sistema de educação como um todo. E a  
 mudança da educação, por sua vez, é estratégica para as  
 mudanças de que precisamos no Brasil e no mundo. (Zogonel,  
 pg. 58)

Hoje, as reflexões levam a um ensino de arte concentrado no fazer, inserido no  
 contexto sócio-histórico-cultural em que se vive que se possa desenvolver a  
 criatividade do sujeito, e que o estimule a refletir criticamente sobre o mundo.

## 1.2. O Teatro no ambiente escolar

Vários autores defendem o ensino do teatro na escola. Mas estes defendem  
 uma abordagem diferente daquela que geralmente se encontra no ambiente  
 escolar: produção de peças desvinculadas do desenvolvimento do educando,  
 geralmente para cumprir um calendário comemorativo, festas e coisas afins,  
 sem um objetivo mais profundo, um fazer artístico sem conexão com a  
 cognição.

Um desses autores, a professora e pesquisadora Ingrid Dormien Koudela,  
 através de seus estudos, desenvolveu um extenso trabalho com oficinas,  
 palestras e mesas redondas para professores, monitores, atores e educadores,  
 defendendo o caráter essencialista da arte-educação, mostrando o valor  
 educativo da arte em sua natureza íntima, sem precisar de outras justificativas.  
 Além disso, baseada em Piaget, em seus estudos:

(...)Procurou comprovar a origem do teatro no jogo infantil,  
 chamando a atenção para “a potencialidade do teatro no  
 desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança” e para  
 o fato de que “a arte é um meio para a liberdade, que é o  
 objetivo real e último de toda a educação” – e apresentando  
 uma nova sistemática para aquela disciplina. (Koudela, pg.10)

O ensino do teatro aplicado à educação foi pioneiramente sistematizado por  
 Koudela. Entre os livros que pesquisou - o “Improvisação para o Teatro”, de  
 Viola Spolin, do qual foi tradutora, e que serviu de base para seu livro “Jogos  
 Teatrais”, contribuindo muito para a formação de professores em escolas de  
 ensino fundamental e médio, e até mesmo em faculdades.

A concepção predominante em teatro-educação vê a criança  
 como organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se  
 realizam desde que seja permitido a ela o desenvolver-se em

---

ambiente aberto à experiência. (...). Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo.( Koudela, pg.18)

Assim, o movimento da escola nova marcou profundamente o teatro-educação, abrindo caminho para a nova experiência criativa, desenvolvendo o indivíduo como um ser integral e não apenas cognitivamente.

Segundo os PCNs, *“o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função indagadora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade”*(ZAGONEL, 2008). Este documento já aponta a direção que o ensino do teatro deve seguir no meio escolar.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (Zagonel, pg.65)

Ainda refletindo sobre o ensino de teatro na escola, a autora de “Linguagem do Teatro”, Lílian Maria Fleury Teixeira Dória, *“o trabalho de criação não deve ter um fim utilitário”* (Dória,pg.168), visto que a arte habita território em que a objetividade e a finalidade são aspectos que devem ser deixados de lado em favor da experimentação, criatividade e liberdade.

O trabalho de Peter Slade vai nortear o estudo de Dória, quando ela diz que é preciso conhecer os fundamentos do jogo dramático, base dos estudos do teatro na educação. Em seu livro “O jogo dramático infantil”, para conhecer as diferenças básicas entre teatro e jogo: no teatro, o professor está preocupado com os resultados (peças, espetáculos, apresentações, etc) como na visão tradicional, mas no jogo dramático, os processos de criação e experimentação serão priorizados. E é nesse sentido que se desenvolve o trabalho de teatro-educação: liberdade para criar, expressar e refletir a respeito dessa criatividade e expressividade nas improvisações, liberando um potencial que o próprio indivíduo muitas vezes desconhece.

## 2. Oficinas de Teatro-educação na escola Pública

Na caminhada pelos processos de construção do conhecimento, desde a graduação e em seguida na pós-graduação, o ensino do teatro na escola tem sido um assunto muito interessante, desde que foi visto sob essa nova perspectiva, pois, estas novas formas de trabalhar com o teatro, com os jogos dramáticos fizeram com que se desenvolvesse um trabalho extremamente gratificante, no sentido de que os grupos de jovens assistidos por essas aulas diferenciadas tiveram respostas significativas e qualitativas.

A concepção construtivista não é, num sentido estrito, uma teoria psicológica, mas um referencial explicativo que interpreta o processo de ensino-aprendizagem como um processo social de caráter ativo, em que o conhecimento é fruto da construção pessoal e ativa do aluno. (Lakomy, pg.45)

Os alunos da Escola Estadual Marechal Floriano Peixoto com os quais trabalhei em 2009, eram jovens de 14 a 17 anos, do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, pertencentes a camadas sociais de baixa renda, do distrito de Floriano, cidade de Barra Mansa/RJ, considerado uma periferia da cidade.

Este grupo de alunos possui características inerentes a uma área de periferia: alguns apresentam comportamento hostil, e até chegam a ser agressivos, tanto uns com os outros como conosco, corpo docente. São indivíduos com baixa auto-estima, carentes de recursos econômicos e emocionais, de famílias desestruturadas, com histórico de abandono, violência e vícios. Um alunado que apresenta baixo rendimento escolar, devido aos fatores citados, uma história de vida precária. Mas a escola não está de olhos fechados para estes sujeitos, ela trabalha para que eles superem as dificuldades e possam alcançar uma vida digna, construindo sua cidadania muitas vezes negada. *“O teatro (...) revela-se um meio eficaz de desenvolver o senso crítico e a cidadania.”* (Zagonel, pg.31)

É nesse cenário que o teatro-educação se apresenta e se faz ferramenta pedagógica estratégica, pois unindo o lúdico às técnicas teatrais, leva o

indivíduo ao conhecimento de si mesmo, faz com ele reflita sobre sua história pessoal e social e passa a transformar sua experiência pessoal em escolhas melhores e mais aptas para seu bem estar na sociedade.

Foram trazidos para estes alunos em sala de aula, exercícios de improvisação, com situações do seu cotidiano como ir à escola, ao médico, ao ambiente de trabalho e familiar, com jogos dramáticos e de criação sobre a sua realidade, para que eles pudessem refletir, vivenciando papéis e trocando-os. Ética, cidadania, preconceito, violência, drogas, gravidez, temas que eles próprios queriam debater foram levantados, sempre com a dinâmica dos jogos, pequenas encenações onde os jovens interpretam papéis, sem texto decorado, mas com o propósito de na improvisação, é uma maneira leve de abordar temas graves e urgentes, onde se cria a história-drama, onde seus temores e anseios surgem naturalmente.

Pedagogicamente, a medida de valor de uma experiência está na percepção dos relacionamentos ou extensões a que conduz (indica para algo ou tem significado). Para Dewey<sup>430</sup>, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. A parte ativa significa que experiência é experimentar (trying) e a passiva é experienciar (undergoing). (...) É a conexão entre estas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. (Koudela, pg. 30)

Estes jogos são realizados com toda a turma, em pequenos grupos, e ao final, reúnem-se num círculo, onde uma avaliação dos jogos é realizada por todos – eles amadurecem muito quando avaliam a si mesmos e são avaliados por seus colegas.

#### Racionalizar a Emoção

Mas um exercício intenso de memória emotiva, ou qualquer exercício de emoção em geral, é muito perigoso se não se fizer, posteriormente uma racionalização do que se passou. (...) Isso não quer dizer que devemos rejeitar os exercícios de emoção; pelo contrário: há de fazê-los, mas com o objetivo de “compreender a experiência”, e não só com o de senti-la. Há que saber porque é que uma pessoa se emociona, qual a natureza dessa emoção, quais as suas causas, e não apenas saber como ela se emociona. O “porquê” é fundamental, pois

<sup>430</sup> DEWEY, John. “Experience and Thinking”. *Democracy and Education*, Macmillan, 1944. In Koudela.



---

para nós a experiência é importante; mas o “significado” da experiência é ainda mais importante.(...) Para isso serve a arte: não só para mostrar como é o mundo, mas também para mostrar porque é assim e como se pode transformá-lo. ( Boal, pg. 44)

A identidade desse jovem sendo reforçada com as atitudes e reflexões, e a valorização da sua personalidade bem como seu sentido de pessoa, indivíduo único, mas coletivo, consolidando sua cidadania, fazendo com que o trabalho caminhasse de forma natural. Vamos colocar um exemplo dos vários exercícios trabalhados em sala de aula:

Encenação: os atores trabalham em pares. Um deles começa a ler uma carta solicitando um conselho, como vemos no rádio e na televisão. O segundo ator lê a resposta para esse problema e lê então uma carta com um problema seu. O primeiro ator lê a resposta para o segundo problema. (Novely, pg 84)

A seguir, algumas fotos da turma de 9º ano, em atividade com os jogos teatrais improvisados, na sala de aula.



imagem 1 – alunos desenvolvendo jogos teatrais na sala de aula



Imagem 2 – alunos desenvolvendo jogos teatrais na sala de aula

Houve casos de alunos que não quiseram participar, por causa dos novos conceitos introduzidos pelo método do jogo dramático e improvisação, a resistência é muito normal, e a timidez é uma maneira de proteger aquele que não quer expor seus medos e aflições, e os jogos dramáticos expõe mesmo aquilo que se pensa, e é uma das várias barreiras que se apresentam nesta atividade, mas o processo é lento e contínuo, e mesmo aqueles que se consideravam resistentes foram aos poucos se deixando envolver, pois a característica de jogo (brincadeira) é algo difícil dos jovens resistirem.

Os resultados puderam ser mensurados através de um questionário ao final do ano letivo de 2010 sobre as atividades, numa avaliação do que eles puderam observar de positivo ou de negativo na dinâmica dos jogos e improvisações; responderam sobre o que eles puderam perceber se houve alguma mudança na atitude deles a partir dessas práticas; se haviam sugestões sobre as propostas e se o curso deveria continuar.

Houve um significativo amadurecimento observado nas respostas destes questionários. A maioria dos jovens revelou que depois dos vários encontros, começaram a ver o grupo com mais simpatia, principalmente o convívio com familiares; que alguns notaram maior aproximação, devido às atitudes deles próprios em proporcionar essa mudança: situações de afetuosidade que os jogos proporcionaram uma quebra do distanciamento entre os relacionamentos, tornando possível dialogarem sobre conflitos e inquietações mais livremente.

Num trabalho de criação, adolescentes e jovens podem ser grandes parceiros, mas é muito importante que as regras de

---

trabalho sejam claras desde o primeiro momento. (Dória, pg. 180)

O mais interessante foi perceber de fato, que a atitude deles realmente se modificou, o grupo tornou-se mais cúmplice, menos agressivo entre si e com os professores.

Um ambiente saudável com bastante liberdade de criação pressupõe que cada um respeite o outro e que todos se respeitem. De acordo com Viola Spolin, “um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal”. ( Dória, pg.184)

E ao final do período trabalhado, os alunos apresentaram-se mais sociáveis, críticos e reflexivos, pois a sua atuação como indivíduo e ao mesmo tempo como ente do grupo era evidenciada e valorizada por eles mesmos. Os grupos, antes problemáticos em relação ao convívio mútuo, passaram a tolerar a diferença, aceitando-a como positiva e construtiva de sua presença e atuação na escola.

Conseguimos assim, atingir o objetivo que é exatamente sentir e ver o aluno sensibilizado, tocado e transformado intimamente pela arte.

### **3. Conclusão**

A história da arte na educação teve seus diversos caminhos, e seus reflexos se vêem nas disciplinas aplicadas em sala de aula na atualidade. Foram várias as correntes e influências que a arte experimentou, e neste sentido o teatro também acompanhou essa trajetória.

A legislação teve suas várias modificações no sentido de adequar a demanda da sociedade e os avanços permitiram que a Arte pudesse ser cada vez mais acessível, principalmente no ambiente escolar.

O movimento da Escola Nova foi fundamental para a mudança de paradigma que havia no ensino de artes e do teatro na escola, trazendo inovações como a livre- expressão, bem diferente das práticas da imitação e cópias estereotipadas até então trabalhadas. Entretanto, a ditadura veio frear este

movimento, e apenas mais adiante, em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro é que se retomou a idéia de se incluir o ensino de Arte na escola.

Nos anos 1970, Fayga Ostrower com seu livro firmou-se como referencial influenciando pedagogos e escolas da época, levando a criatividade a fazer parte dos programas de Arte escolares. Os anos 1980 foram marcados pela introdução da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, sugerindo um ensino de artes onde a contextualização entre o saber e o fazer artístico estariam articulados na disciplina, ampliando assim a capacidade do aluno de ler, perceber e interagir com o mundo. leitura

Assim, o teatro na escola ganhou uma nova concepção: o teatro-educação, voltado para a criação e expressividade, fazendo com sua prática na escola se modificasse: da tradicional atividade de lazer ou culminância de datas comemorativas às atividades de cunho lúdico de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do ser humano integralmente, reflexivo, com habilidades, valores e atitudes capazes de assegurar seu papel na sociedade e a sua cidadania.

E esta área de atuação da disciplina de Artes, o teatro educativo mostrou-se eficaz na busca de desenvolver essa dinâmica em sala de aula: os alunos assistidos por esta nova abordagem apresentaram, ao final do período letivo de 2009, mais sociáveis, mais receptivos, mais reflexivos e questionadores, tanto de suas posturas quanto a dos colegas.

Hoje podemos dizer que possuímos, com o teatro-educação, uma prática pedagógica mais voltada para o território da arte, mais subjetiva e experimental, mais livre e ao mesmo tempo comprometida com a busca da identidade e expressividade do educando.

## Bibliografía

BOAL, AUGUSTO. (1997) *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro

Brasil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 de ago. 1971. P.6377. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2011.

Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. P.27833. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2011.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. MEC/SEF. Brasília.

DÓRIA, LÍLIAN MARIA FLEURY TEIXERA. (2009) *Linguagem do Teatro*. Ibpex, Curitiba.

KOUDELA, INGRID DORMIEN. (2002) *Jogos Teatrais*. 4 ed. Perspectiva. São Paulo.

LAKOMY, ANA MARIA. (2008) *Pisicopedagogia – Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Ibpex. Curitiba.

MELO, ALESSANDRO DE; URBANEZ, SANDRA TEREZINHA. (2008) *Fundamentos da Didática*. Ibpex. Curitiba.

NOVELY, MARIA C. (1996) *Jogos Teatrais*. Papirus. Campinas.

SLATER, PETER. (1978) *O Jogo dramático infantil*. Summus. São Paulo.

SPOLIN, Viola. (1982) *Improvisação para o teatro*. Perspectiva. São Paulo.

ZAGONEL, Bernadete. (2009) *Arte na Educação Escolar*. Ibpex. Curitiba.

## ACADEMICISMO E MODERNISMO NAS ARTES PLÁSTICAS DA AMÉRICA LATINA - FUNDAMENTOS

Rosangela Miranda Cherem<sup>431</sup>/Sandra Makowiecky<sup>432</sup>

UDESC

[rosangelamcherem@gmail.com](mailto:rosangelamcherem@gmail.com) / [sandra.makowiecky@gmail.com](mailto:sandra.makowiecky@gmail.com)

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa intitulada **Academicismo e Modernismo nas Artes Plásticas da América Latina**, a qual reúne os principais artistas e sua produção no âmbito das academias de arte e dos movimentos identificados com o modernismo. A pesquisa permite considerar a relação de proximidade-distância e diferença-semelhança da produção latino-americana, ampliando reflexões sobre a modernidade artística para além das leituras auto - centradas ou que registram apenas os vínculos europeus ou norte-americanos e permitindo análises mais consistentes acerca de certas contaminações e desdobramentos.

Palavras-chave: América Latina, Academicismo; Modernismo.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar la investigación sobre **Academicismo y Modernismo en las artes de América Latina** y que combina los principales artistas y su producción dentro de las academias de

---

<sup>431</sup> Doutora em História pela USP (1998) e Doutora em Literatura pela UFSC (2006); Profa. De História e Teoria da Arte no Curso Artes Plásticas e Mestrado em Artes Visuais no CEART-UDESC. Orienta, possui pesquisas e publicações sobre História das Sensibilidades e Percepções Modernas e Contemporâneas.

<sup>432</sup> Doutora em Ciências Humanas pelo Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina( 2003). Profa. De História e Teoria da Arte no Curso Artes Plásticas e Mestrado em Artes Visuais no CEART- UDESC.

arte y movimiento identificado con la modernidad. La investigación consente examinar la relación de proximidad-distancia y diferencia- semejanza de la producción de América Latina, la expansión de ideas sobre el arte moderno, además de las lecturas auto-centradas o que sólo registran los lazos europeos o americanos y que permitan el análisis más coherentes sobre ciertas contaminaciones y acontecimientos.

Palabras-clave: América Latina; Academicismo; Modernismo.

### **Introdução**

Utilizando os dados disponíveis na Internet, **Academicismo e Modernismo nas Artes Plásticas da América Latina** reúne os principais artistas e sua produção no âmbito das academias de arte e dos movimentos identificados com o modernismo. Em função da ausência de estudos mais sistematizados, configura-se como um levantamento e catalogação imagética, seguida por uma análise preliminar, indicando outras possibilidades de agrupamento, capazes de reconhecer afinidades e diferenças artísticas. Aborda desde o nascimento da mais antiga academia de artes latino-americana (1785 no México) até a Segunda Guerra Mundial. Considerando a extensão do assunto e suas implicações, as experimentações e rupturas ocorridas na segunda metade do século XX e as especificidades da produção artística brasileira foram deixadas para outros estudos. A opção pelo cd rom se apresenta como um caminho viável, destinado à divulgação e acesso de outros interessados. Neste arsenal foram incorporados obras e artistas pouco conhecidos, contribuindo para que o virtual engendre uma afinidade com a memória compartilhada e considerando que sua democratização pode ser alcançada tanto pelo acesso como pela sua constante apropriação e interpretação. Recursos de Projetos de Apoio à Pesquisa foram recebidos da Udesc, do Cnpq ( Conselho Nacional de Pesquisa ) mais bolsas de iniciação científica UDESC e FAPESC ( Fundação de Apoio a Pesquisa no Estado de Santa Catarina) , permitiram que este material pudesse ser digitalizado através de CD ROM para uso exclusivamente

pedagógico, ou seja, divulgação para conhecimento e estudo, porém sem quaisquer fins lucrativos. Assim, cumprindo a finalidade proposta desde o início e associada à divulgação e ampliação do repertório artístico, trata-se de potencializar novas conexões e abordagens da arte latino-americana, superando sua condição de abandono e esquecimento, desconhecimento e apagamento.

### I – Pontos de partida

Os pontos de partida da pesquisa consideram duas cenas. **A primeira** é advinda do Conde de Buffon (1707-1788), o qual apresentou distinções entre a Europa e o Novo Mundo. Interessado em apreender a natureza humana à luz da biologia, este filósofo dividiu a espécie humana em quatro raças, formulando os fundamentos da superioridade do colonizador e de seu empreendimento. A questão que se desdobra diz respeito aos riscos que corre o estudioso dos fenômenos de um continente. De um lado, a homogeneização das diferenças, perigo oposto ao da singularização extremada, mantendo o investigador refém do paradoxo *universal-particular*. De outro, a operação de catalogação que apenas busca familiarizar o desconhecido, tornando o investigador refém do paradoxo *local-metrópole*. Face à ordem catalográfica já dada, o que conta são as novas possibilidades de leitura e combinações, cujas fontes se deshierarquizam e embaralham incessantemente, sendo as imagens articuladas para além das leituras contextuais ou formalistas, urdindo novos problemas e inquietações para pensar as obras. Em outras palavras, é uma história da arte que está em questão, mas estudada pelo ângulo da teoria e crítica das imagens.

**A segunda** cena é oriunda de um comentário feito pelo escritor Ricardo Piglia ao lembrar Sarmiento num baile em que também estava Balzac. Enquanto um ocupava o centro da sala, cercado por admiradores, o outro via o ambiente a partir de um canto, voltando-se para a janela de onde tinha acesso às projeções oblíquas, reflexos e tangências. A imagem do artista que não cabe nem se insere, não se apaga e nem se ausenta, existindo como presença quase invisível, permite problematizar certas condições latino-americanas, cujo



repertório é constantemente apresentado em relação de falta ou incompletude, configurando-se pelo *uso lateral dos contextos interpretativos (...) a memória estrangeira, o original esquecido, a falha [...]*. Desdobrando este comentário para o campo das artes plásticas, deve-se ressaltar que não se trata buscar vestígios, restringindo-se às especificidades e precisões de um tempo, mas de ultrapassar os manuais de estilo e escolas através da compreensão dos elementos que persistem e insistem na obra. Assim, o ponto de partida consiste num levantamento empírico e documental, mas tem em mira um desdobramento teórico-conceitual sobre a problemática da produção-reprodução da imagem artística na América Latina.

## II - Quatro interlocuções como sustentação do estudo

A **primeira** nos reporta ao **O ritual da serpente**, em que destacam-se os procedimentos de análise iconográfica. Sabe-se que ao terminar sua tese de doutorado, Aby Warburg (1866 a 1929) foi à Nova York e, de novembro de 1895 a abril de 1896, viajou pelo território *Pueblo* do Novo México e Arizona, onde observou construções e peças cerâmicas, desenhou, fotografou e adquiriu objetos, fotos de cenas e rituais indígenas. Nem uma simples continuidade, nem os arquétipos, buscou nas imagens a persistência do lapso, do anacrônico, do inapto e do irresoluto. Compreendendo-as como documentos grávidos de história, considerava-as como uma espécie de fóssil sobrevivente. A partir de Burckhardt (1818-1877) e Nietzsche (1844-1900), montou uma constelação de problemas, considerando a tradição-transmissão cultural e as ondas ou vibrações do passado que afetam o presente.

A **segunda** refere-se à questão da série como potência constitutiva da linguagem. Refletindo sobre a falência de representação no pensamento moderno, em **Diferença e Repetição** Deleuze destaca que, enquanto a generalidade obedece leis, possibilitando que um termo possa ser traduzido por outro ou ser repostado e substituído, a repetição se coloca como vibração secreta, operando como desvio ou transgressão que ocorre entre generalidades. Assim a repetição e o retorno tornam-se uma espécie de diferença que, através do esquecimento e do inconsciente, produz gravitações

e saltos, tornando-se arremesso em direção ao alhures.

A **terceira** trata do livro organizado pela historiadora inglesa Dawn Ades, tendo surgido originalmente como um catálogo para a exposição sob o mesmo tema na Hayward Gallery de Londres em 1989. Intitulado **Arte na América Latina**, apresenta-se como o mais amplo e conhecido panorama artístico latino-americano. Através de abordagens e temáticas variadas, prevalece a idéia não apenas de que em diversos países o modernismo foi engendrado no âmbito acadêmico como também que as artes plásticas estiveram diretamente vinculadas às experimentações literárias.

A **quarta** nos leva ao livro **Arte Internacional Brasileira** e constitui-se numa coletânea de artigos de autoria do curador, crítico e professor de Artes Plásticas Tadeu Chiarelli. Tratando da formação do circuito artístico brasileiro, parte do pressuposto de que o local se articula com o circuito internacional de modo reelaborado. Sendo que o modernismo antecede ao século XX, aponta a incorporação de uma tradição erudita e artesanal que se soma ao localismo anti-acadêmico, advindo das percepções estéticas trazidas pelos imigrantes, especialmente a partir do último quartel do século XIX e dos influxos do noventa.

Enfim, enquanto as duas primeiras interlocuções se referem especificamente a questões teórico-metodológicas, a terceira aborda um universo de temas que contemplam o conjunto dos países latino-americanos em sua perspectiva histórica e artística, e a quarta referência analisa questões sobre o modernismo brasileiro, mas permite deslindar a problemática para outros países vizinhos. Recorrendo as estas referências, a pesquisa permite considerar a relação de proximidade-distância e diferença-semelhança da produção latino-americana, ampliando reflexões sobre a modernidade artística para além das leituras auto-centradas ou que registram apenas os vínculos europeus ou norte-americanos e permitindo análises mais consistentes acerca de certas contaminações e desdobramentos.

### III - Voltando aos pontos de partida

Um ponto bastante importante remete à escassez de um arsenal imagético e

bibliográfico capaz de ampliar o repertório visual e crítico sobre este assunto. Para tratar do tema em aulas e pesquisas, confirmávamos a necessidade de um aprofundamento do material, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Neste sentido, o empreendimento iniciou, procurando identificar as principais características artísticas entre os países da América Latina, bem como considerando a relação de proximidade-distância e semelhança-diferença de sua produção, capaz de gerar abordagens e potencializar reflexões sobre as artes plásticas no âmbito da modernidade. **Reconhecendo a extensão do assunto, bem como as implicações analíticas e comparativas envolvidas, o caso brasileiro foi considerado para fins de um outro estudo.**

Os principais objetivos da pesquisa ficaram definidos no sentido de mapear os artistas e sua produção no âmbito das Academias de Arte e dos movimentos identificados com o modernismo, permitindo reconhecê-los conforme suas sensibilidades estéticas e percepções temáticas, bem como refletir como as imagens pictóricas comportam sentidos e entendimentos próprios à modernidade, incluindo suas contradições e paradoxos, além de indicar possibilidades de estudo e desdobramento de problemas a serem desenvolvidos em investigações posteriores. Em outras palavras, constatada uma escassez de estudos e pesquisas sobre as artes plásticas neste continente, buscou-se um caminho capaz de permitir tanto um entendimento mais abrangente e rico da produção artística como favorecer avanços para além dos catálogos e estudos sobre acervos privados e/ou monotemáticos, bem como ampliar as articulações das particularidades em relação ao conjunto mais abrangente de questões, permitindo análises mais consistentes acerca de certas contaminações e desdobramentos plásticos. O recorte cronológico definido envolvia desde o nascimento da mais antiga academia de artes latino-americana (1785 no México) até a Segunda Guerra Mundial, uma vez que depois daqueles anos instalou-se um outro contexto de rupturas, relacionado ao concretismo e neoconcretismo até a morte das vanguardas, configurando-se num outro objeto de estudo.

#### IV – O material apresentado

Constitui-se no resultado da pesquisa intitulada **Academicismo e Modernismo na América Latina**, a qual acabou por mapear a produção pictórica na América Latina entre 1850 e 1950, período que permitiu abranger de modo mais completo as obras, os artistas e os países relacionados ao assunto. A coleta de dados ocorreu através da Internet, sendo que através deste ambiente foram obtidas mais de 4500 imagens. A opção pelo cd rom pareceu um caminho viável como meio de **divulgação e recurso destinado ao manuseio de outros interessados em ampliar seu repertório sobre o assunto**. Na organização desta espécie singular de arsenal imagético foram incorporados artistas e obras pouco conhecidos, acolhidos como parte de um arquivo destinado ao domínio público, contribuindo para que o virtual engendre uma afinidade com a memória compartilhada e considerando que a democratização deste arsenal pode ser alcançada tanto pela participação e acesso como pela sua constante apropriação e interpretação. Ao longo da pesquisa, seus participantes puderam se reconhecer na posição de elaboradores de arquivo ou curadores de um museu cujas obras nunca viram nem chegaram perto, mas que ainda assim lhes permitiram enriquecer seu repertório. Adentrando nos mais recônditos corredores em busca de novos dados e imagens, foram recolhendo e organizando criteriosamente milhares de trabalhos, catalogando centenas de artistas e biografias, deslindando novos critérios de reunião e agrupamento, separação e ordenação, procedimento que permitia reconhecer a presença das contingências relacionadas à localização e qualidade documental, bem como a arbitrariedade relacionada à quantidade das obras selecionadas. O estudo prosseguiu a partir da constituição de séries e agrupamentos, considerando para fins de reflexão as afinidades e diferenças artísticas, além de um levantamento de problemas e desdobramentos analíticos indicados a partir das imagens; bem como da complexidade das injunções temporais contidas nas obras, em termos de eucronias e anacronismos da modernidade, particularmente considerando os fenômenos de elaboração e reelaboração, ressonância e circulação do pensamento plástico, além dos esquecimentos e retomadas.

## **V – Entre as dificuldades**

Destaca-se o fato de que junto ao material visual pesquisado nem sempre havia dados complementares e importantes para caracterização e alcance da obra, tais como título, tamanho e técnica ou localização do acervo ao qual pertence. Outra dificuldade apontada refere-se ao fato de que as biografias de alguns artistas, bem como seu local e data de nascimento e falecimento, eram bastante imprecisas, incompletas e, por vezes, inexistentes. Alguns países não só apresentaram insuficiência de dados como a maioria dos artistas que os representam estão situados apenas a partir da segunda metade do século XX. A aquisição de catálogos e textos específicos de cada país também foi dificultada devido a entraves de acesso, manuseio e distribuição dos mesmos, além de obstáculos financeiros e de transporte. Levando em conta a incompletude do arquivo e que o mesmo permite inúmeras possibilidades de armazenamento, os pesquisadores iam assimilando as implicações de que não haveria o desejo de arquivo sem a noção de finitude e sem a possibilidade de esquecimento. Na tradução da língua hispânica para o português e na compreensão do meio pictórico resgatado pela contra-forma digital, chegava-se ao entendimento da tradução como um processo menos ligado à mera repetição, mas como uma espécie de sobrevida da obra pela mutação, considerando seu caráter fugidio e de deslizamento constante. Assim, ela não somente pode viver mais um tempo, como também para além dos meios concebidos pelo seu autor. Devendo a tradução como a contra-forma ser da obra e não do autor, não tem a ver com o receptor ou com comunicação, não é uma mera cópia e nem simples representação, uma vez que sua sobrevida excede a vida e morte biológica e ultrapassa a corporalidade orgânica, permitindo compreendê-la para além dela mesma como forma que ultrapassa seu tempo.

## **VI - O problema das atribuições errôneas**

comparece como um perigo reconhecido desde a tradução das próprias legendas das obras com emprego de palavras muito específicas ao idioma, ao

meio ou à época do artista ou mesmo conforme uma titulação dada *a posteriori*. Depois prossegue na caracterização conforme medidas e técnicas empregadas, data e atribuição autoral. Se o meio digital parece favorecer tais questões, é bom lembrar que colecionadores privados e públicos também se expõem constantemente a semelhantes riscos, deparando-se frequentemente com obras falsificadas ou com autoria atribuída equivocadamente. Em sua qualidade de arquivo, os dados desta pesquisa podem ser considerados frágeis, no sentido de que guardam uma distância infinita com as obras originais, apresentando-as frequentemente distorcidas em sua forma, tamanho, material e cor. Por sua vez, convém ratificar que suas chances de sobrevivência pode ocorrer com mais facilidade e por mais tempo no espaço virtual do que no caso dos trabalhos na sua materialidade original, possibilitando uma reprodutibilidade infinita e perpetuação nos discos rígidos do mundo. Ademais, por pior que seja a qualidade do original, se ele estiver digitalizado e disponibilizado, através dele será possível entrar em contato com uma parte daquilo que de outro modo seria inacessível ou acabaria perdido. Tal como ensina André Malraux em *O Museu Imaginário* a reprodução não rivaliza com a obra de arte, mas permite que ela viva de modo metamorfoseado e ressuscite não no mundo dela mas no nosso, voltando-se para as nossas inquietações e paixões, permitindo novas combinações e iluminações. Assim, a reprodutibilidade técnica das obras propicia que aquilo que estaria fadado ao esquecimento ou ao desconhecimento possa ser infinitamente revisitado por quem assim o desejar, pois não é a recordação de um local mas a possibilidade incessante de criação de um lugar imaginário.

## VII – Considerando os critérios de armazenamento

Das informações recolhidas, após distribuir as obras conforme os países e artistas, facilitando a visão de conjunto, bem como permitindo conferir singularidades e diferenças entre estes, optou-se pelas imagens agrupadas conforme os gêneros acadêmicos, a saber: retratos, paisagens, cenas, naturezas-mortas e outros. Importante salientar que, embora seja uma constante, tanto nas academias como nos meios considerados de vanguardas,

tal composição serial não pretende ser estanque, devendo apenas apontar para novos cruzamentos, à medida que as questões pictóricas podem ser reconhecidas e desdobradas para além das questões territoriais e nacionais. Por sua vez, é bem verdade que há neste critério classificatório uma dose de arbitrariedade, não apenas porque pode se desdobrar ainda mais (por exemplo, considerando retrato de velhos, de crianças, de mulheres, ou cenas históricas, mitológicas, cotidianas e costumes, ou paisagens de cidade, rural, de interior doméstico, litorânea e assim por diante) como também pode se misturar (um retrato de família numa paisagem bucólica com personagens religiosos...). Se é verdade que em certos casos o título da obra facilitou, houve casos em que as obras pareceram por demais estranhas e difíceis de agrupar por gênero, nascendo daí um conjunto denominado *outros*, confirmando que toda classificação inclui uma dose de precariedade, incompletude e polêmica, por isso está sempre sujeita a novas combinações e agrupamentos.

De todo modo, se a partir destas composições seriais foi possível constatar certos esforços de ruptura estética no seio das obras acadêmicas antes mesmo das explicitações vanguardistas, por outro também se pode reconhecer uma gama de procedimentos e investigações plásticas mais pela concomitância de certas sensibilidades e percepções do que como simples ultrapassagens cronológicas ou meros ecos europeus. Mesmo cumprindo expectativas de um circuito e atendendo às encomendas, alguns artistas conseguiram ultrapassar o caráter ilustrativo e/ou narrativo, guardando todo um universo de inquietações e investigações que ultrapassavam tanto os limites de território e nação, como também de cópia e original, remetendo tanto a um ponto pretérito, cujas remotas vibrações ainda lhes afetavam como lançando prefigurações advogadas pelos modernistas que lhes sucederam. Em outras palavras, a tradicional divisão entre artistas acadêmicos e modernistas não pareceu suficiente ou adequada uma vez que, logo no início da pesquisa constatou-se que havia elementos modernos entre artistas do assim chamado academicismo e elementos acadêmicos nos artistas que tiveram sua obra classificada como modernista. Assim, a opção pelos gêneros pictóricos foi adotada menos pela hierarquia e mais pela renitência de certos problemas plásticos e temáticos,

podendo ser considerada pelo que emerge como uma espécie de inconsciente ótico, lapso ou recorrência que ultrapassa as academias, atingindo inclusive aqueles que se auto-referenciavam como mais vanguardistas e modernos do que seus antecessores.

### **VIII – Quanto às Biografias**

Convém destacar que não se trata de uma coletânea e nem de estudo específico e aprofundado, quer do ponto de vista empírico e documental, quer do ponto de vista teórico-metodológico. O único propósito de sua inclusão é o de proporcionar uma breve ampliação dos dados de legenda das respectivas obras. Por isso, há aquelas cujas biografias artísticas não puderam ser localizadas no meio digital, mas não há biografias sem as respectivas obras plásticas. Em certos casos é bastante visível a arbitrariedade da localização do artista pelo país correspondente, quer porque os mesmos circularam através de diversos países, quer porque certos países os reivindicam como seus apenas pelos dados vitais de nascimento e/ou morte, ou somente porque o autor viveu e/ou deixou ali uma parte de sua obra. Por sua vez, a exemplo do que pode acontecer com os agrupamentos conforme a distribuição das obras por países ou gêneros pictóricos, muitas pesquisas podem ser desenvolvidas a partir da seleção aqui apresentada, quer porque novos nomes podem ser acrescentados, quer porque sua fortuna crítica ainda está por ser feita, ou mesmo merecendo maior atenção. É bastante sintomática a reduzida presença de mulheres e também merece estudo a formação de certos circuitos e seus meios de legitimação artística. Nos casos em que o recorte cronológico antecede ou sucede aos limites iniciais estabelecidos pela pesquisa, segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX, isto se deve ao fato de que não havia no meio digital, alternativas artísticas relacionadas àqueles países.

### **IX – Finalizando**

Um alargamento das implicações teórico- metodológicas ocorreu na medida em que eram ministradas as disciplinas de graduação no curso de Artes



Plásticas e no mestrado de Artes Visuais do CEART-UDESC, desdobrando-se ainda através de publicações e participação em eventos, onde as questões pesquisadas iam encontrando outras conexões e novas reflexões iam alimentando as que já estavam delineadas. Além do arsenal imagético, estão incluídos textos produzidos pelas coordenadoras do projeto, por bolsistas de iniciação científica e por mestrandos/as. Convém esclarecer que a opção por esta forma de apresentação está relacionada ao fato de que toda pesquisa da América Latina foi desenvolvida de modo articulado com outra, sobre Santa Catarina, particularmente no que diz respeito aos critérios teórico-metodológicos, ratificando que as reflexões destinam-se a ampliar os critérios de abordagem e reflexão sobre as imagens e também estimular para que novas interlocuções possam ser feitas. É importante salientar ainda que tanto as docentes como os/as alunos/as envolvidos/as integravam e ainda integram uma linha de pesquisa intitulada Teoria e História das Artes Visuais e devidamente articulada com o Grupo de Estudos de Percepções e Sensibilidades, cadastrado no CNPQ. Os resultados das pesquisa são mensuráveis pelo interesse acentuado em artistas da América Latina demonstrado em pesquisas posteriores e artigos elaborados e desenvolvidos desde o início da pesquisa, no ano de 2006 até o presente momento, em que esta pesquisa já concluída e publicada mostra seus alcances e desdobramentos. Em especial, destaca-se o potencial do trabalho para utilização na formação de professores, quando um fardo material ancorado em um repertório teórico conceitual se revelou, juntamente com a opção pelo *cd rom*, um caminho viável como meio de divulgação e recurso destinado ao manuseio de outros interessados em ampliar seu repertório sobre o assunto. Assim, serve como material complementar para pesquisadores que desejam desenvolver seus trabalhos na área de formação de professores de artes, em torno das múltiplas realidades que atravessam as sociedades latino-americanas, através de um arsenal imagético bem abrangente, organizado para consultas em forma de um museu, mesmo que imaginário. A impossibilidade do acesso cria barreiras para a perpetuação da memória, trabalhando para o extermínio da mesma. Optamos por abordar o passado e a

memória como um fluxo que está sujeito a saltos e desvios onde o imponderável e o contingente não cessam de se cruzar, sendo que aqui os riscos de apagamento precisam ser encarados e contornados, senão em todo, pelo menos no que nos cabe e até onde podemos. Buscamos a criação deste arquivo para participar de incontáveis museus imaginários, dividindo-se para agregar forças contra a inevitável pulsão de morte.

## Bibliografia

- ADES, Dawn. (1997) *Arte na América Latina*. S.P: Cosac & Naify.
- BUFFON, Georges ( s.d). *Del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHIARELLI, Tadeu. (2002) *A Arte Internacional Brasileira*. S.P.: Lemos.
- DELEUZE, Gilles. (1998) *Diferença e Repetição*. R.J.: Graal.
- DERRIDA, J. (2001) *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. R.J.: Relume Dumará.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. (1998) *O que vemos, o que nos olha*. S.P.: Ed. 34.
- \_\_\_\_\_. (2002) *L'image survivante, histoire de l'art et temps de fantoms selon A. Warburg*. Paris: Les Editions de Minuit.
- \_\_\_\_\_. (2006) *Ante el tiempo*. Argentina: Adriana Hidalgo editora S. A.
- MALRAUX, André. (1965) *O museu imaginário*. Lisboa: Edições.70.
- PIGLIA, Ricardo. (1980) *Ficção e Teoria: O escritor enquanto crítico*. Revista Travessia, Florianópolis: UFSC, p. 53.
- WARBURG, Aby ( s.d.). *Le rituel du serpent* . Paris: Macula.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO CIAE: PERSPECTIVAS MULTICULTURAIS**

Sidney Peterson Ferreira de Lima<sup>433</sup>

UNESP

Sidney.peterson@gmail.com

### **Resumo**

O propósito deste texto é identificar, no amplo espectro de tendências multiculturais presente nas agendas de discussões sobre a formação de professores de arte, práticas educativas que estejam relacionadas a esses discursos na formação de professores de arte do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), realizado entre os anos de 1961 e 1981, evidenciando as relações com a multiculturalidade proposta na formação de professores de arte na atualidade.

Palavras-chave: CIAE; Arte/Educação; Multiculturalidade.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to identify trends in the broad spectrum of multicultural agendas present in discussions about forming art teachers, educational practices that are related to these discourses in teacher's art Intensive Course in Art Education (CIAE) conducted between the years 1961 and 1981, showing the relationships with the multicultural teacher education proposed in art today.

Keywords: CIAE; Arts / Education; Multiculturalism.

---

<sup>433</sup> Orientadora: Dra. Rejane Galvão Coutinho, Mestrando do Instituto de Artes UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2012). Pesquisa na área de História do Ensino de Arte no Brasil.

### **Trata-se de um curso ‘Sui generis’<sup>434</sup>**

Em 1961, ao completar treze anos de existência, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), situada no Rio de Janeiro, se fizera reconhecer por suas atividades que tinha como principal objetivo ‘educar pela arte’. Congregando dos mesmos ideais filosóficos propagados pela matriz fluminense, profissionais da área de educação, psicologia e da arte de várias regiões brasileiras, abriram filiais da instituição. Até 1961<sup>435</sup>, contava-se trinta novas Escolinhas em funcionamento, espalhadas em território nacional e estrangeiro. Expansão que deu origem ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que apresentava como principal influencia teórica a obra ‘*Education Through Art*’ escrita pelo crítico inglês Herbert Read.

Naquele mesmo ano, considerando a abertura de muitas outras Escolinhas, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro o primeiro encontro do Movimento Escolinhas de Arte<sup>436</sup>, encontro que reuniu diretores e coordenadores das já existentes e das novas Escolinhas, criadas naquele ano. Nesse encontro é possível observar como pautas a definição de novas diretrizes de integração das Escolinhas com o ensino formal e a formulação de novas perspectivas para o futuro do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Tais objetivos buscavam fortalecer o ensino de artes nas Escolinhas, em face da Reforma Educacional que se instalara no Brasil, a LDB 4024/61, que transformou o ensino de arte, nas escolas formais em ‘*atividade complementar de iniciação artística*’ (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 39).

Com base nas normas adotadas para o ensino de arte nas escolas públicas, outra pauta de análise nesse encontro realizado na EAB dizia respeito à necessidade de desenvolvimento de um currículo apoiado na estrutura metodológica para o ensino de artes no Movimento Escolinhas de Arte (MEA).

---

<sup>434</sup> Frase destacada do depoimento da educadora Lea Eliott , escrito em e-mail para o autor, fevereiro de 2013.

<sup>435</sup> Contagem realizada a partir do documento presente no relatório preparado denominado Escolinha de Arte d Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro que foi editado e publicado pelo INEP em 1980, porém na publicação não consta os dados referentes a esta contagem.

<sup>436</sup> O segundo encontro do MEA ocorreria estrategicamente em 1971, quando foi criada a LDB 5692.

Este currículo deveria contemplar a formação do ‘novo professor’, dentro dos ideais filosóficos e metodológicos do MEA.

Pretendia-se a formação de um professor contemporâneo, consciente das tendências e transformações no ensino de artes, uma formação que preparasse o professor para a operacionalização de um processo que tinha a arte como base e instrumento da educação.

Nessa formação, as discussões e atividades seriam baseadas na criatividade e na atuação dos professores como *consultores e coordenadores de ideias e trabalhos* (RODRIGUES, 1980, p. 81), pretensão já experimentada desde 1960, quando

A Escolinha aceitou para *estágio intensivo*, cinco professores de desenho e pintura vindos do Rio Grande do Sul, recém-saídos da Escola de Belas Artes e que estavam interessados em trabalhar em Escolinhas de Arte e, também, em escolas e colégios seguindo a orientação da Escolinha de Arte do Brasil (VARELA, 1986, p. 16).

O programa de *estágio avançado* da EAB chamou atenção de outros professores, que se inscreveram para iniciar as atividades no segundo semestre daquele ano, oriundos do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Rondônia e de outros países como Argentina e Paraguai, onde as Escolinhas de Arte eram dirigidas por Beatriz S. Vettori e Olga Blinder, respectivamente. Neste programa

As experiências e debates programados reuniam estagiários e professores das 9:00 às 17:00 horas. Durante um mês, aproximadamente, trabalhou-se de modo intensivo, visando-se a análise da experiência Escolinha de Arte do Brasil em sua estrutura e dinâmica em seus processos e técnicas, em seus princípios fundamentais. O debate esclarecia como integrar arte no processo educativo (...) estavam todos envolvidos no diálogo e nas experiências, que apontaram uma nova modalidade de curso (VARELA, 1986, p. 16).

Essa nova modalidade diz respeito à criação do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), em 1961, que se configura como marco histórico nesse processo, considerando suas proposições teóricas e metodológicas, baseadas

na *educação através arte*, um programa de ação que tinha como finalidade *promover a atividade criadora da arte na educação, como um sistema de aprendizagem natural, proporcionando valores e disciplinas essenciais ao desenvolvimento intelectual, emocional e social do homem* (RODRIGUES, 1978, p. 172).

Desde a sua criação até o final dos anos de 1980, o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) teve como coordenadora pedagógica a arte/educadora Noemia Varela que, imbuída do ideário filosófico do MEA, já somava experiências no campo de docência e coordenação de cursos de formação de professores de arte. Entre estas experiências, destacamos sua participação no curso de didática do Desenho na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na diretoria da Escolinha de Arte do Recife (EAR) e como professora na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambucano<sup>437</sup>, instituição onde *Noemia Varela alçou os primeiros voos interligando Arte e Educação Especial* (AZEVEDO, 2012, p. 114), ao empreender um trabalho para compreensão sobre o que significava a expressão da criança através do desenho. Ela nos conta que

A prática na classe de crianças especiais me levava a sentir a inoperância, a falta de realidade entre o que se dava como atividade artística para a criança ‘excepcional’ e o seu interesse. A criatividade de muitas dessas crianças me mostrou caminhos e pistas para novos processos. Não me satisfaziam os livros de psicologia ao meu alcance que colocavam os estudos de desenho muito do ponto de vista do adulto, mesmo tendo tido a felicidade de ter o mestre que foi Sylvio Rabello<sup>438</sup> (Trecho do depoimento de Noemia Varela em RODRIGUES, 1980, p. 396)

Na década de 1950, Noemia Varela criou dentro da Escola Ulisses Pernambucano, um ateliê de arte voltado para o atendimento a crianças com necessidade especiais, onde atendia também grupos de adolescentes (infratores) enviados pelo Juizado de Menores considerados ‘deficientes

<sup>437</sup> Ulisses Pernambucano, Nise da Silveira e Osorio Cesar, foram ao introduzir atividades artísticas como possibilidades para busca de sanidade mental no Brasil.

<sup>438</sup> Para aprofundar estudos sobre o educador e pesquisador Sylvio Rabelo consultar: COUTINHO, Rejane G. Sylvio Rabelo e o desenho infantil. Dissertação de Mestrado, defendida na ECA/USP. 1997. COUTINHO, Rejane G. Sylvio Rabelo: o Educador e suas Pesquisas sobre o desenho infantil In BARBOSA, Ana Mae B. Ensino de Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 135.

mentais'. A ação docente objetivava a inclusão dessas crianças e adolescentes em salas de aulas.

Com ações pedagógicas baseadas no desenvolvimento da criatividade, que caracterizou o modernismo em Arte/Educação no Brasil, Noemia Varela criou um ambiente de aprendizagem que promovia uma tendência que objetivava a *igualdade por intermédio da mudança educacional* (RICHTER, 2012, p. 99) para o grupo minoritário de crianças com necessidades especiais, *integrantes da diversidade cultural, por meio de culturas especiais* (RICHTER, 2012, p. 97). Tais fatores configuram essa experiência como o que na contemporaneidade se desenhou como uma visão de educação multicultural, que busca *propiciar uma educação inclusiva no seu sentido mais amplo, respeitando as individualidades pessoais e as características culturais de todos os grupos presentes em sala de aula* (RICHTER, 2008, p. 105).

Enquanto coordenadora do CIAE, Noemia Varela, em parceria com Augusto Rodrigues<sup>439</sup>, realizava constantes reformulações no referido curso- essas mudanças ocorriam desde o quadro de professores colaboradores até as estruturas teórico/ metodológicas abordadas- em busca de oferecer uma formação que não estava voltada para o *professor especializado de arte* (VARELA Apud RODRIGUES, 1978, p. 184), mas um curso orientador para o processo reflexivo dos professores/estudantes em formação, considerando seu papel no desenvolvimento da *Educação Artística*<sup>440</sup>, *inserida no contexto da educação geral* (VARELA, 1973).

Um curso que aglutinou o pensamento de educadores de áreas diversas *procurando a mais adequada resposta para a formação do professor na Escolinha, (...) em que jovens professores-alunos e professores trabalham unidos para a descoberta do novo mestre* (Trecho de depoimento de Noemia Varela In FRANGE, 2001, p. 191).

<sup>439</sup> Augusto Rodrigues, artista pernambucano que em parceria com Lúcia Alencastro Valentim, Margareth Spencer, Poty e Darel Valença, fundou a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) em 1948. Para estudos mais verticalizados consultar AZEVEDO (2000), LIMA (2012).

<sup>440</sup> Neste momento a nomenclatura Educação Artística já estava sendo utilizada para designar a Licenciatura criada para formação de professores e também assim passou a ser conhecido o ensino de artes nas escolas.

Com relação ao quadro docente, este era constantemente reformulado. Inicialmente foi composto por colaboradores brasileiros como Augusto Rodrigues, Ferreira Gullar, Noemia Varela, Nise da Silveira, Anísio Teixeira, Cecilia Conde e colaboradores oriundos de outros países como Helena Antipoff e Lea Eliott. Nas edições seguintes, verificamos a participação de brasileiros como Abelardo Zaluar, Laís Aderne, Ana Mae Barbosa Liddy Mignone, Silvia Aderne, Maria Lúcia Freire, Genny Marcondes Ferreira, Pedro Domingues, Edison Carneiro, José Maria Neves, Carlos Cavalcanti, dos argentinos Maria Fux, Ilo Krugli e o americano Tom Hudson. Um corpo docente culturalmente heterogêneo.

Reunidos por um mesmo ideário, o de educar através da arte, o elenco de professores do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) é conformado por diferentes formações e concepções culturais, políticas, históricas e educacionais. Essas diversas compreensões, marcadas pela realidade de cada um, quando em contato com a cultura do 'outro' tende a provocar uma *tensão entre 'de onde você vem' e 'onde você está'* CHALMERS (2005, p. 249).

Essa tensão, à qual nos fala Graham Chalmers, é compreendida no pensamento de Paulo Freire, como necessária para a construção, criação, produção da *própria multiculturalidade*<sup>441</sup> (1994, p. 156), termo que se constitui como fenômeno que implica a *convivência em um mesmo espaço, de diferentes culturas* (PADILHA, 2004, p. 240), que no contexto do CIAE, pode ser observada, a partir da coexistência de diferentes códigos culturais nos diferentes grupos culturais, que formam tanto o elenco de professores, como de estudantes que frequentaram o curso, *procedentes de todas as regiões do Brasil, vindos da Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel* (VARELA, 1986, P. 20).

A partir dessas considerações, as perspectivas multiculturais, observadas em determinadas ações pedagógicas na formação de professores de arte no CIAE, que desejo realçar nesse texto, devem ser compreendidas não como um fim em si próprias, mas como derivações das diversas concepções culturais,

<sup>441</sup> No livro *Pedagogia da Esperança* (1994), Paulo Freire não se refere a multiculturalismo, mas a multiculturalidade ao recordar o inacabamento da pessoa humana e a tensão existente entre as culturas.



amalgamadas entre os grupos dos professores e dos estudantes, no contexto do curso em questão.

### **Perspectivas multiculturais no CIAE: um olhar**

*Aqui temos aprendido sempre. O sucessivo contato dos professores, artistas, estudantes (...) nos tem ensinado muito. Muitos fatores contribuem para que se faça o nosso curso para professores, visando integração cultural (...) a orientação seguida tem dado bons resultados. Para todos significa renovação de atitudes e conhecimentos, maior consciência do que se vem fazendo no campo da arte na educação (Trecho de carta de Noemia Varela a Ana Mae Barbosa, 10 de setembro de 1963 In RODRIGUES, 1978, p. 178).*

No percurso de formação de professores do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), docentes com formação acadêmica dividiram espaço com profissionais de áreas diversas como *o técnico de futebol, o artista, o artesão, a atriz, o crítico de arte, o jornalista e o poeta* (VARELA, 1986, p. 18), que a partir das palestras, oficinas e cursos em que o ‘fazer’ era fundamentalmente ponto de partida para o ‘saber’, buscava-se ampliar a percepção dos participantes do CIAE.

Seguindo o percurso reflexivo, sobre perspectivas multiculturais nas ações pedagógicas desenvolvidas no curso em questão, tratarei sobre a presença da arte e artistas populares como possível denominador dessas ações. Para tanto, inicialmente, me deterei na passagem de artistas das classes populares, em apresentações musicais, exposições e palestras ministradas no contexto do CIAE. Entre esses artistas, Augusto Rodrigues

Que fez questão de trazer de Pernambuco Mestre Vitalino, para encantar (...) com seus bonecos de barro e com música nordestina da banda de pífanos trazida por ele. Heitor dos Prazeres, compositor e pintor, era presença constante nas atividades e nas festas, havia momentos em que levava pastoras e passistas, e as salas ferviam com o samba. A música popular brasileira sempre esteve presente. Silvio Caldas, Marília Batista e Vanja Orico, por exemplo, deram vários recitais. (Trecho do depoimento de Noemia Varela In RODRIGUES, 1980, p. 67).

Ainda nesse sentido, *houve a presença de ritmos musicais como congo, maracatu, e o choro, de instrumentos musicais apresentados por Augusto Rodrigues como o caxixi que era usado nas aulas de música no CIAE*<sup>442</sup>.

Observo esta inserção das produções artísticas da classe popular, como um critério que caracteriza o multiculturalismo no CIAE. Porém, com base nos recentes estudos de Graham Chalmers (2005), sou provocado por um questionamento, qual seja, em que versão multiculturalista se inscreve essa experiência pedagógica?

Causar sedução, admiração, cair na folia, seriam esses os principais objetivos que conformam a presença da arte das classes populares no CIAE? Por essa via, seríamos conduzidos a um momento de *celebração* CHALMERS (2005), frente ao reconhecimento da produção artística como diferente, exótica. Seguindo outra direção, percorro o contato de Augusto Rodrigues com a arte produzida pelas classes populares. O irmão de Augusto Rodrigues, o poeta, pintor e colecionador de arte sacra e popular, Abelardo Rodrigues, conhecedor da produção artística de Mestre Vitalino, constantemente adquiria peças diretamente na casa do artista, localizado na cidade de Caruaru-PE, residência que Augusto Rodrigues visitou em 1947

Fui até lá, na companhia de Pierre Verger, um francês que documentou muita coisa no Brasil. Pensei em trazer Vitalino para a Fazenda do Rosário para trabalhar com as crianças deficientes mentais, mas houve uma reação muito grande em Pernambuco, porque achavam que era uma traição, deixar sair Vitalino para Minas Gerais<sup>443</sup> (RODRIGUES, p. 347-348)

Ao trazer Mestre Vitalino para dar palestra aos participantes do CIAE, Augusto Rodrigues tinha como finalidade a *sensibilização estética e cultural* (1978, p. 201). Para Cecília Conde *as produções artísticas de Mestre Vitalino*

---

<sup>442</sup> Trecho de depoimento de Cecília Conde ao autor, por telefone, 01 de abril de 2013.

<sup>443</sup> Augusto Rodrigues tinha naquele momento a ideia de levar o Mestre Vitalino para trabalhar na Fazenda do Rosário, onde a educadora Helena Antipoff criou uma filial da Sociedade Pestalozzi que atendia a crianças e adultos com necessidades especiais, tendo como principal atividade o artesanato. Nesta localidade, em 1959, a arte/educadora Seionaid Robertson desenvolveu atividades com barro. Para aprofundar estudos sobre essa experiência, verificar entrevista da arte/educadora In BARBOSA (1998, p. 169-193).

*colaboraram no processo pedagógico do CIAE sendo recepcionadas como arte, assim como no campo da música tivemos a colaboração de Ataíde Alves, Dorival Caymmi, do teatro a atriz Fernanda Montenegro deu palestras*<sup>444</sup>.

A natureza da arte moderna impunha novas ideias, conceitos, formas de expressão e abertura para o diálogo renovador da pedagogia da arte. Surgem novas teorias de arte e educação. Não há mais lugar para artes maiores, nem tão pouco para artes menores. A fusão arte/artesanato/designe, básica e tão original na Bauhaus, foi revista no âmbito da EAB (Treco de depoimento de Noemia Varela, 1973).

Partindo dessas evidências, verifico no contexto do CIAE uma equidade nos estudos empreendidos sobre a cultura local, privilegiando as produções das classes populares ao mesmo tempo em que incluía os trabalhos com produções ligadas ao chamado ‘nível erudito’, uma prática que no cenário pós-colonialista, portanto multicultural crítico , na

Arte/Educação na escola privilegia tanto artistas, como Picasso, Klee, Degas, quanto os nossos modernistas, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti e Cícero Dias (arte instituída), sem perder de vista os artistas que vêm das classes populares (arte instituinte), como Ana das Carrancas (ceramista de Petrolina-PE), Vitalino (famoso artista do barro de Caruru-PE), J. Borges (importante por seu trabalho com xilogravura e cordel de Bezerros-PE) e ainda artistas contemporâneos, como Nelson Leirner, Miguel Rio Branco e Leda Catunda, entre outros. Isso para que o estudante compreenda o valor da produção artística com sua gama ampla de assuntos sociais na dialética da história e olhe sem preconceitos para o que produziram e produzem artistas de diferentes culturas (AZEVEDO, 1009, p. 338).

### **A experiência na comunidade mangueirense**

No processo de formação de professores de arte no CIAE, Cecília Conde<sup>445</sup> manteve estreita relação com o ideário do MEA de educar através da arte. Para tanto, desenvolveu cursos, ligados à educação musical, com professores da Escolinha de Arte do Recife (EAR), também se reuniu com professores das

<sup>444</sup> Trecho de depoimento de Cecília Conde ao autor, por telefone, 01 de abril de 2013.

<sup>445</sup> Atualmente é diretora do Conservatório Brasileiro de Música, localizado na cidade do Rio de Janeiro, ocupa a terceira cadeira na Academia Brasileira de Música.

Escolinhas localizadas no Estado da Bahia e em Porto Alegre até ministrar atividades e coordenar projetos no contexto do CIAE.

Entre esses projetos, nos dedicaremos a um especificamente, realizado entre os anos de 1975 a 1979, com apoio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), em parceria com Noemia Varela, na Escola Humberto Campos, situada no acesso conhecido como *buraco quente*, na Comunidade da Mangueira. O projeto que teve como tema '*Significado e funções da música na Educação*'<sup>446</sup> foi transformado em curta metragem infantil, premiado pela FUNARTE em 1979. Projeto que apresenta, de forma subentendida, uma prática multicultural que analiso a seguir.

É interessante observar que a partir da década de 1930, a cidade do Rio de Janeiro se viu dividida entre zona sul e zona norte, morro e asfalto<sup>447</sup>. Nesse apartheid social, a música (samba) produzida nos morros era vista como distinta e distante da vida social no asfalto. Criado, geralmente, por negros, pobres e moradores de 'favelas', o samba, que exaltava a alegria nos morros não se destacava como preferencia musical da grande maioria dos moradores do 'asfalto', muito menos como modelo para o ensino de música nas escolas.

No âmbito educacional, o canto orfeônico, movimento que tinha à frente o maestro Heitor Villa Lobos, se destacava como educação musical que buscava socializar a música através do canto coral nas escolas, *esse modelo em grande parte inspirava-se na obra dos grandes educadores musicais europeus do início do século, mas tomou rumos bastante peculiares ao ser aplicado no Brasil (FONTERRADA, 2007, p. 28).*

Esta proposta de educação musical que vigorou até a promulgação da Lei 5692/71, que paulatinamente extinguiu da educação infantil, ensino fundamental e médio o ensino de música. Nas poucas escolas públicas e privadas, onde a educação musical permaneceu, o caráter cívico e disciplinar prevalecia.

<sup>446</sup> CONDE, Cecília. Significado e funções da música na Educação: uma proposta curricular para desenvolvimento da expressão musical de alunos de 1º e 2º graus. Relatório de pesquisa financiada pelo INEP. 1978

<sup>447</sup> O termo asfalto foi utilizado pelos moradores do morro ao se referir aos moradores provenientes das classes média e alta que moravam, geralmente, na Zona Sul da cidade.

É nesse contexto, que a educadora Cecilia Conde propõe o projeto já mencionado, que tinha como finalidade analisar a relação criança e educação musical, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes da Escola Humberto Campos, situada na Comunidade da Mangueira. Conforme nos diz sua idealizadora

A primeira questão que acho interessante nesse projeto, diz respeito a como se fazer receber, como você chega na comunidade. Lembro que os primeiros contatos não foram muito animadores, pois chegamos com nosso ‘ar europeu’ e pouco diálogo foi estabelecido. As coisas só melhoraram dias depois quando um dia eu disse que precisava conversar com os professores e com o pessoal da escola de samba, e um dos compositores da Mangueira me disse: vamos conversar tomando uma cervejinha ali no boteco (Trecho do depoimento de Cecilia Conde ao autor, por telefone, 01 de abril de 2013).

Dessa fala, destaco o ‘*ar europeu*’ como uma atitude cultural ‘etnocêntrica’ que *revela em sua essência uma dificuldade de olhar para outros valores culturais de forma relativa e crítica* (COUTINHO, 2008, p. 40), que dificulta o diálogo entre pesquisadores e a comunidade, exigindo um descentramento da própria cultura, uma ação que determina a imersão na cultura que está sendo observada e estudada, pois *ao exercermos o descentramento, exercitamos as desejadas capacidades de flexibilidade, principalmente a flexibilidade para avaliar padrões e valores desconhecidos* (COUTINHO, 2008, p. 40).

No contexto da Comunidade da Mangueira, o samba e o funk foram identificados como gêneros musicais preferidos entre os estudantes da Escola Humberto Campos, com predominância do primeiro. Frequentadores dos ensaios realizados na quadra da Estação Primeira de Mangueira, agremiação de samba situada nas imediações da escola, havia um contato direto entre os mestres (compositores, mestres de bateria, interpretes) e os frequentadores, o que caracterizava um *ensino informal de música na escola de samba*<sup>448</sup>.

Enquanto prática social e cultural, a educação musical encontrava distintas finalidades entre a prática desenvolvida na Escola Humberto de Campos e a

<sup>448</sup> Trecho de depoimento de Cecília Conde ao autor, por telefone, 01 de abril de 2013.

educação musical promovida no âmbito da escola de samba. Se na primeira foi observado um currículo que privilegiava a formação cívica e disciplinar, a segunda se justapõe à própria história da comunidade, seus moradores e do samba, oportunizando uma educação musical informal a partir de ritmos, personagens, crenças na qual os estudantes se reconheciam. De acordo com Cecilia Conde, *os estudantes aprendiam musica (samba) diretamente com os compositores e interpretes, mas essa música não fazia parte do planejamento pedagógico oficial da escola*<sup>449</sup>. Entra em questão o ensino informal de aprendizagem da música diretamente no espaço da Escola de Samba.

Considerando o repertório musical dos estudantes, as pesquisadoras sugeriram uma atividade em que os estudantes falariam sobre o samba, sua comunidade, a relevância do gênero em sua vida ao mesmo tempo em que entrariam em contato com outro gênero musical: música clássica, ou 'música de elite' como eles designavam. Observo nessa atividade a ideia de confronto cultural, que em uma perspectiva freireana possibilita *a partir da relação construída entre 'o conhecimento sofisticado' dos intelectuais e a 'cultura popular' pode formar uma práxis libertadora* (PADILHA, 2004, p. 242). Cultura popular que o educador Paulo Freire valoriza como uma forma de resistência à cultura hegemônica.

Uma experiência que se inscreve no cenário pós-moderno, por isso multiculturalista, como uma proposta que ao reforçar *as culturas do estudante não trivializa o conceito de cultura, desafia o conhecimento hegemônico* (CHALMERS, 2005, p. 248).

Em 1979, último ano da pesquisa, a partir dos depoimentos registrados, Cecilia Conde, em parceria com o ator/produtor Nelson Xavier, criou o filme que tem o mesmo título do projeto: Significado e funções da música na educação, curta metragem infantil que foi base para educação musical em distintas instituições públicas e privadas de ensino do Brasil, dos EUA e do Japão.

As leituras e as conversas que me levaram a construir esse texto me direcionaram para o que chamo de perspectivas multiculturais no CIAE, evidenciadas pelo exposto, me proporcionaram o re/conhecimento nas

<sup>449</sup> Idem.

propostas do referido curso de uma interação cultural que hoje definimos como Arte/Educação multicultural.

### Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando A. G. (2012) Multiculturalidade e um fragmento da história da Arte/Educação especial In BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo-SP: Cortez, 7ªed., p. 105.

BARBOSA, Ana Mae. (1991) *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo-SP: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (2005) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* (org.). Cortez.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). (2008) *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SESC.

BARBOSA, Ana Mae (org.). (2012) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo-SP: Cortez, 7ªed.

CHALMERS, Graham. (2005) Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo In BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais* (org.). São Paulo- SP: Cortez, p. 245.

COUTINHO, Rejane Galvão. A cultura ante as culturas na escola e na vida In *Horizontes Culturais: lugares de aprender*. Secretaria da Educação/FDE. São Paulo-SP: FDE, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de R. e. (2009) *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo- SP: Cortez, 2ª ed.

FREIRE, Paulo. (1994) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3ªed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra.

MANSON, Rachel. (2001) *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas-SP; Mercado das Letras.

PADILHA, Paulo R. (2004) *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo-SP: ed. Cortez.

RICHTER, Ivone M. (2003) *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas-SP: Mercado das Letras.

\_\_\_\_\_. (2012) Multiculturalidade e interdisciplinaridade In BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo-SP: Cortez, 7ªed. p. 95.

\_\_\_\_\_. (2008) Arte e interculturalidade: possibilidades na educação In BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SESC, p. 105.

RODRIGUES, Augusto. (1978) *Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: EAB.

\_\_\_\_\_. (1980) *Escolinha de Arte do Brasil*. Rio de Janeiro: INEP.

VARELA, Noemia. (1986) A formação do arte/educador no Brasil In BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte/Educação: a experiência de Brasília*. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (1973) *Métodos e processos de orientação das diversas formas de atividades artísticas no ensino de 1º grau- 1º Encontro de Especialistas em Arte/Educação e Cultura- DEF/Universidade de Brasília*.

## LA CONFIGURACIÓN DEL SER DOCENTE DE ARTE

Silvia Cristina Viegas / Patricia Cappiello

Instituto Universitario Nacional del Arte

[viegas905@yahoo.com.ar](mailto:viegas905@yahoo.com.ar) [patriciacap03@yahoo.com.ar](mailto:patriciacap03@yahoo.com.ar)



## Resumen

El presente surge a partir del desarrollo del CPU en el IUNA, Area Transdepartamental de Formación Docente, basado en las posibles causas que sustentan la elección de la docencia de arte. Identificamos tres dimensiones que aportan distintos constructos en los ingresantes, Muestra sobre 90 alumnos , ingreso 2012, en el A:T:F:D., sobre un universo de 250. Se trabajó sobre la reconstrucción de sus trayectos como alumnos, incluyendo modelos docentes, el imaginario que ellos y la sociedad coadyuvan para integrar el perfil del docente de arte. Metodología: encuesta, recogida de biografías estudiantiles, sobre la imagen del docente en general y del artista en particular. La bibliografía existente nos guió en la confección de un marco teórico, sobre el estado del arte. Los objetivos se corresponden con el planteo del problema y la definición de hipótesis y objetivos. La presente investigación es cualitativa, descriptiva, y busca iniciar un espacio de debate y reflexión sobre factores sociales, personales, emocionales, que confluyen a la hora de que el futuro docente de arte comience el camino hacia su titulación. Existen publicaciones, y artículos sobre las prácticas y residencias en educación, pero no enfoques multidisciplinares que configuren posibles modelos docentes, desde diferentes ciencias.

Palabras clave: autobiografía escolar, imaginario social, identificación.

El presente trabajo evidencia cómo los procesos autobiográficos posibilitan tomar conciencia de las teorías implícitas que estructuran “un modo de ser y hacer docencia”. Cuestiona nuestros propios modelos docentes y nos interroga a partir del descubrimiento de sentidos que atraviesan los relatos de los alumnos. Enfocando lo disciplinar rescata núcleos problemáticos del arte como la dialéctica entre el modelo académico tradicional y el modelo discursivo contemporáneo entre otros. Cuestiona además el rol docente y sus cualidades en un proceso educativo concreto: enseñar artes. La hipótesis que sustenta nuestro planteo sugiere que recrear las historias escolares en su trayectoria e

promoviendo la reflexión acerca de los modelos implícitos de docentes que han internalizado y que resuenan en el futuro docente. Tomar conciencia de estos modelos, visualizar estos dispositivos que nos movilizan para la toma de decisiones, es un proceso constante donde se desarrolla una intensa tarea, que siempre pone a prueba nuestro punto de partida, para generar una autocrítica permanente de nuestra labor docente. El acento de la propuesta focaliza en la selección y categorización de los aspectos más representativos, implícitos en las experiencias relatadas por los alumnos, en especial en el área artística que nos ocupa. Nuestro marco teórico supone por ello contemplar una mirada sobre la incidencia de la biografía escolar de cada uno, una vuelta sobre la mirada de las narrativas, y por último, la imagen que los futuros docentes y la sociedad coadyuvan para configurar el rol del docente de Arte. Teniendo como campo el Instituto Universitario Nacional de Arte, en el Área Transdepartamental de Formación Docente, como una investigación de corte descriptiva exploratoria cualitativa. La propuesta es ir construyendo un conocimiento acerca de la identidad docente, complejizando las distintas miradas acerca de una actividad atravesada por representaciones sociales e imaginarios. La investigación contempla recuperar las experiencias vivenciadas en los alumnos a partir de sus trayectorias como estudiantes, sus registros, y a imagen que en la sociedad se tiene del docente de Arte. Analizamos los términos propuestos en cada caso en las experiencias relatadas en cuanto conforman un principio subjetivo organizador de los lugares de enunciación que adoptan los alumnos, si los pensamos como sujetos influidos, determinados, susceptibles de ser transformados por un *otro* a lo largo de su vida. Desde una perspectiva específica, rescatamos los núcleos problemáticos de la enseñanza del arte que aparecen como variables del proceso educativo vivenciado: relevantes, lo que llevará en definitiva a plantear la relación del docente y su rol como figura, así como sus cualidades. Esto conformaría el sustento ontológico del ser docente y los aspectos didácticos que refuerzan su hacer como eje axiomático organizador de las acciones que lo orientan en un proceso educativo concreto: enseñar artes. El trabajo presente se inscribe en la problemática de la construcción de la identidad docente. La propuesta es ir

construyendo un conocimiento acerca de la identidad docente, complejizando las distintas miradas acerca de una actividad atravesada por representaciones sociales e imaginarios. La investigación contempla recuperar las experiencias vivenciadas en los alumnos a partir de sus trayectorias como estudiantes, sus registros y la imagen que en la sociedad se tiene del docente de arte. Cuando hablamos de la construcción de la identidad docente lo hacemos desde dos perspectivas: una individual y otra colectiva. En la primera, el objeto que nos interesa se relaciona con un sujeto, sus pensamientos y las posibilidades de explicar y comprender la realidad que lo rodea. Al respecto Follari nos dice que “Saber quién se es, sostener la identidad personal bajo la continua variabilidad de las experiencias influyentes, es necesario para todo hombre “ (1997:20) La otra perspectiva se vincula fuertemente con la cultura, las sociedades y las instituciones en donde se inscribe ese sujeto. Por lo tanto el objeto de estudio que nos importa es el referido a la construcción de una identidad atravesada por procesos internos que se despliegan en su constitución a la par de que se inscriben en un orden sociocultural que le sirve de marco. Citando a Alicia de Alba (1993). La imaginación, tendría para la misma tendría así una fuerte influencia en la formación de los docentes, en relación con lo simbólico, con la realidad y con la sociedad. La confluencia de todas estas miradas nos permitiría abordar la complejidad del fenómeno identidad que, en palabras de Morin, es “... al mismo tiempo una y compleja. Para ir avanzando en la conceptualización del fenómeno fuimos planteándonos algunos interrogantes: Cuándo nos interrogamos acerca de la construcción de la identidad docente, a qué hacemos alusión? Qué procesos internos al sujeto se despliegan al ir constituyendo esa identidad profesional? Qué imaginarios atribuidos a la tarea docente se juegan en la construcción de la propia identidad docente de arte? Cómo se instalan estas vivencias de formación en la subjetividad de los sujetos? Nos proponemos los siguientes objetivos: Recuperar y problematizar las fuentes de las que se nutre la construcción de identidades docentes, como así también los procesos mediante los cuales las mismas tienen lugar ; Identificar y analizar los elementos que hacen a la conformación de la propia subjetividad como uno de los elementos constituyentes de la identidad. Estado

de la cuestión: En el año 1968 Philip Jackson tomando como objeto de estudio los procesos de pensamiento que guían las acciones de los docentes. Edelstein y Coria (1995) entienden la construcción de la identidad docente como un proceso que se entrama con creencias, deseos propios y de los otros. Liliana Sanjurjo (1999) se interroga acerca de la superación de los conocimientos vulgares y acríticos de los futuros docentes así como la posibilidad de aprender a reflexionar sobre sus supuestos y advierte el peso de los factores emocionales y afectivos que escribieron y hablaron acerca de su trayectoria escolar. Para estos docentes uno de los componentes de la identidad es lo que Abramowski (2003) llama “afectos magisteriales”. Citando a Duschatzky la idea de maestro, elaborada a lo largo de los años, en tiempos donde la institución escuela poseía una eficacia simbólica ha dejado huellas en esos discípulos. Ronderas (2002) buscó la identidad en donde el entorno familiar, social y el escolar juegan un papel preponderante, la “identidad por otro” surge de las representaciones que la sujetos van configurando acerca de la figura del buen o mal docente y la identidad que vamos configurando a partir de lo que los otros piensan cada uno. Pensar los problemas acerca de la construcción de la identidad docente nos lleva a reflexionar acerca de voces que se entrecruzan en la charla cotidiana: el trabajo, la tarea e, la labor la actividad, la vocación del docente, ¿oficio, arte, profesión?. Los aportes de Ferry (2008) nos permiten pensar en una dimensión extra a las de la docencia como oficio, arte y profesión. Se trata de la del docente como su propio formador y la de los dispositivos de formación como una mediación necesaria para que aquella se lleve a cabo. Pensar la formación como analizador de la construcción de la identidad docente (Lapassade, 1979) nos permitiría observar el entramado en el que se va constituyendo. Esto nos lleva a plantear que si los habitus (Bourdieu, 1995), las representaciones sociales (Moscovici, 1984) (Jodelet, 1984) y los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) no son explícitamente develados, como nos sugiere Mendel (1996) no podríamos avanzar en la tarea de análisis. Al no considerar estas instancias en la formación docentes en este sentido, tienden naturalmente a resolverlos de acuerdo a supuestos personales, debilitamiento de enfoques conceptuales que

permitan interpretar críticamente las teorías que se imponen como “válidas” y la internalización de modelos de actuación, de estilos que fueron vividos como alumnos y que tienden a ser transferidos en su propia acción. Perrenoud (2006) no lleva a pensar en “saberes de referencia” que desbordarían los saberes a enseñar y su transposición, involucrando otros saberes provenientes de la psicología y de la sociología. En síntesis, la labor docente es el producto de la articulación de un entramado en donde los condicionantes, tales como creencias, supuestos, teorías implícitas y científicas van configurando un pensamiento que encamina la acción del sujeto. Nicastro y Greco (2009) nos permiten pensar la trayectoria como una cuestión institucional que requeriría de determinadas condiciones para que el futuro docente la construya “...en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según las vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone por delante. Ferry (2008) encuentra en la narrativa un buen dispositivo para iniciar esta trayectoria, pensada a manera de espacio de trabajo. Con respecto a la escritura de la biografía, en especial de la escolar, tomada como variable, se transforma así en un dispositivo utilizado para proporcionar a los futuros docentes de Arte, una manera de reflexionar sobre su práctica educativa, y de esta manera enriquecerla. Bruner (1997) nos dice que la narrativa es uno de los modos básicos de representación. Para este autor la narrativa permite entender la vida como un texto que nos contamos a nosotros mismos o a otros. Veamos ahora la importancia de la Narrativa de la experiencia escolar: La reflexión sobre la práctica, descansa en el supuesto de que el docente actúa en clase utilizando un conocimiento implícito, formado por esquemas, principios o teorías, que se vuelven renuentes, debido a su invisibilidad al cambio. Este conocimiento puede ser reconstruido mediante la reflexión. La reflexión permite realizar interpretaciones actuales de las acciones realizadas, es decir, externalizar lo implícito. Nuestra investigación toma como estrategia la narración autobiográfica. La narrativa captura los modos en que el docente, elabora realmente el autoconocimiento y expresa significados personales. Conecta mejor con la práctica de la enseñanza y, por ende, proporciona una información más valiosa que la suministrada por la investigación convencional. Las

situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Al basarse en la experiencia vivida y en las cualidades de vida, y educativas, se deduce que está situada en el seno de la investigación educativa. Por otro lado, con ella, se intenta devolverle las emociones humanas a diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye una densa descripción, el pasado es recreado a medida que se dice. El futuro docente del área artística tiene una historia que contar, en la que relata obstáculos superados o amenazantes, conflictos vocacionales (ser artista o docente), desplazados o profundizados, cambios, momentos de logro y consumación. Estas representaciones que construyen los futuros docentes, se vinculan con su biografía escolar, su formación inicial, y sus trayectos en sus distintas expresiones artísticas. En su trayectoria escolar, construyen matrices de aprendizaje, es decir, modelos internos que organizan y significan las experiencias posteriores, que dejan huellas. Las creencias o ideas previas elaboradas por el futuro docente, en su biografía escolar y las que va elaborando durante su socialización durante el transcurso de su carrera en formación, incidirían enormemente en su contacto con los alumnos y en las estrategias a ser utilizadas en el aula. Utilizamos como estrategia la elaboración una memoria de la propia trayectoria como estudiante, la que puede ser compartida con un grupo para discutir las tradiciones, representaciones, vivencias y condiciones de desarrollo de la experiencia escolar. Como estrategia grupal, nos permite revisar y reestructurar supuestos de los miembros del grupo, y cotejarlos con datos y teorías, haciendo un aporte para incorporar nuevas fuentes de información que permitan a la comunidad educativa brindar herramientas para la autorreflexión.

Esta investigación exploratoria –descriptiva tiene un enfoque interpretativo, buscando los sentidos, comprendiendo la subjetividad y significados que los actores elaboran ( Taylor y Bodgan, 1984). La otra herramienta metodológica es el método narrativo como elemento que nos posibilite la representación y su socialización mediante este trabajo. Las unidades de análisis son las narraciones, autobiografías e imaginario de nuestros alumnos del Curso Preuniversitario del A.T.F.D., de 2012. El tipo de muestreo elegido es

intencional, seleccionando casos que serán incluidos según los consideremos válidos por su especificidad y porque responden a las necesidades propias de nuestro diseño. La triangulación será “de investigadores “(Denzin, 1970) valiéndonos del trabajo de análisis que realizaron las docentes a cargo, con sus respectivas comisiones, (A y B). La muestra estratificada es de 90 alumnos. Las técnicas de investigación utilizadas serán: a) el análisis de las biografías escolares de los alumnos del CPU 2012, b) narrativas pedagógicas y descripción de prácticas docentes recordadas, c) autoimagen e imagen social del docente de arte. Las acciones realizadas para el desarrollo del trabajo fueron: 1º etapa: Escritura y análisis entre pares de biografías escolares. Las categorías correspondan a: I) la identidad que se construye para sí, II) la identidad que se construye por otro, III) la identidad que construimos a partir de lo que los otros piensan de cada uno de nosotros. 2º etapa: Cada alumno entrevistará a su compañero para intercambiar experiencias. La propuesta contenía las siguientes actividades: 1. Recupero mi historia escolar...-Inducir la toma de conciencia de hasta dónde influyen los modelos con que aprendemos en la práctica docente cotidiana , la consideración que surge de sus reflexiones acerca de qué es ser un buen docente, el análisis de las herramientas metodológicas que refuerzan la labor del docente del arte y las experiencias positivas y traumáticas que signaron sus personalidades en las distintas etapas de su formación. La hipótesis que sustenta nuestro planteo sugiere que recrear las historias escolares promueve la reflexión acerca de los modelos implícitos de docentes que internalizamos y que dejan huellas indelebles en el futuro docente de arte. El tomar conciencia de éstos modelos, pone a prueba nuestro punto de partida para una autocrítica permanente de la tarea como educadores. El acento de la propuesta estuvo puesto en la selección y categorización de los aspectos más representativos implícitos en las experiencias relatadas por los alumnos, en especial en el área artística que nos ocupa. Según Raúl Anzaldúa (2004) La formación y la construcción de la identidad del docente se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente. Esta doble dimensión discordante y simultánea, ha sido abordada en diferentes

momentos por la filosofía desde los presocráticos hasta la actualidad. Lo imaginario plantea problemáticas que han insistido (aparecen y re-aparecen) de muy diversas maneras, que se vinculan con las múltiples dimensiones del hacer y el ser humano. En torno a lo imaginario, no se puede dejar de insistir en su importancia para comprender diversos fenómenos sociales. En el campo educativo se torna necesaria su inclusión para abordar múltiples temas como: la conformación de la identidad de los actores educativos, la relación maestro – alumno, los vínculos transferenciales y por su puesto la formación .La formación que no se reduce al proceso de enseñanza – aprendizaje, ni tampoco alude exclusivamente a la preparación de los estudiantes. La formación está estrechamente vinculada a la conformación de las identidades de los maestros y los alumnos; la relación que se establece entre ambos está atravesada por los procesos de formación que los modelan y por la encrucijada de significaciones imaginarias que interiorizan durante este proceso. De ahí la trascendencia de incluir lo imaginario en este tema.La movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. Así, podemos establecer una distinción entre enseñanza y formación. La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la formación, implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas. Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros (Käes, 1978: 13).<sup>3</sup> Esto implica que “la formación tiene su fundamento en la subjetividad” (Murga, 3, 2008) y la subjetividad es una categoría Inseparable del sujeto:

La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.. A través de la relación con los otros, el sujeto entra en



contacto con las significaciones imaginarias que instituye la sociedad, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, los discursos y las formas de ejercicio del poder, que toda institución instauro. De esta manera, de acuerdo con esta concepción ¿qué ocurre con la formación del futuro docente de Arte? Entendemos por formación docente un proceso más amplio: no sólo su preparación formal, sino también su preparación "informal". La informal es la que se encuentra presente en todos los docentes y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a través del proceso de socialización. Cabe aclarar que no todos, por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, estamos siendo formados como maestros. Hablar de formación en el sentido amplio en que lo hacemos, nos permite comprender la heterogeneidad de futuros profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumirán su rol: Encontramos alumnos en nuestras comisiones que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su "vocación de educar". Estos maestros llevan a cabo su formación "informal" desde niños, tratando de aprehender la manera en que se desempeñan los profesores con los que entablan relación (identificándose con ellos). Otros ingresan a las Escuelas, Institutos o Universidades de Arte no tanto porque exista en ellos una "vocación" clara de ser profesores, sino, porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran. Si bien el término vocación resulta bastante polémico, porque supone la existencia de una intensidad "inherente" al sujeto (un "llamado") que lo hace elegir y desarrollar determinada profesión u ocupación, en nuestra muestra se empleó reiteradamente. Es frecuente escuchar a los alumnos decir que eligieron la docencia por "vocación" e incluso es la "vocación" el criterio que esgrimen para valorar al "buen maestro", de acuerdo al "grado de compromiso" que muestre en su labor. (Anzaldúa, 2004). Por último, encontramos a los profesionales de

las más diversas disciplinas que por varias circunstancias de su vida, ingresan a una institución educativa a trabajar como profesores, sin tener una preparación formal que los capacite como docentes. Estos maestros desde el momento que ingresan a trabajar, comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran adecuadas para ponerlas en práctica. En cualquiera de estos casos, la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica de Arte. No es imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos maestros que se conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían, sino que se va a intentar re-producir (resignificándolas), aquellas estrategias, conductas, actitudes, etc. que para el sujeto(futuro docente) tuvieron una significación valiosa, dando cuenta del , proceso denominado identificación. La identificación es un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra (Freud, 1980: 42-47). Implica tomar a una persona o sólo algunos de sus rasgos, como “modelo” y asimilarla inconscientemente, haciendo que forme parte de nuestra estructura como sujetos. A través de la identificación, se va conformando el yo del sujeto (Lacan, 1980:11-18), a partir de interiorizar, como nuestras, las significaciones imaginarias que las otras personas tienen para nosotros. El yo se va formando de todos los rasgos, aspectos, de los otros, con los que nos identificamos. La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos identidad. El futuro docente de arte, va interiorizando aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que ha convivido o que ha conocido. Para Cornelius Castoriadis (1983), toda sociedad está instituida por su imaginario social, que consiste en producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad. *Toda sociedad es*

un sistema de interpretación del mundo (...). Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. (Castoriadis, 1988: 69). En el imaginario social, Castoriadis, distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. esta institución, se ponen en juego una serie de mecanismos como: La repetición insistente de las significaciones, a través de discursos y de la práctica reiterada de ceremonias y costumbres. La cultura, como producción simbólica, repite estos discursos y rituales que apoyan, reproducen e instituyen a la sociedad-. Se instituyen universos de significaciones, que establecen lo que 'es' y debe ser cada sujeto y su mundo. Estableciendo, además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que le preceden. Son muchas las cualidades que se supone caracterizan a los maestros, esta creencia es socialmente reforzada y los maestros la conocen y la asumen, en especial si los docentes recibieron su formación en las escuelas tradicionales de arte . El calificativo con el que se distingue a la escuela tradicional de Arte, pone el énfasis en un imaginario que indudablemente marca la identidad de los futuros docentes.

Los resultados arrojados por las docentes para los puntos de la presente investigación, son los siguientes:

Futuro rol docente de arte:

Docencia como posible salida laboral: 38%

Docencia como trayecto en el logro de otros títulos superiores: 12%

Docentes por vocación: 51%

Respecto del Modelo de Docente que se ha vivenciado:

Modelo docente técnico: 29%

Modelo docente que enfatiza el proceso de aprendizaje: 50%

Modelo docente integrador de los mencionados anteriormente: 21%.

Imagen del docente de arte en el imaginario social:

Docente portador de conocimientos válidos: 65%

Docente portador de conocimientos inútiles: 35%

Del resultado del trabajo de campo, y luego de tabular las respuestas, que se presentan en Power Point por separado, se llega a las siguientes conclusiones:

Con respecto al futuro rol docente, la gran mayoría de los alumnos identifican la función de enseñar como vocación, siguiendo luego como profesión, es decir como probable salida laboral, y por último, como pasaje para poder estudiar otras carreras.

Respecto de los relatos de experiencias vividas, el modelo que han introyectado de sus enseñantes es el del docente que valora el proceso de aprendizaje sobre el estilo docente tecnicista . En la incidencia de la autobiografía con respecto a la valoración de la relación con sus docentes de arte, la gran mayoría registra la misma como altamente positiva, lo cual ha influido ciertamente en la decisión de ser docentes de arte, seguida de un bajo valor en la incidencia de experiencias negativas, y casi nula la identificación como modelo rígido a imitar. Finalmente, la autobiografía arroja resultados muy superiores en cuanto a que en el imaginario social el docente de arte es portador de conocimientos válidos, aunque persiste un porcentaje en el cual la visión es de poseer conocimientos inútiles.

A modo de cierre ¿qué se espera de los egresados de esta institución? Sobre las autobiografías registradas en esta investigación los resultados indican que las experiencias vivenciadas como positivas, referidas a todos los aspectos docentes, dejaron huellas indelebles en nuestros ingresantes, forjándolos como futuros docentes de arte. Respecto de los modelos docentes vivenciados, la corriente normalista promovió y reforzó una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en "el maestro de arte debe ser un virtuoso", como modelo de identificación positiva. Dentro de las narrativas halladas de los alumnos muestra, el docente atravesado por el modelo tecnicista pareciera haber perdido prestigio como paradigma de identificación, frente al docente que privilegia el proceso del aprendizaje de la disciplina artística. Por último, en referencia al imaginario social en la construcción del rol, los relatos en los cuales el docente es portador de conocimientos valiosos, supera ampliamente al docente devaluado respecto de la jerarquización a nivel profesional.

Conclusión: en la configuración del ser docente de arte, se entrelazan tanto las biografías escolares, los relatos rescatados de las mismas, y la imagen del docente de arte en el imaginario colectivo. Otorgamos relevancia dentro del ámbito educativo de la docencia del arte, a la reconstrucción de las trayectorias escolares, que permitirían tomar conciencia y reflexionar al momento de la decisión vocacional de enseñar arte. La autobiografía, el relato de experiencias y la constitución del imaginario docente han sido el norte de esta investigación . Sería oportuno que los formadores de docentes de arte, tuviéramos en cuenta estos factores, para la configuración del rol del ser docente de artística en el trayecto de formación, para poder limar más aún los restos que aún quedan en el imaginario social, sobre la idea de que los conocimientos que debe adquirir un docente de artística son saberes inútiles.

### **Bibliografía:**

ANDALZÚA ARCE, R. (2009) “*La formación docente: subjetivación de imaginarios*”: Ideas CONCYTEG, Año 4, N°45.

BARRAGAN, J.M. (2000) “Concepciones en torno del Arte y su enseñanza: implicaciones para la formación inicial del profesorado”. Tesis doctoral: Facultad de Bellas Artes: Universidad de Barcelona.

BARRAGAN, M y HERNANDEZ, F. (1990) “Las teorías implícitas en la formación inicial”: IV Congreso de la SEEA Barcelona

BRUNER, J.(1997) “La educación, puerta de la cultura”, Madrid : Ed. Visor

CASTORIADIS, C. “El imaginario social instituyente”, Ponencia

DAVINI, MARIA C. (1995) “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”. Bs.As : Ed. Paidós

DELORENZI, O., “Biografía escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? Voces de la Educación Superior. Publicación Digital N°2, Direcc.Provincial de Educ.Superior y Capacitación Educativa. DGCyE.

EDELSTEIN G. (2002) “La residencia en la formación inicial del docente: un estudio desde las representaciones de los propios residentes”. Proyecto S.E.C.Y.T., Universidad Nacional de Córdoba-

FORCADA M.(2005) “Biografías: modelos para armar: teorías implícitas que implican el hacer docente”. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Cuyo.

HUBERMAN, M y otros, (2000) “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan H., y Egan, Kieran (comp), La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs.As.: Ed. Amorrortu,

JACKSON, P. (2002) “Práctica de la enseñanza”, Bs.As.: Ed. Amorrortu.

JOVE J.J. (2002) “Arte, psicología y educación”, Madrid: Ed. Machado Libros

LACASA,P.(1994) “Aprender en la escuela, aprender en la calle”, Madrid : Ed. Visor

LOAIZA, ZULUAGA,(2011) “Hacia una poética del docente”. Revista colombiana de las Artes. Vol 5.

MEDINA RIVILLA, A. (1998) “*La autobiografía: modalidad de formación del profesorado, limitaciones y posibilidades*”, en Lopez Barajas, E., Historias de vida y la investigación biográfica, Fundamentos y metodologías, Madrid : UNED.

MERIEU P.(2001) “*Trayecto y formación del pedagogo*”, Revista Ideas y personalidades :Universidad de Colombia.

MERILLAS, O,(2001) “De artista a profesor de arte”. Revista Aula Abierta, n° 77. Fac.Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MONTANE,A, (2009) “*Universidad, complejidad y arte: texturas educativas*”. GUILLAUIMIN y Otros, “Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad, México”: Ed. Arana

MORIN, (2001) Conferencia presentada en el IX Simposio de Educación, ITESO, Guadalajara

## LA CONFIGURACIÓN DEL SER DOCENTE DE ARTE

Licenciada Silvia Cristina Viegas<sup>450</sup>/ Licenciada Patricia Cappielo<sup>451</sup>

IUNA

[viegas905@yahoo.com.ar](mailto:viegas905@yahoo.com.ar)/ [patriciacap03@yahoo.com.ar](mailto:patriciacap03@yahoo.com.ar)

### Resumen

El presente surge a partir del desarrollo del CPU en el IUNA, Area Transdepartamental de Formación Docente, basado en las posibles causas que sustentan la elección de la docencia de arte. Identificamos tres dimensiones que aportan distintos constructos en los ingresantes, Muestra sobre 90 alumnos , ingreso 2012, en el A:T:F:D., sobre un universo de 250. Se trabajó sobre la reconstrucción de sus trayectos como alumnos, incluyendo modelos docentes, el imaginario que ellos y la sociedad coadyuvan para integrar el perfil del docente de arte. Metodología: encuesta, recogida de biografías estudiantiles, sobre la imagen del docente en general y del artista en particular. La bibliografía existente nos guió en la confección de un marco teórico, sobre el estado del arte. Los objetivos se corresponden con el planteo del problema y la definición de hipótesis y objetivos. La presente investigación es cualitativa, descriptiva, y busca iniciar un espacio de debate y reflexión sobre factores sociales, personales, emocionales, que confluyen a la hora de que el futuro docente de arte comience el camino hacia su titulación. Existen publicaciones, y artículos sobre las prácticas y residencias en educación, pero no enfoques multidisciplinares que configuren posibles modelos docentes, desde diferentes ciencias.

---

<sup>450</sup> Lic.Ciencias de la Educación U.Kennedy.Prof.Ciencias de la Educ. UK. Prof.Enseñanza Primaria. Inst.SUMMA. Docente y directora de Nivel Inicial, Primario y Medio. Capacitadota. Doc.A.T.F.D.del IUNA desde 2002. Docente universitaria en otras universidades.Prof.titular del Posgrado del Prof.Enseñanza Superior.UK.

<sup>451</sup> Lic. En Psicología, UBA. Posgrado en Prof.Universitario UBA. Docente de Nivel Medio y Superior. Lic. En Relaciones Laborales UBA. Docente del Area Transdepartamental Docente del IUNA, desde el año 2002.

Abstracto: autobiografía escolar, imaginario social, identificación.

El presente trabajo evidencia cómo los procesos autobiográficos posibilitan tomar conciencia de las teorías implícitas que estructuran “un modo de ser y hacer docencia”. Cuestiona nuestros propios modelos docentes y nos interroga a partir del descubrimiento de sentidos que atraviesan los relatos de los alumnos. Enfocando lo disciplinar rescata núcleos problemáticos del arte como la dialéctica entre el modelo académico tradicional y el modelo discursivo contemporáneo entre otros. Cuestiona además el rol docente y sus cualidades en un proceso educativo concreto: enseñar artes. La hipótesis que sustenta nuestro planteo sugiere que recrear las historias escolares en su trayectoria e promoviendo la reflexión acerca de los modelos implícitos de docentes que han internalizado y que resuenan en el futuro docente. Tomar conciencia de estos modelos, visualizar estos dispositivos que nos movilizan para la toma de decisiones, es un proceso constante donde se desarrolla una intensa tarea, que siempre pone a prueba nuestro punto de partida, para generar una autocrítica permanente de nuestra labor docente. El acento de la propuesta focaliza en la selección y categorización de los aspectos más representativos, implícitos en las experiencias relatadas por los alumnos, en especial en el área artística que nos ocupa. Nuestro marco teórico supone por ello contemplar una mirada sobre la incidencia de la biografía escolar de cada uno, una vuelta sobre la mirada de las narrativas, y por último, la imagen que los futuros docentes y la sociedad coadyuvan para configurar el rol del docente de Arte. Teniendo como campo el Instituto Universitario Nacional de Arte, en el Área Transdepartamental de Formación Docente, como una investigación de corte descriptiva exploratoria cualitativa. La propuesta es ir construyendo un conocimiento acerca de la identidad docente, complejizando las distintas miradas acerca de una actividad atravesada por representaciones sociales e imaginarios. La investigación contempla recuperar las experiencias vivenciadas en los alumnos a partir de sus trayectorias como estudiantes, sus registros, y a imagen que en la sociedad se tiene del docente de Arte. Analizamos los



términos propuestos en cada caso en las experiencias relatadas en cuanto conforman un principio subjetivo organizador de los lugares de enunciación que adoptan los alumnos, si los pensamos como sujetos influidos, determinados, susceptibles de ser transformados por un *otro* a lo largo de su vida. Desde una perspectiva específica, rescatamos los núcleos problemáticos de la enseñanza del arte que aparecen como variables del proceso educativo vivenciado: relevantes, lo que llevará en definitiva a plantear la relación del docente y su rol como figura, así como sus cualidades. Esto conformaría el sustento ontológico del ser docente y los aspectos didácticos que refuerzan su hacer como eje axiomático organizador de las acciones que lo orientan en un proceso educativo concreto: enseñar artes. El trabajo presente se inscribe en la problemática de la construcción de la identidad docente. La propuesta es ir construyendo un conocimiento acerca de la identidad docente, complejizando las distintas miradas acerca de una actividad atravesada por representaciones sociales e imaginarios. La investigación contempla recuperar las experiencias vivenciadas en los alumnos a partir de sus trayectorias como estudiantes, sus registros y la imagen que en la sociedad se tiene del docente de arte. Cuando hablamos de la construcción de la identidad docente lo hacemos desde dos perspectivas: una individual y otra colectiva. En la primera, el objeto que nos interesa se relaciona con un sujeto, sus pensamientos y las posibilidades de explicar y comprender la realidad que lo rodea. Al respecto Follari nos dice que “Saber quién se es, sostener la identidad personal bajo la continua variabilidad de las experiencias influyentes, es necesario para todo hombre “ (1997:20) La otra perspectiva se vincula fuertemente con la cultura, las sociedades y las instituciones en donde se inscribe ese sujeto. Por lo tanto el objeto de estudio que nos importa es el referido a la construcción de una identidad atravesada por procesos internos que se despliegan en su constitución a la par de que se inscriben en un orden sociocultural que le sirve de marco. Citando a Alicia de Alba (1993). La imaginación, tendría para la misma tendría así una fuerte influencia en la formación de los docentes, en relación con lo simbólico, con la realidad y con la sociedad. La confluencia de todas estas miradas nos permitiría abordar la complejidad del fenómeno identidad que, en palabras de

Morin, es "... al mismo tiempo una y compleja. Para ir avanzando en la conceptualización del fenómeno fuimos planteándonos algunos interrogantes: Cuándo nos interrogamos acerca de la construcción de la identidad docente, a qué hacemos alusión? Qué procesos internos al sujeto se despliegan al ir constituyendo esa identidad profesional? Qué imaginarios atribuidos a la tarea docente se juegan en la construcción de la propia identidad docente de arte? Cómo se instalan estas vivencias de formación en la subjetividad de los sujetos? Nos proponemos los siguientes objetivos: Recuperar y problematizar las fuentes de las que se nutre la construcción de identidades docentes, como así también los procesos mediante los cuales las mismas tienen lugar ; Identificar y analizar los elementos que hacen a la conformación de la propia subjetividad como uno de los elementos constituyentes de la identidad. Estado de la cuestión: En el año 1968 Philip Jackson tomando como objeto de estudio los procesos de pensamiento que guían las acciones de los docentes. Edelstein y Coria (1995) entienden la construcción de la identidad docente como un proceso que se entrama con creencias, deseos propios y de los otros. Liliana Sanjurjo (1999) se interroga acerca de la superación de los conocimientos vulgares y acrílicos de los futuros docentes así como la posibilidad de aprender a reflexionar sobre sus supuestos y advierte el peso de los factores emocionales y afectivos que escribieron y hablaron acerca de su trayectoria escolar. Para estos docentes uno de los componentes de la identidad es lo que Abramowski (2003) llama "afectos magisteriales". Citando a Duschatzky la idea de maestro, elaborada a lo largo de los años, en tiempos donde la institución escuela poseía una eficacia simbólica ha dejado huellas en esos discípulos. Ronderas (2002) buscó la identidad en donde el entorno familiar, social y el escolar juegan un papel preponderante, la "identidad por otro" surge de las representaciones que la sujetos van configurando acerca de la figura del buen o mal docente y la identidad que vamos configurando a partir de lo que los otros piensan cada uno. Pensar los problemas acerca de la construcción de la identidad docente nos lleva a reflexionar acerca de voces que se entrecruzan en la charla cotidiana: el trabajo, la tarea e, la labor la actividad, la vocación del docente, ¿oficio, arte, profesión?. Los aportes de

Ferry ( 2008) nos permiten pensar en una dimensión extra a las de la docencia como oficio, arte y profesión. Se trata de la del docente como su propio formador y la de los dispositivos de formación como una mediación necesaria para que aquella se lleve a cabo. Pensar la formación como analizador de la construcción de la identidad docente (Lapassade, 1979) nos permitiría observar el entramado en el que se va constituyendo. Esto nos lleva a plantear que si los habitus (Bourdieu, 1995), las representaciones sociales (Moscovici, 1984) (Jodelet, 1984) y los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) no son explícitamente develados, como nos sugiere Mendel (1996) no podríamos avanzar en la tarea de análisis. Al no considerar estas instancias en la formación docentes en este sentido, tienden naturalmente a resolverlos de acuerdo a supuestos personales, debilitamiento de enfoques conceptuales que permitan interpretar críticamente las teorías que se imponen como “válidas” y la internalización de modelos de actuación, de estilos que fueron vividos como alumnos y que tienden a ser transferidos en su propia acción. Perrenoud (2006) no lleva a pensar en “saberes de referencia” que desbordarían los saberes a enseñar y su transposición, involucrando otros saberes provenientes de la psicología y de la sociología. En síntesis, la labor docente es el producto de la articulación de un entramado en donde los condicionantes, tales como creencias, supuestos, teorías implícitas y científicas van configurando un pensamiento que encamina la acción del sujeto. Nicastro y Greco (2009) nos permiten pensar la trayectoria como una cuestión institucional que requeriría de determinadas condiciones para que el futuro docente la construya “...en un movimiento de andar y desandar por momentos el mismo camino, según las vicisitudes que el mismo proceso formativo le pone por delante. Ferry (2008) encuentra en la narrativa un buen dispositivo para iniciar esta trayectoria, pensada a manera de espacio de trabajo. Con respecto a la escritura de la biografía, en especial de la escolar, tomada como variable, se transforma así en un dispositivo utilizado para proporcionar a los futuros docentes de Arte, una manera de reflexionar sobre su práctica educativa, y de esta manera enriquecerla. Bruner (1997) nos dice que la narrativa es uno de los modos básicos de representación. Para este autor la narrativa permite entender la vida

como un texto que nos contamos a nosotros mismos o a otros. Veamos ahora la importancia de la Narrativa de la experiencia escolar: La reflexión sobre la práctica, descansa en el supuesto de que el docente actúa en clase utilizando un conocimiento implícito, formado por esquemas, principios o teorías, que se vuelven renuentes, debido a su invisibilidad al cambio. Este conocimiento puede ser reconstruido mediante la reflexión. La reflexión permite realizar interpretaciones actuales de las acciones realizadas, es decir, externalizar lo implícito. Nuestra investigación toma como estrategia la narración autobiográfica. La narrativa captura los modos en que el docente, elabora realmente el autoconocimiento y expresa significados personales. Conecta mejor con la práctica de la enseñanza y, por ende, proporciona una información más valiosa que la suministrada por la investigación convencional. Las situaciones escolares cobran sentido en el contexto de estas narrativas. Al basarse en la experiencia vivida y en las cualidades de vida, y educativas, se deduce que está situada en el seno de la investigación educativa. Por otro lado, con ella, se intenta devolverle las emociones humanas a diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye una densa descripción, el pasado es recreado a medida que se dice. El futuro docente del área artística tiene una historia que contar, en la que relata obstáculos superados o amenazantes, conflictos vocacionales (ser artista o docente), desplazados o profundizados, cambios, momentos de logro y consumación. Estas representaciones que construyen los futuros docentes, se vinculan con su biografía escolar, su formación inicial, y sus trayectos en sus distintas expresiones artísticas. En su trayectoria escolar, construyen matrices de aprendizaje, es decir, modelos internos que organizan y significan las experiencias posteriores, que dejan huellas. Las creencias o ideas previas elaboradas por el futuro docente, en su biografía escolar y las que va elaborando durante su socialización durante el transcurso de su carrera en formación, incidirían enormemente en su contacto con los alumnos y en las estrategias a ser utilizadas en el aula. Utilizamos como estrategia la elaboración una memoria de la propia trayectoria como estudiante, la que puede ser compartida con un grupo para discutir las tradiciones,

representaciones, vivencias y condiciones de desarrollo de la experiencia escolar. Como estrategia grupal, nos permite revisar y reestructurar supuestos de los miembros del grupo, y cotejarlos con datos y teorías, haciendo un aporte para incorporar nuevas fuentes de información que permitan a la comunidad educativa brindar herramientas para la autorreflexión.

Esta investigación exploratoria –descriptiva tiene un enfoque interpretativo, buscando los sentidos, comprendiendo la subjetividad y significados que los actores elaboran (Taylor y Bodgan, 1984). La otra herramienta metodológica es el método narrativo como elemento que nos posibilite la representación y su socialización mediante este trabajo. Las unidades de análisis son las narraciones, autobiografías e imaginario de nuestros alumnos del Curso Preuniversitario del A.T.F.D., de 2012. El tipo de muestreo elegido es intencional, seleccionando casos que serán incluidos según los consideremos válidos por su especificidad y porque responden a las necesidades propias de nuestro diseño. La triangulación será “de investigadores “(Denzin, 1970) valiéndonos del trabajo de análisis que realizaron las docentes a cargo, con sus respectivas comisiones, (A y B). La muestra estratificada es de 90 alumnos. Las técnicas de investigación utilizadas serán: a) el análisis de las biografías escolares de los alumnos del CPU 2012, b) narrativas pedagógicas y descripción de prácticas docentes recordadas, c) autoimagen e imagen social del docente de arte. Las acciones realizadas para el desarrollo del trabajo fueron: 1º etapa: Escritura y análisis entre pares de biografías escolares. Las categorías correspondan a: I) la identidad que se construye para sí, II) la identidad que se construye por otro, III) la identidad que construimos a partir de lo que los otros piensan de cada uno de nosotros. 2º etapa: Cada alumno entrevistará a su compañero para intercambiar experiencias. La propuesta contenía las siguientes actividades: 1. Recupero mi historia escolar...-Inducir la toma de conciencia de hasta dónde influyen los modelos con que aprendemos en la práctica docente cotidiana, la consideración que surge de sus reflexiones acerca de qué es ser un buen docente, el análisis de las herramientas metodológicas que refuerzan la labor del docente del arte y las experiencias positivas y traumáticas que signaron sus personalidades en las distintas etapas

de su formación. La hipótesis que sustenta nuestro planteo sugiere que recrear las historias escolares promueve la reflexión acerca de los modelos implícitos de docentes que internalizamos y que dejan huellas indelebles en el futuro docente de arte. El tomar conciencia de éstos modelos, pone a prueba nuestro punto de partida para una autocrítica permanente de la tarea como educadores. El acento de la propuesta estuvo puesto en la selección y categorización de los aspectos más representativos implícitos en las experiencias relatadas por los alumnos, en especial en el área artística que nos ocupa. Según Raúl Anzaldúa (2004) La formación y la construcción de la identidad del docente se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido, pero también la fuerza instituyente. Esta doble dimensión discordante y simultánea, ha sido abordada en diferentes momentos por la filosofía desde los presocráticos hasta la actualidad. Lo imaginario plantea problemáticas que han insistido (aparecen y re-aparecen) de muy diversas maneras, que se vinculan con las múltiples dimensiones del hacer y el ser humano. En torno a lo imaginario, no se puede dejar de insistir en su importancia para comprender diversos fenómenos sociales. En el campo educativo se torna necesaria su inclusión para abordar múltiples temas como: la conformación de la identidad de los actores educativos, la relación maestro – alumno, los vínculos transferenciales y por su puesto la formación .La formación que no se reduce al proceso de enseñanza – aprendizaje, ni tampoco alude exclusivamente a la preparación de los estudiantes. La formación está estrechamente vinculada a la conformación de las identidades de los maestros y los alumnos; la relación que se establece entre ambos está atravesada por los procesos de formación que los modelan y por la encrucijada de significaciones imaginarias que interiorizan durante este proceso. De ahí la trascendencia de incluir lo imaginario en este tema. La movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma a un sujeto. Así, podemos establecer una distinción entre enseñanza y formación. La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la

formación, implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas. Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros (Käes, 1978: 13).<sup>3</sup> Esto implica que “la formación tiene su fundamento en la subjetividad” (Murga, 3, 2008) y la subjetividad es una categoría inseparable del sujeto:

La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc.. A través de la relación con los otros, el sujeto entra en contacto con las significaciones imaginarias que instituye la sociedad, las interioriza y se hace sujeto de estas instituciones; pero no de manera mecánica, sino manteniendo ciertas tensiones en las que su deseo y su estructura subjetiva entran en juego, generando resistencias a los saberes, los discursos y las formas de ejercicio del poder, que toda institución instaaura. De esta manera, de acuerdo con esta concepción ¿qué ocurre con la formación del futuro docente de Arte? Entendemos por formación docente un proceso más amplio: no sólo su preparación formal, sino también su preparación "informal". La informal es la que se encuentra presente en todos los docentes y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a través del proceso de socialización. Cabe aclarar que no todos, por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, estamos siendo formados como maestros. Hablar de formación en el sentido amplio en que lo hacemos, nos permite comprender la heterogeneidad de futuros profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumirán su rol: Encontramos alumnos en nuestras comisiones que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su "vocación de educar". Estos maestros llevan a cabo su formación "informal" desde niños, tratando de aprehender la manera en que se

desempeñan los profesores con los que entablan relación (identificándose con ellos). Otros ingresan a las Escuelas, Institutos o Universidades de Arte no tanto porque exista en ellos una "vocación" clara de ser profesores, sino, porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran. Si bien el término vocación resulta bastante polémico, porque supone la existencia de una intensión "inherente" al sujeto (un "llamado") que lo hace elegir y desarrollar determinada profesión u ocupación, en nuestra muestra se empleó reiteradamente. Es frecuente escuchar a los alumnos decir que eligieron la docencia por "vocación" e incluso es la "vocación" el criterio que esgrimen para valorar al "buen maestro", de acuerdo al "grado de compromiso" que muestre en su labor. (Anzaldúa, 2004). Por último, encontramos a los profesionales de las más diversas disciplinas que por varias circunstancias de su vida, ingresan a una institución educativa a trabajar como profesores, sin tener una preparación formal que los capacite como docentes. Estos maestros desde el momento que ingresan a trabajar, comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran adecuadas para ponerlas en práctica. En cualquiera de estos casos, la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica de Arte. No es imitación ni una repetición de lo que hicieron algunos maestros que se conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían, sino que se va a intentar re-producir (resignificándolas), aquellas estrategias, conductas, actitudes, etc. que para el sujeto(futuro docente) tuvieron una significación valiosa, dando cuenta del, proceso denominado identificación. La identificación es un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra (Freud, 1980: 42-47). Implica tomar a una persona o sólo algunos de sus rasgos, como "modelo" y asimilarla inconscientemente, haciendo que forme parte de nuestra estructura como sujetos. A través de la identificación, se va conformando el yo



del sujeto (Lacan, 1980:11-18), a partir de interiorizar, como nuestras, las significaciones imaginarias que las otras personas tienen para nosotros. El yo se va formando de todos los rasgos, aspectos, de los otros, con los que nos identificamos. La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos identidad. El futuro docente de arte, va interiorizando aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que ha convivido o que ha conocido. Para Cornelius Castoriadis (1983), toda sociedad está instituida por su imaginario social, que consiste en producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad. *Toda sociedad es un sistema de interpretación del mundo (...)*. Toda sociedad es una construcción, una constitución, creación de un mundo, de su propio mundo. (Castoriadis, 1988: 69). En el imaginario social, Castoriadis, distingue dos dimensiones: el imaginario radical y el imaginario efectivo. esta institución, se ponen en juego una serie de mecanismos como: La repetición insistente de las significaciones, a través de discursos y de la práctica reiterada de ceremonias y costumbres. La cultura, como producción simbólica, repite estos discursos y rituales que apoyan, reproducen e instituyen a la sociedad-. Se instituyen universos de significaciones, que establecen lo que 'es' y debe ser cada sujeto y su mundo. Estableciendo, además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que le preceden. Son muchas las cualidades que se supone caracterizan a los maestros, esta creencia es socialmente reforzada y los maestros la conocen y la asumen, en especial si los docentes recibieron su formación en las escuelas tradicionales de arte . El calificativo con el que se distingue a la escuela tradicional de Arte, pone el énfasis en un imaginario que indudablemente marca la identidad de los futuros docentes.

Los resultados arrojados por las docentes para los puntos de la presente investigación, son los siguientes:

Futuro rol docente de arte:

Docencia como posible salida laboral: 38%

Docencia como trayecto en el logro de otros títulos superiores: 12%

Docentes por vocación: 51%

Respecto del Modelo de Docente que se ha vivenciado:

Modelo docente técnico: 29%

Modelo docente que enfatiza el proceso de aprendizaje: 50%

Modelo docente integrador de los mencionados anteriormente: 21%.

Imagen del docente de arte en el imaginario social:

Docente portador de conocimientos válidos: 65%

Docente portador de conocimientos inútiles: 35%

Del resultado del trabajo de campo, y luego de tabular las respuestas, que se presentan en Power Point por separado, se llega a las siguientes conclusiones:

Con respecto al futuro rol docente, la gran mayoría de los alumnos identifican la función de enseñar como vocación, siguiendo luego como profesión, es decir como probable salida laboral, y por último, como pasaje para poder estudiar otras carreras.

Respecto de los relatos de experiencias vividas, el modelo que han introyectado de sus enseñantes es el del docente que valora el proceso de aprendizaje sobre el estilo docente tecnicista . En la incidencia de la autobiografía con respecto a la valoración de la relación con sus docentes de arte, la gran mayoría registra la misma como altamente positiva, lo cual ha influido ciertamente en la decisión de ser docentes de arte, seguida de un bajo valor en la incidencia de experiencias negativas, y casi nula la identificación como modelo rígido a imitar. Finalmente, la autobiografía arroja resultados muy superiores en cuanto a que en el imaginario social el docente de arte es portador de conocimientos válidos, aunque persiste un porcentaje en el cual la visión es de poseer conocimientos inútiles.

A modo de cierre ¿qué se espera de los egresados de esta institución? Sobre las autobiografías registradas en esta investigación los resultados indican que las experiencias vivenciadas como positivas, referidas a todos los aspectos docentes, dejaron huellas indelebles en nuestros ingresantes, forjándolos

como futuros docentes de arte. Respecto de los modelos docentes vivenciados, la corriente normalista promovió y reforzó una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en "el maestro de arte debe ser un virtuoso", como modelo de identificación positiva. Dentro de las narrativas halladas de los alumnos muestra, el docente atravesado por el modelo tecnicista pareciera haber perdido prestigio como paradigma de identificación, frente al docente que privilegia el proceso del aprendizaje de la disciplina artística. Por último, en referencia al imaginario social en la construcción del rol, los relatos en los cuales el docente es portador de conocimientos valiosos, supera ampliamente al docente devaluado respecto de la jerarquización a nivel profesional.

Conclusión: en la configuración del ser docente de arte, se entrelazan tanto las biografías escolares, los relatos rescatados de las mismas, y la imagen del docente de arte en el imaginario colectivo. Otorgamos relevancia dentro del ámbito educativo de la docencia del arte, a la reconstrucción de las trayectorias escolares, que permitirían tomar conciencia y reflexionar al momento de la decisión vocacional de enseñar arte. La autobiografía, el relato de experiencias y la constitución del imaginario docente han sido el norte de esta investigación . Sería oportuno que los formadores de docentes de arte, tuviéramos en cuenta estos factores, para la configuración del rol del ser docente de artística en el trayecto de formación, para poder limar más aún los restos que aún quedan en el imaginario social, sobre la idea de que los conocimientos que debe adquirir un docente de artística son saberes inútiles.

### **Bibliografía:**

ANDALZÚA ARCE, R. (2009) *“La formación docente: subjetivación de imaginarios”*: Ideas CONCYTEG, Año 4, N°45.

BARRAGAN, J.M. (2000) *“Concepciones en torno del Arte y su enseñanza: implicaciones para la formación inicial del profesorado”*. Tesis doctoral: Facultad de Bellas Artes: Universidad de Barcelona.

BARRAGAN, M y HERNANDEZ, F. (1990) *“Las teorías implícitas en la formación inicial”*: IV Congreso de la SEEA Barcelona

- BRUNER, J.(1997) *“La educación, puerta de la cultura”*, Ed. Visor. Madrid.
- CASTORIADIS, C. “El imaginario social instituyente”, Ponencia
- DAVINI, MARIA C. (1995) *“La formación docente en cuestión: política y pedagogía”*. Bs.As : Ed. Paidós
- DELORENZI, O., *“Biografía escolar:¿ determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? Voces de la Educación Superior*. Publicación Digital N°2, Direcc.Provincial de Educ.Superior y Capacitación Educativa. DGCyE.
- EDELSTEIN G. (2002)*“La residencia en la formación inicial del docente: un estudio desde las representaciones de los propios residentes”*. Proyecto S.E.C.Y.T., Universidad Nacional de Córdoba-
- FORCADA M. (2005) *“Biografías: modelos para armar: teorías implícitas que implican el hacer docente”*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Cuyo.
- HUBERMAN, M y otros. (2000) *“Trabajando con narrativas biográficas”*, en
- MC Ewan H., y Egan, Kieran (comp), *La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs.As.: Ed. Amorrortu,
- JACKSON, P. (2002)*“Práctica de la enseñanza”*, Bs.As.: Ed. Amorrortu.
- JOVE J.J. (2002)*“Arte, psicología y educación”*, Ed. Machado Livros. Madrid
- LACASA,P. (1994) *“Aprender en la escuela, aprender en la calle”*, Ed. Visor. Madrid.
- LOAIZA, ZULUAGA. (2011) *“Hacia una poética del docente”*. Revista colombiana de las Artes. Vol 5.
- MEDINA RIVILLA, A. (1998) *“La autobiografía: modalidad de formación del profesorado, limitaciones y posibilidades”*, en Lopez Barajas, E., *Historias de vida y la investigación biográfica, Fundamentos y metodologías*, Madrid : UNED.
- MERIEU P. (2001) *“Trayecto y formación del pedagogo”*, Revista Ideas y personalidades :Universidad de Colombia.
- MERILLAS, O. (2001) *“De artista a profesor de arte”*. Revista Aula Abierta, n° 77. Fac.Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

MONTANE,A. (2009) “*Universidad, complejidad y arte: texturas educativas*”.  
GUILLAUIMIN y Otros, , “*Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad México*”: Ed. Arana

MORIN. (2001) Conferencia presentada en el IX Simposio de Educación, ITESO, Guadalajara

## **LINGUAGENS DA ARTE NA EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Solange Gabre<sup>452</sup> / Elisangela Christiane de Pinheiro Leite<sup>453</sup>

U FRGS-UFPR

[sogabre@gmail.com](mailto:sogabre@gmail.com) / [elischris2006@yahoo.com.br](mailto:elischris2006@yahoo.com.br)

### **Resumo**

A presente comunicação versa sobre as experiências com a formação continuada em serviço desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, para educadores da educação infantil com as linguagens artísticas: visual e dramática. Dentre elas, evidenciamos aqui duas ações que consideramos fundamentais: “Ampliando Horizontes” e “Encontro com a linguagem dramática na Educação Infantil”. Estas formações tiveram como pressuposto a ampliação das experiências dos professores de crianças pequenas com a Arte, para que uma vez sensibilizados pudessem ampliar suas práticas com as crianças. Como apoio teórico nos fundamentamos em: Oliveira-Formosinho (2002), sobre o desenvolvimento profissional do professor de crianças pequenas, bem como nas ideias de Nóvoa (1995, 2009), sobre a importância da pessoa do professor no seu percurso formativo, Leite (2005), Gabre (2009), Arslan e Lavelberg (2007) no que se refere à linguagem visual e Slade (1978), Boal

---

<sup>452</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville. Coordenadora de Arte no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Pesquisadora do Núcleo de pesquisa em Arte Educação – NUPAE e integrante do projeto: ConversAÇÕES: Arte Contemporânea e Crianças, no PPGDE – UFRGS.

<sup>453</sup> Teatro-educadora, graduada em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora formadora de docentes da Educação com a Linguagem dramática do Departamento de Educação Infantil do Município de Curitiba.

(2006, 2009) e Nóvoa (1981, 1989) sobre a linguagem dramática, entre outros. Ao investir neste campo de ação, buscamos a efetividade do ensino e aprendizagem da arte, através de práticas sensíveis e lúdicas, em que crianças pequenas ao serem consideradas em sua cultura possam vivenciar juntamente com seus educadores experiências estéticas significativas.

**Palavras - chave:** formação continuada; educação infantil; linguagens artísticas

### **Abstract**

This Communication focuses about experiences with the continuous training in service developed in the Municipal Network of Education in Curitiba, for educators of early childhood education, with artistic languages: visual and dramatic. Among them, we highlight here two actions that we consider fundamental: "Ampliando Horizontes" (Expanding Horizons) and "Encontro com a Linguagem Dramática na Educação Infantil" (Meeting with the Dramatic Language in Early Childhood Education). These trainings were assumed as the expansion of the experiences of teachers of small children with the Art, so that once sensitized, could enlarge their practices with the children. As theoretical support we have based in: Formosinho-Oliveira (2002), about the professional development of teachers of small children, as well as in the ideas of Nóvoa (1995, 2009), about the importance of the person of the teacher in his formative path, Leite(2005), Gabre (2009), Arslan and Lavelberg (2007) about visual language and Slade (1978), Boal (2006, 2009) and Nóvoa (1981, 1989) about the dramatic language, among others. By investing in this field of action, we sought the effectiveness of the teaching and learning of art through sensitive and ludic practices, in which small children, when are considered in their culture, can experience together with their educators, significant esthetic experiences.

**Keywords - Keywords:** continuing education, early childhood education; artistic languages

Ao abordar a temática da educação da pequena infância<sup>454</sup> é importante e mesmo necessário, reconhecer que há, ainda, muito a avançar no Brasil. Contudo não se pode negligenciar os progressos alcançados nos últimos anos. Um deles diz respeito a mudanças que significam uma nova maneira de conceber e assim, conceituar a infância. Ao considerar a criança como sujeito de direitos, que possui cultura, ela é merecedora de um olhar específico no modo de pensar sua educação. Inclusive existem documentos próprios que tratam do assunto, sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2010) um dos mais recentes, que evidencia a reflexão sobre a criança e sua cultura. Dessa forma entende-se que a criança pequena como um

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12)

Pensar na pequena infância sob essa perspectiva educativa nos remete às expressividades e linguagens infantis e, entre elas, a arte, que se manifesta com toda a sua gama de possibilidades. Compreende-se assim que as crianças, desde muito cedo, têm experiências estéticas e que ela nasce com o bebê. Desse modo, concordamos com Boal (2006, p. 189) quando cita

O nascimento produz um choque sensorial de tremenda violência, e o bebê chora. Assustado, pensa: pensa um pensamento mudo, pois não conhece palavras. Sua pele toca outras peles, roupas e coisas – ele sente e compara. Sons, à sua volta, tornam-se explosivos e diversificados. Pela primeira vez seus pulmões se repletam de ar e o bebê cheira. Saboreia o leite materno. Seus olhos, quando se abrem bem abertos, ao tudo verem, nada vêem: lentamente, ao longo dos

---

<sup>454</sup> A pequena infância segundo Plaisance (2004) compreende as crianças em idade que precedem a escolarização obrigatória.



---

dias que passam, das pessoas e coisas que passam, distinguem  
 traços e cores, desenham perspectivas e reconhecem fisionomias.  
 Os primeiros contatos com o mundo exterior são de natureza  
 sensorial – isto é, estéticos.

Diante desse cenário é que nos interrogamos acerca da formação de  
 professores que exercem a docência na educação Infantil, pois, conforme  
 Oliveira-Formosinho (2002), é necessário compreender que os professores que  
 atuam com crianças pequenas têm uma atuação docente específica que difere  
 dos outros graus de ensino. E essa diferenciação denota uma profissionalidade  
 particular do trabalho docente que, segundo a autora, se faz em contexto. O  
 desenvolvimento da profissionalidade docente para Oliveira-Formosinho se  
 assemelha ao da criança. Nesse sentido, há saberes que são adquiridos na  
 prática docente e, por sua vez, na relação com as crianças pequenas.

A autora destaca também a importância das interações e interfaces para que  
 esse desenvolvimento profissional possa ocorrer, pois não se concretiza no  
 isolamento. Quando o trabalho ocorre com crianças pequenas, necessita de  
 uma efetiva relação de outros profissionais junto a esse trabalho, assim como o  
 trabalho com crianças pequenas requer pensar na sua globalidade. Então, não  
 temos como pensar nas crianças de maneira fragmentada, a criança é feita de  
 um todo que se relaciona, que se comunica. Dessa maneira, o exercício  
 docente com crianças pequenas exige do profissional uma integração de  
 saberes e funções que muitas vezes não estão bem definidas, mas, que é  
 sentido por meio da relação estabelecida no contexto educativo.

Assim sendo, discute-se a formação do docente que atua com essa criança,  
 que é um ser integral, em que os sentidos e os afetos estão a pleno vapor. O  
 olhar da criança é atento, curioso e o seu brincar está constituído de poesia.  
 Essas características inerentes à elas, exigem do docente, saberes que a  
 experiência com a arte pode possibilitar. Mas como ensinar algo que não se  
 experimentou? Acreditamos ser um tanto difícil ensinar aquilo que não se teve  
 acesso, não se provou, não se cheirou, não tasteou, e não se estabeleceu uma  
 relação com esse conhecimento.

Por isso, é importante que em todas as redes educacionais haja um intenso investimento em formação continuada dos professores. Embora, compreendamos que não há garantias de que esse acesso possa validar práticas com as crianças pequenas, em que a arte seja trabalhada de maneira que garanta a expressividade delas, mas é um caminho possível.

O crédito a essa possibilidade está inscrito na ideia de que ao trabalhar a pessoa do professor, ou seja, o seu “eu”, pode contribuir na sua atuação pedagógica. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2009), quando afirma que o professor antes de qualquer circunstância, é a pessoa. Vemos então a possibilidade da sua humanidade se fazer presente e nisso, pode consistir o enriquecimento das suas experiências com os pequenos.

Ao longo dos últimos anos, tenho dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2009, p. 38)

A formação continuada da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem se amparado nessa reflexão de Nóvoa (2009) e se apoiado, principalmente, na ideia de que a identidade do professor se constrói no seu fazer e que muito do seu fazer é constituído do seu eu. Assim, quando Oliveira-Formosinho (2002) sugere que a profissionalidade docente do educador de crianças pequenas se faz no contexto com elas, nos deparamos também com a personalidade do professor. Então, aqui trataremos de duas experiências formativas ocorrentes em Curitiba, em que o intuito das formações foi justamente direcionar o olhar dos professores ao seu eu e assim, ampliar as suas lentes na direção das possibilidades expressivas com as crianças.

### **A pequena infância no Museu – uma possibilidade de trabalho**

No que se refere à linguagem visual, destacamos, neste momento, a formação denominada “Ampliando Horizontes”. Essa ação busca desenvolver um processo de familiarização cultural, por meio de vivências e experiências

estéticas significativas, nos espaços culturais da cidade de Curitiba. inserindo o patrimônio cultural local no universo particular e pedagógico dos profissionais, que chega às crianças e, por conseqüência, à comunidade.

O “Ampliando Horizontes” teve início no ano de 2008 como uma proposta de formação continuada em serviço com o intuito de

[...] ampliar o repertório artístico e cultural dos profissionais, no processo de formação continuada; refletir sobre a arte e sua contribuição no desenvolvimento integral do ser humano; conhecer e visitar o patrimônio cultural e artístico de Curitiba; realizar experiências estéticas a partir do patrimônio local; subsidiar os profissionais na realização de propostas de educação patrimonial. (GABRE, 2009, p. 7514)

Estes objetivos buscam efetivar o que é proposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006, p.33) quanto à formação de seus profissionais. “No espaço de formação, esse profissional precisa de elementos para refletir sobre suas práticas e rever suas crenças no sentido de fundamentar e redimensionar suas ações.”

Neste sentido o “Ampliando Horizontes”, evidencia que:

É possível inserir o patrimônio cultural local no contexto infantil, através de vivências e experiências estéticas prazerosas que extrapolem os muros das unidades de educação infantil, que explorem os espaços externos do entorno da unidade, da comunidade, num processo gradativo, ocupem os espaços da cidade” (CURITIBA. 2011, p.63)

Desse modo a formação, num primeiro momento, atendeu ao público de pedagogas que atuam em nove Núcleos Regionais de Educação e nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs. Assim, possibilitaram às suas equipes, vivências em diferentes espaços culturais e museus da cidade.

Nos anos posteriores, o público se dirigiu aos professores das turmas de pré dos CMEIs, escolas e Centros de Educação Infantil–CEI conveniados.

Chegando à sua quinta edição, o Projeto passou por alguns ajustes na sua programação para melhor atingir os seus objetivos.

Hoje, o Ampliando Horizontes é ministrado em 56 horas divididas em 40 horas presenciais e 16 à distância. As horas presenciais são divididas em momentos de estudos e visitas a museus e espaços culturais da cidade. Nesses encontros

são abordadas questões como: patrimônio cultural e arte, processos de leituras visuais a partir da cidade, planejamento, o museu como uma possibilidade de trabalho com a educação da pequena infância entre outras questões.

Nessas visitas de estudos muitos espaços já foram explorados, entre eles, o Memorial da Cidade, o Solar do Barão, o Museu Alfredo Andersen, a Casa João Turin, o Museu da Universidade Federal do Paraná, entre outros.

Esses anos de formação, evidenciaram que a maioria dos profissionais que dela participaram, desconheciam os espaços visitados. Esse saber nos põe em sintonia com Lavelberb (2006, p.6) quando afirma, “Não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Para tanto é necessário que o professor entre em contato com o universo da arte, conceitos, procedimentos, valores e vivências...”

Entendemos então, que se quisermos provocar nas crianças experiências estéticas significativas a partir do patrimônio cultural, é necessário nutrir o repertório dos professores. Este olhar nos mostra que nas visitas aos museus e espaços culturais, os profissionais além (re)conhecerem o espaço, o acervo, a história, também conhecem a equipe educativa e o trabalho de mediação cultural que é desenvolvido para o atendimento do público da educação infantil. A partir das experiências vivenciadas nestes espaços, os profissionais fazem suas escolhas quanto ao trabalho que desenvolverão com as crianças antes mesmo de levá-las ao museu e também discutem sobre as possibilidades de trabalho durante e depois das visitas com elas.

No último encontro da formação, após a visita com as crianças, os profissionais apresentam as experiências desenvolvidas e assim, compartilham suas práticas com todo o grupo.

Desde o início desta proposta de formação, muitos profissionais passaram por ela, o que significa que, também, muitas crianças tiveram a oportunidade de visitar um museu. Para muitos, essa foi à primeira experiência com o Patrimônio Cultural da nossa cidade. Uma pedagoga, participante do curso revela: “A formação contribuiu no sentido de repensar o quanto é fundamental a preparação e o planejamento de uma visita de ampliação cultural para os profissionais e o quanto isso reflete de maneira positiva na vida pessoal e,

conseqüentemente, na vida profissional. A nossa ampliação do olhar com as questões patrimoniais com certeza é repassada para os demais.”

Já, outra profissional enfatiza: “Para mim, em particular, participar deste projeto e poder levar os educadores e professores do CMEI onde atuo aos locais de visita foram muito significativos. Com certeza, houve um crescimento profissional e pessoal de todo o grupo, pois, a cada visita realizada os professores gostavam de comentar o que haviam visto e como a visita com intencionalidade havia proporcionado ampliar os horizontes. Alguns professores fizeram inclusive visitas culturais com seus familiares em momentos de recesso no mês de julho e finais de semana. Isso mostra que valeu a pena todo o esforço em tornar este projeto uma realidade na vida profissional e pessoal de cada um de nós.”

É possível perceber pelas vozes dos participantes as contribuições e saberes que a formação proporcionou, além de reforçar a importância da mesma, tanto para a ampliação cultural dos profissionais quanto das crianças. Livramento (2005, p. 156) afirma

Quando ocupamos espaços diferentes e temos a oportunidade de experimentar coisas diferentes, ou ainda de explorar situações diversas, estamos abrindo novas possibilidades, indo além do que já temos e/ou conhecemos. Podemos, então, estabelecer novas relações com o mundo, construindo e reconstruindo saberes diferentes dos que temos, dando outro sentido e outro significado para as coisas – do mundo, da educação... (LIVRAMENTO, 2005, p. 156).

Por concordarmos com esta afirmação e no benefício que a formação “Ampliando Horizontes” possibilita aos profissionais da educação da pequena infância, ao aproximá-los dos saberes da arte, da cultura e de levar esses saberes às crianças, por meio de práticas consistentes, é que investimos nessa ação.

### **Aproximações com a linguagem dramática e crianças pequenas: entre desafios e descobertas**

Com relação à linguagem dramática, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em suas formações atua em inúmeras frentes, sendo uma delas o curso:

“Encontro com a Linguagem Dramática na Educação Infantil”. Este curso iniciou no ano de 2009, foi constituído de quatro encontros quinzenais e reuniu professores que atuavam desde o berçário até o pré dos CMEIs e Escolas com Educação Infantil. Ainda naquele ano foram abertas cinco turmas com 152 participantes. Em 2010 o curso assumiu novas características e foram abertas três turmas com 101 participantes. A formação foi caracterizada por quatro encontros que resultou numa carga horária de 24 horas, sendo 16 horas presenciais e 8 horas à distância.

No primeiro encontro presencial, em todas as turmas, foi realizada uma roda de conversa com os professores com o intuito de contarem um pouco sobre suas experiências com a linguagem dramática. Essas conversas foram relevantes para essa formação porque direcionou os encaminhamentos seguintes. Tendo em vista as questões apresentadas pelos professores, foi possível delinear a formação de acordo com as solicitações pré-existentes.

Entre as maiores questões observadas nesse diálogo, estava em primeiro plano o equívoco com relação às práticas dramáticas com as crianças pequenas e em segundo, a pouca ou a inexistência de aproximação com o teatro por parte dos professores. Por conseqüência, o docente que não teve e não têm acesso à arte dramática tenderá a trabalhar com as crianças dando ênfase ao seu contexto educativo. Assim é, muitas vezes, submetido às práticas que enfatizam o produto, principalmente em datas comemorativas, em uma exposição desnecessária das crianças e sem a preocupação com o tema e, por vezes uma preocupação excessiva com o texto. O que consideramos uma violência contra a infância já que as crianças não têm o direito de brincar com as possibilidades de ser outro, respeitando o seu processo com o drama.

Leenhardt (1974) afirma que nessa faixa etária não se pode ainda denominar o fazer da criança como representação teatral, mas sim, expressão dramática. Slade (1978) comenta que conduzir a experiência com o teatro sem considerar a expressão dramática está mais próxima do fazer teatral adulto, não é o drama em si, mas sim, uma imposição do professor.

Diante desse cenário, a primeira tarefa dessa formação foi direcionar o olhar dos professores para a ênfase do processo da criança com o seu faz de conta,

na possibilidade da brincadeira de interagir e assim fazer drama. Quando isso ocorre, a criança tem o direito de experimentar, de maneira lúdica e prazerosa, o fazer dramático. Sendo assim, o papel do professor é motivar as brincadeiras das crianças, pois ele é o mediador nesse movimento. E ao incentivá-las, o professor necessita aprender a transformar seu olhar diante delas. Slade (1978), diz que esse modo de trabalhar com as crianças de 1 a 5 anos é realizado tendo em vista o jogo dramático que pode ser pessoal ou projetado<sup>455</sup>, em suas palavras:

A criança que tiver as oportunidades certas experimentará, no jogo pessoal e projetado, muitos fragmentos de pensamento e experiência entre as idades, de um e cinco anos e, embora a absorção esteja muito na frente da sinceridade, as duas qualidades combinadas serão bastante fortes para mesmo os menos observadores perceberem momentos de inconfundível atuação (representação). (SLADE, 1978, p. 20)

O autor enfatiza que há progressos gradativos no trabalho com o jogo dramático, porque, aos poucos, as crianças manifestam o desejo de ampliação das experiências. Assim não se descarta que as apresentações para um determinado público possam ocorrer desde que mantido o direito delas escolherem, sem imposição do adulto, com a consciência de que o trabalho perpassa pelo viés da brincadeira em cena, tratando de temas lúdicos inerentes da infância. E, obviamente, com as crianças que desde muito pequenas tiveram o contato com o jogo dramático por meio de múltiplas experiências e entre elas, as ações do professor nas suas relações com eles. A compreensão sobre o fazer dramático na pequena infância foi um dos conteúdos de base desse curso desde o entendimento da relevância sobre o processo com o drama e a criança pequena até o fazer dramático do professor em sua ação com elas. Sendo assim, na tentativa de aproximar os professores da linguagem dramática, foi realizado durante o curso, propostas de

<sup>455</sup> Segundo Slade (1978) o jogo dramático possui duas vertentes: o jogo pessoal e o jogo projetado. No jogo pessoal a criança se coloca no espaço e “toma para si a responsabilidade de representar um papel” (id., p. 19), ela é o personagem. No jogo projetado, ela brinca com os objetos e dá a eles vida, animando-os, pois eles se tornam personagens. O jogo projetado não é constituído apenas por objetos podem estar presentes nas formas animadas por meio de bonecos, fantoches, marionetes, entre outros.

improvisação por meio de jogos teatrais. O intuito dessas propostas esteve atrelado à possibilidade de experimentação com o fazer teatral.

Essa experiência foi relevante para os professores porque muitos deles nunca haviam realizado algo parecido. A ideia pré-concebida do fazer teatral para a maioria, estava constituída no conceito da apresentação e da presença da plateia. Mas no processo com o jogo, puderam descobrir quantas aprendizagens estavam sendo trabalhadas. E o mais importante, alguns compreenderam que no processo com o jogo, o uso da intuição e da sensibilidade são solicitados. Aí reside a experiência estética, em que o corpo se faz presente nos gestos expressivos e na interação com o outro.

A partir dessas práticas do curso pode-se refletir que a experiência com a arte de alguma forma “move” o sujeito que com ela entra em contato, mesmo quando ele não se permite fazer. Isso pode ser percebido porque alguns se mostraram resistentes quando solicitados para adentrar o jogo. Esse não fazer, essa atitude de negar-se a participação, demonstra, de certa forma, que há um incômodo, um estranhamento. Diante disso questionamos: o que faz com que um docente que trabalha com crianças pequenas não se sinta à vontade para jogar? Onde está escondida a sua própria criança? Estas interrogações se fizeram presentes todo o tempo.

Essa falta de aproximação com o fazer teatral por parte de alguns professores, não foi somente percebida nesses encontros em que houveram experiências com os jogos. Como o curso tinha uma carga horária à distância, foi solicitado que os participantes assistissem a um espetáculo ocorrente na cidade. Essa experiência validaria 4 horas de carga horária. Noventa por cento dos participantes cumpriram essa exigência.

Quando apresentada essa proposta para os docentes, alguns se colocaram dizendo que não tinham o costume de ir ao teatro, o que nos fez compreender que essa tarefa foi uma das mais difíceis para cumprir na formação. Alguns professores manifestaram que somente haviam ido ao teatro quando tiveram a oportunidade ofertada pela Secretaria Municipal da Educação, ou seja, boa parte deles não costuma ir ao teatro, movidos por conta própria. Este fato nos remete a outros questionamentos: com que olhar o docente da pequena



infância irá trabalhar com o fazer dramático se não costuma, ao menos, se aproximar do teatro como espectador? Como serão suas práticas com as crianças se ele não se alimenta da fruição artística? Essas questões foram apontadas na formação, mas compreendemos que são processadas de acordo com a peculiaridade de cada docente.

O curso apresentou essas características, e para concluir a carga horária à distancia, os professores foram incentivados a registrar as experiências com as crianças por meio de fotografias e filmagens em momentos de brincadeiras de faz de conta. Sendo assim, o último encontro foi destinado para compartilhar as experiências, em que cada docente teve um tempo para expor sobre sua prática. Foi possibilitado a cada professor assistir as experiências de seus colegas.

A troca de experiências e a partilha, segundo Nóvoa (1995, p. 26), “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.” Esse encontro de partilha inspirou várias discussões e apontamentos sobre a linguagem dramática com a criança pequena, principalmente reafirmando que o fazer das crianças é enriquecido quando o professor leva em conta o processo em detrimento do produto.

Também foi observado nessa formação como um todo, que cada docente têm um modo diferenciado de aprender, bem como, tem um processo que é único, particular. Embora todos tenham feito o mesmo curso, cada um obteve um entendimento próprio que resultou em experiências diversas. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2005, p. 25) quando afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação do professor se constrói permanentemente na vida dele, está relacionada com a sua prática, mas principalmente, com a reflexão acerca de sua prática. Não é uma única experiência em um curso de formação continuada que vai dar a ele todas as ferramentas para exercer sua função da

melhor maneira com as crianças. Mas, pode se constituir num levantamento de reflexões e questionamentos acerca das possibilidades expressivas dramáticas com as crianças.

## **Conclusão**

Por compreendermos que os saberes que envolvem as linguagens artísticas no contexto da educação da pequena infância são plurais e possuem especificidades que são singulares à esta etapa de ensino, é que o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba tem investido fortemente na formação continuada de seus profissionais.

Neste sentido, evidenciamos nas duas experiências com a formação em Arte, possibilidades de trabalho com o público da pequena infância, pensando na articulação de saberes que envolvem a formação docente e a ampliação de suas vivências e do seu repertório, bem como, na transposição didática desses saberes junto às crianças.

A partir dessas reflexões, entendemos que o “Ampliando Horizontes”, mostra-se como uma possibilidade de ampliação cultural de adultos e crianças, já que permite aos profissionais (re) conhecer o patrimônio cultural local, vivenciar a noção de pertencimento e ainda, efetivar processos de ensino e aprendizagem com as crianças que são inseridas no universo dos museus e espaços culturais de forma prazerosa iniciando assim, seus primeiros contatos com a arte.

Quanto ao curso “Encontro com a Linguagem Dramática na Educação Infantil”, destacamos que ele nos fez perceber o quanto ainda é necessário investir na pessoa do professor, como defende Nóvoa (2009), para que se efetivem aprendizagens significativas com a arte na pequena infância. Se percebe que o docente que não tem uma experiência efetiva com a arte, pode causar desastrosas experiências para os pequenos. É o que se sente nas propostas advindas de cima para baixo, em que o professor se preocupa com o produto acabado, desmerecendo o processo da criança com o jogo.

A experiência com os jogos nessa formação fez-nos descobrir, enquanto formadoras, o quanto é necessário que os professores tenham acesso a experiências mais amplas com o corpo expressivo. Até mesmo para que se relacionem com as crianças pequenas e se sintam mais a vontade na intenção de participar com elas, crianças, nas brincadeiras dramáticas e assim proceder de maneira a estabelecer códigos e regras criadas junto com elas, considerando a autoria das crianças nessa relação.

Diante dessas reflexões percebemos que é necessário realizar um maior investimento na formação artística e cultural dos professores, considerando suas vivências, assim como, seu percurso formativo.

Para finalizar, buscamos em Machado (2005, p, 113), o pensamento de que “a educação estética de uma pessoa só acontece ao longo do tempo, a partir do momento que ela toma gosto por dialogar com obras, assistir a filmes, ouvir músicas, ler sobre arte, história, cultura, ver imagens...” e essa experiência pode iniciar no contexto da pequena infância.

### **Bibliografia**

ARSIAN, L. M. e IVELBERG, R. (2006) *Ensino da Arte*. Thompson Learning. São Paulo.

BOAL, A. (2006). “Quando nasce um bebê. O pensamento sensível e o pensamento simbólico no teatro do oprimido”. *Revista Sala Preta*. 6, p. 189 – 195. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2009) *Jogos para atores e não atores*. civilização brasileira. Rio de Janeiro.

DWBOR, F.F. CARVALHO, S. LUPPI, D. (2007) *Quem educa marca o corpo do outro*. Cortez. São Paulo.

FORMOSINHO, J. O. (2002) “O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo”. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*, p. 133 – 167. Cortez. São Paulo.

GABRE, Solange. (2009) “Educação Patrimonial no contexto da Educação Infantil: uma proposta de formação”. In: *EDUCERE IX Congresso Nacional de Educação - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogias Políticas e Práticas Educacionais, desafios de aprendizagem*. Champagnat, p. 7514-7522. Curitiba.

LEENHARDT, P. (1974) *A criança e a expressão dramática*. editorial estampa. São Paulo.

LIVRAMENTO, M. U. (2005) “Ampliando meu repertório vivencial, viajando e entrando no museu”. In: LEITE, M<sup>a</sup> I; OSTETTO, L. E. *Museu educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte*. Papirus. Campinas, SP.

MACHADO, A. A. (2005) “O seu olhar melhora o meu: o processo de monitoria em exposições itinerantes”. In: LEITE, M. I. e OSTETTO, L. E. *Museu, Educação e Cultura: encontro de crianças e professores com arte*. Papirus. São Paulo.

NÓVOA, A. (1981) “A expressão dramática na educação”. *Professor* (nova série) n<sup>o</sup>34, p. 25-37.

\_\_\_\_\_. (1989) “A expressão dramática e a formação de professores: apontamentos ligeiros”. *Aprender*, Lisboa, n<sup>o</sup>9, p. 14-17.

\_\_\_\_\_. (1995) *Os professores e a sua formação*. 2<sup>a</sup>. Ed., Publicações Dom Quixote. Lisboa.

\_\_\_\_\_. (2009) *Professores – Imagens do futuro presente*. EDUCA. Lisboa.

Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. (2006). *Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: educação infantil*, v.2.

Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. (2011) *Caderno Pedagógico Arte: Área de Formação Humana – Linguagem Visual e Teatral*.

## **OS DESAFIOS DO PIBID TEATRO E MEIO AMBIENTE: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTE ATRAVÉS DE UMA PRESPECTIVA INTERDISCIPLINAR E MULTICULTURAL**

Tássio Ferreira Santana<sup>456</sup>

PIBID / UFBA

[tassio15@hotmail.com](mailto:tassio15@hotmail.com)

### **Resumo**

O presente trabalho se destina a refletir acerca do processo de formação de professores, ainda graduandos, oriundos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – que visa proporcionar ao licenciando o contato direto com a prática docente além de uma reflexão científica. Esta pesquisa se debruça acerca da reflexão dos desafios e conquistas que o programa proporciona, por se tratar do ensino de Artes de maneira interdisciplinar e multicultural, englobando questões ambientais como eixo central.

É sintomático na pesquisa os equívocos existentes na construção do plano de curso da disciplina artes e a interpretação errônea das habilidades e competências sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN'S/1998), necessitando de uma contextualização do que é ensinado com a realidade dos discentes. Será investigado o conceito de interdisciplinaridade fundamentado por Edgar Morin (2007), já que o trabalho é desenvolvido com licenciandas de formações diferentes (teatro, geografia, biologia e 2 de pedagogia), todas empenhadas no ensino da arte em uma escola pública da rede estadual de Salvador, na Bahia, trabalhando com discentes do Ensino Fundamental II. Como aporte teórico voltado à estética e ensino de arte,

---

<sup>456</sup> Mestrando em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA), Especialista em Arte na Educação pela Faculdade Afonso Claudio – FAAC, Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Professor efetivo de Artes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA).

contribuem à pesquisa os escritos de Luigi Pareyson (2001) e Ana Mae Barbosa (2001 e 2007).

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Arte-Educação; Formação.

### **Abstract**

This work is intended to reflect on the process of teacher education, even graduate students, from the Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) - which aims to provide the licensing direct contact with the teaching practice and a scientific reflection. This research focuses on the reflection of the challenges and successes that the program provides, as it is the teaching of Arts in interdisciplinary and multicultural way, encompassing environmental issues as the centerpiece.

It is symptomatic in search misconceptions existing in the construction of the course plan of discipline arts and misinterpretation of the skills and competencies suggested by the National Curriculum Parameters Art (PCN'S / 1998), necessitating a contextualization of what is taught with the reality of students. Will investigate the concept of interdisciplinarity founded by Edgar Morin (2007), since the work is developed with students of different formations (theater, geography, biology and pedagogy), all engaged in teaching art in a public school of the state Salvador, Bahia, working with students of Primary School II. As theoretical returned to teaching art and aesthetics, contributing to research the writings of Luigi Pareyson (2001) and Ana Mae Barbosa (2001 and 2007).

Key-Words: Interdisciplinarity, Art-Education, Training.

### **I INTRODUÇÃO**

Na contemporaneidade existe uma preocupação maior com o papel do professor na escola/sociedade, um olhar sobre sua função social. Neste

sentido, espera-se desse professor que ele seja não apenas um ‘agente que deposita conhecimento’ nos discentes, mas um profissional que atue de maneira global na docência, preocupado com a formação de um cidadão ativo e consciente.

Para que haja, no âmbito educacional, profissionais capacitados para mediar a construção de cidadãos e não apenas ‘alunos’, faz-se necessário revisitar a formação dos docentes. A academia tem se preocupado cada vez mais com a formação dos professores, desenvolvendo pesquisas para encontrar mecanismos específicos que fortaleçam as bases dos licenciandos, no intuito de que estes atuem de maneira mais global nas escolas – sobretudo as públicas, que ainda carecem de uma maior atenção e investimento de material humano qualificado.

Nesse contexto se insere o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se preocupa com a formação prática dos licenciandos e sua reflexão científica acerca desse processo. É o objetivo desse programa aproximar ainda mais o jovem licenciando da escola pública (redes estadual ou municipal), para que este, ainda na graduação, conheça a realidade viva da sala de aula e reflita acerca das dificuldades da mesma. O PIBID espera que durante esse processo esse aluno inicie sua carreira científica, produzindo trabalhos acadêmicos sobre sua práxis nas escolas. O programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O aluno recebe uma bolsa/auxílio, financiada pela CAPES, para que o ajude a participar do projeto. Além disso, ele conta com o apoio de um professor supervisor, concursado, efetivo da escola, que irá conduzi-lo na jornada da educação. Esse supervisor também recebe uma bolsa/auxílio para desenvolver o trabalho na escola.

A referida pesquisa se debruçará acerca do PIBID Interdisciplinar: Teatro e Educação (Arte e Meio Ambiente), coordenado pelo Prof. Dr. Fabio Dal Gallo. O nosso PIBID tem por base o trabalho interdisciplinar, trabalhando com 25 bolsistas de diferentes licenciaturas, dentre elas: teatro, artes visuais, música, letras, pedagogia, geografia, biologia etc. Além disso, contamos com 5 supervisores, também de diferentes formações: 2 de Teatro, 1 de Biologia, 1 de

Geografia e 1 de Educação Física. O grupo é organizado de modo que cada supervisor orienta 5 bolsistas em suas escolas da rede estadual de ensino, na cidade de Salvador, Bahia, Brasil.

O PIBID Interdisciplinar é um projeto pioneiro, e como todo projeto que se inicia pela primeira vez, ainda está adaptando-se, (re)conhecendo sua estrutura. Além de trabalharmos com a base da interdisciplinaridade, o projeto tem como tema norteador o meio ambiente. Temática esta em voga nos dias atuais, sobretudo pela velocidade em que os problemas ambientais se agravam no mundo – a escola precisa investir em uma educação que preveja os cuidados com o meio ambiente.

Se já é desafiador trabalhar com comprometimento em uma instituição pública, desenvolvendo um ensino de qualidade, não obstante é fácil pensar que o ensino interdisciplinar reserva seus desafios. Justamente sobre esse contexto desafiador é que a pesquisa irá emergir.

Fundamentará o trabalho os conceitos de interdisciplinaridade Edgar Morin (2007), sobretudo, pois este pensa na educação de maneira complexa, horizontal e multicultural. Morin questiona a interdisciplinaridade não como acessória, uma ferramenta, mais como necessária a um ensino de qualidade, que não superespecializa o conhecimento, mas integra-o a outros, fortalecendo globalmente os saberes.

Jorge Larrosa Bondía (2002) também contribui com a pesquisa, pois o mesmo aborda a questão do conhecimento como uma experiência, e o saber que decorre dessa experiência. Ele problematiza ainda mais dizendo que o conhecimento é “aquilo que passa”, que toca, que fica e acontece. Para ele o mais importante é o “acontecimento” desse conhecimento, que muitas vezes é ignorado ou não despertado. Um dos grandes objetivos do meu trabalho como supervisor é ressaltar o conhecimento como uma experiência viva e seu acontecimento na vida dos discentes.

É também fundamental à pesquisa a organização metodológica de Ana Mae Barbosa, arte-educadora brasileira que estruturou um método de ensino das artes que prevê uma complexa experiência para os educandos, baseada na tríade: ler, fazer e contextualizar. Nesse sistema, o aluno conhece o contexto



do conteúdo, sua origem e derivações, aprecia alguma obra referente a ele, e, por fim, ressignifica na prática, fazendo uma releitura, por exemplo.

Por fim, permearam as discussões entre meu grupo de trabalho, as teorias de Luigi Pareyson (2001). Ele inicia sua obra tratando do polêmico nome “estética”, que na contemporaneidade ganha várias acepções: história da arte, história do pensamento, teorias do belo etc. Pareyson faz ainda distinções entre a estética, a poética e a crítica de arte, sendo estas três vertentes importantes para a compreensão da proposta triangular de Ana Mae Barbosa – que aliás, bebe na fonte de Pareyson para formulação de sua metodologia. Por fim, o autor trata da questão da formatividade da arte. Ele nos diz que a atividade artística tem o poder de “formar” um cidadão, seja uma formação técnica, como na Grécia ou expressiva, como no século XIX, no romantismo. Os autores que abordo agora, não aprecem diretamente nesse artigo, todavia suas obras foram discutidas nas reuniões internas entre eu e as bolsistas, sendo gerado material científico, como: resumos, resenhas e fichamentos.

## II. O CONTEXTO E OS SEUS DESAFIOS

O objeto de pesquisa é o Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, localizado no bairro do IAPI, na Rua Conde de Porto Alegre, s/n, na cidade do Salvador, Bahia. A escola conta com o ensino fundamental II no diurno, e o ensino médio no noturno. A escola tem aproximadamente 800 alunos, cercada por comunidades carentes, envolvidas pelo tráfico de drogas e criminalidade.

Especificamente no PIBID o trabalho foi desenvolvido em dois grupos: uma aluna de biologia e uma de pedagogia trabalhou com o 7º ano, e o outro grupo formado por uma bolsista de pedagogia, uma de teatro e a outra de geografia, trabalharam com a turma do 6º ano – ambos os grupos no turno vespertino.

O grande desafio do projeto era articular as bolsistas em horários afins, para que as mesmas conseguissem desenvolver intervenções docentes nas aulas de artes.

Porém, na rede estadual, as bolsistas deparam-se com uma série de problemas envolvendo o ensino do componente curricular ‘artes’ na rede estadual de ensino e a interdisciplinaridade.

O principal deles se inicia na estrutura curricular pensada para o componente curricular ‘artes’. Na rede estadual são selecionados publicamente professores que dominem as artes, as quatro linguagens (teatro, dança, música e artes visuais) – ainda que cada professor necessite ter formação em uma única área. Ao ingressar na escola, eu, um professor de Teatro, me deparei com um plano de curso totalmente voltado para as artes visuais – uma tradição no ensino das artes que se arrasta desde a ditadura militar, na década de 60. E o que fazer?

Os Arte-Educadores vêm lutando pela emancipação e liberdade do ensino das artes nas escolas brasileiras. Houve um avanço importante promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº. 9.394, de 1996, com a obrigação do ensino de Artes nas Escolas – até então facultativo a cada escola. A partir disso, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), uma tentativa de uniformização dos conteúdos ensinados. Nessa ocasião, os PCN’s preveem o ensino das quatro modalidades artísticas: teatro, música, dança e artes visuais. A mesma lei foi ainda reformulada pela lei nº 12.287, de 2010, através da qual “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Perceba-se que a lei obriga o ensino de arte, mas não especifica as modalidades artísticas, facultando a cada escola gerenciar qual modalidade artística comporá o seu quadro de disciplinas. E o que vemos é uma forte tendência ao ensino único e exclusivo das Artes Visuais. Mas de quem é a culpa? Do Estado, que ao selecionar professores de artes, não subdividem os cargos por área do conhecimento: teatro, dança, música e artes visuais. Eles aplicam uma prova generalizada, com questões referentes às quatro linguagens e o professor precisa ser polivalente, conhecendo sobre todas as artes.

Já nas escolas do município de Salvador a realidade é oposta. Os professores prestam concurso por área do conhecimento, e atuam especificamente em sua área.

Outro problema é a forma que a interdisciplinaridade é abordada – através de projetos transversais, no qual é forjada a realização do mesmo, porque as

pessoas entendem-no como ‘junção’ entre disciplinas, ou ainda, uma disciplina  
 servindo de ferramenta para que a outra se sobressaia. Normalmente as artes  
 são extremamente solicitadas como ‘meio’ de se chegar a alguma coisa – não  
 que seja ruim, mas não pode ser apenas isso. Segundo Morin (2007, p.50):

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes  
 disciplinas encontram-se reunidas como diferentes  
 nações o fazem na ONU, sem, entretanto poder fazer  
 outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos  
 e suas próprias soberanias em relação às exigências do  
 vizinho. Ela pode também querer dizer troca e  
 cooperação e, desse modo, transformar-se em algo  
 orgânico.

Desse modo, os componentes curriculares trabalhando de modo  
 interdisciplinar, confeririam um contexto mais contundente de cada uma deles,  
 para que houvesse um fortalecimento em sua individualidade. E os professores  
 são mais interdisciplinares do que pensam. É impossível tratar de algum  
 conteúdo sem se remeter a outra área do conhecimento. Quero dizer que ao  
 explanar sobre matemática, por exemplo, é inevitável tratar de história, ao falar  
 do teorema de Pitágoras, ou tratar da arte, ao utilizar-se das formas  
 geométricas. A superespecialização do conhecimento gera um saber limitado,  
 mecanizado, que não se relaciona e tem um fim em si mesmo. Resumindo: “a  
 inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista  
 rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas,  
 separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional”. (Morin,  
 2000, p.43)

Com isso, decorre que o alunado não terá uma experiência marcante, ele será  
 informado, bombardeado de informações que, em dado momento, será  
 descartada, porque novas informações precisam ser assimiladas diariamente.

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar  
 para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase  
 uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na  
 informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a  
 constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação  
 não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de

---

experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (BONDÍA, 2002, p.21)

Em nosso subprojeto: Artes e Meio Ambiente na Escola – desafios para a formação de um olhar estético, as bolsistas tiveram dificuldade em entender como a interdisciplinaridade ocorreria. Ou seja, como cada uma delas em sua licenciatura, poderia contribuir para as aulas de artes. No início a participação foi tímida, mas logo fui surpreendido em uma aula sobre a arte grega, com alunos do 6º ano, no instante em que a bolsista de geografia, Crislane, preparou um material falando sobre a geografia da Grécia, e como aquele relevo influenciava as construções artísticas e o modo de vida do povo. Naquele instante foi incrível perceber que a interdisciplinaridade de fato ocorreu, sem que a geografia fosse um acessório e vice versa.

Outro exemplo louvável foi no outro grupo, com os alunos do 7º ano em uma aula sobre máscaras africanas, no instante em que a bolsista Madiana, explanava sobre os materiais que eram utilizados para o tingimento das máscaras. Ela explicou isso tudo pelo viés da biologia – sua formação – o que deixou os alunos bem surpresos.

Desse modo, tanto eu, como professor titular, enriqueci meu trabalho, adquirindo novos conhecimentos, quanto as bolsistas, ainda na graduação, percebendo a ampliação possível na mediação do conhecimento.

Outros pontos ainda são desafiadores nesse processo. São eles: o abismo existente entre a teoria e a prática fomentadas na Universidade, a substituição de professores por outras disciplinas e o entendimento da arte como conhecimento, como conjunto de manifestações do ser humano.

Infelizmente a Universidade ainda distancia a teoria da prática na formação de professores. Existe um alto investimento em conteúdos de ordem teórica e pedagógica e pouca contextualização desse conhecimento. Os alunos, muitas vezes, só conseguem estagiar em escolas no último semestre – quando deveriam iniciar esse contato desde muito cedo. Ao se deparar, no último

semestre com a sala de aula, percebem que a teoria apreendida ao longo do curso, não consegue dar conta da prática real na sala de aula. No sentido de que as dificuldades são gritantes, e os métodos ensinados parecem não condizer com sua clientela. Fica configurada uma enorme lacuna entre o que ensinar e como ensinar, e o iniciante professor se encontra perdido, desamparado pela sua segurança teórica apreendida.

Outro problema, talvez mais recorrente no componente curricular artes, é a inserção de professores de outras áreas ensinando artes. Isso porque muitos professores ficam com carga horária ociosa e precisam completá-la. As artes acabam sofrendo nesse processo e são incorporadas por professores de matemática, inglês, dentre outros. Ora, esses professores não são habilitados para ensinar artes, mas o que são as artes senão pinturinhas tinta tipo guache ou decoração de caixas de sapato? Em suma, arte não é uma área do conhecimento, ela é uma ferramenta recreadora e assistencialista, que auxilia o professor de história, por exemplo, a permanecer na escola com sua carga horária integral. Fica claro que os gestores de muitas escolas não percebem a arte de maneira complexa, como um conjunto de manifestações bio-psicológicas dos seres humanos – arte como conhecimento.

### **III. FORMAÇÃO, REFORMULAÇÃO, REINVENÇÃO DO SABER**

“O princípio norteador que nos ancora nessa busca de conhecimento consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectival”. (FELDMANN, 2009, p. 72)

A partir dessa citação, inicio este outro item explanando acerca da formação continuada do docente. Na verdade, é um assunto que pouco interessa a maioria dos professores, sobretudo os professores que já se efetivaram nas redes estadual e/ou municipal de ensino. A “estabilidade financeira” estabiliza e paralisa os saberes, o desejo em qualificar-se, avançar, buscar novas experiências no conhecimento etc.

Essa estagnação é algo mais do que comum no meio docente. Digo isso, porque convivo em meio a dezenas de professores, conheço outros tantos de

outras escolas, e ouvi muitas histórias de vida nos dois anos e alguns meses que me tornei professor efetivo da rede estadual. Os professores se queixam de cansaço físico e mental, desvalorização, baixos salários e péssimas condições de trabalho. Tudo isso leva a desinteresse em investir na carreira, e até mesmo doenças sérias, como a depressão.

Mas a questão nem sempre passa pelo interesse pessoal, em buscar o aperfeiçoamento. Grande parte dos professores atua com uma carga horária de trabalho demasiada, a maioria com 40h e alguns chegam a acumular 60h de trabalho – não sobrando tempo para dedicar-se à pesquisa e/ou extensão.

A rede estadual de ensino, na Bahia, possui um plano de carreira que confere ao professor o direito à progressão verticalmente (através de cursos de pós-graduação ou especialização, mestrado e doutorado) ou avanço horizontal (gratificações por estímulo ao aperfeiçoamento profissional ou certificações) – com aumentos sobre os seus salários base. Porém, poucos professores encontram tempo disponível para investir em pesquisa, pois sua carga horária em sala de aula é de 28 horas/aula (para quem possui 40h), restando apenas 12h para se dedicar ao conhecido “AC” (atividade de coordenação). Desse modo, ao se falar em formação de professores, é preciso considerar não só a vontade do docente em querer o conhecimento, mas a situação real de ensino ao qual está inserido.

Nesse horizonte, formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se com um dos grandes desafios para a questão da formação de professores (*idem*, p.74)

De fato, decorre outro grave problema diante do contexto explanado: desarticulações entre teoria e prática, pensar e agir. Percebo a cada dia um engessamento dos saberes, a aplicabilidade de métodos arcaicos, endurecidos, que não se contextualizam com a realidade da sala de aula. Os

professores mais antigos não conseguem relacionar a teoria e a prática, não conseguem expor um conteúdo de modo interdisciplinar, por perspectivas diferentes das que usualmente ele trabalha. Obviamente que isso está relacionado à graduação desse professor, a maneira como ele aprendeu a ensinar, como ele absorveu os conteúdos concernentes à didática e práxis pedagógicas e o encaminhamento que houve ao longo dos anos, em contato direto com seu alunado.

Há, ainda, outra questão acerca do processo que envolve o trabalho docente que merece atenção: “discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola”. (ibid. p.78) Muitas vezes esse ofício tem disso compreendido apenas na sua dimensão técnica, o que o professor ensinou, e os resultados numéricos obtidos. Todavia, é sabido que o professor ensina muito mais que conteúdos obrigatórios, ele prepara o indivíduo para sua relação com o mundo. Nesse processo de orientação social, é recorrente o confronto com problemas de ordem social, psicológica, às vezes patológica. O professor passa a ser também médico, psicólogo, sociólogo, e talvez a única pessoa que o aluno encontra para confiar a responsabilidade de seus problemas – já que, muitas vezes, a estrutura familiar dos nossos alunos é ínfima, desgraciosa. Lidamos com uma sobrecarga emocional grandiosa, e nem sempre se tem preparo para lidar com isso. O que fazer?

Por fim, talvez o mais importante, é a exigência do docente a promover resultados positivos – limitados a números, sobretudo os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em suma, o governo brasileiro quer a aprovação do aluno, porque aprovação gerará números para que o Brasil goze o status de país desenvolvido. Mas o governo não se preocupa com a qualidade desse ensino, e se de fato houve aprendizagem. O professor não pode mais reprovar um aluno, tem que “empurrá-lo” para a série seguinte, ainda que o aluno mal saiba ler ou escrever.

Avaliar não é, necessariamente, atribuir uma nota, até porque quase sempre será injusta, conquanto, por vezes, necessária dentro das regras do sistema

educacional vigente. Avaliar, nesse contexto, é perceber além. É ajudar o aluno a se conhecer, a olhar no seu “espelho interior” e ver aonde chegou e onde poderia ter chegado. Este processo avaliativo é chamado de ZPD ou “zona de desenvolvimento proximal”, como a seguir:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZPD, formulado originalmente por Vygostsky, refere-se à diferença entre os níveis de desenvolvimento potencial e real de sujeitos submetidos a processos de aprendizado.

Uma das implicações pedagógicas deste conceito, particularmente na análise do desempenho escolar de sujeitos, é a necessidade de conceber a avaliação do aluno prospectivamente, ou seja, levando-se em consideração não até onde o estudante chegou, mas até onde ele poderá chegar com a intervenção e a ajuda de outros membros mais experientes da cultura escolar. (JAPIASSU, 1999, p.47)

Não podemos confundir o nível de desenvolvimento potencial com o nível de desenvolvimento real. Por nível potencial, entende-se até onde o aluno poderá chegar e, por nível real, aonde ele efetivamente chegou. Esse tipo de avaliação supera os muros da escola e pode expressar “*toda e qualquer interação mediada culturalmente entre sujeitos*” (*idem*, p.48).

O discente passa a ser avaliado pelo seu processo cognitivo como um todo, dentro da instituição, elevando o nível de cognição, sempre enfocando nos próximos possíveis melhores resultados alcançados. Nem todos os professores estão preparados para este tipo de avaliação, nesse caso, muitos acabam cedendo à avaliação comum, numérica, porque não conseguem lutar por uma avaliação mais contundente.

São muitas as questões envolvendo a formação continuada dos docentes, contudo poucas reflexões se propõem a trazer um olhar voltado ao lugar do docente. Nem sempre é uma escolha do mesmo não estudar, não buscar uma nova perspectiva como professor, as circunstâncias são variadas e falta apoio a esse docente.

#### **IV. INCONCLUSÕES**

Enfim, o grande papel do PIBID é o pensar, ainda na graduação, como posso conduzir minha prática docente, articulando teoria e prática, razão e emoção.



Desse modo “[...] a formação continuada de professores, articulada aos fazeres na e da escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas” (*ibid.* p.79). A cada dia em contato com a sala de aula e com os problemas escolares, o bolsista/licenciando traz para a universidade esses questionamentos, com reais chances de problematizar essas questões e colocar em prática soluções reais para os mesmos. Isso porque, na maioria das vezes, existem pesquisadores da educação que nunca pisaram em uma sala de aula, que elucubram acerca de uma realidade que parece não condizer com a realidade cotidiana dos mestres. Se pensarmos na perspectiva que “a escola capacita as pessoas” (Feldmann, 2009, p.80), o contato com a mesma, com a devida reflexão acerca de suas mazelas, deve fortalecer as bases para que a atuação como profissional seja provocadora, que traga verdadeiras contribuições à comunidade envolvida. Para isso, o docente deve perceber a escola como uma instituição plural e multicultural, através da qual é possível engendrar o conhecimento através de parcerias entre os componentes curriculares diferenciados, entre colegas com experiências diversas e pensar em como essas experiências podem contribuir e se relacionar diretamente com a sociedade. A arte é um importante detonador para a reflexão dessas questões. Na escola, ela tem o papel fundamental de fazer pensar nesses problemas sociais, de nos fazer trocar de lugar com os atores e nos colocar diretamente na base do problema e despertar um ímpeto de autotransformação.

O canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais. Pesquisadores já mostraram que o ser humano busca a solução de problemas através de dois comportamentos básicos: o pragmático e o estético, isto é, buscam soluções que sejam mais práticas, mais fáceis, mais exequíveis, porém, ao mesmo tempo, mais agradáveis, que lhe deem maior prazer (BARBOSA, 2007, p.33).

Se através da estética é possível extrair, dentre outros sentimentos, o prazer, vamos fomentá-lo em nossa escola, e, desse modo, horizontalizar os saberes, fortalecendo cada conhecimento específico em sua individualidade, para que

juntos possam conferir uma experiência que passa e fica na vida de quem tem  
 contato com a mesma.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está  
 separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na  
 sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em  
 tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e  
 isolada. (*idem*, p.19).

É um questionamento que faço sempre nos primeiros dias de aula: qual a  
 importância da arte para a sociedade? Como seria a vida sem as artes? Você  
 conseguiria sair sem se preocupar com sua aparência? Você sabia que ao  
 arrumar o cabelo para ir à escola, você está preocupada com o olhar estético  
 que as pessoas podem vir a lançar sobre você? É mesmo impossível  
 desarticular a arte dos setores sociais, sobretudo porque os gerenciadores  
 desses setores conhecem o poder mobilizador que a arte detém. A indústria  
 alimentícia explora bastante o uso das cores e o poder psíquico que elas  
 desempenham. As novelas imprimem padrões sociais de moda,  
 comportamento, que nem sempre condizem com a realidade da massa que a  
 consome, disparando a competição não saudável e a exclusão. E tantos outros  
 exemplos que existem acerca da manipulação social através da arte. Nesse  
 caso, a arte tem sido utilizada como alienadora, revertida como uma “anti-arte”,  
 sucumbindo os valores inerentes à sua existência, sobretudo à liberdade de  
 expressão.

O grande objetivo do nosso trabalho, com o ensino de Artes nas escolas  
 públicas, é proporcionar ao discente uma educação estética que possibilite um  
 percurso criador em artes, desenvolvendo leituras visuais e sensoriais  
 apresentadas no dia-a-dia entre diferentes contextos culturais, fortalecendo,  
 assim, a criticidade e a experiência sensível cognitiva para o exercício da  
 cidadania na construção da sua identidade – e como diz Rubem Alves, *educar*  
*é ensinar a ver*.

## Bibliografía

BARBOSA, Ana Mae. (2006) *Arte/Educação Contemporânea*. Cortez.São Paulo.

\_\_\_\_\_. (2007) *A Imagem no Ensino da Arte*. Perspectiva. São Paulo

\_\_\_\_\_. (1991) *A Imagem no Ensino da Arte*. Perspectiva São Paulo.

\_\_\_\_\_. (1998) *Tópicos Utópicos*. Com/Arte. Belo Horizonte.

BONDIA, Jorge Larrosa. (2002) *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação* [online], N.19, Campinas, 20-28.

FELDMANN, Marina Graziela (org). (2009) *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. Senac São Paulo. São Paulo.

JAPIASSU, Ricardo Otonni Vaz. (1999) *Ensino de Teatro nas séries básicas: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. Dissertação de mestrado, Departamento de Artes Cênicas de Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.

MORIN, Edgar. (2007) *Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios*. Cortez. São Paulo.

*Parâmetros curriculares nacionais (1998): arte* / Secretaria de Educação Fundamental.: MEC / SEF.Brasília

PAREYSON, Luigi. (2001) *Os problemas da estética*. 3. ed. Martins Fontes. São Paulo.

SANTANA, Tássio Ferreira. (2011) *Sedução ao Drama: para uma formação continuada de professores da Língua Portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro). – Escola de Teatro. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

## ÉTICA ARGUMENTATIVA E EDUCADORES MUSICAIS EM FORMAÇÃO: APONTAMENTOS COM VIAS À HUMANIZAÇÃO

Thaís Lobosque Aquino<sup>457</sup>  
EMAC/ UFG  
PPGE/ UFRJ  
[tlobosque@hotmail.com](mailto:tlobosque@hotmail.com)

### Resumo

O presente trabalho discute aspectos relativos à formação ética no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura em música. Num primeiro momento, traz à tona elementos contextuais característicos da sociedade atual, marcadamente individualista e reificada. Em seguida, se debruça sobre a importância da formação ética nas instituições escolares a partir da abordagem da “racionalidade argumentativa” trabalhada por Freire (1987, 2011, s.d), Goergen (2005, 2011), Lemgruber e Oliveira (2011), Mazzotti e Oliveira (2000), Oliveira (2012), dentre outros. A partir daí, é proposta uma nova possibilidade de trabalho nesses cursos, em especial durante o momento do estágio curricular supervisionado, em que a formação ética é dimensionada em seus desdobramentos racionais e afetivos, individuais e relacionais, como processo de tensão do movimento intersubjetivo da consciência com vias à humanização.

Palavras-chave: Educação Musical; Ética; Racionalidade argumentativa

Estamos vivenciando um momento muito peculiar do capitalismo neoliberal, caracterizado por profundas transformações nos mais diversos campos da

---

<sup>457</sup> Professora assistente na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

atividade humana. Muitos dos pressupostos da modernidade estão sendo colocados em xeque, seja por pensadores críticos que se propõem a questionar o mau uso que temos feito da razão levando à sua atrofia, seja por autores com direcionamentos pós-modernos que anunciam o fim do projeto moderno de emancipação.

Na modernidade, o homem se conscientizou de suas capacidades racionais depositando ilimitada confiança na crença da conquista do progresso através do uso adequado do pensamento. O processo de desencantamento da visão religiosa do mundo levou a uma exacerbação da centralidade na atividade racional. Se antes, a fé levava à salvação, a partir de então seria a razão a responsável pela emancipação humana. Mas que razão seria esta? Quais valores estariam a ela agregados?

Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma análise profunda acerca do processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza através do processo de racionalização. Todavia, esta trajetória tem culminado numa mitologização da própria razão vista fundamentalmente em sua dimensão cientificista. Segundo os autores, a racionalidade científica tem se tornado o padrão do conhecimento fazendo com que o pensamento se reifique. A lógica positivista, que tem dominado o universo científico incluindo as ciências sociais, propõe uma análise matematizada do mundo fazendo com que o pensamento deixe de lado a exigência fundamental de pensar sobre si mesmo. Isto leva à instrumentalização da razão, à sua coisificação, à subordinação do pensamento ao imediatamente dado, ao mero calcular. Para que esta lógica seja desestabilizada, faz-se fundamental que o pensamento negue qualquer dado imediato de modo a superar o falso absoluto levando-o “a pensar contra si mesmo, para tornar-se consciente de suas possibilidades e impossibilidades” (GIACÓIA, 2001, p. 82)

No mesmo caldeirão de reificação do pensamento, temos observado um cenário marcado por uma nova forma de individualismo. Os modelos de racionalidade científica e econômica se interpenetram no entendimento, em permanente construção, de indivíduo e de sociedade. Assim, relacionado à sociedade da informação que tem uma leitura espetacularizada do mundo, está

o indivíduo que foca suas aspirações no individual, no prazer, no imediato. Instaure-se uma ética hedonista baseada no consumo, “o indivíduo não assume determinados comportamentos por adesão a princípios éticos ou como um deve ser, mas por não resistir às promessas hedonistas do sistema. A sedução é uma forma refinada, sutil e suave de destituição do social” (GOERGEN, 2011, p.112).

Este novo individualismo, centrado na personalização e na singularização, desqualifica a ética, produzindo uma moral que desprende o indivíduo de seus laços sociais e da corresponsabilidade na construção de um projeto coletivo de sociedade. Agregados à individualização de valores estão o relativismo de pressupostos éticos, a desesperança e a negação da utopia em prol da construção conjunta de um projeto social transformador.

Paradoxalmente à supervalorização do individualismo, está a negação da particularidade. O indivíduo é tratado pelo sistema como coisa indiferente e descartável. Afinal, na sociedade espetacularizada, o espectador não precisa necessariamente desenvolver o pensamento próprio, autônomo. O sujeito pensante pode estar sendo paulatinamente liquidado. Estamos, pois, diante do processo de coisificação do indivíduo, da transformação da individualidade em individualismo, da absorção do humano à lógica economicista do mercado.

É neste contexto - em que questões como coisificação do indivíduo e elevada valorização do individualismo se interpenetram, mais do que isto, estabelecem uma relação de contraditória complementaridade usada para legitimar a lógica antagônica e arguta do sistema - que nos encontramos enquanto educadores preocupados com a formação ética de nossos alunos.

O campo da ética está marcadamente repleto por conflitos e contradições, pois envolve a tensão dialética entre a aceitação de normas (explícitas ou ocultas), seu questionamento (em instâncias individuais e/ou coletivas) e sua (re)construção. Goergen (2005) traz à tona o fato de estarmos vivendo em uma sociedade caricatural, em que os valores teriam sido precarizados. O autor reconstrói um paralelo entre os campos epistêmicos denominados por ele como modernos e pós-modernos de modo a tornar claros alguns pressupostos indispensáveis para o surgimento de uma nova consciência, “uma consciência

de que é urgente e também possível fazer algo para curar as feridas da profunda degradação em que a sociedade fecha o segundo milênio” (p. 6)

A importância atribuída à dimensão ética no processo educativo aparece já no século XVII na obra Didática Magna de Comenius (2006). Para este educador, a didática tem caráter tríplice envolvendo o trabalho com a instrução, a virtude e a religião. No ato de ensinar estão, pois, envolvidas a instrução relacionada ao conhecimento das coisas, das artes e das línguas; a formação moral que envolve não só a correção do comportamento externo, mas o equilíbrio interior e exterior dos movimentos da alma; a formação religiosa pela qual a alma humana se liga e se vincula à divindade suprema (id., p. 55). Embora devamos proceder a uma análise cuidadosa destes pressupostos tendo em vista, por exemplo, a defesa em prol do caráter secular da educação, não podemos deixar de reconhecer a pertinência do valor dado à formação ética por este educador há mais de trezentos anos.

Preocupado com a questão da autonomia docente, Contreras (2002) detalha três dimensões da profissionalidade de professores que corroboram para uma visão não simplista de autonomia, entendida enquanto construção permanente. São elas: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Para o autor, a questão da autonomia está profundamente relacionada tanto com a formação de competências dos professores quanto com a ética e o caráter relacional do fazer docente. Nesta compreensão, o professor autônomo seria aquele que congregasse uma sólida competência profissional a um compromisso efetivo com a sociedade em projetos compartilhados de participação política.

A questão da autonomia aparece explícita no artigo 11 das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP 1 de 2002 que serve de norte para cursos de formação de professores de música. No inciso II do referido artigo, aparece como critério de organização da matriz curricular a necessidade de um “eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” (BRASIL, 2002). Embora seja possível reconhecer que as diretrizes coloquem as competências profissionais como núcleo central dos currículos de formação de

professores, as mesmas não deixam de dar pistas que nos permitam reconhecer a importância da formação de valores, como a autonomia, por parte dos professores.

A análise da relação entre processo educativo, educação e formação ética também está presente em obras de Freire (1987, 2011, s.d.) que nos alertam a todo tempo para a responsabilidade ética de nosso fazer docente, chamando atenção para o fato de não podermos escapar à rigorosidade, à retidão moral. O autor é absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. O processo de humanização, a “vocação do ser mais” jamais podem se separar da decência e da boniteza. Afinal, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2011, p. 34).

De fato, é infrutífera a tentativa em refletir acerca do processo educativo sem dimensionar seus elementos éticos, seus valores. A ética entendida enquanto estética da convivência no processo de conquista da humanização em seus desdobramentos individuais e coletivos, num permanente diálogo relacional de conscientização.

Por acreditarmos que a ética não pode se desvencilhar de qualquer processo educativo, a preocupação com a formação moral adquire especial relevância na formação de professores das mais diversas áreas, incluindo os professores de música. Afinal, como não trabalhar conteúdos/questionamentos éticos com os próprios formadores de nossas crianças, adolescentes e adultos? O trabalho com a formação ética pode ocorrer de várias maneiras ao longo da formação inicial de professores, indo desde disciplinas específicas que tratem da temática até o seu entendimento enquanto tema transversal<sup>458</sup> que perpassa todos os componentes/disciplinas das matrizes curriculares. Uma possibilidade interessante e viável é a problematização da ética no momento do estágio curricular supervisionado.

---

<sup>458</sup> É esta lógica proposta para a formação ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para maiores informações, vide BRASIL (1998).



Quando o professor em formação encontra-se no momento do estágio, muitos conhecimentos de diversas naturezas são mobilizados em prol do enfrentamento de situações-problema que aparecem ininterruptamente no ambiente escolar. Neste processo, o professor em formação vai construindo seu *corpus* epistemológico, seu cabedal de estratégias metodológicas, além de elaborar posicionamentos políticos e éticos que envolvem seu fazer em diálogo com os demais sujeitos e instituições envolvidos no processo de formação.

Em seu fazer enquanto estagiário, o professor em formação investiga, reflete, intervém transformando suas descobertas em fontes de pesquisa para a ressignificação constante de suas práticas. É o momento de “aprender” a profissão, de elaborar permanentemente sua identidade profissional, de se vincular eticamente em prol da defesa de valores para o processo educativo que se estende da sala de aula para as instituições escolares, para os órgãos reguladores de ensino e para a sociedade. Afinal, o estágio não pode se reduzir à atividade prática instrumental. Isto porque ele apresenta eixos conceituais, políticos, procedimentais e atitudinais.

O estágio constitui-se num campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo fundamental é a pesquisa (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 24). Isto faz com que ao longo de sua realização sejam trabalhadas questões ligadas à identidade, aos saberes e às posturas/conduas do professor. Neste espaço de experimentação, o exercício da reflexão se mostra fundamental. Uma reflexão que seja orientada para a construção da competência profissional dos estagiários que não prescinde da construção de práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos de autonomia, de responsabilidade, de respeito, de criticidade e de consciência do inacabamento.

Embora sabendo da importância destes valores para um estágio comprometido com um projeto social transformador, cabe perguntar: como formar eticamente o estagiário, incluindo os licenciandos em música, tendo em vista o exercício da reflexão crítica, sem recair em formas de doutrinação?

Lemgruber e Oliveira (2011) defendem uma mudança de perspectiva epistemológica do raciocínio lógico para o raciocínio retórico (p. 32). Isto representaria um giro do paradigma cientifista matematizado para uma

fundamentação da ética com base na dialogicidade (FREIRE, 1987, 2011, s.d.; GOERGEN, 2005, 2011; LEMGRUBER E OLIVEIRA, 2011; MAZZOTI E OLIVEIRA, 2000 e OLIVEIRA, 2012). A crítica é feita na direção do modelo de racionalidade demonstrativa, em que concepções morais e éticas apresentam cunho fortemente prescritivo, propondo a possibilidade do trabalho com a racionalidade argumentativa.

Nesta compreensão, a busca por novos valores se dá através do discurso e do argumento. A razão deixa de se valer do forte apelo ao individual tornando-se intersubjetiva. Dito de outro modo, a razão continua fundamentando o processo de busca de conhecimentos e de valores, mas não está mais centrada no sujeito individualizado, sendo caracterizada por seu teor comunicativo, dialógico, sediado no grupo. Assim, a validação de uma norma se dá através de um processo argumentativo, racional e participante. Isto porque a motivação ética em tempos secularizados não pode se dar a partir da religião, da tradição de normas, tampouco pelo caráter autoritário de determinadas prescrições.

Ao participarem da discussão, os sujeitos envolvidos tornam-se conscientes do que pensam e daquilo que fazem sendo responsáveis por seus pontos de vista e suas ações. A internalização de valores apresenta, então, dimensões individuais e coletivas, políticas e éticas sendo indispensável a participação consciente com base na razão argumentativa. O indivíduo em sua relação dialógica com o grupo é compreendido como escultor de si mesmo a partir do confronto comunicativo e respeitoso com o(s) outro(s). A formação da consciência de si é constituída na dialética da alteridade de modo a delinear uma autonomia, ao mesmo tempo, individual e relacional em permanente processo de (re)construção.

A argumentação intersubjetiva pode ser desdobrada para diversos campos da atividade humana: conversas informais em família, reuniões entre profissionais de determinada categoria profissional, audiências legais, bem como para o trabalho com a ética na escola. Ali, o aluno é tomado como sujeito pensante, ativo, capaz de argumentar, estabelecer relações, questionar o absolutismo de verdades. Ao longo do processo de discussão ética/moral, espera-se que a problematização conduza à adesão e não à conversão.

Durante a argumentação há o estabelecimento do contraditório, ou seja, a exposição de enunciados favoráveis e desfavoráveis ao caso, um favorável que no decorrer da discussão pode transformar-se em desfavorável e vice-versa. O debate permanentemente aberto é pautado na negociação passível de revisão. Não se busca chegar a conhecimentos verdadeiros e acabados, mas sim conduzir à construção coletiva de compreensões válidas permanentemente passíveis de serem ressignificadas. Por isto, é importante a consciência do inacabamento e da parcialidade do processo de construção de conhecimentos, valores, normas e condutas.

Tanto a seleção de temas para a discussão quanto seus desdobramentos guardam a possibilidade do inesperado. Mesmo que o professor entre em sala de aula com um tema definido para o debate, outros tópicos podem ser agregados e até mesmo se tornarem centrais na discussão. Quanto às sínteses elaboradas dialogicamente pelo grupo, os resultados parecem ainda mais entrecortados pelo imprevisível. Há a possibilidade do sucesso e do fracasso: podemos chegar a conclusões pautadas na solidariedade e na justiça, como também incorrer em posições sectárias e preconceituosas. O caminho percorrido pela argumentação no espaço escolar não é fácil, tampouco está desprovido de elementos paradoxais.

O próprio processo de argumentação precisa ser (re)pensado a todo tempo pelos sujeitos envolvidos no debate, refletindo sobre suas possibilidades e impossibilidades. A visão excessivamente otimista da argumentação pode levar à fragilização da sua potencialidade reflexiva e, talvez, à sua própria nulidade. Somente uma consciência que permita o questionamento ininterrupto das forças e limitações do processo argumentativo pode levar a um diálogo emancipador, ou seja, comprometido com a humanização e a construção de valores que nos levem a sermos mais conscientes, autônomos, justos e solidários.

Oliveira (2012), mesmo reconhecendo os limites da argumentação no espaço escolar, parte em sua defesa:

---

A racionalidade argumentativa não se coloca como panaceia para os problemas da educação escolar, mas, por estar apoiada na concepção do razoável – segundo a qual as verdades não são absolutas e transcendentais à condição humana, mas, ao contrário, imanentes a ela, sendo forjadas no curso da existência social -, pode contribuir para o desenvolvimento de raciocínios que problematizem normas, valores, princípios e formas de conduta (...). O fomento de práticas argumentativas no espaço escolar permite que professor e aluno passem a ter outros olhares sobre o relacionamento que mantêm entre si (p. 127)

O exercício da racionalidade argumentativa reelabora diversas relações no interior do ambiente escolar, dentre elas aquela entre professor e aluno. Ambos trabalham em parceria para a interpretação do mundo mediatizados pelo diálogo, “caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p. 79). Para promover a conversa não basta apenas o exercício comunicativo da razão. É preciso a criação de um clima de confiança entre os sujeitos, de participação comprometida, de respeito para com a opinião do outro, de solidariedade em prol da construção de saberes comuns, de justiça que promova falas democratizadas, de consciência da parcialidade de cada um e, não menos importante, de afetividade. Professores e alunos trabalhando cooperativamente numa tentativa conscientizadora e amorosa de se pensar criticamente o mundo.

Pelo que temos visto, a argumentação intersubjetiva se mostra enquanto alternativa viável para o trabalho com a formação ética no ambiente escolar. É a possibilidade da construção de uma “forma nova de educação ética das novas gerações” (GOERGEN, 2005, p. 60). Embora se pautem na colaboração, na participação democrática, não podemos dirimir os professores envolvidos com esta abordagem do papel de organizar o processo pedagógico, ainda que em seu percurso sejam requeridas novas trajetórias. A prática argumentativa precisa se valer de professores competentes, engajados socialmente, comprometidos com o desenvolvimento ético de seus alunos e bem formados. Enquanto experienciam a simbiose entre saberes, metodologias e condutas éticas no estágio curricular supervisionado, os educadores musicais em

formação vão construindo conhecimentos e valores vitais para uma prática profissional comprometida com um projeto coletivo de sociedade. Ao longo do estágio, nas múltiplas atividades de ação docente, o estagiário se defronta com ambivalências e contradições que precisam ser problematizadas em parceria com os demais sujeitos envolvidos no processo. Este diálogo reflexivo pode e deve envolver o professor supervisor da escola campo, o professor orientador da universidade, os outros estagiários, os alunos da escola, bem como outros representantes das instituições envolvidas. Isto para que se incremente o exercício coletivo do pensamento que pensa sobre si mesmo em uma relação dialética com a prática. Aqui, o entendimento é de que todos se constituem em sujeitos autônomos e pensantes cujas considerações são levadas em conta, bem como reelaboradas pelo debate em grupo.

A partir desta compreensão, estamos definindo um novo *ethos* entendendo o outro como autor e não apenas enquanto receptor. A construção de valores se dá na perspectiva da argumentação intersubjetiva, a partir do entendimento do caráter comunicativo das elaborações racionais que não se dicotomizam dos aspectos afetivos. Aliás, o processo educativo durante o estágio envolve razão e emoção, mente e corpo, imanência e transcendência. Aprendemos com o corpo inteiro num processo dialético de conscientização da natureza interpretante do conhecimento e, por isto, há possibilidade de que suas dimensões sejam tanto emancipatórias quanto regressivas. Afinal, quantos conhecimentos não foram usados contra a humanização dos homens? Em quantas oportunidades a humanidade ao invés de se encaminhar para o esclarecimento incorreu na barbárie? À medida que crescem os questionamentos, cresce em paralelo a importância do debate participativo na direção do aprofundamento reflexivo que leva à crítica constante quanto à positividade da emancipação intelectual.

Não há processo pedagógico que não esteja comprometido com valores, do mesmo modo não há estágio desvinculado do preparo ético dos professores em formação. Aqui, partimos na defesa do movimento da tensão da consciência que envolve o estagiário quando se depara com situações

inesperadas que geram dúvidas e incertezas que precisam ser problematizadas para a tomada de decisões.

Ao se defrontar com situações desestabilizadoras, o estagiário precisa, muitas vezes, de soluções imediatas para que o desenrolar de seu fazer docente não seja interrompido. Todavia, estas soluções podem ser problematizadas em momentos argumentativos posteriores envolvendo os demais sujeitos do processo. É muito rico, por exemplo, quando logo depois de uma prática docente em campo de estágio, uma reunião - envolvendo estagiários participantes, orientador e supervisor - se volta para a reflexão crítica, respeitosa e amorosa acerca do posicionamento pedagógico e ético do estagiário responsável pela referida prática.

Nesta ocasião, os sujeitos são convidados democraticamente a expor seus pontos de vista, a confrontá-los numa tentativa problematizadora de negociação. Elementos contraditórios podem aparecer, mas o objetivo é instaurar um clima favorável à conscientização. Não apenas o estagiário que tem sua prática posta em discussão irá rever pontos de vista e construir novos valores, todos participantes da argumentação colocarão a consciência em movimento relacional. Colocar a consciência em movimento pressupõe a mobilização de conhecimentos, valores e sentimentos numa tentativa ousada de “superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (ADORNO, 1985, p. 45). Pressupõe entender os sujeitos não como seres inanimados, coisificados, mas como construtores ativos de suas experiências no mundo. Pressupõe também dar ao pensamento a possibilidade de refletir sobre si levando em conta múltiplos aspectos do agir humano nos campos racionais, emocionais, éticos, políticos, educativos.

Outras situações podem e devem ser utilizadas para o fomento da dialogicidade de modo a inserir os educadores musicais em formação numa forma crítica de pensarem suas ações e pensamentos. Aliás, o movimento de tensão da consciência precisa ser encorajado em diversos momentos: aqueles de debate coletivo, aqueles de auto-reflexão, aqueles em que ação e pensamento se fundem no momento mesmo da ação docente.

A trilha para o uso do procedimento argumentativo no estágio curricular supervisionado não é fácil de ser percorrida. Conforme já mencionamos, a instauração do diálogo pressupõe lidar com a incerteza de resultados que podem ser tanto bem sucedidos quanto insuficientes. Mas devemos lembrar que “todos que ensinam sabem que nem sempre conseguimos ensinar como queremos e em algumas ocasiões pensamos nada ter ensinado; no entanto, ensinamos alguma coisa” (MAZZOTTI E OLIVEIRA, 2000, p. 29). Não podemos perder de vista que o próprio processo de argumentação precisa ser dimensionando em suas possibilidades e limitações. Somente a perene desconfiança no otimismo do procedimento argumentativo, pode conduzir à tensão emancipatória do movimento da consciência.

Vinculado à instauração do diálogo nas atividades de estágio, está a construção de um ambiente ético envolvendo os sujeitos e as instituições. Afinal, a formação ética não pode se resumir a uma disciplina curricular, nem ao trabalho transversal com diversos componentes curriculares. Precisa se direcionar para a luta pela constituição de espaços democráticos, justos, respeitosos e solidários. Por ser luta, pressupõe engajamento e real compromisso. Não podemos perder de vista a importância da elaboração conjunta de projetos de educação e de sociedade em prol da ética nas relações, uma ética dialógica e humanizadora. Isto não é fácil nem por isto menos necessário. As dificuldades começam já na definição de elementos éticos a serem debatidos, perpassam as variadas tentativas de consenso ao longo das discussões e aparecem também nas sínteses elaboradas pelo grupo.

De fato, há um movimento de tensão intersubjetiva constante entre orientadores, supervisores, estagiários, alunos, membros das comunidades escolares, sujeitos da universidade e dos órgãos reguladores de ensino. A tensão também se dá entre as instituições, cada qual com visões peculiares do processo educativo e com específicas formas de poder. Mas o estágio requer colaboração que não prescinde do engajamento coletivo em prol da formação ética de seus envolvidos, sejam eles indivíduos comunicantes ou instituições parceiras. Nesta direção, parece interessante a criação de grupos de diálogos

permanentes onde as opiniões e propostas sejam continuamente analisadas, debatidas e reconstruídas.

Os ambientes de formação favoráveis ao desenvolvimento ético precisam questionar as exigências neoliberais, precisam trazer à baila o movimento de coisificação do sujeito, do pensamento, das emoções, precisam dinamizar o debate em torno da mercantilização das relações e da supervalorização do indivíduo hedonista. Precisam questionar o valor da música e suas funções numa sociedade espetacularizada, de modo a vislumbrar possibilidades efetivas de um ensino musical qualificado nas escolas de educação básica. Não podem abandonar a utopia de um projeto que forme sujeitos pensantes, autônomos, conscientes da parcialidade de si mesmos, capazes de colocar sua consciência em permanente movimento de tensão intersubjetiva.

A construção de ambientes éticos não se separa da edificação permanentemente dialética de uma sociedade mais justa e solidária. Há um movimento de corresponsabilidade educativa entre escolas, universidades, família e sociedade. A formação ética se estende para múltiplas instâncias, também responsáveis pelo incremento do debate, da conversa em grupo, da prática argumentativa que leva os sujeitos ao constante exercício de confrontar seus pontos de vista diante de situações incertas e contraditórias. Acreditamos, ainda que desconfiando a todo tempo de seu otimismo, que uma construção ética fundamentada na dialogicidade trará aos sujeitos possibilidades para uma inserção mais crítica, relacional e afetiva no mundo.

## **Bibliografia**

ADORNO, T. HORKHEIMER, M. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. de GUIDO ANTÔNIO DE ALMEIDA. Zahar. Rio de Janeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental*. MEC/SEF. Brasília.



Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. Resolução CNE/ CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 29/09/2012.

COMENIUS. (2006) *Didática Magna. Aparelho crítico: Marta Fattori*; tradução IVONE CASTILHO BENEDETTI. 3 ed. Martins Fontes, 3 ed. São Paulo.

CONTRERAS, JOSÉ. (2002) *A autonomia de professores*. Tradução de SANDRA TRABUCO VALENZUELA. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira SELMA GARRIDO PIMENTA. Cortez, São Paulo.

FREIRE, PAULO. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra 32. Ed. Rio de Janeiro

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paz e terra, 2011. 143 p. São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'água. 6. Ed. São Paulo

GIACIOIA JUNIOR, Oswaldo. *A ética na era da globalização à luz do pensamento de Adorno*. In: LASTÓRIA, LUIZ A. C. NABUCO; COSTA, BELARMINO C. GUIMARÃES;

PUCCI, BRUNO. (2001) *Teoria Crítica, Ética e Educação*. Campinas: Editora Unimep, Editora Autores Associados.

GOERGEN, PEDRO. (2005) *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 79).

GOERGEN, PEDRO. (2011) *Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética*. In: SEVERINO, FRANCISCA (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. Cortez, p.93-129. São Paulo.

MAZZOTTI, TARSO BONILHA; OLIVEIRA, RENATO JOSÉ. (2000) *Ciência(s) da Educação*. :DP&A, (Coleção o que você precisa saber sobre). Rio de Janeiro.

LEMGRUBER, MÁRCIO SILVEIRA; OLIVEIRA, RENATO JOSÉ. (2011) *Argumentação e Educação: da ágora às nuvens*. In: LEMBRUGER, Márcio Silveira Lembruger; OLIVEIRA, RENATO JOSÉ (Org.). *Teoria da argumentação e educação*. Editora UFJF. p. 23-55. Juiz de Fora.

---

OLIVEIRA, RENATO JOSÉ. (2012) *Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem ética na escola*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 115-130.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (2011) *Estágio e Docência*. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez.

## **FORMANDO PROFESSORES DE TEATRO QUE NÃO VIRAM TEATRO: O PROFESSOR/ARTISTA/PROPOSITOR ENQUANTO MEDIADOR CULTURAL.**

Thaise Luciane Nardim<sup>459</sup>

UFT

[thaise@uft.edu.br](mailto:thaise@uft.edu.br)

### **Resumo**

O texto constrói-se sobre um relato de minha experiência docente no curso de Licenciatura em Artes – Teatro da Universidade Federal do Tocantins, partindo de reflexões sobre a constatação da baixa frequência dos alunos deste curso às apresentações de produções teatrais profissionais ou semi-profissionais que se apresentam na região em que se situa o campus universitário. Partindo do pressuposto de que a experiência da fruição é indispensável ao futuro professor de teatro, e tendo em vista dificuldades de ordem cultural de facilitar aos discentes tal experiência em seu sentido estrito, procuramos criar estratégias de ensino-aprendizagem que mesclassem o exercício criativo esperado pelo ementário das disciplinas em questão a formas alternativas de acesso às qualidades do espetáculo teatral conforme experimentadas por seus espectadores. Nesse caminho, destacou-se a necessidade de fazer da própria aula uma experiência estética imersiva, com o professor ocupando o papel de artista-propositor, na esteira do que promovem contemporaneamente as chamadas “performances participativas”.

---

<sup>459</sup> Thaise Luciane Nardim é professora do curso de Licenciatura em Artes – Teatro da Universidade Federal do Tocantins. Bacharel em Artes Cênicas (2006) e Mestre em Artes (2009) pela UNICAMP, especialista em arte/educação pela UnB (2012). Integra a organização do Festival de Apartamento, evento autogestionado de arte da performance e o Núcleo de Performance Arte do SESC Tocantins.

Palavras-chave: formação de professores; pedagogia teatral; mediação cultural.

### **Resumen**

El texto se basa en un informe de mi experiencia en la docencia en Artes - Teatro de la Universidad Federal de Tocantins, con base en las reflexiones sobre la observación de la baja frecuencia de los estudiantes a las presentaciones de los estudiantes producciones teatrales profesionales o semi-profesionales que se presentan en la región donde se encuentra el campus. Suponiendo que la experiencia de disfrute es esencial para el futuro profesor de teatro, y con vista en las dificultades de carácter cultural de facilitar a los estudiantes esa experiencia en su sentido más estricto, creamos estrategias para la enseñanza y el aprendizaje mezclando lo ejercicio creativo que espera lo currículo a formas alternativas de acceso a las cualidades de la representación teatral experimentados por sus espectadores. De esta manera, hicieron hincapié en la necesidad de hacer de la experiencia en el aula una inmersión estética, con el maestro en el papel del artista-proponente, en la estela de las llamadas "performances participativas".

Palabras clave: formación del profesorado; pedagogía teatral; mediación cultural.

### **Um trajeto, uma questão. Uma representação, um instrumento.**

Para que eu inicie este texto, não posso deixar de apresentar o lugar a partir de onde ele se enuncia. Isso porque a sua natureza e a sua razão de ser são caracterizadas exatamente pelas mesmas matérias que constituem esse lugar – lugar tomado aqui tanto como o espaço físico e contextual em que eu promovi e padeci das experiências de que vamos falar daqui em diante, como

o espaço teórico determinado que ele engendra, pequena fração de um universo epistemológico<sup>460</sup> que à qual a localidade disparadora me faz recorrer. Sou uma jovem mulher, recém-casada e sem filhos, nascida no interior do estado de São Paulo. Neste interior, iniciei meus estudos em teatro – ainda em minha cidade natal - graduei-me e, na sequência imediata, cursei o mestrado, sempre na área de Artes Cênicas. Vivi por dois anos na cidade de São Paulo, de onde me mudei em 2010 para a capital do estado do Tocantins, em busca da realização o sonho que eu vinha buscando com muito rigor e obstinação desde 2002, quando de meu ingresso na graduação: tornar-me professora do ensino superior.

São, entre Palmas e São Paulo, mil e oitocentos quilômetros de distância – sempre cumpridos de avião. Uma migração que envolveu, inicialmente, deixar para trás a maioria absoluta dos bens materiais que eu conquistara e seguir sozinha, sem a família e sem meu companheiro. Ficaram, todos eles, sem poder compreender minha opção de deixar o contexto profissional muito confortável (leia-se “muito rentável”) que eu tinha na grande capital brasileira da alta cultura para arriscar-me num território desconhecido e, de acordo com as percepções que eles me revelavam, provavelmente inóspito.

A minha percepção da jornada diferia daquela dos meus, mas não deixava de ter como mote o caráter aventureiro. Minha intenção - e, porque não, pretensão - era algo colonizatória: é esta a minha oportunidade de cumprir meu papel social, levando a essa comunidade carente da cultura teatral um bom tanto dela. Bem, se eu pretender glosar exatamente o que estive pensando, talvez colocasse algo assim: vou fazer acontecer o teatro no Tocantins.

Necessário aqui um alerta: estou certa de que muitos dos possíveis leitores dessas páginas tiveram experiência pouco ou muito semelhante. Não aspiro ao ineditismo ou entendo minha experiência como distinta. Apenas creio que, a partir da identificação que esta narrativa pode promover, o leitor estará, ao fim do relato, tão próximo de mim quanto me seria desejável.

<sup>460</sup> Para essa idéia ver FOUCAULT, Michel, (2001). Outros espaços. *In: Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-422, tradução de Inês Autran Dourado Barbosa e VEIGA NETO, Alfredo. Espaço e currículo. *In: LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 201-220.

Outro alerta: meu orgulho me impede de não dizer que não, apesar de conhecer pouco o Brasil não-sudestino eu não acreditava que em Palmas eu encontraria pelas ruas ou pelos bancos da Praça dos Girassóis índios nus, armados de arco e flecha, que não falariam a língua portuguesa e estariam prontos para investir com violência contra homens brancos que cruzassem seu caminho. Essa idéia – compartilhada por diversas pessoas que buscaram me advertir sobre os perigos da minha escolha – não era aquela em que se fundamentavam meus pretensiosos planos. O que os sustentava estava muito mais ligado à minha vivência intensiva da cena teatral amadora numa cidade do interior, com as suas figuras típicas como o “cara que tem DRT” e a “atriz que trabalhou com Antunes Filho” e as atitudes de contenção de conhecimento que personagens como essas assumiam. São Carlos – minha cidade natal – e Palmas, afinal, compartilhavam do mesmo número de habitantes – cerca de 220 mil. Eu tinha esse dado.

Junto a isso, eu costumava praticar um discurso de aceitação da diversidade cultural, sem notar que minhas muito boas intenções revelavam justamente esse caráter sudestecêntrico (e, portanto, eurocêntrico, branco e de elite). Entretanto, esse jogo entre polaridades que podemos ler nas entrelinhas das minhas muito boas intenções não conduzem, como poderiam, ao sangrento desfecho de assassinio das manifestações cênicas locais nas representações que nossos alunos constroem sobre teatro. Pelo contrário – e é aqui que encontramos nosso inesperado ponto de partida, afinal, este foi e é um processo em que a vivência de sala de aula vai progressivamente transformando uma cabeça pretensamente formada, arrancando do corpo da professora seus velhos trajes, compostos por aquela idéia de cultura como coisa que se escreve com C maiúsculo.

Mas nos voltemos a alguns fatos que nos auxiliarão no encaminhamento dessa reflexão: estou locada num curso de Licenciatura em teatro. Sua bibliografia, como é de se esperar, apresenta os grandes nomes da literatura universal sobre Teatro. Seu Projeto Pedagógico espera formar para nossas famosas Escolas de Tempo Integral, professores habilitados para ensinar Teatro. Há, em Palmas, dois Teatros – e um auditório quase-Teatro, e um Teatrinho numa

das Escolas de Tempo Integral. E nossos alunos... Bem, dentre uma diversidade de falas possíveis, uma representação generalizada: teatro é Teatro. E Teatro – assim, com “T” maiúsculo como o “C” da Cultura – é aquilo que os meios de comunicação massivos informam que é – incluindo, nesse conjunto, os grandes livros dos grandes autores.

Certo, mas... Sei que alguns leitores podem agora estar ainda mais identificados com essa situação. Afinal, não é apenas no Tocantins que alunos de graduação iniciam suas jornadas acadêmicas mais ou menos desavisados sobre as intimidades do universo cênico. Direi então a esses leitores que as semelhanças são ainda maiores do que pode lhes parecer inicialmente: quando falamos, pois, em “não ver teatro”, não referimos sobre uma pretensa indisponibilidade de programação que impediria em absoluto o acesso à experiência do ser espectador. Diferentemente de nossas expectativas, a programação teatral não é inexistente: cerca de quatro peças profissionais se apresentam por mês aqui na capital. E o seu acontecimento também não difere muito da maneira como as coisas vêm se desenrolando pelos palcos da capital: as platéias, de maneira geral, estão vazias. Nossos futuros professores, portanto, não assistem a peças teatrais porque não as frequentam mesmo quando essa oportunidade existe. E mais: mesmo quando o professor constrói uma possibilidade para que um grupo de alunos assista a um espetáculo em horário que coincide com nossas aulas (noturnas, sempre), o número de estudantes que atende ao evento é muito reduzido.

Não pretendo, nos limites deste texto, levantar um debate sobre as condições e motivações que promovem esse fato. Mas para que possa apresentar a estratégia que venho desenvolvendo a fim de combatê-lo, é preciso que eu apresente a hipótese sobre a qual opero, a saber: “não assistimos teatro porque não podemos ter grande acesso ao fazer teatral verdadeiro, elevado. Nossos teatros são ruins e inadequados: não temos estrutura. A programação é escassa, e jamais poderemos construir grande repertório. Estamos, portanto, muito distantes daquilo que se espera de um estudante de teatro. Não há saída para nosso problema, pois não podemos, sozinhos, fazer toda a cena teatral Tocantinense. Com isso, as escolas também esperam de nós coisas que não

podemos oferecer. Da mesma forma, elas também não nos oferecem salas adequadas, com espaço e materiais para cenários e figurinos. Jamais faremos teatro”. Trata-se portanto, nessa minha leitura, de um problema de auto-estima. Eu arrisco: baixa auto-estima cultural.

As raízes de um pensamento como este estão justamente no discurso propagado a partir dos meios de comunicação massivos. O Teatro – do “T” maiúsculo – parece inalcançável. E é – eu, mesmo enquanto atriz profissional em exercício na cidade de São Paulo, jamais o alcancei. O que os meios “oficiais” nos dizem que é teatro – os livros, o cinema, a televisão e até o próprio teatro – é algo que realmente demanda uma estrutura que condiciona sua realização a determinados eixos que podem atender às vultosas necessidades técnicas que ele demanda. Concluo: a idéia de um palco enorme, de uma estrutura que suporta grandes e caros cenários, os *moving lights*, os figurinos de época, na medida em que aproximam nossos alunos do curso de graduação em Teatro, acabam promovendo o seu distanciamento de um “teatro real”.

O “teatro real”, porém – como nós sabemos – pode ser entendido não apenas aquele que poderia ser facilmente acessado no edifício do SESC ou do Teatro Municipal. Esse teatro talvez fosse aquele que eu , quando por aqui me instalei, acreditasse ser o real. Porém – e felizmente – quando pude identificar, pela vivência em sala de aula, a hipótese que acabo de apresentar, eu também já podia avistar outra rota para a saída: é preciso ver o teatro que está fora do teatro – não apenas do edifício teatral, mas fora da (minha?) forma-teatro.

Já podemos agora entender uma justificativa – dentre várias - porque o instrumento fundamental para o trabalho que venho desenvolvendo é a performance. Como artista, atuo na linguagem da arte da performance há alguns anos. Esta linguagem vem assumindo a dianteira de minha produção desde a graduação, mas minha proximidade com ela manteve-se sempre no campo da arte, embora este campo tenha sido entendido por mim, a partir de um determinado ponto em minha trajetória, como não-institucional e mesmo como um exercício de busca pela autoextinção – a arte produzindo meios de



não ser mais necessária<sup>461</sup>. É apenas no momento em que inicio a empreitada contra a falta de referências cênicas de meus alunos que me deparo verdadeiramente com a possibilidade sociológica da idéia de performance. Afinal, não são as performances culturais e as performances cotidianas teatros fora tanto da edificação-teatro como do conceito-Teatro?

### **Do professor/artista/propositor**

A ideia de um professor/artista – ou de um artista/docente - em suas diversas variações, vem sendo muito investigada contemporaneamente – seja por artistas que atuam como docentes no contexto acadêmico, ou por aqueles que dedicam uma parcela de seu tempo ao ensino em ateliês e cursos livres. No contexto acadêmico, são inúmeros os projetos que investigam essa relação, seja por pesquisadores diretamente ligados a programas de pós-graduação em Educação, Artes ou Educação das Artes, bem como perspectivas ligadas a psicologia ou a filosofia.

Minha sugestão de um professor/artista/propositor traz à idéia de professor/artista elementos das chamadas “artes participativas”, e em especial das “performances participativas”: práticas artísticas fundadas no engajamento performativo de um coletivo com vistas à promoção do que entendem como encontro ou da promoção de acontecimentos através da interação entre um grupo de pessoas. Em obras como essas – que podem apresentar características predominantes mais próximas às artes visuais, ao teatro, à dança ou, em menor número de episódios, à música, ocorre sempre a figura de um “agente inicial”, participante responsável por convocar ou provocar outrem para que, reunidos num mesmo local, estabeleçam a partilha pretendida. Estes agentes iniciais – proponentes – em geral vêm a si reputadas as qualificações de “artista”, “criador” ou “autor” – a despeito de ocasionalmente negarem esses

---

<sup>461</sup> KAPROW, Allan e KELLEY, Jeffrey (Org.). **Essays on the blurring of art and life**. Berkeley: University of California Press, 1996. Neste livro – em especial no artigo em três partes “The education of the un-artist”, o artista e educador americano propõe que a arte teria uma função social que, se defendida por artistas desligados das convenções do mercado, teria êxito - o que conduziria à extinção da própria linguagem artística já que ela perderia sua razão de ser.

*status* e apesar de poder-se problematizar por várias perspectivas a noção de autoria neste contexto.

Parto do pressuposto de que há uma performance comum a esses propositores, composta por estados e estratégias corporais e discursivas e mesmo procedimentos de preparação ou treinamento que são postos em prática tendo em vista a emergência de um encontro. Essa performance, segundo o olhar proposto, aproxima-se, inicialmente, daquela do professor: há, no início da atividade, uma postura indispensável de quem tem nas mãos o saber do que aquele grupo buscará realizar naquele espaço, durante o tempo predeterminado. Mas para que o projeto tenha sucesso, é preciso que o propositor consiga anular essa postura e seus vestígios, pois somente a partir de um estado de empatia absoluto é que se poderá encaminhar a obra para que se desdobre em acontecimento.

A noção de uma “arte participativa” foi trabalhada pela crítica de arte dos anos 70 a partir de trabalhos como o dos artistas brasileiros Lygia Clark e Hélio Oiticica, em que objetos ou propostas não-objetuais buscam proporcionar relações criativas intersubjetivas que farão do ex-espectador (participante) um co-autor da obra. De acordo com a especialista Suzana Milevska (2006), esse fazer pode ser lido como um fruto das revoluções políticas do final dos anos 60 e início da década seguinte e configura-se como uma forma de transição entre as poéticas modernistas propostas que vibram em frequências que já apontam ao pós-modernismo.

Apesar do que aponta esse recorte histórico, a autoria criativa coletivamente compartilhada não é um fenômeno recente se a considerarmos proporcionalmente em relação à existência da humanidade, podendo mesmo ser considerada uma qualidade espontânea das sociedades. Nas sociedades nômades, que dividiam suas tarefas binariamente – entre caça para os homens e coleta para as mulheres – e mesmo em diversas tribos indígenas das que se conservam até nossos dias, todos ou quase todos os habitantes participam dos rituais musicais com alguma contribuição. Não há especializações ou divisões em “composição”, “performance” ou “lutheria”, por exemplo. A alienação produtiva da arte, por sua vez, é que é um fenômeno recente, produto do

advento do capitalismo e da sociedade baseada em *commodities* surgida a partir do século XVI, momento em que o foco altera-se dos participantes e da satisfação de suas necessidades poéticas para os especialistas, que demandam pagamentos e audiências não-participativas que possam comprar suas obras, produtos de luxo. Caminhando de acordo com essa perspectiva sócio-mercadológica, o retorno a uma ideia de participação iniciado nos anos 60 do século XX e sua permanência até a arte atual teria sido possibilitado apenas pelo incremento do financiamento a projetos que inicia a vigorar no mercado das artes do século XX com características que diferem do mecenato - através dele, instituições públicas ou privadas podem conferir ao artista a obtenção de recursos para produção, divulgação e manutenção da sua obra, mesmo que ela não frutifique em bens duráveis.

A participação promovida pela arte contemporânea não se configura, porém, como aquela das sociedades antigas das quais falamos. O fetiche da obra artística resiste e subsiste na subjetividade contemporânea, a “aura” remanesce onde quer que haja um signo qualquer que revele o sistema de arte. Nesse ínterim, o artista, em busca de uma coletivização de sua obra, acaba por vezes recorrendo à participação enquanto um pretexto. É nesse sentido a crítica de Guy Brett (2005, 72):

A ‘participação do espectador’ possui, como todos os rótulos artísticos, o tom frio das frases fáceis. E já foi friamente posto em prática por alguns artistas. Refiro-me à frieza de todos aqueles objetos e eventos em que a contribuição do espectador é meramente mecânica, em que é apenas recipiente passivo de efeitos preconcebidos ou, de outro modo, de efeitos arbitrários, nos quais não existe potencial para criar relacionamentos.

Recorrendo ao texto de Brett como um exemplo oposto, é justamente quando a obra apresenta o potencial para criar relacionamentos que ele refere que podemos entender a atuação do artista-propositor de modo próximo ao do professor-mediador contemporâneo.

Tendo como ascendência recente as obras de arte participativas em que o artista/propositor assume função desse mediador afetivo, encontramos contemporaneamente – a partir dos anos noventa do século XX, em especial -

obras em que se destaca o caráter do encontro, do acontecimento, da relação. Figurando como desenvolvimentos dos fazeres participativos sociais que se desenvolveram no início da segunda metade do século XX, essas obras relacionam-se de maneira vertical com aquilo que referimos anteriormente como o “elogio à experiência”.

Dentre essas experiências, destacamos o projeto AND\_Lab, de João Fiadeiro e Fernanda Eugénio, sediado em Lisboa, Portugal. Fundado em 2011, tendo como ponto de partida as inquietações de Eugénio com a pesquisa antropológica de inspiração etnográfica – matéria a qual ela dedica-se – e a experiência anterior de Fiadeiro com a prática coreográfica da “Composição em Tempo Real”, o projeto visa a instaurar uma pesquisa através da arte, investigando, no campo das ciências humanas, o “como viver juntos” (BARTHES, 2003), a ética do estar em comunidade e, como dizem os autores (2012, 65),

Ativar um lugar comum, ou seja, um lugar de “dês-autorização, onde noções dadas como adquiridas (“território” ou “autoria”, por exemplo) pudessem ser questionadas. Um lugar no qual pessoas de diferentes proveniências, graus de experiência e interesses se pudessem juntar de forma a se envolverem na discussão e experimentação de noções transversais à arte, à vida e à política, tais como as de relação, acontecimento, decisão, auto-organização, comunidade, cooperação, colaboração, etc.

Segundo os autores, portanto, existiria um lugar que pode ser considerado um “lugar das artes”, ou uma estratégia própria às linguagens artísticas (e seus sistemas?) que poderia servir como espaço privilegiado de exploração da possibilidade de encontros-acontecimentos. Para isso, buscam modos de estar que permitam atravessamentos que se dão na imanência do estar junto, “não a cinética incansável do *to understand*, mas a sua inibição, desafio de permanecer no adiamento da ação, no intervalo do *stand*” (2012, 65).

A teoria produzida por Fiadeiro e Eugénio destaca a horizontalidade pretendida por estes dois provocadores para os processos que promovem. Como exceção, porém, em apenas uma passagem de sua breve obra os autores comentam que (2012, 68)

---

Convocar alguém para uma “party-cipação” envolve ampliar a membrana do pequeno grupo e abrimo-nos a uma conversa sobre os modos de estarmos juntos, na partilha das responsabilidades pelo gerir do nosso próprio entorno.

A *práxis* de Fiadeiro e Eugénio é ainda muito recente, e encontra-se em fase de experimentação e de ampliação da proposta inicialmente levantada pelos autores em seu manifesto (FIADEIRO E EUGÉNIO, 2011). Porém, acredito que ela indica uma síntese da busca de muitos artistas que exploram práticas participativas, ou colaborativas, ou de “compartilhamento de presença” em nossos tempos.

### **Performances cotidianas em sala de aula – em busca de um teatro-fora**

A atividade que apresento a seguir foi realizada com uma turma de terceiro período do curso, no contexto da disciplina “Seminário Interdisciplinar 3”. Aproveitei-me da liberdade proporcionada por esta disciplina-não-disciplina<sup>462</sup> para tornar a busca pela sensibilização do olhar para o teatro-fora no conteúdo absoluto do curso. Para mim, tratou-se de um momento privilegiado do encontro da prática docente com a artística, e é a partir desta experiência que passo a investigar verticalmente a ideia de um professor/artista/propositor.

O objetivo de que o fator teatral – a teatralidade – das performances culturais e cotidianas pudesse destacar-se a partir do engajamento nas atividades propostas encontrou-se nesse projeto com a necessidade de dar novo ânimo àquilo que defini acima como “autoestima cultural” dos alunos: para a preparação da atividade, parti da intuição de que, ao verificar que aquilo que é comum ao seu espaço, à sua vida e ao seu cotidiano traz em si o germe daquilo que, na visão dele, poderia *tornar-se* em matéria do Teatro, o aluno poderia revalorizar suas práticas culturais, ressignificá-las, produzindo novas representações delas.

Apesar de estar o tempo todo guiada por esta intuição, porém, a organização da atividade não se deu de maneira racional, calculada, fundada em uma

---

<sup>462</sup> O Seminário Interdisciplinar 3 tem por ementa: “elemento integrador das disciplinas de cada semestre letivo e dos cursos envolvidos no diálogo, estruturado a partir de atividades interdisciplinares em conformidade com a especificidade da temática abordada”.

relação de causalidade evidente. Deu-se, sim, de maneira muito similar àquela pela qual geralmente produz trabalhos que acabam inseridos no campo das artes como “obras”. Nesse processo, uma série de conexões (mentais/físicas) estabelecem-se, metáforas, memórias, percepções se entrecruzam para, finalmente, arrematarem-se em meu corpo como produto-no-mundo. Aqui está um dos desafios elementares para o processo de criação do professor/artista: é preciso permanecer aberto à emergência, apesar das margens que a proposta de atividade delimita.

As práticas culturais que fundamentaram a proposta do exercício foram duas: de um lado, tínhamos os artesanato, material de trabalho para aqueles alunos que afirmaram ter proximidade com artesãos ou morarem em locais que garantiriam acesso aos agentes desses artefatos culturais. De outro lado, para aqueles que afirmaram não teriam possibilidade de acessar artesãos ou e que não tinham interesse no tema, foi dedicado o material que chamamos de “práticas do alimentar-se”, um campo em que se encontram o preparar, o apreciar e o compartilhar alimentos, assim como outras atividades como selecionar, armazenar ou desfazer-se deles.

Após a separação dos grupos de alunos, os componentes das duas turmas foram orientados a realizarem um período de observação de seus agentes e materiais: aqueles que trabalhavam com o artesanato deveriam entrar em contato com artesãos e observá-los em trabalho, acompanhando sua produção se possível do início ao fim do processo – identificando os diferentes “inícios”, “meios” e “fins”. O mesmo valia para outro grupo: como observadores, durante duas semanas deveriam acompanhar as práticas do alimentar-se dos mais diversos grupos: em casa, na casa dos familiares, em restaurantes, na rua. As observações deveriam ser acompanhadas de registro imediatamente posterior em um caderno de campo, registro esse orientado pelas diretrizes que colhemos em MACHADO (2009): primeiramente, uma descrição detalhada do que foi visto. Depois, um retorno ao texto, com leitura e exercício interpretativo também escrito, tendo em mente os seguintes motes: “O que fazem essas pessoas enquanto fazem (essa ação)?” (semana 1); “repetição/tradição?”

(semana 2). Esses “motes” deveriam servir como “lentes” para a leitura do observado,

Ao fim da Semana 2, os alunos foram chamados a trazer suas impressões para o encontro em sala de aula. Não houve separação por temática, e foi facultado a todos apresentarem suas impressões, com foco sobre os dois motes-lente. A seguir, conduzi uma atividade em que duplas formadas por alunos dedicados aos dois temas (isto é, um a cada um dos dois materiais de pesquisa) reunissem-se. Cada um deveria escolher uma passagem observada que melhor refletisse, em sua opinião, as respostas aos motes que mais lhe agradavam, passagem que lhe parecesse representar este mote. Essa passagem deveria ser transformada em cena a ser realizada tendo o companheiro de dupla como ator – cabendo portanto ao aluno-pesquisador funções como dramaturgia e direção da cena que ele trouxesse de sua pesquisa.

Realizadas as cenas, no debate conduzido na sequência a questão da teatralidade dessas ações foi naturalmente trazida pelos alunos. A maioria identificou que haveria fazeres nas nossas vidas que são “ensaiados como atores ensaiam uma peça” ou onde o fazer de hoje serviria como o ensaio para o dia de amanhã. Alguns alunos apresentaram que algumas daquelas ações poderiam ser consideradas “teatro” se fossem colocadas sobre um palco, com iluminação adequada – mesmo sem haver nenhuma alteração evidente na realização.

Tendo em mãos os diários de campo de meus alunos, bem como as lembranças de suas cenas e colocações, parti para elaborar para a próxima semana uma atividade nos conduzi ainda mais verticalmente em nossa pesquisa sobre as formas de teatralidade e as performances de nosso cotidiano. Com isso, na aula seguinte, levei para a sala de aula um sem-número de materiais de artesanato e materiais para a preparação de uma refeição coletiva. Assim que o grupo todo chegou, conduzi uma atividade de concentração, com relaxamento do corpo sobre o chão e atenção direcionada ao contato com o solo, seguida de atenção à respiração. Enfim, expliquei que em nossa atividade buscaríamos ter sempre uma pessoa “de fora”, isto é,

alguém observando e anotando a descrição daquilo que via. Essa função seria ocupada por todos, num esquema de rodízio para o qual todos deveriam manter-se atentos. Sem mais explicações, apenas pedi que quem se sentisse motivado me ajudassem na operação daqueles materiais.

Logo após o pedido, os alunos direcionaram-se em grande número aos alimentos e utensílios de cozinha. Não havia nenhum compromisso de que preparássemos uma alimentação real, comestível ou saborosa, isto é, algo para que fosse efetivamente consumido. Entretanto, foi para isso que se foi encaminhando o jogo. Quando disponibilizei os materiais de artesanato, em número igual ou mesmo maior que os materiais para preparação de uma ceia, tinha uma expectativa de que as ações dos fazeres dos artesãos e das “práticas do alimentar-se” mesclassem-se uma à outra, produzindo uma terceira coisa que, em especial pela ação do observador, pela via do estranhamento destacaria a teatralidade das ações. Porém, não foi o que ocorreu – eu efetivamente não conduzi o desenvolvimento do encontro para esse fim. Nesse momento, compreendi que aquilo que propõe o propositor quando este pretende dissolver-se entre todos no decorrer do trabalho, compondo parte de um coletivo unívoco depende em grande medida dos materiais apresentados, sim, mas também da forma como são apresentados no espaço delimitado para o exercício do evento. Pode-se, como é corrente, optar-se por omitir mensagens excessivamente direcionadas, frases ou outros escritos à guisa de “protocolos” da performance. Porém, se algum direcionamento é desejado, a disposição dos materiais no espaço pode responsabilizar-se por isto em alguma medida.

Uma bela refeição, portanto, fizemos naquela noite. Algumas tentativas de interação com os materiais, mas que não foram levadas adiante. Ao fim da atividade, sem conduzir nenhum debate, propus a seqüência do trabalho: divididos agora em grupos compostos por quatro pessoas, deveríamos desenvolver “cenas teatrais” (este foi o termo que propositalmente apliquei) que fossem apresentadas aos nossos colegas na próxima semana. Sem utilizar figurinos “especiais”, sem utilizar “iluminação”, sem utilizar materiais que não



fossem aqueles encontrados em nossas pesquisas de campo ou, ainda, nas anotações daquela noite de experimento coletivo.

Dentre todas as conquistas que poderia destacar desse pequeno projeto, tendo em vista que escasseia o espaço para minha exposição, quero destacar as diversas relações que as cenas apresentadas trouxeram com o espaço. Pois que, sem que tivessem acúmulo de referências sobre o teatro contemporâneo e os debates que ele carrega em torno da questão espacial, sem ter efetivamente participado de aulas práticas de teatro<sup>463</sup>, nossos alunos produziram trabalhos *site specific*, trabalhos sem delimitação de separação palco-platéia e apenas um dos sete trabalhos utilizou realmente o espaço do palco<sup>464</sup>.

A partir dessa constatação, finalizei o projeto numa última aula em que apresentei brevemente os debates sobre espaços “alternativos”, espaços não-convencionais e obras *site specific* no teatro e na arte contemporânea como um todo. Em meio às discussões, vimos trechos de algumas peças que trazem essa questão à tona. E, embora não seja a minha pretensão neste texto discutir os resultados conquistados através do projeto – inclusive porque não conduzi uma pesquisa metodologicamente organizada após sua aplicação – posso dizer que o que vi e senti em sala de aula foi muito positivo, com uma resposta dos alunos muito animadora, resposta essa que se apresentava como um grande engajamento no debate e uma postura receptiva às obras assistidas, trabalhos que geralmente são vistos pelos grupos de alunos dos períodos iniciais do curso como experimentações despropositadas, coisas estranhas e de difícil compreensão.

## Bibliografia

BRETT, GUY. (2005) *Brasil experimental, arte/vida: proposições e paradoxos*. Contra capa. Rio de Janeiro.

<sup>463</sup> O currículo comum dos cursos de Licenciatura em Artes – Teatro e Licenciatura em Filosofia, que opera nos três primeiros semestres dos cursos, não contempla disciplinas diretamente voltadas ao fazer teatral, questão que infelizmente não coube abordar nos limites deste texto.

<sup>464</sup> Na verdade, um pequeno praticável dirigido ao uso dos professores tendo em vista o grande número de alunos na sala. Poucos professores de teatro utilizam-no como espaço de encenação.

EVANS, G. P. *Art Alienated – an essay on the decline of participatory art*. Disponível em [http://home.att.net/~evanslee/art\\_alie.pdf](http://home.att.net/~evanslee/art_alie.pdf). Acesso em 05 de abril de 2013.

FIADDEIRO, JOÃO e EUGÊNIO, FERNANDA. *Dos modos de re-existência: Um outro mundo possível, a secalharidade. Artistic Research and Scientific Creativity*. Disponível em: <http://re-al.org/wp-content/uploads/2012/04/Manifesto-Re-exist%C3%Aancia-Pt.pdf> Acesso em 03 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. *Como ética e como modo de vida: o projeto AND\_LAB e a investigação das praticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos*. Urdimento: nº 19, nov. de 2012. Disponível em: [http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2012/Urdimento%2019/Secalharidad\\_e\\_como\\_etica\\_e\\_como\\_modo\\_de\\_vida\\_o\\_projeto\\_AND\\_Lab\\_e\\_a\\_investigacao\\_das\\_prticas\\_de\\_encontro\\_e\\_de\\_manuseamento\\_coletivo\\_do\\_viver\\_juntos.pdf](http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2012/Urdimento%2019/Secalharidad_e_como_etica_e_como_modo_de_vida_o_projeto_AND_Lab_e_a_investigacao_das_prticas_de_encontro_e_de_manuseamento_coletivo_do_viver_juntos.pdf) Acesso em: 03 de abril de 2013.

FOUCAULT, MICHEL, (2001). Outros espaços. *In: Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 411-422, tradução de Inês Autran Dourado Barbosa

KAPROW, Allan e KELLEY, Jeffrey (Org.). (1996) *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley: University of California Press.

MACHADO, MARINA MARCONDES. (2009) “*Infância em cena: Fenomenologia de Merleau-Ponty, descrição, análise e criação teatral*”. *Memória Digital Abrace - Anais da V Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. Disponível em [http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Marina\\_Marcondes\\_Machado\\_-\\_Fenomenologia\\_de\\_Merleau-Ponty\\_descricao.pdf](http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Marina_Marcondes_Machado_-_Fenomenologia_de_Merleau-Ponty_descricao.pdf) Acesso em 21/04/2013.

MILEVSKA, SUZANA. *Participatory art*. 2006. Disponível em [http://www.springerlin.at/dyn/heft\\_text.php?textid=1761](http://www.springerlin.at/dyn/heft_text.php?textid=1761) Acesso em 05 de abril de 2013.

VEIGA NETO, ALFREDO. (2002) *Espaço e currículo*. *In: LOPES, ALICE C., MACEDO, ELIZABETH F. (orgs.). Disciplinas e integração curricular. história e políticas*. DP&A, p. 201-220. Rio de Janeiro.

**LOS NIÑOS NO HABLAN... SE CALLAN... SOLO ESCUCHAN.  
ENTRE VIEJOS Y NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS  
NO FORMALES.**

Verónica Dillon / Rafael De Luca

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

[veronicadillon@hotmail.com](mailto:veronicadillon@hotmail.com) [rafindelUCA@hotmail.com](mailto:rafindelUCA@hotmail.com)

*¿Mas el arte?...*  
- *Es puro juego,*  
- *que es igual a pura vida,*  
- *que es igual a puro fuego.*  
- *Veréis el ascua encendida.*

*Antonio Machado.  
"Proverbio XCIX"<sup>465</sup>*

**Resumen**

Este trabajo relata la experiencia realizada en el año 2012 entre Profesores de Artes y Educación Física en un Hogar Asistencial próximo a la ciudad de La Plata. Rep. Argentina. Recorrimos un camino con tensiones, propusimos metas y estrategias didácticas para bordear obstáculos institucionales. No acopiamos saberes ni habilidades. No fue bancario. Se convirtió en un acto de comunicación e integración mediado por la producción de conocimientos interdisciplinarios para la formación docente y la investigación transdisciplinaria. Respondió a diferentes necesidades sociales en las que primó el respeto a la multiculturalidad, diversidad e inclusión. Integró nuevos paradigmas, promovió la construcción de políticas educativas para fortalecer la identidad, ciudadanía, justicia social y el desarrollo de recursos humanos.

Palabras claves: educación, diversidad, interdisciplinar

---

<sup>465</sup> Antonio Machado. Poeta sevillano nacido en 1875 dejó un gran legado dentro del Modernismo español y formó parte de la denominada Generación del 989.

Al conjugar juego, vida, y fuego en el proverbio del poeta Antonio Machado, se resume algo de lo esencial que en la propuesta pedagógica del proyecto de investigación artística: “*Arte e inclusión social. Nuevos paradigmas*” de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata entretejamos desde sus bordes disciplinares Prácticas que intentan dejar atrás viejos paradigmas que aún subyacen tanto en la ley como en el arte. Pero por sobre todos los escenarios dichos viejos paradigmas, intentan silenciar la voz de los niños al reclamar alguno de sus derechos o cuando al querer hablar ante un mayor o un juez u otra autoridad, avisan que están en peligro, que son abusados, y que aún no se los escucha.

A partir de la Ley Patronato de Menores (27/09/1919) se cristalizan conceptos acerca de los niños que pasan por los institutos de menores vinculados a tres parámetros que dan idea de lo que se considera el viejo paradigma. El mismo enuncia al niño como “menor”, objeto de protección por medio de una respuesta judicial. En esta instancia el niño era considerado un *salvaje*, una *sustancia plástica maleable, reformable*, una arcilla o una plastilina que los adultos modelarían a su gusto. Toda una tendencia que ha considerado al niño y al joven como algo relativamente reformable. Objeto de salvación, compasión, desprovisto de palabra relevante en relación a su destino. El niño no tenía derecho a la opinión pues su palabra era considerada un *verdadero sarcasmo*.

Sin derecho a la palabra y su escucha, exploramos desde el campo pedagógico las imágenes de los niños vulnerables que aún hoy subyacen en las teorías y en las prácticas como viejos paradigmas. Posicionados en estos conceptos analizamos los tres parámetros del diputado Agote vinculados a la idea de Patronato.

El primero, se refiere al niño como al *salvaje*, que no tiene grandes escrúpulos ni fuerzas morales cuando le llama la atención un objeto, una golosina. Opinaba Agote que ese salvaje, tomaba y guardaba lo que encontraba sin medir las consecuencias de sus faltas, pues para él la conciencia, la moralidad estaba representada por la vigilancia de sus padres o simplemente por el policía de la esquina, o el temor al comisario. Este pequeño salvaje, una

reiteración de filiación lombrosiana (César Lombroso)<sup>466</sup> sólo era posible que evolucionara, hacía referencia Agote, en un medio apropiado que pudiera darle esas nociones de moral que la sociedad establecía y exigía y que se encontraba en los códigos, y solo en la *sociedad culta*.

El segundo parámetro enunciaba una consecuencia fácilmente asociable al primero. El menor era entendido como una sustancia plástica, algo parecido a una arcilla, o a barro, en donde la presión deja su huella. Es decir una entidad reformable, asociada también al concepto bíblico que enuncia (Dios hizo al hombre de barro). Agote afirmaba que el niño, es todo terreno apto para el cultivo del bien como del mal. *“Los menores son reformables por medios que todo padre de familia conoce, o por obra de los médicos. Olvidando este axioma, la delincuencia infantil se convierte en el germen, el vivero de la delincuencia profesional e incorregible”*, en esa instancia la reforma entonces al parecer, era cuestión accesible y evidente a educadores, médicos y padres.

Aclaraba además en la ley 10.903, que *“La palabra en un menor de esa edad es un verdadero sarcasmo”*, haciendo referencia a los jóvenes de 14 años. Diferencias que marcaban inevitablemente a los niños. Es curioso entonces, cómo aún se escucha decir en ámbitos educativos y otros: *“los niños no hablan, se callan...solo escuchan”* Este paradigma que se cristaliza y se inserta en los usos y costumbres de la Argentina como una verdad encriptada, absoluta, sellada, sin posibilidad de reformularse, cambia en relación a la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, incluida en nuestra Constitución Nacional y Provincial y la Ley 13298 “De la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños” (2005) que implican la construcción de una nueva institucionalidad en las políticas públicas. Es así como nace otra imagen, la del niño sujeto de derechos, portador de una palabra, una expresión una idea y se comienza a dar forma al nuevo paradigma. La voz del niño/joven, sus relaciones y el derecho a su escucha.

---

<sup>466</sup> Lombroso (Cesare), médico y criminalista italiano (1835 – 1909) autor de la teoría que considera al criminal como un enfermo.

Designado niño y no menor, definido desde lo que sabe, hace y puede, respetado por su identidad, filiación, pertenencia cultural y geográfica. Sujeto de derechos y garantías. Con palabra relevante en su destino y énfasis en su identidad. El nuevo paradigma acepta las diferencias y postula el igualitarismo en la diversidad a partir del cual el niño, niña y adolescente debe ser considerado como sujeto de derechos que requiere la satisfacción integral y simultánea de los mismos desde diferentes lugares. Estos cambios de gestión se van desarrollando con serias dificultades, originadas por hábitos y conductas jurídicas institucionales arraigadas desde el Patronato de menores y el viejo paradigma en los diferentes organismos del estado; además del consenso instalado socialmente que suele definir a muchos jóvenes como peligrosos por ser definidos *portadores de cara*, motivo por el cual tienen imposibilidades a la hora de querer acceder a trabajos, participar de actividades culturales, fiestas y todo aquello que se organiza a nivel público y social. Los cambios socioeconómicos, políticos y culturales que caracterizan a la sociedad contemporánea de comienzos del siglo XXI en toda América Latina, particularmente en nuestro país, revelan, entre otros aspectos, la necesidad de continuidad de transformaciones en el nivel educativo y la puesta en marcha de nuevas prácticas de conocimiento que incluyan otros modos para llevar adelante nuevos procesos de educación en la formación de grado y postgrado universitaria.

La Ley N °13.298 implementada a partir del año 2005, de la: “*Promoción y protección integral de los derechos para todos los niños y jóvenes*” es una instancia declarada imprescindible para la conformación de una nueva institucionalidad en las políticas educativas públicas en la República Argentina., entre ellas *el derecho al juego, el derecho a la palabra y el derecho a su escucha*. Y nos referimos principalmente a aquellos niños que perteneciendo a sectores que de extrema vulnerabilidad se vieron obligados a vivir en las calles para pedir plata, muchos de ellos abusados, la mayoría en situación de violencia familiar, con padres adictos, que los abandonaron o los pusieron a trabajar, y que ya judicializados viven como es el caso que describiremos, en

uno de los tantos hogares en los alrededores de la ciudad de La Plata capital de la provincia de Buenos Aires, República Argentina.

## **Programa ARTE EN DONDE ESTÉS**

### ***Porqué se llama así?***

Son varias las razones. La primera y principal es la falta de recursos económicos ministeriales e imposibilidad de conseguir transporte para los traslados de los niños para des institucionalizarlos y hacerlos participar de las diferentes agendas culturales que ofrece la ciudad de La Plata y alrededores. Por otro lado gestionar los permisos judiciales para que ellos puedan salir del hogar y asistir a dichos paseos extraprogramáticos es muy complicado administrativamente. Las instituciones, atravesadas por la inercia del empleado público, son lugares tipificados por la burocratización, comodidad e ineficiencia a la que se unen diferentes malestares: los malos sueldos, el desgano y otros procesos que ofrecen una no menos despreciable serie de dificultades. Entre el orden, la falta de voluntad y la obediencia transitan memos y expedientes de carácter jerárquico, y consuetudinario. Se estrechan y desvanecen tiempos creativos y productivos. Ganan, entonces, la anomia institucional, la falta de iniciativa personal, la abulia y los malos tratos; además, se agrega a estas características la falta de infraestructura adecuada para poder desarrollar las actividades. Es necesario tener presentes estos obstáculos o al menos explicitar que existen en casi todas las instituciones, y que interfiere sistemáticamente en los procesos educativos que intentamos profundizar desde el proyecto de investigación: *“Arte e inclusión social. Nuevos paradigmas”* y con ello la procesamiento de datos de las prácticas que se inscriben en la puesta en marcha de la Ley N ° 13.298;(arriba citada). Es por ese motivo que decidimos cambiar la ruta docente y denominamos ante la reiterada imposibilidad de traslado de los niños, ir al lugar en donde ellos estaban. Si el sistema no nos permite des institucionalizarlos, nosotros vamos a donde ellos estén. Así nació el programa: ARTE EN DONDE ESTÉS

### **Marco teórico**

Los modos de aplicar una regla, de usarla, no poseen escritura alguna. No se registran y son poco consideradas por los distintos discursos académicos, el jurídico en especial. Pero el uso de una regla, los modos de su cumplimiento, involucran a múltiples actores sociales y son un aporte decisivo a la construcción de ciudadanía, necesaria en una Democracia Republicana. Los modos de trabajar en Arte o con Educación Física tampoco tienen siempre reglas fijas o precisas cuando trabajamos con sectores de extrema vulnerabilidad y en ámbitos educativos no formales como es el caso de el hogar que describiremos .

¿Cómo imaginar entonces los modos de ejercer éstos derechos? Es este el interrogante que motiva el presente proyecto de investigación/ acción que con un marco intensamente teórico y práctico atraviesa numerosas disciplinas que se articulan en la conformación de conocimiento, reconstrucción de la identidad, subjetividad, ciudadanía, compromiso social; mediados por prácticas artísticas, deportivas, legales, psicológicas y otras que se van incorporando según las necesidades a veces de urgencia institucional.

Realizamos en nuestro proyecto un acotamiento de los derechos que se ponen en juego y nos circunscribimos a tres que consideramos básicos:

- El derecho a la opinión del niño y su palabra. Y por lo tanto a su escucha, vinculado al propio poder de nombrarse y decirse.
- El derecho a la identidad del niño. Y por lo tanto a su escucha, en prácticas verbales, corporales, poéticas visuales, y otras.
- El derecho al juego. Como símbolo, metáfora, forma de conocimiento, integración y comunicación.

En el marco de estos derechos consideramos que la creatividad es una habilidad indispensable que anida en el último de los derechos muy poco considerados en su tratamiento teórico, pero que importa valiosísimas condiciones para la construcción de ciudadanía y su participación política en un país en el que aún quedan muchas cosas por hacer. Reconocemos fuentes de procedencia importantes: una emerge de los estudios realizados en torno a la



Convención Internacional de los Derechos del Niño y su puesta en funcionamiento, y las demás vinculadas a conceptos claves como:

- **El arte y la educación física como campos de conocimiento.** Al partir de la cognición, los procesos artísticos como los científicos son partes esenciales de un aprendizaje que nos relaciona con el mundo a través de los sistemas simbólicos. Si “conocer” es siempre un “conocer a través de”, arte y ciencia son complementarios e igualmente necesarios. Y dado que el conocimiento consiste principalmente en disponer de un conjunto de habilidades interdependientes para poder establecer y eliminar hábitos cuando ello sea preciso <sup>467</sup> se convierte al mismo tiempo junto a la educación física y el trabajo corporal específico en diferentes formas de juegos reglados y acciones que facilitan la integración, la comunicación, el aprendizaje con respeto para el entendimiento de reglas y normativas y al mismo tiempo para la construcción y producción simbólica de diferentes poéticas corporales y visuales representativas de ellos mismos individualmente y de grupo.
- **El arte y la Educación física como actividades** que colaboran con la creación de identidad y producción de subjetividades. Porque a través de diferentes dinámicas y estrategias docentes interdisciplinarias de intervención didáctica ayudan a historizar y relatar situaciones vivenciales personales que dan cuenta de su vida anterior al tránsito por las instituciones y de su vida actual. En otras palabras salen del anonimato, del desleimiento que anida en sus vidas, y de la desubjetivación y el borramiento de singularidades en el que se encuentran. Cada uno en los diferentes roles que les toca ocupar dentro del hogar, desarrollan aspectos de su personalidad desconocidos y nacen sus voces que son escuchadas y respetadas.

---

<sup>467</sup> Goodman, Nelson (*De la mente y otras materias*, Visor, Madrid, pág.57).

- Y ambas disciplinas se han convertido en **lenguajes extraprogramáticos** que les enseñan a **ver y comprender la realidad** de otro modo, al comprometer durante el aprendizaje compartido, nuevas maneras de sentir, pensar y decir. Podemos decir que a pesar de los obstáculos institucionales iniciales, hemos logrado formar nuevos vínculos entre ellos, con los docentes del hogar, con los equipos técnicos de la institución, con algún grupo de pertenencia que cada tanto los visita, y de apoco se observan algunas mejoras para su futura reinserción social con tal vez proyectos de vida a futuro.

### **Lugar de trabajo. El Hogar asistencial.**

*¿Cómo llegan allí los niños? Quién o quiénes los derivan?*

Depende de la Subsecretaria de Minoridad del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. Allí llegan niños que son enviados desde uno de los Centros Zonales que dependen del Ministerio cuando son encontrados en la calle, o en situación familiar de extrema vulnerabilidad, generalmente violencia, distintos abusos o abandono en hospitales o callejeros. Ya llegan judicializados y en su mayoría viven en dicho lugar hasta que la justicia se expide y determina si pueden o no volver a sus casas si es que las tienen, o se logra encontrar algún paradero. En caso de que no exista ningún familiar o alguien cercano pero que esté en condiciones de “sanidad física y psíquica” para volver y que les garantice seguridad, que los puedan contener, que en su mayoría eso es lo que NO sucede, se solicita si los padres viven y están presos y no son excarcelables, o son adictos y tampoco pueden ya salir, que los den en adopción. Si esto sucede o si fueron abandonados, entran en una lista nacional y de allí son entregados a familias que están en lista de espera. A veces no son entregados en adopción y pueden pasar muchos años. Otras con suerte son adoptados con rapidez, pero estas situaciones son escasas por lo que muchas veces se determina que al crecer se los cambie de institución en institución hasta que alcanzan la mayoría de edad. Entonces no tienen

realmente una buena inserción social, no siempre están preparados para trabajar, ni tienen proyectos de vida, y los prejuicios sociales son muchos, la sociedad difícilmente los acepta como empleados y demás. Generalmente resentidos y con el dolor de haber sido abandonados y no queridos, comienza entonces un círculo interminable. Sino se fugaron antes, se fugan. Muchos comienzan a delinquir. Roban, son encarcelados, reinciden y así ruedan por la las calles, vuelven a tener hijos, todo se vuelve una máquina giratoria que aún es muy difícil de detener.

### **Características edilicias:**

El hogar está construido en dos plantas sobre un predio en las afueras de la ciudad de La Plata, en una zona de espacios verdes sobre uno de los caminos principales de acceso a la misma. En planta baja posee ambientes amplios que se dividen en espacios habitacionales para las niñas y otro para los niños, con sus respectivos sectores para armarios y roperos, baños para ambos sexos, comedor general y sala para usos compartidos, cocina y sector de lavandería. En la planta alta se encuentra las dependencias administrativas, Dirección, Bice dirección, Gabinetes de psicopedagogía y otras dependencias. Trabajan aproximadamente tres psicólogas, una trabajadora social tres celadores, dos asistentes de limpieza y dos cocineros con turnos rotativos. En la actualidad viven aproximadamente entre quince y dieciocho chicos. La cifra de ingresos y egresos varía, pero la población en la actualidad suele ser esa y es estable. Antes de la implementación de la Ley N °13 298, *“De la promoción y protección integral de todos los derechos para todos los niños”* arriba citada, en ese mismo espacio vivían entre 250 y 300 niños hacinados a la espera de algún otro lugar a donde ir. Perteneían al viejo sistema hoy perimido de Orfanatos y dependían de la Ley de Patronato.

Los niños deben asistir por ley obligatoriamente a clase, y además tiene actividades extraprogramáticas. En algunos períodos viven niños con diferentes discapacidades leves, moderadas y agudas. No se discrimina el hogar recibe a todos. Por la mañana van a la escuela, y de tarde tienen apoyo

escolar y otras actividades entre las que se encuentran: Natación, Gimnasia Artística, Patín, Talleres de Plástica y Música y Equino terapia

**Modalidad de trabajo:** en la actualidad, y de acuerdo con los avances disciplinares, no se puede concebir la enseñanza-aprendizaje de todos los lenguajes que están involucrados en el proyecto, ya sea en ámbitos formales o no formales como simple ejercitación de técnicas con una finalidad mimética o como desarrollo de habilidades o destrezas. En contrapartida proponemos modos de conocimiento específicos, valorados como factores transformadores de la realidad social, ya que éste permite desarrollar en el sujeto diversas competencias intelectuales y comunicativas. Estas competencias están relacionadas con la adquisición de ciertas herramientas conceptuales disciplinares, con la aplicación de determinados procedimientos, con la realización de acciones específicas en torno a la producción -ya sea artística, cultural, proyectual- y con la reflexión acerca de dicha producción. Cabe destacar, que estos planos teórico-prácticos operan de forma conjunta e integrada, ampliando la experiencia visual y cognitiva del sujeto.<sup>468</sup>

Desde una perspectiva *constructivista* que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los niños y a la enseñanza, como una ayuda a este proceso de construcción, estimulamos la capacidad de razonamiento de ellos, y los llevamos para participar de una convocatoria *extra hogar* y *extra museo* de “ARTE ACCION RAMBLA 73” que se realizó por la Noche de los Museos mas comúnmente denominada *Gallery Nights* en la ciudad de La Plata el día 1º de diciembre del año 2012 .

---

<sup>468</sup>Según Gardner la percepción visual, la producción plástica y la reflexión crítica (acerca de las realizaciones propias y ajenas) actúan interrelacionadamente y aportan diversos elementos a la experiencia estética y cognitiva del educando. Cfr. Gardner, H. *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aries, Paidós, 1994.

CONVOCATORIA ARTISTAS y/o COLECTIVOS ARTÍSTICOS

**1** **INTERVENCIÓN BOULEVARD Diag. 73 ra. ÁRBOLES**

Idea: intervenir los árboles a partir del concepto de obra. Cada artista o colectivo generará su propio discurso a partir de las estéticas que considere. (Técnicas Libres)

Materiales: todo tipo de materiales, (no pintura), que no lastime la planta. La obra tiene que poder armarse y desarmarse. Esta acción queda a cargo de los autores. Considerar el trabajo en altura, para preveer el uso de escaleras, etc.

+ Info y Postulación: [info@pisounoarte.com.ar](mailto:info@pisounoarte.com.ar) (poner en ASUNTO: Intervención Árboles Boulevard)

Fecha postulación: del 8/11/2012 al 23/11/2012 inclusive.

Fecha intervención: 1 diciembre 2012

Organiza:  
**PISOUNO**  
ARTEDISEÑO



Organizada por la galería PISOUNO ARTEDISEÑO y a beneficio de la Cooperadora del Hospital del Niños Sor María Ludovica, quien como parte integrante del circuito propuesto por el Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires realizó una intervención del espacio público a través de distintas técnicas y disciplinas artísticas, en la que participaron más de 60 artistas en forma ad honorem y lo recaudado fue destinado a la compra de Otoscopios para el reconocido Centro de Salud. Se realizaron actividades al aire libre como la intervención de los 18 árboles de jacarandas de la rambla y el de la puerta de la galería; una de danza contemporánea, otra en telas y un trío de candombe. También hubo actividades en sala como otro espectáculo de danza contemporánea, uno de música latinoamericana, un quinteto de vientos y la clausura de una exposición de cerámica y esculturas.

La idea central fue poner en diálogo el arte a partir de sus variados leguajes con el espacio público urbano, el arte en las calles o las veredas por las que pasamos sin reparo todos los días, en cualquier momento

EVENTO ABIERTO A TODO PÚBLICO y GRATUITO

## ARTE ACCION RAMBLA 73

### VECINOS DE LA CIUDAD

INTERVENCIONES  
PLÁSTICAS EN ÁRBOLES  
MÚSICA EN VIVO  
DANZA CONTEMPORÁNEA  
TELAS | PERFORMANCES

Lugar: Pisuino Artediseño  
Op. 73 y 1282 (el 88 y 89) La Plata  
Buenos Aires | Argentina

01/12/12  
18 a 23 horas

Participa del  
Círculo #2 de  
UNA NOCHE EN  
LOS MUSEOS  
1/12/12 - 18 a 23 h

Organiza:  
**PISOUNO**  
ARTEDISEÑO  
www.pisuinoarte.com.ar

PISOUNO ARTEDISEÑO, les propone participar en esta intervención del espacio público para compartir las producciones artístico-culturales llevadas a cabo en La Plata.  
Todas las personas, artistas y actividades a realizarse en esta acción colectiva, lo hacen en forma **desinteresada y ad-honorem** con la convicción de generar un espacio de diálogo en el ámbito urbano, a través de los lenguajes artísticos que cada uno de ellos propone. ESTÁN TODOS INVITADOS!

EVENTO ABIERTO A TODO PÚBLICO y GRATUITO.

Quien quiera colaborar con las urnas de la Cooperadora del Hospital de Niños, podrá hacerlo (no es obligatorio). Esta colecta se llevará a cabo por miembros identificados de la mencionada asociación y lo recaudado se utilizará para la compra de otoscopios. Gracias!

Auspicia:  
**JACARANDA PRODUCCIONES** Fotografía y Video Edición  
www.jacarandaproducciones.com



Las intervenciones en espacios públicos; como así también las instalaciones conocidas como el *land art* y otras manifestaciones del arte contemporáneo como el movimiento *situacionista* o *situacionismo* cuentan con características propias son interesantes recalcar. Entre ellas cómo cambia el rol en el o los espectadores. Se podría decir que estas formas o modos de representación se proponen como obras aptas para todo público. El movimiento arriba citado, era la denominación del pensamiento y la práctica en la política y las artes inspirada por la Internacional situacionista que se extendió desde el año 1957 hasta el año 1972. Corriente que planteaba la *creación de situaciones* y que emergió debido a distintas convergencias y planteos filosóficos y políticos en aquellos años. Proponía una reflexión a las formas de ver y experimentar la vida urbana dentro de una propuesta más amplia de la psicogeografía. Así en vez de ser prisioneros a una rutina diaria, se planteaba seguir las emociones y mirar a las situaciones urbanas en una forma nueva radical. En la psicogeografía se pretendía entender los efectos y las formas del ambiente

geográfico en relación con las emociones y el comportamiento de las personas. La creación de esas *nuevas situaciones* eran acciones concretas y deliberadas para un juego de acontecimientos. Eran fruto de una construcción previa minuciosamente y no legitimada por los medios de comunicación que jugaban y juegan un papel fundamental en la creación de acontecimientos.

El hecho de que la obra no se encuentre dentro de un espacio propio del arte, como una galería o un museo, (configurados como instituciones Arte<sup>469</sup> que escogen quién es y quién no artista, y el artista así escogido, decide qué es y qué no es Arte) implica un público no caracterizado, sin un interés particular en arte o un conocimiento previo de las manifestaciones artísticas. El espectador no busca encontrarse con una obra, no se dirige a un museo sino que se topa con ella en la vía pública, su contemplación, reflexión e interacción son distintas a una exposición en un espacio convencional. Se trata de generar ambientes, entornos de vivencias emotivas, sensoriales e intelectuales; evocadoras de estímulos no previstos de antemano, que jueguen con la mirada y la construcción sensible de ese “otro” que la observa. Tiene que ver con liberar al espectador de su consumo pasivo y lograr un espectador participativo. Muchos artistas han trabajado y trabajan en intervenciones del espacio en la contemporaneidad y consideramos que era una magnífica oportunidad para que los niños del hogar participaran y pudieran generar un campo de ARTE /ACCIÓN en su propio hogar.

De este modo pasaron un magnífico día entrevistando artistas, sacando fotos, compartiendo la intervención de los árboles, aprendiendo diferentes técnicas, modos y estrategias para treparse e intervenir los jacarandas. Luego de la participación colectiva y de pasar de meros espectadores a actores volvieron al hogar con múltiples e inimaginables disparadores y propuestas para plantear a las autoridades y a nosotros como docentes también.

## **ARTE/ ACCIÓN EN EL HOGAR**

<sup>469</sup> *Jordi Claramonte* Del Arte de Concepto al arte de contexto. En Estética y teoría del arte . Escritos inéditos. Arrufat en Etiquetas Arte Contexto. (Noviembre 2008). Cataluña. España.

*Cuando los chicos logran vencer los obstáculos institucionales y nacen los nuevos paradigmas*



*Solange y dos muñecos que le regalaron para colgar*

*Estrellas y cruces del sur*

A partir de la jornada realizada los chicos lograron:

1º: reunirse entre ellos y organizar los temas a plantear.

2º pedir autorización para una charla con los directivos.

3º explicar lo vivenciado y hacer un pedido oficial: deseaban replicar la experiencia de Arte/Acción en **su** hogar.

4º seleccionaron con la Bice directora el árbol que resultó ser el pino de entrada.





*Pino de entrada al hogar      Algunos de los objetos realizados por ellos*

5º pidieron a las autoridades que les dejaran tener un espacio bajo llave para que nadie más les rompiera lo que ellos hacían. (Hay que destacar que desde que comenzamos a trabajar en el año 2012 todo lo que los niños hacían aparecía roto, y gracias al insistente pedido de ellos y la buena voluntad y decisión de los directivos que en este momento trabajan en la institución logramos obtener un espacio en donde poder guardar todos los materiales de trabajo bajo llave, con lo cual dejaron de extraviarse, perderse, o aparecer quebrados). Su voz fue escuchada.

6º pidieron más talleres de plástica pues la navidad llegaba y no iban a tener tiempo de terminar todo lo que querían hacer



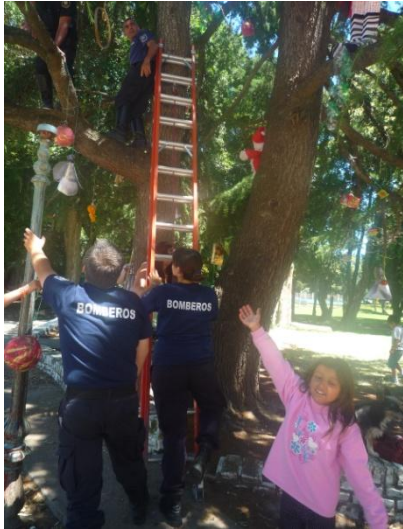
*Morena y un Papá Noel Cartas y pedidos que se colgaron del árbol*

7º querían invitar a lo artistas que habían conocido, y que les habían regalado algunos de los objetos de sus propias intervenciones. También a las familias que los iban a visitar de vez en cuando, a los compañeros de escuela y otras actividades extraescolares y a los familiares de quienes los cuidaban. Se iban a proyectar además los videos que relataban su s experiencias mientras trabajaban en el hogar.

8º por pedido de ellos quedaron implementados tres talleres semanales con turnos alternativos para que todos pudiesen trabajar. Había que terminar, sí o sí.

9º ante las dificultades para colgar los trabajos por la gran altura del pino, nos pidieron al profesor de Educación Física Rafael Deluca y a mí Verónica Dillon a cargo de los talleres de Plástica si podíamos convocar a los Bomberos de la

localidad de Villa Elisa para que los ayudaran a subir los trabajos al árbol. Trabajamos de este modo con la comunidad y la comunidad con nosotros.



*Llega la dotación de Bomberos*



*Todos nos trepamos a la escalera mecánica*

11º cada niño ayudó en la cocina. Prepararon las pizzas y refrescos para los invitados. Todo lo que ellos gestionaron les fue otorgado

**Y como todo vuelve casi irremediablemente a convertirse en un círculo vicioso y obsesivo.** *Y entonces permanecen en vigencia los viejos paradigmas del patronato*

No pasado mucho tiempo, poco antes de esta última Semana Santa, el Servicio Zonal del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires de quien depende este hogar y que es quien reordena judicialmente a los niños, determinó que cuatro hermanas comprendidas entre los trece y cuatro años, asistentes a todas las actividades arriba relatadas por haber permanecido desde hacía tres años y no haber sido entregadas en adopción, debían trasladadas a otra institución. Se recibió la orden de un día para otro. No tuvieron tiempo de despedirse de sus compañeros, de sus preceptores, de nosotros, prácticamente de nadie. Otro desarraigo, otros dormitorios, otras camas, otras escuelas, otro barrio, otros para conocer. En dos horas llegó una combi, les cargaron todos sus bolsos y sin mediar llantos los trasladaron. Si el

ganado se estresa y la carne se vuelve dura cuando va al matadero, que podemos esperar de esta infancia ? Cómo podemos prepararnos en docencia e investigación en estos contextos? Cómo trabajar con inclusión y equidad social en la formación universitaria? no solo en Arte, en Educación Física, en Ciencias Jurídicas, en Psicopedagogía, en Trabajo Social, en Ciencias Humanas para el Conosur y en cada uno de los países que nos pertenecen? que es lo que hoy nos convoca a todos nosotros en éstas Jornadas? Cómo nos enfrentamos ante la desigualdad de oportunidades y a la falta de voluntad institucional que aún permanece arraigada en autoridades y empleados dentro del sistema público y político en general en América Latina?

Minutos antes de partir Solange, una de las niñas, le entregó a una de las preceptoras un regalo que nos dejó. Un arbolito hecho con una rama seca que había encontrado en el jardín y que ella estaba armando con cintas rosas y en cada rama había moños, lo había metido en una lata que había encontrado por ahí. Lo dejó con el siguiente recado:

- *es para que cuando lleguen otros chicos lo sigan... y hagan otros arbolitos intervenidos. Les dejo besos a todos.*

Podrían acallar sus voces pero no sus acciones. Tal vez este sea el consuelo frente a tanta injusticia ministerial. Y tal vez sea el aliciente para seguir abriendo caminos pese al maltrato y violencia institucional.

### **Reflexiones finales**

Ante estas situaciones que parecieran no tener soluciones pese a los denodados esfuerzos que se realizan en forma solitaria y en trabajos colectivos, seguimos de pié y:

1-Cuestionamos las posturas que interpretan con naturalidad el carácter biológico e innato de las aptitudes-proclamadas en conceptos tales como " don" o " talento "-ya que intentan ocultar el verdadero origen de las desigualdades sociales como consecuencia de la desigual distribución social de bienes materiales y simbólicos.

2-Las diferencias de aptitud no reflejan diferencias de naturaleza sino de origen social.

-Entendemos que el arte es *enseñable*, es decir que todos los sujetos pueden acceder a la producción creativa, a la comunicación y a la expresión independientemente de su aptitud u origen. Sólo hay que establecer un escenario propicio para este desarrollo.

3-Si bien los espacios -formales o no formales-pensados para este desarrollo, no pueden por sí solos transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida por las que atraviesan estos niños, sí están en condiciones de instrumentarlos en los que se refiere a su propia valía social

4-Problematizamos la idea del *otro, delincuente / marginal / desplazado*, versus el *otro-poseedor / privilegiado / dominante* y seguimos proponiendo relaciones para este juego de miradas desde las diferentes prácticas interdisciplinarias con los distintos lenguajes equiparados por igual, artísticos y deportivos, dos primos hermanos que se sentaron en la misma mesa a la hora de planificar estas estrategias de intervención didáctica.

Algunas cuestiones paradigmáticas instalaron bisagras entre un antes y un después en las prácticas docentes y fueron las elegidas para re/estructurar pedagógicamente el trabajo de campo, traspasado por obstáculos institucionales, que no acopió saberes ni habilidades, no fue *bancario*. Se convirtió en un acto consensuado solidario entre los niños, las autoridades, y los equipos técnicos de la institución que entendieron cuáles eran y son nuestros objetivos, actividades mediadas por la producción de conocimientos *interdisciplinarios* para la investigación/ acción transdisciplinaria. Todos los docentes generaron roles distintos con desafíos diferentes en la construcción de espacios alternativos, como oportunidad para promover trayectorias disyuntivas, que contribuyeron a desafiar los destinos que se presentaban institucionalmente como inevitables, de este modo el *árbol /acción de navidad* fue un resultado que logró aunar no solo el trabajo de niños, docentes, sino que comprometió a casi todo el personal de la institución y a la comunidad de la localidad de Villa Elisa al participar en un trabajo insólito el cuerpo de Bomberos.

## **ESTUDIO DOCUMENTAL SOBRE LA PRESENCIA DE LAS COMPETENCIAS DE CREATIVIDAD EN PROGRAMAS DE ARTES, ARQUITECTURA Y DISEÑO EN EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA**

Victoria Eugenia Mena / Olga Lucia Olaya Parra

Universidad Jorge Tadeo Lozano / AMBAR

[victoria.mena@utadeo.edu.co](mailto:victoria.mena@utadeo.edu.co) [olgaluciaolaya@gmail.com](mailto:olgaluciaolaya@gmail.com)

### **Resumen**

En el marco de la línea de investigación- *Pedagogía del Diseño*, el grupo de investigación Diseño y Didáctica, en alianza con AMBAR, se inicia el proyecto de investigación: *Presencia de las competencias de creatividad en el ciclo de formación básica en diferentes escuelas y programas profesionales en artes y diseño* con el objetivo de realizar un estado del arte en programas de educación superior en América Latina.

En esta oportunidad el proyecto de investigación, hace una aproximación a los programas académicos de las asignaturas básicas de formación del diseño, y su aprendizaje a partir del enfoque de competencias. Sistematiza referentes conceptuales y visuales que aporten al desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan el logro de competencias de creatividad en lo estudiantes de artes y diseño en los primeros semestres de formación profesional.

Palabras clave: Competencias; Creatividad, Pedagogía.

### **Abstract**

In the frame of the investigation line “Pedagogy of design”, the Didactics and Design investigation group, in collaboration with AMBAR starts the investigation Project “creativity competences in the basic education cycle in different schools and arts and design professional programs “ with the goal of determining what

is the real status of the arts in developing competences in educational programs throughout Latin America.

This time, the investigation project approaches the different subjects in the basic cycle of design programs and its use for competences. It methodizes best practices that enhance the development of pedagogical strategies that allow the accomplishment of creativity competences in arts and design students in the first semesters of their careers.

Keywords: skills, Creativity, Pedagogy.

Es importante para nuestro grupo de investigación, socializar en el contexto del **Simposio**, los requerimientos de enfoques pedagógicos y políticas de estado en torno a la formación competencial, en particular en la formación de educación superior del campo específico de las artes, el diseño y la arquitectura. Es de especial relevancia el compartir los hallazgos sobre los niveles de apropiación y uso de las competencias en creatividad por parte de los maestros en ejercicio, y suscitar una reflexión en quienes tienen a cargo los procesos de mejoramiento y cualificación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del área.

La construcción social del arte, los circuitos legitimadores, la función social del diseño y el empeño por innovar y crear productos que resuelvan los retos y necesidades del presente siglo, comprometen a docentes y espacios académicos por una formación de calidad que le apueste a la consolidación de oportunidades de desarrollo de competencias en sus estudiantes, para que den cuenta de las nuevas decisiones que modelan y elevan la calidad de vida de los seres humanos, en una sociedad postindustrial.

Ahora, establecer el estado del arte sobre la presencia del desarrollo de competencias de creatividad en diseño en el ciclo de formación básica en diferentes escuelas y programas profesionales en artes y diseño en América Latina, nos dispone hacia retos de reconocimiento, dialogo, y en especial

interlocuciones y mediaciones, de espacios académicos concebidos para el aprendizaje y la pedagogía en un campo plural y complejo.

El proyecto de investigación *Presencia de las competencias de creatividad en programas de artes y diseño en América Latina*, esta encaminado hacia la construcción de conocimiento en torno a la pedagogía del diseño. Este proyecto es desarrollado por el grupo de investigación Diseño y Didáctica y en atención a la continuidad de las convocatorias de investigación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, a saber: Diseño básico, reflexiones sobre pedagogía. Notas de clase, construcción de material didáctico para el aprendizaje del diseño básico y competencias para la creatividad.

En esta oportunidad se pregunta:

**¿Es posible realizar un estudio comparado de la presencia del desarrollo de competencias de creatividad en diseño en escuelas y universidades de contextos culturales diversos, desde la singularidad de las disciplinas y sus consecuentes procesos de enseñanza-aprendizaje?**

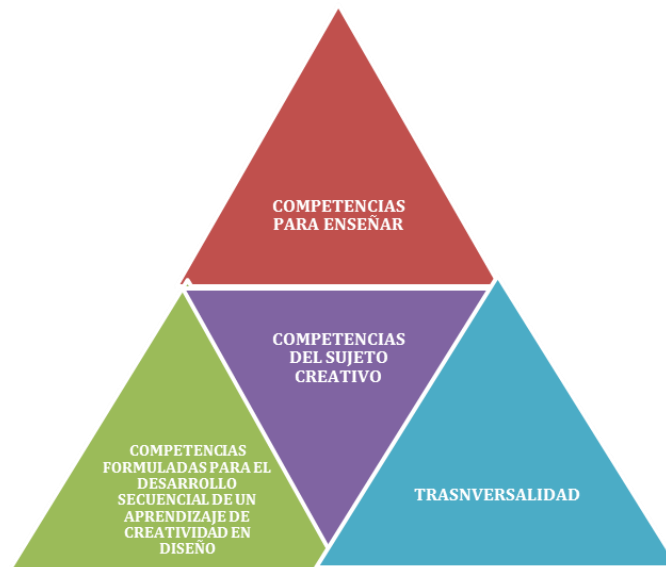
De manera ligera se podría decir que no es posible responder a la pregunta anterior, en razón a las diferencias culturales de los países de América latina, y las múltiples formas de abordar y desarrollar la creatividad en los programas de diseño, arte y arquitectura. Sin embargo el enfoque de aprendizaje por competencias aporta elementos teóricos y prácticos para reconocer, analizar y contrastar la creatividad en los procesos y productos realizados en diferentes contextos de formación. Además, el enfoque por competencias sirve como un marco de observación que pone de relieve tanto la diversidad de enfoques didácticos, como la diversidad de modelos pedagógicos, dando cuenta de los elementos comunes o diferenciales de creatividad que en la actualidad hacen presencia en los perfiles de formación del diseño básico en América Latina.

## **1. Enfoque**

Responder a esta pregunta nos lleva a articular tres aspectos básicos: uno, Las competencias para enseñar. Dos, las competencias formuladas para el desarrollo secuencial de un aprendizaje de creatividad en diseño y tres, los



productos de diseño que evaluados de manera transversal dan como resultado las evidencias del desarrollo o alcance de competencias del sujeto creativo y del desarrollo de la creatividad en los procesos de formación inicial en los estudiantes. Ver esquema siguiente.



### 1. 1 Competencias Para Enseñar

La emergente industria creativa y el campo artístico emprenden hacia nuevos circuitos desde donde los escenarios de formación se comprometen a reflexionar por los modos de ejercer la enseñanza, sus modelos pedagógicos y sus consecuentes estrategias didácticas. *Perrenoud* (2004), en su libro *Diez nuevas competencias para enseñar*, implica procesos, prácticas y decisiones que modelan de manera renovada la docencia, y pone de presente algunos de los presupuestos de muchas de las pedagogías invisibles que se enuncian en la acción y se sistematizan poco: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje, en su trabajo y en sus productos; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión del programa; 7. Informar e implicar la familia; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua. Es desde aquí que *Perrenoud*

plantea la base renovadora de la evaluación, con instancias de formación y corresponsabilidad en el proceso y en producto, objeto del aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, se encuentra que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, define las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores. (Vasco\_2003). A partir de esta definición, el ministerio establece los desafíos a los cuales la educación de encuentra enfrentada a desarrollar una formación que privilegie el razonamiento lógico, la argumentación, la experimentación, el uso y organización de la información y la apropiación del lenguaje de la ciencia y la tecnología. Lograr personas que:

- Conocen su complejidad como seres humanos,
- Asumen posturas críticas y reflexivas
- Identifican las consecuencias de las decisiones,
- Sustentan planteamientos teniendo en cuenta el conocimiento científico,
- Escuchan los argumentos de otros y revisan los propios a la luz de ellos,
- Trabajan con pares para buscar soluciones a problemas. En suma, hombres y mujeres que cuentan con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de su ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática.

Ahora bien, dentro de la resolución 3463 de 2003 del MEN, para la definición de las competencias a desarrollar en programas de artes y diseño se pueden sumar 22 competencias a las diez ya señaladas por Perrenaud, para enseñar. El Ministerio convoca a las Universidades para formular sus programas en virtud de la construcción de sentido y desarrollo del sujeto, hacia un perfil integrador secuenciada en la Educación superior, no solo a la luz de contenidos, sino con énfasis en procesos, hábitos, capacidades y disposiciones personales y profesionales.

1. Capacidad para reconocer el impacto de las decisiones que se toman en los procesos de diseño y conciencia para autoevaluarse.
2. Capacidad para explorar el mundo por medio de los sentidos apuntando a la consecución de información pertinente para el proyecto.  
Capacidad de seleccionar información depurada, concreta y útil.
3. Se propenderá por formar una persona que sea capaz de percibir el entorno de manera especial, buscando en él información que pueda utilizar en los proyectos de diseño, es decir que sea capaz de abstraer.
4. Capacidad de hacer múltiples propuestas en torno a la misma cuestión de modo tal que se puedan evidenciar resultados variados
5. Capacidad para reconocer qué es lo que se refiere al conocimiento básico y por lo tanto común del diseño en una propuesta y que es lo que particulariza el proyecto dependiendo de la formación profesional específica.
6. Capacidad de asumir proyectos con conciencia ética e imparcial para valorar en su justa medida los aciertos y los desaciertos en los proyectos desarrollados.
7. Capacidad para implementar diferentes técnicas de representación de manera adecuada al propósito que se tiene y a la necesidad particular que se requiere.
8. Competencia para reflexionar a propósito de la realidad, de múltiples formas y en diferentes lenguajes de manera individual y colectiva para proponer variadas soluciones a los problemas dados.
9. Capacidad para elaborar códigos claros por medio de los elementos básicos de la composición y para decodificar otros que se le presenten en objetos de diseño en dos y tres dimensiones.
10. Competencia para enfrentar códigos visuales que debe interpretar y proponer otros igualmente eficientes. La creación estructuración y ordenamiento de códigos, lenguajes y medios que permitan la legibilidad e interpretación de mensajes en elementos tridimensionales. Es decir, identificará elementos dentro de las composiciones que le permitan entender y dar a entender mensajes específicos con intenciones específicas.

11. Capacidad para elaborar propuestas coherentemente diseñadas, en las que se haga evidente el manejo del lenguaje particular de diseño básico y también la concordancia con las condiciones del espacio o campo a intervenir por medio de la composición.
12. Capacidad para hacer propuestas novedosas por medio de la exploración y uso de los conceptos vistos en clase.
13. Capacidad para hacer uso adecuado del lenguaje. Por medio de esto podrá describir, interpretar, analizar y concluir lo cual implica la reflexión y la crítica para construir la composición.
14. Capacidad para comprometerse como un integrante eficiente en el trabajo grupal, que sea capaz de hacer aportes valiosos al trabajo y que pueda sustentar las decisiones que toma en la construcción del proyecto.
15. Capacidad para organizar un proyecto sencillo de diseño en el cual el objetivo será siempre componer objetos en 2 y en tres dimensiones....
16. Competencia para sintetizar y formalizar propuestas aplicando los conceptos de la composición, para así evidenciar que se comprende el espacio, se trabaja conscientemente en dos y en tres dimensiones y se utilizan apropiadamente los atributos de la forma en el ejercicio de diseñar. (componer)
17. Competencia para determinar estrategias acertadas para la definición de objetos bi y tridimensionales con el uso del pensamiento lógico y la inteligencia espacial aplicados a problemas particulares de organización formal.
18. Competencia para utilizar adecuadamente y de manera racional los recursos con los que se cuenta en el desarrollo de un proyecto, incluyendo los recursos materiales y el tiempo.
19. Capacidad para abordar correctamente un proyecto sencillo de diseño con un óptimo nivel de calidad en cuanto a conceptualización, representación y materialización de los objetos.
20. Capacidad para elaborar proyectos que hablen por ellos mismos y en donde se hagan evidentes los conceptos de diseño básico
21. Capacidad de utilizar los conceptos de la composición para argumentar los objetos que compone de manera clara y explícita. Debe ser capaz también de

hablar en esos mismos términos de los objetos que otras personas hayan compuesto.

22. Capacidad para resolver proyectos de carácter interdisciplinario, mediados por la reflexión, la discusión y la retroalimentación en la construcción del conocimiento.

Los puntos anteriores recogen los planteamientos generales de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y los pone en concordancia con las competencias disciplinares necesarias para comprender las herramientas conceptuales e instrumentales de composición de la forma y el espacio en artes y diseño.

Finalmente, el marco debe concretarse de tal manera que de la generalidad de competencias enunciada anteriormente, se pueda hacer una definición precisa de los contenidos disciplinares y de los dominios a alcanzar paulatinamente en cada nivel de formación en términos conceptuales, prácticos y actitudinales. Lo que quiere decir que las competencias de creatividad se ponen al servicio del arte y el diseño sin dejar de lado la condición humana de la creatividad, como destaca Alberto Saldarriaga :

*“La capacidad creativa, que está latente en todos los individuos puede estimularse y expandirse hasta convertirse en una actitud personal. Alcanzar el nivel de personalidad creativa obedece a motivaciones particulares, bien sea del propio individuo, o bien sea de las circunstancias de su entorno....La creatividad por mandato académico corre el riesgo de nunca alcanzarse...en la enseñanza es preferible desarrollar actitudes y no consagrar personalidades”.*

## **1.2 Competencias formuladas para el desarrollo secuencial**

Las competencias que hasta el momento se han definido como esenciales para la valoración de la creatividad son: la Fluidez, originalidad, iniciativa, divergencia, sensibilidad, flexibilidad, elaboración, autoestima, motivación, independencia, pensamiento técnico, innovación, invención y racionalización. Competencias que deben articularse con las Competencias generales a desarrollar en diseño básico:

- Competencia para reconocer, apropiar y aplicar conocimientos de composición que permiten el manejo de la comunicación de la forma y el espacio.
- Competencia para aplicar los conceptos y métodos básicos propios de la disciplina del diseño para el desarrollo de objetos en dos y tres dimensiones.
- Competencia para argumentar proyectos de diseño básico tanto conceptual como formalmente.
- Competencia para estructurar, ponderar y ordenar información con la intención específica de configurar objetos compositivos bi y tridimensionalmente.
- Competencia para generar y comunicar ideas haciendo uso del lenguaje básico de la forma y el espacio, a través de objetos en dos y tres dimensiones.
- Capacidad para liderar, participar y coordinar el trabajo interdisciplinario.
- Capacidad para fomentar actitudes éticas dentro de la concepción del ejercicio profesional basado en valores humanos, sociales, culturales y democráticos.

Estas competencias pueden considerarse de carácter secuencial, al hacer presencia en las guías de evaluación y seguimiento procesual del aprendizaje en aula por proyectos en estrecha relación con el diseño de clase, es decir que están presentes en cualquier proceso creativo sin ningún tipo de discriminación:

*“La creatividad es el provenir de la imaginación. ...Creatividad es una palabra clave que cultiva y desarrolla en el cerebro de un artista. Es en el cerebro donde se gesta la obra. El proyecto es la táctica de la creatividad. Con el proyecto, el artista anticipa su obra, por medio de una notación mental o real*

ACCIONES DE DIRECCIÓN	ACCIONES DE CONDUCCIÓN
<p><b>GENERALES:</b></p> <p>Potenciar el tono de voz, darle forma y matices diferentes a lo largo de la clase para fortalecer habilidades comunicativas que mantengan la sinergia entre los participantes del proceso.</p> <p>Tener en cuenta la expresión corporal (Expresiones faciales, movimiento de la cara, cuello, mano, desplazamiento por el salón, postura etc).</p> <p>Actitud con la que se asume el rol</p>	<p><b>GENERALES:</b></p> <p>Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.</p> <p>Asegurarse que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.</p> <p>Hacer preguntas nocionales, circulares y reflexivas.</p> <p>Explicar, sustentar, argumentar, verificar, exponer.</p> <p>Ejemplificar, Retroalimentar, aclarar, precisar, falsear.</p> <p>Cerrar la enseñanza</p>

*redactada en el lenguaje inmediato o mediato que su producción le proporciona, puesto que su proceso de creación será el resultado de un afán de atestiguar estéticamente y en la forma más eficaz su propia experiencia del mundo,*

Gabrio Zappelli"

La táctica señalada en la cita anterior, se asume en el aula a través de secuencias didácticas. La SD implica la planificación de corto plazo que durante su ejecución confluye con la de largo plazo. Constituyen el corazón de la didáctica, la articulación de las dimensiones cognitiva, práctica y afectiva; El momento en que se pone en juego el éxito o el fracaso de la pedagogía del diseño. La secuencia debe hacer explícitos los aspectos de dirección y

conducción del proceso de aprendizaje en cuatro momentos básicos de cualquier proceso de diseño: Identificación, análisis, síntesis y presentación de propuesta creativa, finalmente la SD debe considerar y sugerir las técnicas, los recursos que facilitarán el proceso creativo y los criterios de evaluación transversal del proceso en concordancia con el enfoque competencial. Ver ejemplo siguiente.



### 1.3. Transversalidad

Cuando identificamos la persona creativa, como aquella que se arriesga, que se compromete, que decide buscar ideas, formas y propuestas nuevas; en cierto modo desafía lo establecido, es decir irrumpe con la novedad sobre retos dispuestos ya conocidos. Es de ahí que se vislumbra, en la actitud del sujeto creativo la decisión, el riesgo, la invitación a transgredir lo establecido en el campo de conocimiento o de la vida, en búsqueda de soluciones y decisiones razonablemente justificadas. Sternberg identifica ocho tipos diferentes de ser creativo: La réplica, la redefinición o replanteamiento del problema, incrementación progresiva, incremento de muchos pasos, redirección de ideas, redirección del pasado, reiniciación, síntesis.

En la manifestación más alta de creatividad, se da sentido integrador a ideas vistas como incompatibles. Existe una estrecha relación entre persona y cultura mediada por las variaciones culturales.

En algunas investigaciones pesa especialmente el abordaje a teorías de la creatividad enfatizando excesivamente lo cognitivo. Por ejemplo los test y las teorías de procesos cognitivos y en la teoría de la confluencia, **lo cognitivo** es una parte de la creatividad. Otra parte es **el conocimiento**; se necesita tener conocimiento de aquel campo en el que se crea. La tercera parte es la **personalidad** y la **toma de decisiones** con respecto a la acción, para superar los obstáculos, o tolerar la ambigüedad. Otro componente importante es la **motivación**, que está muy relacionada con la emoción. La motivación es un estado cuando se genera emoción positiva.

En esta investigación se entiende la creatividad como “una forma de pensamiento que se desencadena en un sujeto como consecuencia de la percepción de un problema y posee diversos componentes<sup>470</sup>; “ La creatividad implica huir de lo obvio, lo seguro y lo previsible para producir algo que, al menos para el niño, resulta novedoso”<sup>471</sup>. Es “La capacidad para enfrentar los desafíos y problemas, en que la persona a partir de su unicidad y en relación con un contexto, también único, con una disposición afectiva específica, pone en marcha ciertos procesos de pensamiento llegando a una

---

470 Guilford (1959)

471 Guilford (1978)

solución efectiva y original”. se dan en cualquier área de su experiencia o actividad; por ultimo este potencial es susceptible de estimular y desarrollar”<sup>472</sup>

Algunos descubrimientos empíricos para el desarrollo de las artes han determinado tres aspectos de la competencia en artes visuales, la *percepción*, la *conceptualización* y la *producción*; estos a su vez se pueden desarrollar a través de un método de creación para el diseño donde cada uno de los momentos del proceso debe implementar operaciones mentales cognitivas prácticas y afectivas que garanticen la materialización de los objetos.

## 2. Aproximación y Análisis De Contexto

Frente a la caracterización de los diferentes programas de diseño consultados en universidades de América Latina, al preguntar por el desarrollo de competencias DE CREATIVIDAD para la formación de los estudiantes, se encuentra que dentro de los programas de las asignaturas consultados, no se esta trabajando el enfoque por competencias, a pesar de estar en discusión este tema desde 1996 a través de los lineamientos de la Unesco, el proyecto "DeSeCo" o el proyecto "Tuning" , ahora, 16 años después la implementación del enfoque de enseñanza aprendizaje por competencias no es evidente por lo menos en los documentos de los programas (asignaturas, sílabos, guías de cátedra) consultados; Se sigue hablando exclusivamente en términos de objetivos generales y objetivos específicos y en algunos casos se asocian nominalmente y no en su contenido, los objetivos generales a las competencias básicas o disciplinares de forma indiscriminada.

La resistencia al cambio es notable, quizás porque tampoco a sido suficientemente clara la manera de abordar los procesos de formación desde esta perspectiva.

De otra parte, reflexiones recientes sobre el desarrollo de competencias señalan la importancia de distinguir, aclarar y precisar epistemológicamente

---

472 . Creatividad. <http://www.tallerdecreacion.com/acerca-de-la-creatividad-en-la-educacion/>

los fundamentos y el alcance del enfoque, para así diferenciarlo del enfoque tradicional basado en contenidos. (Angulo y Redon 2010 en "competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente).

### **Competencias y Contenidos**

Para comenzar a aclarar el tema puede decirse que desde el ámbito pedagógico y didáctico tradicional, la fuerza de los procesos educativos en el aula se centraba en el aprendizaje de contenidos, nociones o conceptos, dejando en segundo plano aspectos relacionados con la comprensión del conocimiento, la aplicación de dicho aprendizaje en algún contexto específico o el desarrollo de actitudes personales, que en concordancia con el aprendizaje de dichos conceptos permiten la formación por competencias.

Quiere decir que la formación por competencias integra de manera consciente y determinada aspectos de la condición humana de los estudiantes que no se privilegian en la formación tradicional y por ende exige unos procesos de formación que atiendan no solamente la dimensión conceptual del aprendizaje sino también los aspectos cognitivo, práctico y actitudinal.

Ahora bien, esta diferenciación permite aclarar que el enfoque por competencias no puede ser entendido funcionalmente, la definición funcional de las competencias se deriva de una interpretación conductista del aprendizaje y el comportamiento humano que orienta sus acciones hacia procesos de estandarización que respondan a las demandas del mercado laboral por medio de unos perfiles de competencias de los futuros profesionales, que sea adecuado a la competitividad de la economía local, regional o global.

Desde esta mirada, la formación de los estudiantes se limitaría a un entrenamiento específico para realizar alguna tarea específica de manera eficiente y eficaz no a una formación integral sustentada en el desarrollo de los aspectos internos de la competencia, es decir una formación donde los conocimientos, la comprensión, la cognición, las actuaciones y las actitudes

no pueden considerarse como simples comportamientos sumados linealmente.

El enfoque funcionalista de la competencia puede resultar reduccionista y lineal, por cuanto se concentra específicamente en la correcta realización de tareas y se espera que sumadas una a una permitan el logro de la competencia personal o profesional. Además caracteriza la competencia como una serie de procedimientos mecanizados , fácilmente medibles y verificables a través de acciones observables pero que abiertamente pueden estar alejadas de valores o construcciones de sentido generales; al operar a partir de comportamientos observables sin relación con atributos mentales subyacentes limita la comprensión de los fenómenos en contextos diversos y precisos.

"DeSeCo" ( Definición y selección de competencias) hace una definición más amplia de la competencia, establece la formación como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actividades, valores, emociones y motivaciones que cada individuo pone en acción en un contexto determinado, para hacer frente a las demandas particulares de cada situación y de su vida como ciudadanos.

Las competencias fundamentales o "Key competencias" dice DeSeCo, son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

Esta definición amplia incluye dimensiones cognitivas y no cognitivas para el desarrollo de los procesos de formación; es un enfoque que está en sintonía con Schon (1983) como característica de los profesionales reflexivos y se refiere al conocimiento practico: esto es la relación directa entre conocimiento y práctica, entre conocimiento y acción o conocimiento para la acción, donde el conocimiento se refiere al conjunto de conocimientos disciplinares y la acción se refiere al conjunto de habilidades, actitudes, rutinas, o técnicas concretas que se han de desarrollar paulatinamente. Así las cosas, la competencia entendida desde sus dimensiones internas (saber hacer en contexto) además de los contenidos disciplinares debe atender el desarrollo equilibrado de practicas y valores como la solidaridad, cooperación,

compromiso, amistad, confianza, trabajo en equipo entre otros. estos aspectos por supuesto, también son visibles y no necesariamente cuantificables, lo que definitivamente no puede ser un motivo para invalidarlos frente al proceso formativo, exigen si, una evaluación diferente y unas practicas pedagógicas diferenciadas y estructuradas.

### **Reflexión final**

Validar el contenido interno de las competencias a través de buenas practicas pedagógicas, facilita la construcción colectiva de conocimiento, permite a los estudiantes el movilizar diferentes recursos conceptuales, cognitivos, prácticos o actitudinales para la solución de problemas, a la vez que sustentan la capacidad y la voluntad de actuación del sujeto en diferentes situaciones para la construcción de sentido de los aprendizajes ante la comunidad. Quiere decir que el saber hacer en contexto debe ser adaptativo, es un saber reflexivo y susceptible de adecuarse a diferentes situaciones y contextos de forma reflexiva e integradora.

Se debe enseñar a aprender desde lo conceptual y cognitivo, enseñar a aprender desde lo, pactico y enseñar a aprender desde lo actitudinal, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y estar dispuestos a re direccionar si es el caso, los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Referencias**

ACOFARTES,- PRUEBAS SABER PRO –ICFES-Competencias profesionales en artes- 2011. <http://www.slideshare.net/ROCIMER/informe-pruebas-saber-pro-competencias-artes-enero-30-20111-3>

BOGOYA, D. (2003). *Del enfoque de contenidos al enfoque de competencias..* Bogota, Ed Universidad Nacional.

CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (2007).- Informe diagnóstico de la oferta académica de carreras artísticas en la Educación Superior Chilena.

DE LA TORRE ,S . (2003) *Conversando Con Robert J. Sternberg Sobre Creatividad* .- Catedrático de Didáctica en la Universidad de Barcelona En Torre S. y Violant, V. *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores

FERNÁNDEZ M. (2005) *Nuevas metodologías docentes* Universidad de Valencia,.- <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/64.pdf>

HERNANDEZ URALDE, Jorge. (2005) La educación profesional basada en competencias, pag. 217-233. México, [http://www.6x4uealc.org/site2008/monografias/03\\_Proyecto\\_Universitario.pdf](http://www.6x4uealc.org/site2008/monografias/03_Proyecto_Universitario.pdf)

LOPEZ CALIHS, E. (2006) *El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Revista iberoamericana de educación No. 40/3-25 de octubre de. Cuba.

MALO ALVAREZ, S. (2010) Conceptos sobre formación por competencias: origen, definiciones, tipos, procesos de aprendizaje, implicaciones curriculares de la formación por competencias en la educación superior- FORO INTERNACIONAL: DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACION SUPERIOR- ASCUN MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. <http://www.youblisher.com/p/182351-MEMORIAS-FORO-INTERNACIONAL/> Bogotá,

RAMA VITALO, C. (2010) *La competencia en la educación superior en países latinoamericanos*. FORO INTERNACIONAL: DEBATE SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACION SUPERIOR- ASCUN MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. <http://www.youblisher.com/p/182351-MEMORIAS-FORO-INTERNACIONAL/> Bogotá,

RESOLUCION 3463 DE 2003.-MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL COLOMBIA- Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en Diseño.

SCHMAL, R. y RUIZ-TAGLE A. (2007) Una metodología para el diseño de currículo orientado a las competencias.-.

---

STERNBERG, R. (1985) *Teoría triarquica de la inteligencia*. International review of Mental retardation, vol 13, 301-326

TUNING PROYECTO:- Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004-2008. Primera fase /Segunda fase 2011-2013.

[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&asc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC)

VASCO C. (2009) **"Siete retos de la educación colombiana para el período 2006-2019."**, En: Colombia, Pedagogía.

YANIZ, C. (2007) *Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado*. Este artículo es una versión actualizada y ampliada de editado en Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 4. Nº 2 ISBN: 1696-1412 31.- Chile.-  
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Competencias%20Curr%C3%ADculo%20Universitario%20-%20Y%C3%A1niz.pdf>

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO LAPTOP NA ESCOLA

Yáskara Beiler Dalla Rosa/ Edson Rodrigues Macalini  
FURB / UDESC

[yaskara.rosa@gmail.com](mailto:yaskara.rosa@gmail.com)/[edson.macalini@gmail.com](mailto:edson.macalini@gmail.com)

### Resumo

Este trabalho apresenta as experiências obtidas nas formações presenciais e a distância com os professores participantes do projeto “*Laptop na Escola – Um estudo da imagem como estratégia de aprendizagem*”. Divididos em encontros regionais, as atividades presenciais contaram com oficinas práticas e teóricas ao abordarem os aspectos de ensino aprendizagem em Artes e tecnologias para a educação, enquanto no âmbito a distância as orientações são sempre virtuais e a formação é coletiva e interativa, por meio de fóruns, disponibilização de links, materiais didáticos, entre outros. Essa pesquisa tem mostrado como os professores reagem aos desafios da adaptação do currículo ao definirem suas escolhas pedagógicas a partir do uso das tecnológicas como linguagem e ferramenta para a promoção do aprendizado nas escolas onde atuam. Nas ações realizadas percebeu-se a dificuldade dos professores ao encontrarem meios para articularem as tecnologias com suas práticas de ensino. O projeto *Laptop na Escola* tem contribuído com os professores de Artes no que diz respeito ao uso reflexivo dos recursos dos *Laptops* educacionais cedidos pelo programa federal *Um Computador por Aluno – Prouca*.

Palavras chave: Formação de professores. Currículo Escolar. Laptop na Escola.



## **Introdução**

A inserção de novas tecnologias educacionais nas salas de aula vem ganhando espaço e adquirindo legitimidade nacional. Como estratégia para a aprendizagem, essas ferramentas comunicacionais e interacionais vêm provocando mudanças significativas tanto na prática docente, na formação dos professores, bem como nas metodologias pedagógicas. Essa última implica diretamente em novas abordagens curriculares e na dinâmica em que o ensino se configura no âmbito escolar.

Por meio do Programa Um computador por Aluno – PROUCA, o governo federal brasileiro visa promover a inclusão digital nas escolas públicas das redes municipais e estaduais de ensino, ao distribuir computadores portáteis para alunos e professores de determinadas escolas selecionadas pelo programa. Essas devem ter o mínimo de estrutura física para receber os equipamentos, como por exemplo, sistemas de transmissão de sinal para a internet e rede elétrica suficiente de energia para o carregamento dos aparelhos, ao inscrever a escola para receber os computadores os governos locais se responsabilizam em assumir a contrapartida de adequação dos espaços escolares.

Iniciado em 2007, o PROUCA, esteve primeiramente em 05 escolas brasileiras que foram denominadas como projetos pilotos, sendo que hoje abrange mais de 500 estabelecimentos de ensino em todo o território nacional. Esse programa tem gerado muitos debates acerca das políticas de inclusão digital nas escolas, diversas pesquisas têm sido realizadas e investimentos na formação docente têm ganhado espaço e visibilidade.

Como não existe uma política educacional nacional que de conta de desenvolver um estudo aprimorado desse impacto tecnológico nas salas de aulas, o governo federal criou em 2010 um edital por meio do ministério de Educação e Cultura – MEC, juntamente com a agência nacional de fomento a pesquisa – CNPQ – CAPES, financiando projetos que permitam vislumbrar o desenvolvimento científico, tecnológico e em inovação no Brasil. Professores de universidade públicas federais e estaduais propuseram seus projetos para

investigar como o programa vem colaborando para a inclusão de meninos e meninas no âmbito tecnológico educacional.

Sendo assim, o Projeto Laptop na Escola – *Um estudo da imagem como estratégia de aprendizagem*, selecionado nesse edital vem estudando como professores de Artes vêm atuando com esses computadores portáteis em sala de aula. Ao desenvolver uma rede de compartilhamento das informações acerca do ensino de Artes por meio de uma rede social de formação à distância, a plataforma MOODLE, inseriu-se o professor nas práticas tecnológicas ao promover a troca de experiências entre os participantes.

O projeto tem como bojo para sua pesquisa a formação estética de professores e alunos de Artes, percebendo que esse campo tem sido pouco explorado no PROUCA. A investigação ocorre em 47 escolas da região sul do Brasil que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

### **Formação de professores de Artes**

Uma das Leis que rege a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei, já passou por alterações, sendo que as últimas atualizações ocorreram ainda no ano de 2012. No que tange o ensino de Artes, diz a Lei em seu Capítulo II, Art. 26: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Diz ainda, em seu Art. 26, que “o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena passará a ser obrigatório e que esse conteúdo deverá ser ministrado preferencialmente nas disciplinas de educação artística, literatura e história”.

Apesar de obrigatório em todos os níveis da educação básica, é somente no Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano, e no Ensino Médio, que o professor deverá possuir ensino superior completo. Em seu Título VI, Art. 62, a LDB afirma que:

---

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Como é possível observar, além de a Lei não deixar vestígios de que o professor de Artes precisa ser graduado em Artes, não é necessário também que o professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tenha formação em ensino superior. Esse fato, além de trazer prejuízo aos alunos, traz insatisfação aos professores, pois pelo fato de não ser exigida a formação superior, acabam recebendo salários medíocres. Tanto é discutido que o problema da educação brasileira, em questão de ensino, está nas séries iniciais, mas mesmo assim não se consegue chegar à conclusão, ou não se é permitido enxergar, que a raiz do problema está na falta de formação dos professores.

Ana Mae Barbosa (2002, p.4), diz que a Arte é,

[...] fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.

Sabe-se, no entanto, que a realidade em nosso país é que a Arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na grande maioria das vezes é tratada como enfeite sim. A Arte é utilizada para decorar festas de final de ano, de dia dos pais e das mães, para fazer o mural de boas vindas à escola. Sendo assim, a Arte é vista como disciplina menor, sem importância, uma disciplina de apoio em grande parte dos casos.

Deixa-se claro aqui, no entanto, que se isso tudo acontece, na maioria das vezes pela falta de formação dos professores, o grande vilão da história é o Governo com suas políticas públicas ou a falta delas. Infelizmente, é difícil encontrar instituições de ensino que tenham motivação para ir além das Leis.

Não é frequente encontrar uma escola que queira pagar mais um professor, sendo que um único professor é autorizado por Lei a lecionar todas as disciplinas. Em se tratando da disciplina de Artes, esse fato ocorre com maior frequência, pois como a Licenciatura em Artes só foi instituída em 1971, portanto é muito recente, ainda não é comum vermos em nosso país a exigência, seja por parte das escolas, como dos pais, de um ensino especialista.

Barbosa (1998, p. 16) ainda entende que:

A través das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.

Vivemos num mundo repleto de imagens e de informações. Somos bombardeados por diversas informações. A Arte nos proporciona além de tudo o entendimento e a compreensão dessas mensagens, nos ensina que há diversas formas de olhar.

### **Uma experiência de formação presencial e a distância com professores de Artes**

Com a aprovação do projeto Laptop na Escola, após o recebimento dos recursos, foi montada a equipe que nele atuaria. Esse grupo formado por doutores, mestres e estudantes de graduação de diferentes áreas acadêmicas, criou primeiramente estratégias e dinâmicas de abordagens das escolas que fazem parte do projeto. Elaboraram roteiro de entrevistas para a caracterização do espaço escolar, identificação da equipe pedagógica e do professor de artes das escolas, criação de material explicativo dos objetivos do projeto, logomarca, estratégias para a concepção de um material didático virtual a ser disponibilizados aos professores e um primeiro contato com os mesmo via telefonema para agendamento das visitas escolares.

A equipe dividiu-se para realizar essas visitas, pois, o território em que ela abrange é muito extenso. O recebimento dos dados obtidos ao retornarem, foram conseqüentemente tabulados e organizados para poderem visualizar um panorama geral das escolas, bem como o cadastro dos professores na plataforma MOODLE.

Como otimização das práticas formativas dos professores, foi criada uma estratégia de primeiro contato em âmbito virtual com os participantes, para que pudessem se apresentar na sala virtual, bem como, ter um primeiro contato com a rede de formação à distância. As dúvidas seriam melhor respondidas no encontro presencial.

É prudente destacar que o projeto Laptop na escola parte da problematização do uso da imagem nos computadores com professores de Artes que atuam nas escolas participantes do programa. No entanto, ao atuarmos em três estados diferentes e com escolas municipais e estaduais nos deparamos com diferentes realidades locais que caracterizam cada uma dessas escolas, como, por exemplo, as políticas educacionais que mudam e buscam estratégias diferenciadas. Sendo assim, encontramos muitos professores que atuam com o ensino de Artes e que não tem formação na área, na maioria são pedagogos que aplicam diversas disciplinas para uma única turma e em alguns casos transitam por outras, dando apoio ao professor responsável com aulas de Artes no momento em que esse se encontra em hora atividade. Ocorreu que em alguns casos os professores de Artes das escolas não tiveram interesse em participar, ou não existiam professores da área na escola. Sendo assim, o projeto propôs ao professor que fizesse uso da imagem como estratégia de aprendizagem e efetivasse a sua participação no mesmo.

Portanto, os encontros presenciais realizaram-se em três localidades diferentes, ou seja, um em cada estado. Permitindo compreender a cultura de cada uma dessas regiões e identificando direcionamentos diferenciados tanto nas estruturas físicas escolares como no procedimento de qualificação do profissional que atua em sala de aula. A dificuldade em acessar a sala virtual antes do encontro presencial foi quase que generalizada, propusemos uma

apresentação de cada professor, para promover tanto o acesso na rede como um primeiro contato com a plataforma e permitir que se conhecessem por meio desse ambiente. Nossas expectativas não corresponderam com as práticas do grupo.

Nos encontros em cada estado, cada escola contou com a participação de 02 professores, sendo que houve em alguns casos a participação de um professor que atua em sala de aula e outro profissional do grupo pedagógico escolar, bem como, do departamento de tecnologias educacionais dos municípios. Ao todo se trabalhou com uma média de 75 profissionais de educação divididos nos três estados participantes.

Nesses encontros privilegiamos uma abordagem histórica das políticas educacionais para a inclusão digital escolar e em que contexto encontra-se o projeto que os mesmos estão participando, apresentando seus objetivos, metodologias, materiais didáticos, prevendo resultados, apresentando estratégias e avaliação das práticas desenvolvidas em âmbito virtual. Ocorreu uma formação tecnológica ao uso do MOODLE, a inserção de cada professor na rede de professores do seu estado, ao uso das ferramentas presentes na plataforma (postar texto, inserir imagens, fazer comentários, promover debates, entre outros), visita na sua sala virtual que poderá manipular e promover o acesso com seus alunos, oficinas de práticas artísticas na escola em conjuntura contemporânea, inclusão de sujeitos com necessidades especiais para uso das tecnologias educacionais, o uso da imagem em sala de aula, procedimentos pedagógicos e práticas educativas em artes, entre outros.

Todos esses procedimentos, de preferência ao uso das tecnologias, ocorreram em salas informatizadas com acesso a internet, onde cada professor pode acessar o ambiente virtual do seu computador, vivenciando e experimentando as ferramentas do MOODLE. Toda a orientação foi dada de forma individualizada, onde os participantes do projeto contribuíram diretamente nas dificuldades encontradas por cada docente.

Nesse momento percebeu-se por que os professores não entraram no ambiente virtual antes do encontro presencial. Muitos deles não sabem usar

os computadores além das redes sociais comuns, onde não vislumbram a transgressão a partir de suas práticas já vivenciadas e com uso viciado. Qualquer outra dinâmica e diferenciação ao uso das tecnologias, para acessar, por exemplo, um software desconhecido, é um impedimento para conhecer novas maneiras de se comunicar, aprender e de vivenciar novas práticas tecnológicas.

Nos 03 estados participantes é perceptível, a maneira com que os professores acessam a rede, como se articulam com as ferramentas e como criam estratégias para articular ensino-aprendizagem com tecnologias. Cada estado, como dito anteriormente, assume uma postura diferente de suas políticas educacionais e isso reflete diretamente na maneira como formam seus professores e os preparam para os desafios contemporâneos de uma educação mais inclusiva, tanto dos meios tecnológicos, como sociais, políticos, econômicos buscando uma visão crítica e emancipatória.

### **A adaptação do currículo escolar e as novas abordagens metodológicas para o ensino de Artes**

O campo que estuda o currículo tem adquirido visibilidade e grande importância na atualidade para o ensino, deixando de lado o caráter meramente técnico. Esses estudos estão empenhados em buscar respostas aos conhecimentos que deverão ser ensinados aos estudantes de determinado grupo social, incluindo questões que tratam das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas da educação contemporânea.

Considerado como um artefato cultural e social o currículo molda-se de acordo com as determinações históricas, sociais e de produtividade econômica e textual. Não se deve perder o foco e a crítica consciente de que o currículo seja neutro e inocente, pois, ele está impregnado das relações do poder, nos interesses particulares e da produção de uma identidade globalizada, com questões sociais particulares reoxigenando o capital financeiro e o mundo do trabalho.

Segundo Silva (1990, p.09) “o currículo diversifica-se para atender as divisões de trabalho exigidas pela sociedade industrial, fragmentando-se para

poder atender inúmeras especialidades e modalidades ocupacionais”, nesse caso, o professor responsável pelas escolhas dos conteúdos, ao ter consciência do seu papel de formador com base em uma pedagogia crítica, poderá mudar o percurso se introduzir questões baseadas em uma educação ampla que abrange diversos aspectos do conhecimento que estejam relacionados.

Sobre os aspectos que formam o professor crítico acerca de seus posicionamentos em sala de aula, recorreremos a Apple para dar cabo a nossa interpretação, pois, para o teórico, “a educação baseada em uma pedagogia crítica procura questionar de que forma podemos trabalhar para a construção da imaginação social em benefício da sociedade humana”. (2011, p.113). Ao articular proposições que se preocupam como ocorre a integração dos sujeitos envolvidos, as práticas que convergem nas ações envolvidas com conteúdo e modelo escolar, as organizações e suposições da estrutura curricular, bem como, estratégias, técnicas didáticas, o tempo e o espaço como estratégia para a prática e os propósitos e métodos de avaliação. (APPLE, 2011).

Nesse sentido, o professor envolvido na nossa pesquisa recebe o direcionamento de políticas públicas nacionais que orientam para a inserção de computadores em sala de aula. Os meios tecnológicos, muitas vezes não fizeram parte da grade curricular na formação inicial desse profissional, embora algumas estratégias e programas de formação continuadas para profissionais da educação tanto municipais quanto estaduais, vem proporcionando a formação dos mesmos as questões acerca das tecnologias no processo educacional dos estudantes.

Diversos relatos que estamos coletando em novas visitas as escolas participantes comporão novos e futuros estudos, no entanto, o que temos nesse momento que a pesquisa está sendo realizada, sinaliza a carência dos professores em não se sentirem preparados para o uso das tecnologias em sala de aula, as formações continuadas não estão dando conta das necessidades básicas iniciais para que esses profissionais percebam o



computadores, e nesse caso, no sentido ao uso das ferramentas, como possíveis transformações em suas práticas pedagógicas.

Esses dados preocupam o futuro dessas políticas a um direcionamento negativo da inserção tecnológica em sala de aula, embora esses profissionais percebam a importância e necessidade dessas práticas no cotidiano com os alunos. Os professores em sua grande maioria se julgam incompetentes ao assumir a tecnologia em suas aulas.

Para Tadeu & Moreira,

As novas tecnologias e a informática ilustram as profundas transformações que se estão dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que tem implicações tanto para o conteúdo do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. Não incorporar uma compreensão dessas transformações a nossa teorização curricular crítica significara entregar a direção de sua incorporação a educação e ao currículo nas mãos das forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão de obra adequada aos fins de acumulação e legitimação. A teoria educacional crítica não pode ficar indiferente a esse processo, nem tampouco pode rejeita-lo em nome de um certo humanismo antitecnicista. Em vez disso, é importante compreende-lo e encontrar formas de utiliza-lo de uma forma que seja compatível com nossos objetivos de democracia, igualdade e justiça social. (2011, p.42)

Dois lados se convergem ao assumirmos um posicionamento crítico diante da tecnologização na sala de aula. De um lado temos as políticas nacionais de inclusão para a tecnologia articuladas aos aparatos tecnológicos que vem promovendo o acesso à informatização da sociedade, contribuindo para a extinção daqueles sujeitos que continuam excluídos, os chamados info-excluídos. Por outro lado, temos a alienação e a formação do sujeito para corresponder às questões básicas de operacionalização ao uso da informática para o mercado de trabalho.

Esses dois lados, devem ser combatidos com posicionamentos definidos e críticos para vencer a problemática da dominância e do poder neoliberal diante da nossa sociedade. No entanto, temos um grande problema em questão, como formar o estudante do ensino básico para esses

posicionamentos se não temos sequer professores habilitados para desenvolver tão formação? As políticas educacionais locais não conferem tal problemática, e quando ocorrem algum encontro de formação de professor ou somente os prepara para a instrumentalização técnica ou o debate da prática em sala de aula ao usar as ferramentas do computador.

A transcendência dos usos das ferramentas tecnológicas para a ampliação do seu significado, enquanto linguagem e meios para ensinar e um caminho que deverá percorrer a longo prazo em nossas políticas educacionais. Os programas de formação de professores de Artes deverão incorporar em seus currículos o uso das tecnologias como caminho e meio para se ensinar arte, manipular imagens, pesquisar ambientes virtuais de visitas (na atualidade existem na internet diversos museus que pode percorrer suas galerias em âmbito virtual, e há ainda alguns que existem somente no campo virtual), recorrer as pesquisas, vídeos, fotografias e imagens do campo das Artes Visuais.

Esses professores envolvidos, muitos conheceram o computador em pleno desenvolvimento do trabalho docente, são professores com anos de prática escolar, mulheres/mães e com responsabilidades que ultrapassam o tempo disponível para se dedicar em uma nova aventura que é o conhecimento. Uma carência que reflete diretamente em um ensino que seja de qualidade e que correspondam ao mundo da educação na contemporaneidade.

Não significa nesse caso, reuplicar modelos definidos para uma sociedade contemporânea, mas ter consciente que acompanhar e fazer as críticas em seu tempo certo, contribui para uma sociedade mais consciente em um mundo mais digno e igualitário. Para Sacristan,

Se considerarmos que a educação deve continuar a propor modelos de ser humano e sociedade, sem se limitar a se adaptar as demandas do momento (o que não significa desconsidera-las), não podemos ficar a espera do que nos seja demandado do exterior e reclamado pelo mercado, mas devemos defender determinada atitude comprometida com um projeto democraticamente elaborado, que sirva a um modelo flexível de individuo e de sociedade. (2008,p.76)

Esse reflexo atinge a educação diretamente, pois, cabe ao conhecimento adquirido nas escolas mobilizar novos olhares e posicionamentos, conceber o certo do errado, promover a crítica e modificar o curso exploratório. O currículo deverá proporcionar conteúdos mais abrangentes e críticos, a tecnologização para instrumentalizar a se armar da dominância do capital e transcender a tecnização, a formação de professores devera adquirir caráter político e crítico, formando sujeitos competentes para compreender as tramas organizacionais do neoliberalismo.

No projeto Laptop na Escola, ao usar as ferramentas tecnológicas, as imagens propostas, os materiais didáticos e os professores se apropriarem das informações transmitidas nos encontros presenciais como os realizados a distância, poderão ao final do projeto colher uma boa safra. Com resultados marcantes e transformadores, com respostas exitosas ao uso das imagens como estratégia de aprendizagem em computadores educacionais. Crianças, adolescentes, professores e todas as escolas envolvidas poderão mostrar um novo ensino de Artes, mais articulado, mais crítico, mais amplo.

### **Considerações Finais**

O projeto Laptop na Escola parte de uma estratégia ousada. Investigar como os professores das 47 escolas dos três estados que compõe a região sul do Brasil e que participam da segunda etapa do Programa um computador por aluno - PROUCA articulam as imagens como estratégias para a aprendizagem. Infelizmente não são possíveis em todas as escolas a presença de professores de Artes, outros profissionais da educação assumem a vaga pela falta de docentes com habilitações em Artes.

Mesmo assim, o projeto conta com a participação quase que totalitária das escolas envolvidas no PROUCA II. O projeto foi muito bem recebido pelas escolas, que carecem de apoio para o uso do computador na sala de aula, que necessitam de ajuda para articular seus conteúdos já cristalizados ao adaptarem o computador como ferramenta em suas práticas pedagógicas.

Mesmo com tantas dificuldades encontradas ao uso dos computadores em sala de aula e toda a implicabilidade que assola a inserção dessa nova

tecnologia, é possível perceber mudanças, mesmo que seja pelo fato da inclusão do computador apenas como máquina no cotidiano dos alunos, que já é um primeiro passo, embora seja um posicionamento acrítico que assumimos, ao conhecer as realidades culturais e sociais em que se encontram algumas das escolas participantes. Outra questão é a adaptação do currículo, nossa preocupação constante, em como dar suporte significativo para esses profissionais, principalmente para aqueles que se encontram com dificuldades maiores ao tratar de uma turma com muitas crianças e em específico com alunos com necessidades especiais.

Sendo assim foi possível perceber, em tantas tentativas que apesar das dificuldades encontradas, os professores buscam por novidades, por novas possibilidades de trabalho. Não é mais possível fugirmos das novas tecnologias. As crianças e os jovens de hoje vivem a tecnologia, por isso a necessidade de professores e escola irem à busca dela também.

Em se tratando das dificuldades encontradas com os professores e relacionadas à parte pedagógica, um dos maiores agravantes, foi à insegurança em relação às postagens. Para isso, eram postadas nas salas da rede de cada estado atividades de Artes como suporte para que os professores pudessem trabalhar com seus alunos. Alguns professores fizeram uso desse material e outros, mesmo não tendo formação em Artes, adaptaram o material para outras disciplinas, tornando-se possível a interdisciplinaridade.

### **Referências bibliográficas**

- BARBOSA, Ana Mae. (1998) *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- \_\_\_\_\_. (2002) *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca, 2010.
- GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (orgs.). (2008) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios/ 3 ed.* – São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, Antonio Flavio. TADEU, Tomaz. (2011) *Currículo, cultura e sociedade*. – 12 ed. – São Paulo : Cortez.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. (1990) *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU.

**Simpósio 28 - Estudios en Organizaciones Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe**

*En el marco del  
II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en  
el Conosur  
**Red Dialogos en Mercosur***

*2,3y 4 de Mayo de 2014.  
Bogotá, Colombia.*

**MEMORIAS**

*III Simposio Internacional Estudios en las Organizaciones Públicas, Privadas  
y Sociales en América Latina y el Caribe*

**Lisandro José Alvarado Peña  
(Editor)**

**III Simposio Internacional Estudios en las Organizaciones Públicas,  
Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe**

**Coordinadores:**

1. Lisandro Alvarado -Universidad del Zulia -(LUZ), Maracaibo y la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”-(UNERMB) Cabimas, Estado Zulia -Venezuela.
2. Zahira Moreno Freitas -Universidad Centro Occidental “Lisandro Alvarado” (UCLA)- Barquisimeto, Estado Lara-Venezuela.
3. Rodrigo Naranjo Arango - Universidad del Atlántico (UA) de Colombia.
4. Evandro Vieira Ouriques - Es Coordinador del Núcleo de Estudios Transdisciplinarios de Comunicación y Consciencia.NETCCON.ECO.Universidad Federal de Río de Janeiro-UFRJ, Brasil.

### **Créditos Académicos**

Las memorias del *III Simposio Internacional Estudios en las Organizaciones Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe*, han sido arbitradas por la **Red Académica Internacional Estudios en las Organizaciones en Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe e Iberoamerica (REO-ALCel)** con el aval académico del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) y el Proyecto Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (PDCOLM), ambos adscritos y consolidados como organismos de investigación ante el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) del Programa de Investigación de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), acreditados y reconocidos por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación (MCTI) de Venezuela.

Las memorias han sido arbitradas solo en su resumen. Es de exclusiva responsabilidad de los autores, las opiniones expresadas, citas utilizadas y el proceder empleado en el método científico de los documentos presentados en las ponencias.

**Editor:** Lisandro José Alvarado Peña.

**Asistente Académico:** Soraya Galán .

**Asistente de Corrección de Estilo:** José Faneite Mata.

**Apoyo Académico:** Ingrid Carolina Galán Vera.

### MEMORIAS

*III Simposio Internacional Estudios en las Organizaciones Públicas, Privadas y Sociales en América Latina y el Caribe*

*En el marco del  
II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur*

## **O IMPACTO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E A (RE) CONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DESSES DOCENTES ATRAVÉS DO PROGRAMA UAB**

***Bárbara Regina Gonçalves Vaz***

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora na UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. E-mail: [bgvduarte@gmail.com](mailto:bgvduarte@gmail.com). Celular: 53-8413-6499. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

***Mauro Augusto Burkert Del Pino***

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atual Reitor da UFPel – Universidade Federal de Pelotas. E-mail: [delpino@ufpel.tche.br](mailto:delpino@ufpel.tche.br). Telefone: 53-3921-1022 ramal 1022. Linha de pesquisa: Trabalho e Educação.

### **Resumo**

Atualmente, é fato que o discurso recorrente sobre a necessidade de uma educação de qualidade, ocasionada pelas demandas da globalização, desafia os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância - EaD, vem conquistando o seu espaço na sociedade e galgando o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de políticas públicas educacionais, devido ser apontada como um dos caminhos para a democratização da educação. Percebe-se uma reestruturação capitalista na qual o âmbito escolar está inserido em uma realidade econômica que busca adequar-se ao mercado. Daí, a emergência de novas modalidades de ensino, como a EaD e a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que se destaca nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na organização de currículos, no processo de trabalho docente e na (re)configuração da identidade profissional desses docentes. Neste projeto de pesquisa propõe-se analisar e problematizar os impactos causados no processo de trabalho



docente, pela implantação do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD na Universidade Federal de Pelotas, através do programa UAB.

**Palavras-chave:** política pública, educação, processo de trabalho docente.

### **Abstract**

Currently, it is a fact that the recurrent complaints about the need for quality education, driven by the demands of globalization, challenges existing education systems. This scenario is that distance education - distance learning, has gained its place in society and climbing recognition as a mode of education appropriate to the achievement of educational policies, due to be singled out as one of the paths to the democratization of education. Perceive a capitalist restructuring in which the school is housed in an economic reality that seeks to adapt to the market. Hence, the emergence of new forms of teaching, such as distance learning and the creation of the Open University of Brazil - UAB, which excels in educational discourses and are causing great impact on the organization of curricula, the teaching process and the (re) configuration professional identity of those teachers. In this research project aims to analyze and discuss the impacts in the process of teaching, the implementation of the Bachelor of Mathematics in Distance Education mode in the Federal University of Pelotas, through the UAB program.

**Keywords:** public policy, education, the teaching activities.

## **1.-INTRODUÇÃO**

Atualmente, é fato que o discurso corrente e que vem se acentuando sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, vem desafiar os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância - EAD, o seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos e galgando o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de metas de políticas públicas educacionais.

Daí, a emergência de novas modalidades de ensino, como a Educação à Distância e a criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que tem se destacado nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na organização de currículos, no processo de trabalho docente e na (re)configuração da identidade profissional desses docentes.

Neste projeto de pesquisa propõe-se analisar e problematizar os impactos causados no processo de trabalho docente, pela implantação do Curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à Distância na Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil.

## **2. -FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

As políticas educacionais foram revistas de forma a assegurar maior adequação da educação às novas formas vigentes do capitalismo. As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar trazendo novas formas de ensinar e de avaliar, além disso, tais reformas têm aumentado a responsabilidade dos professores sobre sua formação obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.

Dentro desta ótica, desde a promulgação da LDB em 1996, o governo federal vêm tomando uma série de medidas no âmbito educacional visando principalmente controlar e direcionar o sistema educacional brasileiro a fim de ajustá-lo às exigências dos agentes financiadores internacionais, principalmente do BM que, munido de um discurso de melhoria da qualidade da educação, vem, na verdade, reforçando tendências que contribuem mais para produzir ineficiência, má qualidade

e desigualdade do que a melhoria do sistema educacional público nos segmentos sociais menos favorecidos (Torres, 1996). Estas medidas têm sido implementadas com a justificativa de resolver os problemas educacionais presentes na sociedade brasileira.

Com efeito, a partir da segunda metade da década de 90, no Brasil assim como em outros países da América Latina, os profissionais da educação, sobretudo no setor público, foram submetidos a uma política de arrocho salarial sem precedentes na história implicando grandes perdas salariais. Por isso, os professores se sentem, muitas vezes, forçados a duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho, em prol de melhores condições econômicas.

Nesse sentido, Apple (1995) coloca, que a intensificação representa uma das formas mais tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores docentes são degradados. Essa tal flexibilização que enraíza a intensificação do trabalho docente, se mascara de um discurso de melhoria na qualidade da educação para corroborar com a lógica do capital, em que se tem uma mão-de-obra qualificada com baixa remuneração e dupla e/ou tripla jornada de trabalho.

É nesse cenário que a Educação à Distância vai se consolidando, especialmente pela sua capacidade de atender um enorme contingente populacional, superando as barreiras da dispersão geográfica. Essas exigências são acentuadas pelos órgãos financeiros internacionais como o BM e o FMI, que influenciam nas criações de políticas públicas, principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil (Altmann, 2002).

O pioneirismo em propor ensino superior à distância surgiu em 1972, através de uma iniciativa do MEC, ao defender a criação de uma universidade aberta, proposta por Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação, após um estudo realizado na Inglaterra com o intuito de conhecer o modelo universitário projetado pela Open University (Barreto, 2006).

Após essa iniciativa do MEC, são criados vários projetos de lei que propõem a criação de uma universidade aberta brasileira, porém, todos são arquivados após tramitar no Congresso Nacional. Segundo Barreto (2006), “apesar desses insucessos, no nível da legislação, algumas iniciativas concretas de ensino superior a distância surgem na década de 80, dentre as quais destaca-se o programa de ensino à distância da Universidade de Brasília...”, em 1979 ofertando em torno de 20 cursos de extensão. Mas um dos programas lançado recentemente, e que atualmente é um dos mais discutidos, é a Universidade Aberta do Brasil, com seu primeiro edital publicado em 2006.

A UAB surgiu a partir do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, em uma parceria com 18 empresas estatais; com a intenção de suprir uma intensa demanda da população brasileira por acesso ao ensino superior, ofertando cursos de formação profissional na modalidade de ensino à distância em articulação com pólos de apoio presencial.

Um dos aspectos mais importantes da UAB enquanto uma política educacional e que deve ser salientado, é a forma de contrato dos professores, \_ sejam eles conteudistas ou formadores \_ e tutores. Tais contratos implicam em relações de trabalho temporárias, na modalidade de bolsas de prestação de serviços, que podem ser incorporadas ao trabalho dos docentes universitários. O corpo docente formado para preparar e ministrar as aulas, na maioria das vezes, é o mesmo corpo docente de quadro e/ou efetivos da instituição, com carga horária de 40h/a semanais, e muitos até com Dedicção Exclusiva \_ DE na função, porém, as horas dedicadas a UAB/EAD não podem fazer parte do cálculo das horas exigidas pelas instituições de origem e/ou institutos-base desses docentes. Dessa forma, esses docentes acabam por ocupar uma dupla ou tripla jornada, pois além de suas atividades normais cotidianas também ministram as aulas da UAB/EAD, que extenuam sua carga horária semanal. Nesse caso, como

hipótese, acredita-se que esse processo poderá prejudicar os cursos da instituição, pois mesmo que não seja conscientemente, o professor não consegue dar conta de tal carga horária e há possibilidade de deixar a desejar na qualidade de suas aulas (Duarte, 2008).

Com efeito, a intensificação do trabalho docente tem sua origem a partir da implantação das políticas educacionais que criaram uma situação de proletarização da profissão docente, fazendo com que os professores enfrentem uma crise na profissão, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos executores, reduzidos à tarefa de implementar uma reforma. Nesse sentido, parece que os professores têm sido apenas objetos das reformas educacionais.

### **3.-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este projeto se constitui em uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] os investigadores qualitativos [...] tendem a analisar seus dados de forma indutiva”.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar quais os impactos da implementação do programa Universidade Aberta do Brasil no processo de trabalho docente e na (re) configuração das identidades do professorado. Para tal, está em andamento um estudo de caso no Curso de Licenciatura Plena em Matemática na modalidade à Distância da Universidade Federal de Pelotas, tendo como objetivos específicos identificar quais os critérios de seleção dos docentes do referido curso; Analisar como a implementação da UAB impactou e/ou impacta o processo de trabalho docente; Entender como a implementação da UAB corrobora na (re)configuração da identidade desse professorado.

Tal estudo se dará através de uma análise documental, e por entrevistas junto aos professores, sejam conteudistas ou formadores, tutores e coordenador do curso já mencionado. Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que: estuda um elemento contemporâneo dentro de seu contexto real, utilizando-se de inúmeras fontes de evidências. Dentre elas é possível se destacar: i) análise documental – se realizará

basicamente com os documentos necessários para conhecer e analisar a proposta contida no programa Universidade Aberta do Brasil, tais como, leis, memorandos, comunicados, planos e propostas; ii) entrevistas – considerada a etapa principal desta pesquisa, - se realizará com os professores, os tutores e o coordenador do curso.

Tais etapas citadas acima seguirão o seguinte cronograma: i) num primeiro momento (em andamento), se realizará a coleta de documentos para viabilizar a análise posterior; ii) num segundo momento se fará as entrevistas junto aos docentes, aos tutores e ao coordenador do curso; iii) num próximo momento, se fará uma análise discursiva documental e das entrevistas.

#### **4.-ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho ao longo dos tempos vêm causando uma flexibilização no perfil do trabalhador, o que tem desencadeado um processo de precarização do trabalho. Essas mudanças alcançaram o âmbito escolar, exigindo também do profissional docente um novo perfil, mais flexível e competitivo. Essas exigências surgem a partir de políticas educacionais com a desculpa de melhoria na qualidade da educação, o que é totalmente contraditório. Com o acréscimo das atribuições dos professores, este, na maioria das vezes sente-se fracassado e culpado por não dar conta de tantas atividades, deixando a desejar na qualidade do

ensino. Nesse sentido, esta pesquisa busca promover um debate abalizado e fundamentado sobre a abertura da UAB e suas potencialidades, trazendo tanto para o ensino quanto para os grupos de pesquisa em educação, saberes para um amplo debate sobre a educação à distância, propiciando objetos de análise que poderão ser utilizados futuramente.

## 5. -REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altmann, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: Setembro de 2008.

Apple, M. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Barreto, L. S. Educação à Distância: perspectiva histórica. Revista Estudos. nº 26, ago/2006. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/lina.htm>. Acesso em: Outubro de 2008.

Bogdan, R.C.; Biklen, S.K. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora, Ltda, 1994. p. 47-50.

Duarte, B. A flexibilização e a intensificação do trabalho docente no Projeto Escola de Fábrica. In: Anais do Endipe XVIII, Março de 2008.

Torres, R. M. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? – As estratégias do Banco Mundial. In: Haddad, S; Tommasi, L. De; Warde, M. J. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.



## **ANÁLISIS DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS POSTGRADOS DE LA UNIVERSIDAD DEL ZULIA VENEZUELA**

***Blanca Liliana González Pertúz***

Doctora en Ciencias Sociales. Docente e Investigadora a Nivel de Postgrado de la Universidad del Zulia y de la Universidad DR. Rafael Beloso Chacín. PEI Nivel A-2. Venezuela. Línea de investigación: Estudio de las Organizaciones. Correo Electrónico: lilidepuche@yahoo.com

### **Resumen**

La ponencia presenta un análisis de la gestión de la calidad en los Postgrados de la Universidad del Zulia. Venezuela. Se fundamenta teóricamente en autores como Camisón, Cruz y González (2007); Moreno-Luzón, Peris y González (2001); Cantú (2006). La investigación fue descriptiva, con un diseño de campo, no experimental y transeccional. La población estuvo conformada por los Directores y Coordinadores (36 sujetos) de los programas de postgrados de las Divisiones de Estudios para Graduados del Núcleo Humanístico de la Universidad del Zulia, conformado por las Facultades de Humanidades y Educación; Ciencias Económicas y Sociales; y Ciencias Jurídicas y Políticas, enmarcadas en el área de las ciencias sociales. Se aplicó un instrumento de recolección de datos el cual fue validado a través de juicio de expertos. Para la confiabilidad se utilizó el Coeficiente Alfa de Cronbach obteniéndose el 0.98, indicando un alto grado de confiabilidad en el instrumento. El estudio demostró que la gestión de la calidad enmarcada bajo los principios de la gestión de calidad en los postgrados de la Universidad del Zulia, está cubierto bajo una escala media. Se concluye la necesidad del seguimiento y la revisión de la aplicación de los mismos.

**Palabras clave:** Gestión de la Calidad, programas de postgrado, Universidad del Zulia.

## Abstract

The paper presents an analysis of the quality management in the Graduate of the University of Zulia. Venezuela. Theory is based on authors such as nightgown, Cruz and Gonzalez (2007), Moreno-Luzon, Peris and Gonzalez (2001), Cantu (2006). The research was descriptive, with a field design, experimental and not transactional. The population was made by the Directors and Coordinators (36 subjects) of the graduate programs in the Divisions of Graduate Studies Humanistic Core University of Zulia, made by the Faculties of Humanities and Education, Economic and Social Sciences, and Science law and Policy, framed in the area of social sciences. We used a data collection instrument was validated through expert judgment. For reliability we used Cronbach's alpha coefficient to yield 0.98, indicating a high degree of reliability in the instrument. The study showed that the quality management framed under the principles of quality management in the graduate of the University of Zulia, is covered under a medium scale. We conclude the need for monitoring and reviewing the implementation.of.th.esame.

**Keywords:** Quality Management, graduate programs, University of Zulia.

## 1. -INTRODUCCIÓN

La calidad constituye hoy en día un requisito fundamental para cualquier organización pública o privada que genere productos o servicios para la sociedad en la cual se encuentre inmersa. En este sentido, toda organización desde su creación, busca implementar estrategias y mecanismos que garanticen su producción y servicios para la satisfacción de sus usuarios y/o clientes. En este orden de ideas, podemos señalar que en el caso de las instituciones de educación superior, una gestión de calidad es necesaria para el cumplimiento de los objetivos organizacionales, en virtud de satisfacer las demandas y expectativas de los clientes, es por ello que se han establecidos las estructuras y los sistemas requeridos para su adecuado funcionamiento en las diferentes universidades a nivel local, regional y nacional en Venezuela.

Camisón, Cruz y González (2007), indican que las ideas básicas para que la calidad tenga un carácter total, son: es una tarea que tiene que ser impulsada por el número uno de la organización; es un problema de todos; tiene que estar orientada al consumidor; es un proceso de mejoramiento continuo; requiere de una educación permanente, tanto de dirigentes como de trabajadores; y necesita de una medición permanente que identifique cuál es el costo del incumplimiento.

Estos cambios, están signados, de acuerdo a Moreno–Luzon (2001), por: a) globalización de los mercados, que ha supuesto un aumento de la competencia al añadir a esta la dimensión internacional, con una amplitud no conocida anteriormente; b) clientes exigentes, con unas expectativas y necesidades cambiantes y cada vez más elevadas; c) aceleración del cambio tecnológico, que implica ciclos de vida del producto cada vez más cortos; y d) éxito de las formas pioneras más globales y participativas de gestión de la calidad.

En este sentido, Camisón, Cruz y González (2007), señalan que la gestión de calidad es un conjunto de métodos útiles de forma aleatoria, puntual y coyuntural para diferentes aspectos del proceso administrativo. La gestión de la calidad siempre ha estado inmersa en la manera de cómo los hombres realizan sus actividades, la forma de hacer un producto o prestar un servicio.

## **2. -ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS: GENERALIDADES**

Desde comienzos de la década de los ochenta se han llevado a cabo iniciativas de mejora de la calidad en diversas universidades europeas. Actualmente se detecta en la universidad española una preocupación no sólo por mantener y aumentar la calidad de la docencia y la investigación, sino en general la de todos los servicios que presta. Las numerosas actividades

relacionadas con la evaluación de la calidad universitaria que se han emprendido en los últimos años son una prueba de ello.

Esta situación se debe en gran parte a las nuevas tendencias que presenta el entorno universitario, como lo señala Martínez (2005); a) un incremento de las expectativas de la sociedad respecto a la actuación y los servicios de las universidades públicas y una mayor exigencia de los diferentes usuarios de dichos servicios, b) un cierto cuestionamiento de la funcionalidad y el rendimiento de las instituciones universitarias, c) un aumento de la relación entre las universidades y muchas organizaciones públicas y privadas, y d) una internacionalización gradual del sistema universitario junto a una creciente competitividad de las instituciones de educación superior.

Estos cambios repercuten directamente en la formulación e implantación de las políticas universitarias de los gobiernos responsables, así como en los sistemas de dirección, organización y gestión de las instituciones, todo ello encierra lo que se llama gestión de calidad. Por lo tanto, las universidades sin dejar a un lado los estudios de cuarto nivel, deben hacer compatible su función tradicional de productoras y difusoras de conocimiento científico con las presiones por asumir nuevas tareas, atender nuevos usuarios y utilizar nuevos instrumentos.

Al observar la realidad latinoamericana, con respecto a los estudios de cuarto nivel (postgrados) se puede determinar que se caracteriza por su crecimiento reciente y acelerado, falta de vinculación con objetivos prioritarios, el peso relativamente importante de las especialidades de ciencias sociales y la fuga de cerebros así como el abandono por parte de un número significativo de graduados de las áreas en las cuales fueron formados, en búsqueda de su realización profesional en otros campos (Morles, 2004).

En Latinoamérica, la actividad de postgrado es de reciente data, no solamente es todavía una actividad marginal, con un volumen, e impacto

social muy reducidos, producto de la transferencia mecánica de los modelos de los países desarrollados, sino que aún no conforma sistemas nacionales coherentes; es económicamente costosa (para el Estado, las instituciones de educación superior y los cursantes); su rendimiento es bajo (en términos de graduados y de trabajos de grado); su demanda es sumamente escasa por parte del sector industrial y de servicios (por lo dependiente de nuestra economía); su presencia está mal distribuida (desde el punto de vista geográfico, profesional y de niveles de estudio); funciona en general con una pedagogía anacrónica ; su calidad es desigual; y sus funciones principales son cuestionables desde el punto de vista social.

En el caso venezolano, la vocación del Estado expresada en el establecimiento de políticas para los estudios de postgrado estuvo ausente, durante las etapas iniciales del proceso de creación de éstos, situación que ha sido advertida, entre otros investigadores que se han ocupado del tema, por Morles (2004). Tal omisión estatal inicial comenzó a ser subsanada a partir del período en el cual se aceleró el crecimiento de los postgrados, como efecto colateral de la crisis económica de los ochenta, la cual ocasionó la reducción drástica de fondos para financiar estudios de cuarto nivel en universidades extranjeras.

Por todo lo anterior, se infiere que este conjunto de actividades académicas requiere de ajustes que lo conviertan realmente en un sistema nacional coherente y relevante, con objetivos claros e impacto social y científico apreciable, que encierra todo el ámbito universitario en el territorio nacional, incluyendo la Universidad del Zulia.

Es en este contexto, donde se demuestra la importancia del análisis de la gestión de la calidad en las Universidades, como lo señala Labarca, Ferrer y

Villegas (2006), para quienes se hace evidente que la actual dinámica política, económica y social del país le exige a las instituciones de educación superior adoptar un proceso de revisión y reorganización administrativa, cuyos principales objetivos deben dirigirse a establecer una organización funcional, eficaz y eficiente que simplifique la toma de decisiones y mejore los procesos de seguimiento, evaluación y control administrativo sin olvidar el ámbito académico.

Es entonces, donde la gestión de calidad en educación superior se convierte en un desafío como se señala a continuación: “La preocupación por la calidad ha sido siempre una constante en la vida universitaria. El debate contemporáneo se ha complicado por la presencia de nuevos factores tales como: la adecuación de la universidad a un mundo de economías globalizadas; las grandes transformaciones en los campos de la información y comunicaciones; y la gran importancia que el conocimiento y las innovaciones tecnológicas han adquirido para el desarrollo” (Ruiz, 1999:31), señalado por Mora (2011).

Por todo lo antes planteado, para el logro de una gestión de calidad en las universidades, específicamente en los postgrados de la Universidad del Zulia, es importante analizar los principios que asumen y guían la acción de la institución como lo es la orientación hacia el cliente, el liderazgo y compromiso de la dirección, los recursos humanos, los procesos, la mejora continua, los proveedores y la cultura hacia la calidad, como actividades que se incorporan para materializar los principios y técnicas que se utilizan para hacer efectivas las prácticas de gestión de calidad (Camisón, Cruz y González, 2007).

**2.1. Gestión de calidad:** Según Camisón y otros (2007) el concepto de gestión de la calidad y el de calidad han evolucionado considerablemente a lo largo de los últimos años, dando lugar a sucesivas teorías y enfoques que han ido complementado los enfoques anteriores hasta llegar a la denominada gestión de la calidad, es este orden de ideas la gestión de la calidad es el proceso emprendido por una o más personas para coordinar las actividades laborales con la finalidad de lograr resultados de calidad en una organización.

**2.2. Principios básicos de la gestión de la calidad:** Los principios de la gestión de la calidad señalan que para conducir una organización en forma exitosa se requiere que ésta se dirija y controle en forma sistemática y transparente (Gutiérrez, 2005). Se han identificado ocho principios de gestión de la calidad que puedan ser utilizados por la alta dirección con el fin de conducir a la organización hacia una mejora en el desempeño.

**2.2.1. Orientación para la satisfacción del cliente:** Considera a los clientes como el eje de la actividad empresarial que debe estar enfocada a su satisfacción, por ser quienes enjuician la calidad del servicio. Es importante conocer cuál es el tipo de clientes que ejerce funciones básicas y primordiales de quienes acuden a solicitar servicios y quienes lo suministran.

Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender las necesidades actuales y futuras de éstos a fin de satisfacer sus requerimientos. El significado de este principio es sumamente claro, las organizaciones se deben a sus clientes, por tanto es el primer elemento en el cual debe basarse la gestión de la calidad. No considerar este aspecto, conduce a mediano o largo plazo la posible pérdida de clientes y una proyección negativa de la imagen de la organización.

**2.2.2. Liderazgo:** Respecto a este segundo principio, el liderazgo es la capacidad de conseguir resultados sostenibles a lo largo del tiempo, donde el líder es capaz de motivar para que los otros den lo mejor de sí y conduzcan a

la organización al logro de sus objetivos. Según Vargas y Aldana (2007); Es importante resaltar que elementos deben comprender este indicador: a) Estilos de liderazgos: se necesita habilidad para inspirar la aceptación del cambio; b) Características del líder: el líder se orienta a las tareas, obtiene satisfacción, relaciones interpersonales, distinción personal. Todo ello va dependiendo de los estilos; y c) Capacidades del liderazgo: el liderazgo se ocupa del cambio; se deben crear redes de personas y relaciones que puedan llevar a cabo un programa y después tratar de que esas personas hagan realmente el trabajo

En toda institución educativa el liderazgo es parte fundamental, esto conlleva a fomentar la participación de todos los miembros de la organización, educando y ayudando a las personas para que asuman la calidad como su prioridad, en este sentido, en las Universidades, las personas que entienden el trabajo y la forma de mejorar sus procesos, son aquellas que las ejecutan a diario. Si la dirección es inteligente para aprovechar ese conocimiento, es muy probable que las mejoras sean más eficientes y, además, mejor recibidas que si han sido propuestas por aquélla.

**2.2.3. Gestión de procesos:** Refieren Moreno-Luzón y col. (2001) que en una organización interactúan muchos procesos para al final producir o entregar un producto o servicio. De tal forma que la salida de uno o más procesos es la entrada del siguiente. Gestionar un sistema con un enfoque basado en procesos significa enfocarse en las actividades que producen los resultados en lugar de limitarse a los resultados finales.

**2.2.4. Relación con los proveedores:** En este enfoque Moreno-Luzón y col. (2001) establecen que una organización y sus proveedores son



interdependientes, y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor. Lo anterior se refiere a que los proveedores son la primera etapa de los procesos de la organización, por lo que si en esta no hay calidad, se presentan retrasos o no existe mejora; esto afecta el potencial de mejora que hay en la organización.

**2.2.5. Mejora Continua:** Para Moreno-Luzón y otros (2001) la mejora continua del desempeño global de la organización debería ser un objetivo permanente de ésta. Este principio es claro y contundente: la mejora debe ser global y permanente. En este sentido, en la organización se debe buscar la manera de acrecentar el enfoque al cliente para tener mejor conocimiento de sus necesidades y mejoras prácticas para satisfacerlo.

**2.2.6. Gestión de los recursos humanos:** Para Gutiérrez (2005), este principio, además de hacer un planteamiento filosófico, en el sentido de reconocer que la organización, está formada por seres humanos, reconoce la importancia de buscar que las personas se comprometan con los proyectos de la organización. Es evidente que esto será posible en la medida que la gente, desde el ámbito de su responsabilidad se involucre y se comprometa con el reto de mejorar la organización.

**2.2.7. Cultura organizacional de calidad:** Refiere Cruz (2001) que debe estar orientada hacia la calidad. Los principios culturales están definidos por los principales valores y fundamentos necesarios para la consecución de ésta. En este sentido se exige que la misión, visión, objetivos, estrategias y valores estén alineados a una cultura de la calidad.

Por todo lo antes planteado, en el ámbito universitario, los principios deben ser fundamentales, para el logro de los objetivos de la institución, los directivos deben ser conscientes de los retos y asumir el liderazgo que les corresponde, llevar a la práctica el trabajo en equipo, delegando en cada uno

de los trabajadores su grado de responsabilidad, desechando el miedo para que cada uno pueda trabajar con eficiencia.

### **3. -CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

Esta investigación es descriptiva, con diseño no experimental, transeccional y de campo. Hernández, Fernández, y Baptista (2006) La población de interés estuvo constituida por 3 directores y 33 coordinadores, distribuidos de la siguiente manera: 9 de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 10 de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas y 14 de la Facultad de Humanidades y Educación, obteniéndose un total de 36 sujetos.

De manera de que la población es finita y de fácil acceso se decidió emplear un Censo, abordándose el total de las unidades de observación, entrevistando individualmente a cada Director y Coordinador, a fin de permitir obtener la información específica de cada una de ellas.

Se aplicó un cuestionario con 52 aseveraciones donde se midieron 18 indicadores correspondientes a los 7 principios de gestión de la calidad analizados. Este estuvo conformado por tres alternativas de respuestas con una escala tipo Licker: (3)Siempre, (2) en ocasiones y (1)nunca. El mismo fue sometido a validez, a través de juicio de expertos y para la confiabilidad se utilizó el método Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose 98% de confiabilidad.

### **4.-RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El análisis de los resultados de la investigación condujo a formular las siguientes conclusiones, en función del cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos planteados:

Con respecto al principio orientación a la satisfacción de los usuarios, se

puede concluir que la gestión de calidad en el núcleo humanístico, es considerada medianamente satisfactorio. De igual forma, el principio referido al liderazgo y compromiso de la dirección; se puede concluir que existen debilidades en la aplicación del mismo.

Con relación al principio gestión de los recursos humanos, se concluye que no se aplica de una manera eficiente. Para el principio gestión de procesos, se concluyó que no se aplica en su totalidad. Por otro lado, para el principio relación con los proveedores, se puede concluir que este principio fue cubierto medianamente, ya que un porcentaje significativo no estuvo completamente satisfecho con el cumplimiento del mismo.

Con respecto al principio mejora continua, se puede concluir que este se aplica en los postgrados en una escala media, es decir, que no cubre de una forma global las expectativas de las personas que están involucradas en el cumplimiento de los objetivos de la institución. En este sentido, para el principio cultura organizativa hacia la calidad, se puede concluir que no se aplica totalmente a los postgrados, ya que se ubica en una escala media, dejando de cubrir un porcentaje la aplicación total del mismo. Por último, se puede observar en la tabla 1, una presencia media del rasgo principios de gestión de la calidad en las tres Facultades que conforman el Núcleo Humanístico.

**Tabla 1. Presencia de la Gestión de Calidad**  
**División de Estudios para Graduados. Núcleo Humanístico**

PRINCIPIOS	FHE		FCES		FCJP	
	Ponderación	Presencia	Ponderación	Presencia	Ponderación	Presencia
Orientación a la satisfacción de los	3.70	Media	3.52	Media	3.01	Media

usuários						
Liderazgo y compromiso de la dirección.	3.66	Media	3.52	Media	3.22	Media
Gestión de los recursos humanos.	3.55	Media	3.22	Media	3.04	Media
Gestión de procesos.	3.86	Media	3.64	Media	3.04	Media
Relación con los proveedores	3.38	Media	3.33	Media	2.94	Media
Mejora continua.	3.57	Media	3.35	Media	3.18	Media
Cultura organizativa hacia la calidad.	4.04	Media	3.45	Media	2.88	Media

Fuente: González (2012).

## 5. - CONCLUSIONES

Con respecto al principio orientación a la satisfacción de los usuarios, este se debe aplicar de una forma eficiente en los postgrados, es por ello que el contexto Universitario debe adecuarse a las exigencias de su entorno,

orientándose a sus clientes internos y externos, así como a la sociedad, en tal sentido se debe involucrar a todo el personal que labora en ella, generando una cultura de colaboración e integración para el logro de los objetivos planteados.

De manera que entre las acciones a seguir se señalan; tomar iniciativas a nivel de la alta gerencia, que conlleven a dirigir esfuerzos hacia una institución enfocada a la satisfacción del cliente. Para ello, se deben desarrollar programas de adiestramiento dirigido a los usuarios de los distintos programas, tanto desde el punto de vista académico como administrativo.

Estratégicamente los postgrados están llamados a permitir revelar el potencial de su personal que son los ejecutores de los procesos, involucrando hasta los que no ocupan puestos directivos. Para potenciar la participación del Recurso Humano, como arista dinamizadora de la gestión de la calidad en los postgrados estudiados, se requiere programar sesiones de trabajo que conlleven a:

- a) Motivar a todo el personal involucrado para que se comprometa con la puesta en marcha de los principios de la gestión de la calidad.
- b) Estimular la responsabilidad compartida y la autoresponsabilidad a fin de que participen en la promoción de la mejora continua, siendo autónomos en la toma de decisiones.
- c) Planificar programas de desarrollo de habilidades y destrezas propias de sus cargos, así como de aspectos que conlleven a mejorar la convivencia, todo enmarcado bajo los principios filosóficos de la Institución, a fin de alinear sus esfuerzos hacia la mejora de la gestión de la calidad.
- d) Programar sistemas de reconocimientos basados en las competencias de los esfuerzos individuales y colectivos

En otro orden de ideas, para el principio gestión de procesos, se considera que este permite una rápida y sencilla identificación de los problemas, así como la rápida solución de los mismos sin la necesidad de mejorar el resto de los procesos que funcionan de manera correcta. Dentro de la gestión de

procesos en los postgrados, estratégicamente deben incorporarse prácticas tales como:

- a) Identificar los procesos críticos, comunicarlos y evaluar su impacto en la institución. Identificar las secuencias de tareas que conforman un proceso, los proveedores y clientes relacionados en él.
- b) Establecer una gestión sistemática de cada proceso, designando un coordinador y midiendo los resultados continuamente.
- c) Revisión de los procesos y establecimiento de objetivos para su mejora, anticipando el cambio de las necesidades de los clientes internos, utilizando información de clientes, proveedores, empleados, competidores y otras partes interesada.
- d) Estimular la innovación de procesos, descubriendo y aplicando nuevas tecnologías y/o rutinas organizativas, así como fomentando el aprendizaje.
- e) Implantar los cambios en los procesos y evaluar sus resultados.

En lo que respecta al principio relación con los proveedores, estos deben garantizar los recursos requeridos para que se ejecuten satisfactoriamente los procesos, en este sentido debe existir un compromiso de ambas partes para apoyar la gestión de calidad en los postgrados.

Los postgrados deben enfocarse hacia un mejoramiento continuo de todos los procesos organizacionales, que le permita demostrar indicadores demostrables y medibles sobre la productividad, para alcanzar la eficiencia y la eficacia de tales procesos, ocasionando como resultado, una institución más sólida y competitiva capaz de responder antes los cambios constantes del mundo actual.

Los postgrados tienen que cumplir un papel fundamental en lo que respecta a la cultura organizativa hacia la calidad, adoptando un modelo determinado de

gestión de la calidad, que va repercutir sobre los resultados institucionales alcanzados, con una orientación reactiva y una proactiva, para así obtener el mejor desempeño organizativo.

## 6. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camisón, Cesar.; Cruz, Sonia y Gonzáles, Tomas. (2007). “Gestión de la Calidad”. Pearson. España.

Cruz, Sonia. (2001). “Relación entre el enfoque de gestión de la calidad y el desempeño organizativo”. Tesis Doctoral. España.

Gutiérrez, Nilda y Senlle, Andrés. (2005). “Calidad en los servicios educativos”. isbn: 8479786671. Tema: Normas ISO 9000: 2000.

Hernández, Fernández, y Baptista. (2006). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw–Hill. Segunda Edición. México.

Labarca, Nelson. Ferrer, Juliana y Villegas, Esmeralda. (2006). Revista de Ciencias Sociales v.XII n.1. Maracaibo abr. (2006). Editora Caterina Clemenza. ISSN 1315-9518.

Mora, J. (2011). Gestión de la calidad de programas de postgrados: estudio de casos. Tesis Doctoral. ISSN 1852 1487, <http://www.gestuniv.com.ar>. Vol: 03, Nro. 02. Buenos Aires.

Martínez, José. (2005). “Tendencias que presenta el entorno universitario”. Tesis Doctoral.

Moreno-Luzón, María. Peris, Fernando. y González, Tomas. (2001). Gestión de la calidad y Diseño de Organizaciones. Prentice Hall. España.

Morles, Victor. (2004). La Educación de Postgrado en Venezuela. Panorama y perspectivas. IESALC/UNESCO.

Vargas, M. y Aldana, L. (2007). Calidad y Servicio. ECOE. Bogotá, Colombia. P.130.

## **LA PLANEACIÓN COMO PROCESO DE GESTIÓN EN LAS IES: REFLEXIONES DESDE SU PRÁCTICA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

***José Jaime Chavira Ortega***

Dirección General de Planeación, Universidad Nacional Autónoma de México  
Doctor en Estudios Organizacionales  
Correo: [jjco@unam.mx](mailto:jjco@unam.mx)

***Abelardo Aníbal Gutiérrez Lara***

Dirección General de Planeación, Universidad Nacional Autónoma de México  
Maestro en Docencia Económica  
Correo: [anibal@planeacion.unam.mx](mailto:anibal@planeacion.unam.mx)

### **Resumen**

La planeación en Instituciones de Educación Superior (IES), se realiza desde diversos tratamientos prácticos y conceptuales: como ejercicio administrativo acrítico, que implica un procedimiento convencional de ejecución de etapas sucesivas-sin reflexión acerca de los procesos que están en juego y escasa referencia al enfoque teórico de esta práctica-; o bien como un componente de gestión de la entidad, remitiendo así a la conducción global de su trabajo institucional. La planeación como proceso de gestión, permite acercarse al quehacer del titular o director, en términos de las acciones que demanda su labor: la ubicación de grupos de interés en su comunidad, la toma de decisiones, la rendición de cuentas, el seguimiento y la evaluación de las acciones instrumentadas en el marco de su administración. Este proceder, requiere del conocimiento de enfoques de planeación y de las IES como organizaciones complejas, depositarias de múltiples expectativas de la sociedad, y sujetas a presiones de financiamiento, máxime cuando son públicas. La reflexión se realiza desde la experiencia como promotores de este enfoque de trabajo; asimismo se informan los resultados obtenidos en las tareas del apoyo técnico metodológico, que se ofrece a los titulares de las entidades académicas de una IES pública mexicana.

**Palabras clave:** planeación, gestión, IES.

### **Abstract**



Planning processes in Higher Education Institutions, are carried out in various practical and conceptual treatments: as uncritical administrative exercise, which involves implementing a conventional process of successive steps, without thinking about the organizing processes involved and limited reference to theoretical approaches, as a component of the management task. The planning and management processes, as a government task, requires knowing: the location of interest groups in the community, decision making processes, accountability, monitoring and evaluation of the actions implemented. This approach requires the knowledge of planning approaches and considering the universities as complex organizations. The reflections are made from the experience as promoters of this last approach, which is offered to the faculties and research centres of a mexican public university.

**Keywords:** planning processes, higher education institutions.

## 1.-INTRODUCCIÓN

En el terreno de estudio del fenómeno organizado, las universidades constituyen un tipo de entidad particular, son denominadas organizaciones profesionales (Mintzberg, 2005:394); caracterizadas por operar bajo un modelo de anarquías organizadas (Cohen, March y Olsen, 1972:11 ), o bien como sistemas flojamente acoplados (Weick, 1976:3). Más allá de enmarcarlos en uno u otro modelo conceptual, las universidades se caracterizan por contar con estructuras organizativas y mecanismos de coordinación particulares para el ejercicio de sus funciones: docencia, investigación y difusión de la cultura. En este documento se da cuenta del proceso de planeación institucional que actualmente se instrumenta en las entidades académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cabe mencionar que se trata de una universidad pública y nacional, lo cual le da una importancia central en la impartición de la educación superior en México.

En la primera sección se presentan consideraciones genéricas del proceso de planeación y su definición desde dos perspectivas, una que la ubica como un componente fundamental de la gestión organizativa y otra de carácter

instrumental que la visualiza como herramienta para la consecución de los objetivos propuestos; posteriormente se anotan algunas de las características de estas entidades, que las distinguen de las organizaciones empresariales. Una vez realizado este recorrido, en la segunda sección se describen antecedentes y fundamentos normativos del proceso de planeación que se realiza en la UNAM en el terreno de las entidades académicas (escuelas, facultades e institutos). A continuación se presenta la noción y fases del proceso de planeación, con vistas a elaborar tanto el Plan de Desarrollo que plantea los objetivos y el quehacer de las entidades académicas para el periodo de la gestión que inicia, así como su propia conducción con base en el esquema de trabajo propuesto<sup>473</sup>.

En este mismo apartado se informa del modelo de planeación adoptado, el cual está fundamentado en una orientación racional del proceso que al mismo tiempo considera la naturaleza participativa e incluyente que caracteriza al trabajo universitario; de este modo, el ejercicio de planeación reconoce en todo momento las necesidades, propuestas e intereses de los diversos actores que conforman la universidad nacional. En este contexto se privilegia la comunicación entre los actores universitarios: los responsables de la conducción de la entidad (el titular y su cuerpo directivo), así como la comunidad universitaria: cuerpo docente, personal administrativo y comunidad estudiantil.

La tercera sección plantea en términos generales, la metodología que se utiliza para brindar el asesoramiento en planeación a cada una de las entidades académicas. Este asesoramiento considera la autonomía de la institución y se sustenta en la normatividad universitaria, particularmente en el reglamento de planeación de la UNAM. El proceso contempla la organización de cursos y talleres temáticos bajo distintas modalidades

---

<sup>473</sup> El proceso de planeación en las entidades académicas, específicamente en lo que corresponde a la construcción de un plan de desarrollo, se realiza en cada inicio de periodo de gestión: nombramiento de su titular por la Junta de Gobierno de la UNAM, cargo que tiene una duración de cuatro años, con posibilidades de ser re-electo para un segundo periodo.

(presencial, semipresencial, a distancia, o específicos para profundizar en la temática de la planificación), los cuales se acompañan de diversos materiales de estudio, que tienen como finalidad orientar al titular de la facultad, escuela o instituto y a su equipo directivo, en la elaboración de su Plan de Desarrollo y de las acciones específicas que instrumentará en la entidad académica para el logro de los objetivos. En esta última sección se da cuenta de los principales resultados obtenidos en materia de planeación durante los últimos cinco años en la UNAM, así como de algunas consideraciones respecto al trabajo que aquí se documenta.

## **2.-PLANEACIÓN**

En el ámbito de la gestión, el proceso de planeación se entiende como aquella tarea que permite establecer los objetivos o propósitos de la entidad organizativa y consignar

con antelación las acciones que se requieren realizar para lograr el propósito institucional planteado.

Es común asociar el término planeación con el ámbito empresarial y de negocios, sobre todo cuando se le utiliza junto con la palabra estrategia, obteniendo así la denominación planeación estratégica. En el contexto del trabajo que aquí se reporta, el término estrategia se utiliza únicamente para denominar al tipo de planeación que encabeza la dirección o cuerpo de gobierno de la entidad, o bien para caracterizar bajo esa denominación (estrategias), a las principales líneas u orientaciones de trabajo que se realizarán en un periodo de tiempo particular.

La planeación, entendida como verbo que denota acción (planear), significa organizar de acuerdo a un plan, se trata así de una "actividad que consiste en determinar objetivos precisos y poner en marcha los medios propios para alcanzarlos" (Aktouf, 1997:112). Otras denominaciones relativas también utilizadas son prever, anticipar y hacer prospectiva; la idea que subyace remite a un proceso particular de previsión que desarrollan los integrantes de

una entidad organizativa en cuanto al planteamiento de sus objetivos y las acciones que son necesarias realizar para su consecución y por ende, para el logro de los resultados esperados.

Es importante señalar que el ejercicio de planeación regularmente es conducido por un cuerpo directivo, por una autoridad con la capacidad y reconocimiento necesario para orientar el rumbo de la institución u organismo social en cuestión.

La planeación, desde una perspectiva organizacional ampliada se entiende como un elemento del proceso de gestión o conducción de una entidad organizativa, es decir refiere al cómo se pretende organizar y conducir la entidad organizativa para el logro de sus objetivos. Para ello se requiere conocer sus componentes y diversos procesos que la integran: la entidad misma, sus actores, los grupos de interés que se conforman a su interior, los mecanismos preferibles para solucionar conflictos y tomar decisiones, así como los arreglos estructurales que facilitan o no la interacción de sus integrantes y la realización de tareas particulares, entre otros.

En contraste a esta óptica de la planeación como elemento articulador para la conducción de la organización, se cuenta con un enfoque que la ubica como una herramienta o técnica particular, que facilita el logro de resultados. Este enfoque, basado originalmente en el estudio de la gran empresa, establece un conjunto de objetivos planeados obtener en el futuro y los pasos necesarios para alcanzarlos a través de procedimientos definidos. En estricto sentido, ambos enfoques coinciden en la búsqueda de objetivos particulares; sin embargo éste último enfoque visualiza la conducción de la organizaciones como un asunto estrictamente técnico y se ocupa primordialmente en buscar el mejor arreglo para el logro de resultados.

## **2.1. Las universidades como un tipo de organización particular**

Las universidades constituyen instituciones complejas, plurales y diversas las cuales para dar cumplimiento a sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura (producción y socialización del conocimiento), requieren de un alto nivel de calificación por parte de los actores que la integran (Ibarra, 2005:5); asimismo uno de los principales mecanismos de coordinación (Mintzberg, 2005:27), utilizado por sus miembros para cumplir con sus propósitos es el modelo colegiado de organización, particularmente en lo referente a la discusión y toma de decisiones.

Las características o rasgos que distinguen a las universidades de otras organizaciones son:

Énfasis en la formación profesional de personas;

Búsqueda desinteresada de la verdad a través de la capacidad para aceptar y procesar el disenso;

Se conforman como espacios organizativos plurales;

Vocación social y equidad en sus acciones, manifestada tanto en sus políticas de ingreso como en los mecanismos de reconocimiento académico que otorga (Trista, 2004:36);

Prevalece, o al menos promueve un modelo colegiado de toma de decisiones organizacionales, fundado en la noción de un autogobierno: un acuerdo sobre los valores básicos, las reglas de convivencia y las prácticas legítimas al interior de la organización. Es un modelo horizontal, democrático, con predominio de los órganos colectivos, que busca el consenso entre sus miembros (Martínez, 2000:32).

La universidad despliega constantemente acciones en los diversos campos del saber, con una orientación hacia la resolución de los problemas nacionales (Cámara de Diputados, 1945).

La Universidad también desempeña un papel de primera importancia en la sociedad, al constituirse como su conciencia crítica; para realizar tal cometido

precisa de su condición autónoma, que junto con la libertad académica, son premisas básicas para el ejercicio del quehacer universitario (González, 1997:10; Vega, 1998: 102).

### **3. -LA PLANEACIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

La Universidad Nacional Autónoma de México es una de las instituciones de educación superior más grandes e importantes de México e Iberoamérica. En ella diariamente se desarrollan diferentes actividades académicas, de investigación, de difusión y extensión de la cultura encaminadas hacia el cumplimiento de las funciones de servicio que tiene encomendadas. Para dar una idea de su dimensión la UNAM cuenta con campus en casi todas las entidades federativas del país, con más de 330,000 alumnos regulares inscritos, con una planta académica y de investigación superior a los 37,000 académicos y con un presupuesto que asciende a 33 mil 719 millones de pesos (UNAM, 2013a)<sup>474</sup>.

Para poder encauzar y darle sentido a toda esta actividad universitaria, sin perder de vista sus grandes objetivos y el compromiso con la sociedad, desde hace más de cincuenta años se ha impulsado un proceso institucional de planeación. Existe una larga historia de planeación en la UNAM: en la década de los sesenta del siglo anterior, se comenzó a utilizar la planeación como herramienta fundamental en su conducción y operación, años más tarde incorporó el ejercicio de la evaluación (Millán y Carmona, 2004:1).

Hoy en día toda autoridad universitaria al interior de la UNAM, orienta su trabajo y el cumplimiento de sus responsabilidades y compromisos a través de la planeación institucional. Es importante enfatizar que en la UNAM, dada

---

<sup>474</sup> Monto del presupuesto que ejercerá la Universidad Nacional en 2013, equivalente a 2 mil 730 millones de dólares americanos aproximadamente.

su autonomía, tanto la planeación como la evaluación se inscriben en un proceso de participación y autorregulación, lo cual distingue a esta institución académica de otras que dependen directamente del gobierno federal o de los gobiernos estatales, así como de las particulares.

La noción de autonomía esta enmarcada por el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que a la letra dice:

“VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio” (Cámara de Diputados, 2011).

La gestión de la planeación, en la medida que considera un recurso presupuestal limitado así como auditable (el subsidio federal que recibe anualmente), es igualmente un ejercicio de optimización. En este sentido, la planeación contribuye a mejorar el desempeño de las entidades y dependencias al precisar de mejor manera los objetivos a alcanzar lo que conlleva mayor eficacia, y administrar con eficiencia los recursos disponibles: humanos, tecnológicos, financieros y de infraestructura. Particularmente, para las universidades públicas en México las reformas hechas al proceso presupuestal y al sistema de contabilidad pública, implican un fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas que no se contraponen con la autonomía universitaria.

De este modo el marco en el que se realiza la planeación de la UNAM comprende lo enunciado en la Ley Orgánica de la UNAM, expedida en 1945, la cual establece en sus tres primeros artículos, el carácter público de la universidad, la libertad para organizarse y definir las autoridades universitarias. Posteriormente en sus artículos 8º y 9º establece la facultad del Rector y el Consejo Universitario para dirigir la administración y

organización de la universidad para el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y difusión (Cámara de Diputados de México, 1945).

En este contexto, las autoridades universitarias siempre han tenido que cumplir con la función de ordenar y organizar el quehacer de la institución, lo que implícitamente es un ejercicio de planeación encaminado a la realización de los objetivos que la Ley le define a la Universidad Nacional.

El Reglamento de Planeación de la UNAM (1998), establece de manera formal el ejercicio de planeación institucional dándole el carácter participativo y colegiado con el que se define tanto el Plan de Desarrollo de la Universidad (encabezado por el Rector), como el de los titulares de todas las entidades académicas. Dicho reglamento establece las etapas de la planeación y las responsabilidades para la conducción de su proceso de diseño, planteamiento, instrumentación y evaluación; las cuales recaen en el Rector y en los titulares, tanto de las entidades académicas como de las dependencias administrativas.

Cabe mencionar que el proceso de planeación abarca tanto a la administración central de la universidad como a todas sus entidades académicas. La diferencia estriba en que para las dependencias de la administración central, existe una asignación directa de responsabilidades y funciones, pues su trabajo debe estar orientado hacia el logro de los objetivos del Plan de Desarrollo de la universidad en su conjunto, plan que es responsabilidad del Rector. Por su parte, las entidades académicas (escuelas, facultades, centros de investigación e institutos), dada su función académica, cuentan con la autonomía suficiente para elaborar su propio plan de desarrollo de acuerdo a sus necesidades, objetivos y propuestas de su comunidad; sin embargo, dada la convergencia y congruencia de los objetivos institucionales, en los hechos es común que haya un alto grado de alineación de los objetivos y las propuestas.



Actualmente la Coordinación de Planeación, Presupuestación y Evaluación de la UNAM, mediante la Dirección General de Planeación (DGPL), apoya a las entidades académicas y dependencias universitarias en la construcción y conducción de sus diferentes procesos de planeación institucional (UNAM, 2011).

### **3.1. El Concepto de planeación en la UNAM**

En la Universidad, dada su magnitud y diversidad: 104 licenciaturas, 40 programas de posgrado, más de 37 mil académicos y más de 330 mil alumnos (UNAM, 2013b), la planeación se concibe como un proceso permanente, participativo y colegiado, que se orienta al cumplimiento de sus fines sustantivos —docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura— y sus actividades administrativas de apoyo. La Planeación es vista así como un instrumento que guía las acciones de la Universidad Nacional para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. En el ámbito interno, la planeación institucional busca favorecer la participación de los universitarios en los programas, proyectos y acciones de la Universidad, a través de los órganos colegiados y los mecanismos institucionales existentes. La participación, la consulta y la vida colegiada son también mecanismos que cumplen con un función de comunicación interna que retroalimenta el proceso de planeación y el seguimiento de los compromisos del plan.

Como resultado de un ejercicio de planeación, la entidad académica deberá contar con su Plan de Desarrollo, el cual constituye un documento escrito que plantea el conjunto de decisiones tomadas para conducir el quehacer universitario para un periodo particular, describe el estado de la entidad y las tareas que se propone realizar para el logro de sus propósitos, tanto institucionales como los del periodo para el cual se elabora.

El proceso de elaboración del plan debe ser el punto de partida para elaborar un análisis detallado de la institución que contribuya, con la participación de

la comunidad, a enriquecer la propuesta general de trabajo de la nueva administración. En ese sentido, el Plan de Desarrollo constituye un marco de acción institucional para el quehacer de la entidad convirtiéndose a su vez en un referente para evaluar y contrastar lo realizado con los objetivos y acciones inicialmente planteadas (Guillaumin, *et al.*, 2003:49).

Por otra parte, el marco de acción institucional que define el quehacer universitario es el Plan de Desarrollo de la Universidad (UNAM, 2012), el cual orienta el trabajo de las dependencias administrativas pero, al mismo tiempo, incide en la orientación general de los planes elaborados por cada entidad académica (escuelas, facultades, centros e institutos de investigación).

El Plan de Desarrollo Institucional enmarca el programa de trabajo general de la institución y da cohesión y coherencia a los objetivos y metas de las instancias académicas por lo que constituye el documento que plantea los propósitos y tareas universitarias como un todo.

La vinculación y referencia al Plan de Desarrollo de la UNAM, permite a las entidades académicas identificar puntos de acuerdo y, en consecuencia, aprovechar rutas comunes de trabajo que fortalezcan el quehacer universitario tanto a nivel institucional como al nivel específico de cada una de las instancias académicas.

En este sentido, el ejercicio de planeación es un instrumento necesario para cohesionar, darle congruencia y armonizar los programas de trabajo y proyectos específicos de todas las entidades académicas y dependencias administrativas de la Universidad Nacional. Al mismo tiempo, es un valioso instrumento para calibrar, ajustar y mejorar sobre la marcha el desempeño del propio quehacer universitario.

Asimismo, la planeación busca la participación efectiva de los universitarios en los programas, proyectos y acciones mediante sus órganos colegiados y mecanismos institucionales; permite fortalecer sus vínculos con la sociedad para conocer sus necesidades y anticipar sus requerimientos; sirve también, para consolidar las relaciones de comunicación, coordinación y complementación entre órganos colegiados, entidades académicas y dependencias administrativas de la Universidad; proporciona información oportuna y relevante sobre su desarrollo y, finalmente, contribuye a hacer un uso más eficiente de los recursos.

El proceso de planeación, tal como se establece en el Reglamento de Planeación de la Universidad Nacional (UNAM, 1998), comprende las siguientes fases:

Diagnóstico, que consiste en el conocimiento y análisis de la realidad universitaria: su situación pasada, actual y sus tendencias, con el fin de identificar problemas y obstáculos para el desarrollo institucional.

Determinación de los objetivos y las metas para el corto, mediano y largo plazos.

Diseño de soluciones y estrategias que permitan plantear los cursos de acción factibles.

Especificación de medios, que consiste en la definición de las políticas, programas y proyectos destinados al cumplimiento de los objetivos.

Previsión de recursos. Que implica la estimación de los recursos financieros y su distribución racional para posibilitar la ejecución de los programas y proyectos acordados.

Seguimiento y evaluación que consiste en la verificación del cumplimiento de las acciones previstas y la valoración de sus alcances, mediante programas de evaluación de subsistemas, entidades y dependencias universitarias.

### **3.2. Planeación UNAM, su enfoque desde las teorías de la organización**

La reflexión teórica de las diferentes escuelas o esquemas de planeación ha estado acotada regularmente a enfoques de corte administrativo (Andrews, 1971; Ansoff, 1979; Porter, 1990), la lógica que le subyace es una de orden racional que busca fundamentalmente adecuar los medios para la obtención de ciertos fines.

Para su consecución se consideran acciones como el análisis del entorno externo e interno o bien la configuración de escenarios para ubicar con mayor precisión el proceder de las acciones organizativas. Sin embargo, debe reconocerse que las organizaciones, y máxime cuando se habla de entidades complejas como las universidades públicas, no tienen como fin la generación de ganancias o la maximización de resultados económicos. Asimismo sus procesos de gestión y trabajo no están completamente delineados con antelación, en tanto que la naturaleza del trabajo creativo y científico, la formación y discusión de ideas o enfoques teóricos si bien son sujetos a un trabajo disciplinar riguroso, no constituyen en ningún momento tareas mecánicas ni repetitivas. En ese sentido, el esquema de planeación que se adopte requiere ser uno que rebase el pensamiento lineal y una consideración predeterminada y estática de la realidad.

La propuesta de trabajo que se ha venido utilizando para concebir y conducir los procesos de planeación en las entidades académicas de la UNAM retoma elementos tanto de la escuela clásica o administrativa (la consideración en secuencia de una serie de etapas o fases que requieren ser cubiertas), pero al mismo tiempo reconoce la pluralidad de intereses y los diversos mecanismos de gestión y toma de decisiones que coexisten en el seno de la institución al promover la participación de la comunidad universitaria en el proceso de planeación. Es decir, en términos de la comunicación organizacional que se manifiesta en la institución, ésta no solo corresponde a los procesos o fenómenos comunicativos que se dan a su interior entre los actores –comunicaciones individuales cara a cara o su mera agrupación, sino

también a los procesos de toma de decisiones colegiadas: diálogo permanente con encuentros y desencuentros entre los distintos actores universitarios, consejos técnicos de Facultades y Escuelas, consejos internos de Institutos, colegios de profesores, claustros académicos, consejos estudiantiles, entre otros, todos ellos mecanismos organizacionales ya instituidos mediante los cuales el quehacer mismo de la Universidad se fundamenta y constituye cotidianamente.

En la cuestión que aquí se aborda: la naturaleza de la planeación de una institución de educación superior, la comunicación organizacional se aprecia como un proceso social primario de la organización (Fairhurst, 2008:40), a partir de la cual, la propia universidad se articula como institución. Es decir, más que como la simple transmisión de mensajes, la comunicación es apreciada como proceso complejo en donde el significado de los mensajes y el lenguaje mismo, son el medio a través del cual la realidad se constituye como tal para los propios actores organizacionales. En ese sentido, la comunicación como elemento estructurante es característica del proceso mismo de organizar y a un mismo tiempo, el organizar en su acepción de verbo (Clegg y Hardy, 1996:4) es característica constituyente de un proceso comunicativo en la medida que da como resultado la conformación de un fenómeno organizado (Taylor, 1995; citado en Putnam, Phillips y Chapman, 1996:375).

Desde esta perspectiva, en donde la comunicación entre los diversos actores universitarios constituye a la organización misma, los procesos de planeación deben atender los elementos del sistema y no solo su naturaleza funcional, (escuelas administrativas); en ese sentido, desde un enfoque sistémico de planeación se privilegia la toma de decisiones colegiada sobre disposiciones verticales unilaterales; al mismo tiempo se acepta el carácter emergente y adaptativo de los procesos de aprendizaje organizacional, que en el caso que nos ocupa se ejemplifica a partir de cómo la propia construcción de un plan de desarrollo y sus acciones propuestas son susceptibles de adaptaciones y

refinamientos incrementales y no necesariamente establece procesos ordenados dados de una vez y para siempre, como supondría una relación racional medios-fines perfecta.

De este modo se da cabida también a un enfoque de la planeación procesual en donde el diseño, construcción e instrumentación de un Plan de Desarrollo, es decir la gestión misma de la entidad puede ser entendida como "...un proceso de aproximaciones sucesivas a los objetivos deseados, en donde lo que es pretendido, por sí mismo continua cambiando" (Lindblom, 1959:86).

En ese sentido en la UNAM, el enfoque de planeación adoptado puede ser caracterizado como sistémico-procesual (Whittington, 1993:5), el cual adopta para su análisis el modelo ampliado de insumo-proceso-producto-resultado (Bonneyoy y Armijo, 2005:27), que entre sus características destaca el no separar la elaboración de planes y programas de su ejecución, sino que considera todos los elementos del proceso como un conjunto integrado y con un horizonte de previsión de corto, mediano y largo plazo; asimismo el diseño y ejecución del plan resultante implica necesariamente la participación y continua retroalimentación de la comunidad de la entidad académica lo que exige procesos continuos de seguimiento y evaluación. Procesos en los que la comunicación entre los diferentes actores, cuerpos colegiados e instancias de gobierno constituye un requisito esencial para la toma de acuerdos y decisiones sobre el quehacer universitario en sus diferentes funciones: docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura.

Lo anterior implica el establecimiento y cumplimiento de los procesos de seguimiento y valoración de los procesos y resultados que se van obteniendo tanto a nivel central como por parte de cada una de las entidades académicas. El seguimiento y la evaluación son los instrumentos que permiten corregir las desviaciones y afrontar las contingencias que normalmente enfrenta la ejecución de un plan de desarrollo.

---

#### 4. -DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

Para apoyar los procesos de planeación de las entidades académicas, la Dirección General de Planeación (DGPL), de la UNAM, ofrece a todas las entidades académicas apoyo metodológico, espacios de discusión, intercambio de experiencias y, en general, el instrumental necesario para la realización de un ejercicio de planeación.

Es importante señalar que, con pleno respeto a la autonomía y características de cada entidad académica, la DGPL colabora con las instancias universitarias desde el inicio del proceso de planeación hasta el proceso de definición de indicadores y mecanismos de seguimiento que conlleva la puesta en marcha de su Plan de Desarrollo. De igual modo, contribuye en la identificación de las coincidencias con el Plan de Desarrollo Institucional y con ello de la aportación que cada entidad hace al logro de los objetivos generales de la UNAM.

Hasta el primer semestre del 2008, se ofrecían talleres de planeación a las entidades que así lo solicitaban para apoyar el proceso interno respectivo e igualmente se ofrecían cursos abiertos sobre temáticas de planeación y construcción de indicadores semestralmente. En este sentido, si bien se apoyaban los procesos de planeación internos de las entidades académicas, dicho apoyo o asesoramiento no era generalizado hacia todas las instancias académicas de la UNAM.

Con base en una de las líneas de acción del plan de desarrollo tanto de la anterior como de la presente administración universitaria, se ha reforzado la estructura de gobierno de la UNAM (UNAM, 2008; 2012), destacando el acompañamiento e inducción que en materia de gestión se proporciona a los nuevos titulares de las entidades académicas y a su equipo de apoyo.

Entre estas acciones, se encuentra la impartición de un conjunto de cursos y talleres en materia de planeación realizados por la DGPL, dirigidos al titular y a su equipo de trabajo con objeto de que apoyarlos tanto en el desarrollo del proceso de planeación de su entidad como en el diseño, elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo respectivo.

En ese sentido desde el segundo semestre del 2008 a la fecha, la DGPL ha impartido cursos presenciales y en línea, de planeación, seguimiento e indicadores a las entidades académicas con cambio de titular.

La instrumentación de las asesorías y los apoyos se ofrecen tanto de forma presencial como a distancia, esto obedece al hecho de que las entidades académicas de la UNAM no sólo están ubicados en el campus universitario de la ciudad de México, sino que al contar con instalaciones académicas y de investigación en otras zonas del área conurbana, así como en otras entidades federativas del país, se hizo un esfuerzo institucional por acercar el apoyo y la asesoría en materia de planeación a todo el universo de entidades académicas sin importar su ubicación física.

Los cursos-taller que hasta la fecha se imparten son: Elementos de Planeación para el Desarrollo Institucional; Elementos para el Seguimiento de Planes de Desarrollo y, Construcción de Indicadores.

#### **4.1. Resultados y alcances**

A través de diversas sesiones de trabajo con cada entidad, así como durante el desarrollo de los cursos, la DGPL ofrece una serie de recomendaciones para los responsables de la planeación de cada facultad, escuela e instituto, contribuyendo a que todas ellas culminen con un proceso de planificación ordenado. Desde el segundo semestre de 2008 hasta el primer trimestre del 2013, se han impartido 87 cursos-taller sobre las temáticas de planeación, seguimiento y construcción de indicadores a las entidades académicas que



han cambiado de titular. Cabe mencionar que prácticamente todas las entidades académicas que han iniciado administración, han llevado a cabo procesos de diagnóstico y consulta a sus respectivas comunidades para la elaboración del Plan de Desarrollo respectivo.

Con base en las acciones realizadas en la materia, se puede afirmar que en la UNAM:

La planeación es considerada como un instrumento de trabajo que guía las actividades universitarias al cumplimiento de sus fines sustantivos: docencia, investigación y difusión de la cultura.

La planeación es un proceso permanente, participativo y colegiado que:

Favorece la participación de los universitarios en los programas, proyectos y acciones de la Universidad, a través de los órganos colegiados y los mecanismos institucionales existentes.

Fomenta las relaciones de comunicación, coordinación y complementación entre entidades académicas y entre éstas y las dependencias administrativas.

Permite dar un uso eficiente y racional a los recursos de la institución.

El ejercicio de planeación de la UNAM abarca a todas las entidades académicas y dependencias en tanto considera a:

Instancias académicas cuyos titulares son nombrados por Junta de Gobierno;  
Instancias académicas cuyos titulares no son nombrados por Junta de Gobierno;

Dependencias universitarias que integran la administración central.

Los procesos institucionales de planeación consideran los lineamientos del Plan de Desarrollo vigente de la UNAM y están vinculados sistemáticamente al seguimiento y evaluación de los avances, resultados y al ejercicio de los recursos financieros asignados.

El proceso de planeación se caracteriza por privilegiar la participación de la comunidad y el fortalecimiento de la vida colegiada.

El proceso de planeación respeta la pluralidad y diversidad de los diversos sectores que integran la Universidad y permite orientar su trabajo y resultados hacia el fortalecimiento académico y el compromiso con la sociedad.

El ejercicio de planeación es un instrumento institucional que enriquece la rendición de cuentas y la transparencia en el manejo del subsidio gubernamental asignado.

La experiencia de la UNAM aporta elementos de organización y generación de acuerdos en las Instituciones de Educación Superior.

## **5. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Aktouf, Omar. (1997). La Administración entre la Tradición y la Renovación. Colombia: Universidad del Valle.

Andrews, Kenneth R. (1971). The Concept of Corporate Strategy. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Ansoff, Igor H. (1979). "The changing shape of the strategic problem". En D. Schendel & C. Hofer (Eds.), Strategic Management: A New View of Business Policy and Planning (págs 30-52). Boston: Little Brown and Company.

Bonnefoy, Juan C., y Armijo, Marianela. (2005). Indicadores de Desempeño en el Sector Público. Serie Manuales 45. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social ILPES.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1945). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diario Oficial de la Federación, 6 de enero.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente, últimas reformas publicadas Diario Oficial de la Federación, 10 de junio.

Clegg, S. R., & Hardy, C. (1996). "Introduction, organizations, organization, and organizing". En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord. (Eds.), Handbook of Organization Studies (pp. 1-28). Londres: Sage.

Cohen, Michael D., March, James G. y Olsen, Johan, P. (1972). "A garbage can model of organizational choice". Administrative Science Quarterly, 17(1), 1-25.

Fairhurst, Gail (2008). "Communication". En: Y. Gabriel (2008). Organizing words. A critical thesaurus for social and organization studies. New York. Oxford University Press. (pp. 40-41).

González, Oscar. (1997). "El concepto de universidad". Revista de la Educación Superior, XXVI(102), 47-78.

Guillaumín, Arturo et al. (2003). Planeación Estratégica aplicada a Unidades Académicas Universitarias. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.

Ibarra, Eduardo. (2005). "Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de negocios en el presente del manejo de la universidad". Revista de la Educación Superior, XXXIV(2), 13-37.

Lindblom, Charles E. (1959). "The science of muddling through". Public Administration Review, 19(2), 79-88.

Martínez, Rogelio. (2000). Evaluación de la Gestión Universitaria, Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

En: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1326.pdf> FECHA: [29 de marzo de 2013].

Millán, Prócoro y Carmona, J. Guillermo. (2004). Genealogía de la planeación en la UNAM. Documento de trabajo. México D.F. UNAM.

Mintzberg, Henry. (2005). La Estructuración de las Organizaciones. Barcelona, España: Ariel Economía.

Porter, Michael. (1990). "The competitive advantage of nations". Harvard Business Review, Marzo-Abril, 73-93.

Putnam, Linda; Phillips, Nelson y Chapman, Pamela. (1996). Metaphors of communication and organization. En S. Clegg, C. Hardy y W. Nord (Eds.), Handbook of Organization Studies (pp. 375-408). Londres: Sage.

Tristá, Boris. (2004). Introducción a la Administración Académica. México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Universidad Nacional Autónoma de México. (1998). Reglamento de Planeación. Cd. Universitaria, México, D.F.: UNAM.

En:

<http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Normatividad/RegPlaneacion.pdf>

FECHA: [29 de marzo de 2013].

Universidad Nacional Autónoma de México. (2008). Plan de Desarrollo 2008-2011. Cd. Universitaria, México, D.F.: UNAM.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2011). Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Planeación, Presupuestación y Evaluación. Gaceta UNAM, número 438, 28 de noviembre.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). Plan de Desarrollo 2011-2015. Cd. Universitaria, México, D.F.: UNAM.

En:

<http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Normatividad/RegPlaneacion.pdf>

FECHA: [29 de marzo de 2013].

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013a). "Aprueba el Consejo Universitario presupuesto de la UNAM para 2013". Boletín UNAM-DGCS-054.

En: [http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013\\_054.html](http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_054.html) FECHA: [29 de marzo de 2013].

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013b). "La UNAM en números 2013" Portal de Estadística Universitaria.

En: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

FECHA: [29 de marzo de 2013].

Vega, Roberto I. (1998). "La universidad argentina: ¿una institución en crisis?" *FACES, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, (2), 93-142.

Weick, Karl E. (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Whittington, Richard. (1993). *What is Strategy - and Does it Matter*. Londres. Inglaterra: Routledge.

**ESTRUCTURAS Y PROCESOS DE CAMBIO EN LAS UNIVERSIDADES:  
REFERENTES TEÓRICOS EN EL ANÁLISIS DEL CASO DE LA UNIVERSIDAD  
DE GUANAJUATO, MÉXICO**

***Dra. Claudia Gutiérrez Padilla***

Profesora investigadora de tiempo completo del Departamento de Estudios Organizacionales de la División de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guanajuato, Campus Guanajuato. Es Doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Cultiva las líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: Estructura, Procesos y Modelos Organizacionales, y Sujetos y Actores en las Organizaciones. [padilla@ugto.mx](mailto:padilla@ugto.mx)

***Dr. José Armando Martínez Arrona***

Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Estudios Organizacionales de la División de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guanajuato, Campus Guanajuato. Doctor en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. Adscrito a las líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento: Estructura, Procesos y Modelos Organizacionales, y Sujetos y Actores en las Organizaciones. [arrona07@ugto.mx](mailto:arrona07@ugto.mx)

***Mtro. Domingo Herrera González***

Profesor de la Universidad de Guanajuato. Ex Director de la Facultad de Relaciones Industriales. Participación en dos libros en el área de Relaciones Industriales y un capítulo de libro sobre la Universidad. Actualmente Director del Departamento de Estudios Organizacionales y estudiante del Doctorado en Administración y Estudios Organizacionales en la Universidad DeLaSalle Bajío, México. Correo: [dhg297@ugto.mx](mailto:dhg297@ugto.mx)

**Resumen**

¿Qué sucede con las transformaciones estructurales de las universidades públicas mexicanas? ¿Cuál es el rol y los objetivos centrales de las Instituciones de Educación Superior? ¿La universidad pública perdió el sentido de la transformación social y se volvió funcionalista para su sobrevivencia? ¿Cómo evolucionó la universidad pública y su gestión presupuestal? Estas preguntas son la pauta para analizar los referentes teóricos que permitan la construcción de un marco teórico para abordar el caso de la transformación estructural de la Universidad de Guanajuato, que a partir del año 2008 cambió su estructura basada en Escuelas,

Facultades e Institutos de Investigación a una estructura matricial sustentada en Campus, Divisiones y Departamentos. En este trabajo se presentan los resultados de estas reflexiones iniciales que se han realizado para analizar, explicar y proponer estrategias de intervención en la Universidad de Guanajuato. La ponencia forma parte de un proyecto de mayor alcance que actualmente desarrolla el Cuerpo Académico (grupo de profesores que se integran para hacer trabajo de investigación) denominado “Estudios Organizacionales”. Este proyecto de investigación cuenta con el financiamiento tanto de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) a través del “Programa para el Mejoramiento del Profesorado” (PROMEP) así como de la Dirección de Apoyo a la Investigación y el Posgrado (DAIP) de la propia Universidad de Guanajuato.

**Palabras clave:** Universidad pública, Organización, Cambio, Estructura, Objetivos.

### Abstract

What happens with structural changes in Mexican public universities? What is the role and main objectives of institutions of higher education? Has public college lost sense of social transformation and became functionalist for survival? How did public university and its budget management evolve? These questions are the standard for analyzing the theoretical framework which might allow the construction of a new theoretical framework for addressing the case of the structural transformation of the University of Guanajuato, which from 2008 changed its structure based in schools, colleges and research institutes into a matrix structure supported by Campuses, Divisions and Departments. In this work, the results of these initial insights have been made to analyze, explain and propose intervention strategies within the University of Guanajuato. This paper is part of a larger project that is being developed by the Academics (a group of professors who got together to conduct research) called "Organizational Studies." This research project is funded both by the Ministry of Mexico Education (SEP) through the "Program for the Improvement of Teaching" (PROMEP) and its own Department for Supporting Research and Graduate Studies (DAIP).

**Keywords:** Public University, Organization, Change, Structure, objectives

## 1.-LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO Y SU PROCESO DE “TRANSFORMACIÓN”

Una de las líneas relevantes de investigación del Cuerpo Académico (CA) de Estudios Organizacionales se denomina “Estructuras, Procesos, Modelos Organizacionales, Contextos Internacionales y Diseño Organizacional” y está orientada al estudio de los “cambios organizacionales”, planeados o no, que se dan en todo tipo de organizaciones.

Al tomar en consideración que la transformación orgánica legal y administrativa de la Universidad de Guanajuato cumple cuatro años de realización, varios de los integrantes de este cuerpo académico CA, nos avocamos por enfocar dicha línea de investigación hacia Las Universidades Públicas, ya que ésta, como Institución Educativa de la Sociedad, puede ser abordada como una Organización, con una especificidad y características particulares y que demanda de enfoques y metodologías nuevas e innovadoras no sólo para comprenderla, sino para generar conocimiento que contribuya hacia su transformación, ante el reto de los escenarios económicos, políticos y sociales del arranque del siglo XXI, en materia de evaluación y otras aristas de sensibilidad significativa.

A partir del año 2007, nuestro interés de estudio ha dado un giro muy importante, debido a que es en nuestra propia organización universitaria, la Universidad de Guanajuato, donde se ha instrumentado uno de los Cambios más importantes de su historia, al transformar su estructura académica sustentada en Escuelas, Facultades, Centros e Institutos (llamada “Modelo Napoleónico”) en otra estructura conocida como “Matricial” cuyas unidades básicas son el Campus, la División y el Departamento. Dicha investigación se centra en el Campus Irapuato, del estado de Guanajuato, México

Por lo que amerita reflexionar, lo siguiente:

¿Qué sucede con la transformación estructural de la universidad pública mexicana?

¿Cuál es el rol y los objetivos centrales de las Instituciones de Educación Superior?

¿La universidad pública perdió el sentido de la transformación social y se volvió funcionalista para su sobrevivencia?

¿Cómo evolucionó la universidad pública y su gestión presupuestal?



## **2. -APROXIMACIÓN TEÓRICA-POLÍTICA AL CAMBIO ORGANIZACIONAL UNIVERSITARIO**

Se constata un interés más económico, que educativo, al revisar la historia de la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) que se remonta a los años 30's del siglo pasado en Estados Unidos de América y que renace en los últimos 20 años, con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC, ha sido un concepto controvertido entre industriales, gobierno, academia e instituciones educativas. El EBNC, surge del mundo empresarial, donde se presume se requiere de trabajadores con alto índice de competencias para incrementar los programas de capacitación orientados a incrementar la productividad y hacer posible que otras organizaciones civiles y gubernamentales ofrezcan lo mismo, educar por competencias para no crear incertidumbre al sector empresarial y gubernamental con el pensamiento crítico. Lo anterior, se sustenta en las directrices de la Organización para la cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), de fomentar el establecimiento de universidades de "Clase Mundial", para mejorar la eficiencia de la docencia, investigación, vida colegiada y vinculación pública, con empresas, organizaciones públicas, y organizaciones no gubernamentales (ONG's) que se traduzca en una realidad comercial.

Por lo tanto, en el nuevo institucionalismo se introduce el concepto de campo organizacional, constituido por aquellas instituciones y actores que se sitúan alrededor de una empresa como: proveedores, clientes, administradores y agencias de servicios.

Di Maggio/Powell (1991) y pueden ser definidos como elementos cultural-cognitivos, normativos y regulativos que aportan la estabilidad y significado a la vida social, dentro del campo organizacional, hay una presión de adaptación mutua y de convergencia-isomorfismo para reducir incertidumbres y racionalizar su funcionamiento, en consecuencia: el escenario económico subsume a las universidades públicas.

La palabra educación representa una polisemia que dentro de sus acepciones cabe todo tipo de interpretaciones y de actuaciones. Y transita de la planeación a finales de la década de los 80's y de los 90's del siglo pasado, a la evaluación en las dos

primeras décadas del siglo XXI. Por consiguiente la evaluación es la medición de los resultados de la planeación, que presume un proceso de diálogo, comprensión y mejora continua, de las mejores prácticas educativas Santos Guerra (1993). La secuencia de la “educación-evaluación-metaevaluación” es compleja y de difícil entendimiento y discutible su claridad; la metaevaluación consiste en analizar el proceso de evaluación, cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso. La propuesta de universidades de “Clase Mundial”, Bandat (2011) orienta a clasificar a las universidades por su capacidad de investigar para competir en la economía del conocimiento, generadora de patentes viables de comercialización, para atender el mercado global.

La visión neoliberal y la evaluación han enfatizado el carácter instrumental de la Educación Superior, de acuerdo a los requerimientos de competitividad insertos en los procesos económicos, comerciales y financieros. La gestión de la calidad, de la Garza (2005) está dada por los principios de la eficiencia, eficacia, congruencia, pertinencia y relevancia de para qué y para quiénes se educa.

Ante estos aspectos constitucionales de la evaluación, por las políticas públicas educativas, identificadas con la metagestión, lo cual condiciona y vincula los recursos económicos a los resultados de la evaluación, por la relación costo-beneficio y su impacto en el mercado y al parecer se margina la esencia del Ser en su humanidad, por lo que se establecen indicadores en la materia para su evaluación y asignación presupuestal.

De conformidad con el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), se sustenta en un enfoque de evaluación específico, periódico y comparativo promovido por la OCDE y su propósito es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años 3 meses a los 16 años 2 meses, han adquirido los conocimiento y habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad moderna y se centra en la capacidad de los alumnos de usar su conocimiento y habilidades y ¡no! en saber hasta qué punto dominan su plan de estudios e indaga en sus competencias (literacys), de analizar, razonar y comunicar con eficiencia al plantear, interpretar y resolver problemas y su aplicación en situaciones del mundo real.

¿Cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital, en una sociedad que promueve la vida laboral en episodios y fragmentos de la acción colectiva y el pago por hora y ante esto, las implicaciones que obliga al rediseño de la universidad pública?

Tras décadas de discusión en materia educativa de los modelos funcionalistas Artiles (1995), indican:

Que la educación está ligada estrechamente al desarrollo económico y es variable del crecimiento.

La reproducción de la educación se orienta a reproducir valores, ideología, jerarquía y obediencia, de acuerdo con la división del trabajo, ligada al estado de Bienestar y su ilusión del pleno empleo.

La función de la formación es inculcar disciplina y obediencia de acuerdo con la división del trabajo, el sistema educativo socializa para obedecer, así como para enseñar las pautas de clase.

La sistematización y el isomorfismo de la universidad pública en México, promovidas por la OCDE, se integra por la elaboración de los exámenes generales de egreso para las licenciaturas (EGEL), con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (1994, CENEVAL), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (2001, PIFI), el Fondo para el Fomento del Profesorado (FOMES), además de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (1991, CIEES) y de los organismos acreditadores de la Comisión para la Acreditación de la Educación Superior (1994, COPAES). La evaluación, junto con la acreditación y la certificación, su subordinan al propósito de crear universidades de “Clase Mundial” orientadas a la gestión de los indicadores del aseguramiento de la calidad para la obtención del subsidio público.

La ciencia, con el orden, la sistematización y el control, aportado por F.W. Taylor y mencionado por Gilbert (2003), y la atomización de los procesos productivos, dio

pauta para aniquilar la “intuición” del trabajador, ya el hombre había sido la pieza clave en el proceso de manufactura y en el futuro, es sustituido por el sistema y las TIC’s, se buscó romper con el monopolio del conocimiento de los trabajadores e incorporar el control del conocimiento, para apoyar en la creciente normalización y estandarización e isomorfismo de la organización, promotora del mercantilismo educativo.

De acuerdo a lo anterior, la configuración organizacional está diseñada para llevar a cabo las funciones clave del subsistema y Mintzberg (1990), propone un modelo integrado por cinco partes y pueden variar en cuanto al tamaño e importancia del entorno organizacional, la tecnología y otros factores como la alta dirección o cúspide estratégica, equipo de soporte técnico o tecno-estructura, equipo de soporte administrativo o staff de apoyo, mandos medios o línea media y centro técnico o núcleo

operativo. Éste aporte teórico puede ser de utilidad para diagnosticar el cambio y/o la transformación de la Universidad de Guanajuato, Campus Irapuato, México.

En condiciones estándar nadie quiere cambiar, porque cambiar significa abandonar las creencias que hemos aprendido, a menudo con dificultad. Por ésta razón decía Einstein es más fácil destruir un átomo que un prejuicio. El sujeto está acotado por su quehacer y su lenguaje, los puede ampliar y reorientar, pero no puede salir de ellos; pueden saltar cuando quiera pero no por encima de su sombra Rodríguez (2006). Dice Heidegger (2005), “...quizá el hombre hasta ahora, ha actuado ya demasiado y pensado demasiado poco”.

### **3. -EL ESTADO Y EL ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO, MARCO DE LA “RESTRUCTURACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO”**

El trabajo, es propio de la naturaleza humana, y necesario para su cohesión e integración social; así como, fuente de inspiración ideológica y de expresión artística Andreassi (2005). Es un elemento clave formativo de la sociedad capitalista central y periférica, en su espectro ideológico y cultural.

Al transformar el entorno mediante el trabajo, el ser humano se ha transformado a sí mismo, como individuo y como ser social, como reproducción material de la

humanidad se convierte en un proceso eterno. Es hasta la Revolución Industrial donde la civilización creada para el trabajo, estructura el orden social y cultural Blanch Ribas (2003). Para Polanyi (2010) el trabajo siempre está incrustado en la sociedad, con relación a aspectos de orden, integración social y realización individual, pero lo es por casualidad, no por naturaleza humana, en su visión antropológica.

En la Ilustración y la Revolución Industrial se establece el concepto moderno del trabajo como un aspecto positivo basada en una moral de virtudes, Smith (2004), identificadas por una misión divina y después en consecuencia, como fuente generadora de riqueza, fuerza civilizadora y base de la virtud de la colectividad. Durante la reforma de los siglos XV y XVI, el hombre se convirtió en dueño de su destino y el trabajo permitía lograrlo.

Martín Lutero, indicado por O’Neill (1991), indica que se mantenía receloso a la adquisición y acumulación de bienes, en cambio el calvinismo promovía la laboriosidad junto con el éxito en la acumulación de bienes de las élites elegidas, al precisar que el hombre se conoce por sus actos, por el trabajo motivado por su buena fe, ya que los frutos del trabajo tienen un significado moral y no se despilfarran, sino que hay que invertirlo. Así, con la ayuda de Dios, los bienes se acumulan y el dinero se presta para la creación de riqueza, lo que Weber (2004) denomina “el espíritu del capitalismo” y el desarrollo de la usura.

El marxismo retoma ésta concepción para acabar con la esclavitud y la servidumbre, Klingenstein, citado por Israel (2012) afirma que Locke indicaba “que aquellos que por su ateísmo socavan y destruyen toda religión, no pueden tener pretensiones de que la religión les otorgue un privilegio de tolerancia”. Por consiguiente había poca inclinación a promover el caso de la libertad intelectual irrestricta y el debate.

En la modernidad, la forma de trabajo “normal” es la relación entre el mercado y la ocupación, enmarcado entre instituciones, normas, tiempo, espacio y sistema social; que se orientó al pleno empleo en el keynesianismo con la política del pleno empleo, basada en una relación contractual de intercambio mercantil, de naturaleza jurídica, pública y voluntaria entre la persona (física) y la persona organizacional (moral) contratante Blanch Ribas (2003) y continuada por el estado de Bienestar.

La empresa se convierte en el crisol de la alquimia entre el trabajo y el sentimiento de sentirse socialmente útil e integrado, ya que se convierte en una entidad socializadora de la identidad individual y colectiva. En el mundo del trabajo la clase obrera se convierte en una mera copia del capital y de los sindicatos en los gestores de la heteronomía; en consecuencia la libertad se desprende del trabajo, por consiguiente para encontrarse consigo mismo el trabajador debe emanciparse del trabajo y el trabajo

remunerado se convierte en una cuestión marginal y desprestigiado y por el contrario el ocio, las actividades voluntarias no remuneradas se transforman en el centro de la sociedad, en la actualidad, en consecuencia ¿Cuál es el sentido de la universidad?.

Para Rifkin (1996, 2000) se reduce significativamente el empleo, por la creación de la innovación tecnológica y el incremento de la productividad en la sociedad de las tecnologías de la información y comunicación TIC's, Se camina, hacia un proceso mortuorio de la clase laboral a nivel global, caracterizada por manifestaciones en las principales ciudades europeas, debido al sobreendeudamiento de las nación-Estado, por la excesiva usura del capital financiero depredador, las burocracias gubernamentales parasitarias y las empresas sin orientación en su gestión de mercados rescinden del empleo y provocan una creciente escisión social, ante ello Rifkin (2000), propone un amplio sector terciario no gubernamental, operado por deducciones impositivas para pagar a un amplio voluntariado social desempleado, basado en una economía de la experiencia. Aunado a lo anterior el mercado de bienes y servicios y la acumulación del capital fijo, resulta lento y obsoleto en la globalidad y busca su reorientación a todo un proceso de diversificación de sus servicios hacia el negocio electrónico, La era de acceso a la vida completamente teatral ¿Qué importancia tiene la Universidad Pública?.

Con el surgimiento de la empresa nacen las figuras del trabajador, del gerente, del empresario y la separación institucional entre producción, ocio y consumo, son la forma más racional y eficiente de la agrupación social Etzioni (1965), la raza se originó como una imposición de un sistema de valores arbitrarios sobre la especie humana, ante esta instrumentalidad ¿cuál es el quehacer de la universidad pública?. La principal crítica dirigida a la perspectiva institucionalista, surge del excesivo estatismo y encorsetamiento del concepto de empresa, los procesos de aprendizaje

e innovación quedan fuera de la Teoría Neoclásica y en la Nueva Economía Institucional,

Joseph Schumpeter (1994) analiza la creciente burocratización y rutinización del proceso de “destrucción creativa” de la permanente renovación de la economía capitalista. El empresario individual e innovador es remplazado por departamentos de investigación y desarrollo de las grandes empresas, que sustituyen a los de las universidades públicas, como agente principal del desarrollo económico.

Con relación a Barnard (2003), la organización es un objeto de análisis sociológico, inserto en una gran amplitud y complejidad en su funcionamiento y estructura, por el intercambio de información, negociación, autoridad y coordinación de: conocimientos, culturas, valores profesionales, laborales y morales.

La dinámica económica, social y política se articula en función de su compatibilidad con las expectativas de unos mercados financieros inestables y volátiles que premian la especulación bursátil a corto plazo, que la inversión industrial a mediano y largo plazo, lo que ocasiona que el capitalismo financiero se convierta en depredador del mercado industrial y en consecuencia le provoque su inestabilidad y la necesidad de realizar transformaciones de fondo en la flexibilización del empleo por las presiones del mercado; afectando la jornada laboral, la remuneración, el tipo de contrato laboral, la carrera profesional y la capacidad de organización y presión colectiva, ante éste panorama ¿Qué significa generar oferta universitaria?.

Con la globalización se identifica un profundo y sofisticado proceso de debilitamiento del individuo como persona, acerca de recuperar la ciudadanía en la sociedad y el trabajo. En la cultura moderna de la incertidumbre, la existencia de un no empleo en apariencia irreductible y la institucionalización de formas de subempleo fortalecidas por el outsourcing, en consecuencia se ha transitado del pleno empleo a la plena actividad, por contratos asistidos y empleos limitados, en función del mercado Castel (2012). En esta cultura moderna del riesgo y la menor apertura a la multitud de opciones en el diseño de una vida propia y mucho más, una imposición de moverse continuamente en un desorden de instituciones y valores, sobre la capacidad de orientarse para crecer personalmente. Es el fracaso del estado de Bienestar, en su función social de integrar las relaciones industriales, con los derechos de la

ciudadanía, en términos del pleno empleo, educación para y por la democracia Esping-Anderson (1999).

En consecuencia el Estado de bienestar, se subsumió, al engranaje del capitalismo avanzado, que deja pendientes el compromiso de la ciudadanía a los principios de igual, equidad y redistribución de la riqueza, responsabilidad innegable de la universidad pública.

El estructural-funcionalismo como proceso histórico logró la quiebra de la cohesión social por ser incapaz de garantizar la seguridad, de la inseguridad que el capitalismo voraz generó. Los alterglobalizadores insisten en que vivimos en una sociedad, no en una economía y el desacoplamiento del sistema nacional y la vida mundial, no debe ser a costa.

#### **4. -TRANSFORMACIÓN ESTRUCTURAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO, SUS REALIDADES**

Los resultados preliminares de las investigaciones llevadas a cabo por el CA de Estudios Organizacionales establecen como hipótesis que el cambio instrumentado en la Universidad de Guanajuato no tiene las características de una *Reforma*, en realidad se trata de un Esfuerzo Planificado para “*Cambiar*” lo cual no siempre implica una modificación en los procesos o prácticas cotidianas que inciden en la Misión última de la Universidad, para su transformación, más bien atiende los compromisos dictados por los organismos internacionales referentes a encaminarse a ser una universidad de “Clase Mundial”.

#### **5.- A MANERA DE CIERRE**



Puede asumirse que existen identidades y fuerzas culturales con alto grado de institucionalización que siguen latentes y generan tensiones entre los esfuerzos planificados de cambio y las realidades cotidianas de procesos o actividades administrativas y docentes, como lo menciona Powell y DiMaggio, regidos por normas escritas, que carecen de efectos concretos en la vida universitaria. Sin embargo un alto porcentaje de trabajadores administrativos universitarios tienen contratos temporales, lo que inhibe su compromiso institucional como lo menciona Rifkin. Existen ideas de operar como campo organizacional Powell y DiMaggio, intra e interinstitucional, pero las ideas no han sido clarificadas institucionalmente en ese amplio espectro de normatividad.. Se presenta una realidad de la vida cotidiana de la universidad orientada a la propuesta de Artilles, en el sentido del sistema educativo que socializa para medio trabajar y para medio obedecer. Orientado a cumplir con los estándares de la certificación y acreditación de la gestión de la calidad para la competencia presupuestal. El marco teórico es amplio y habrá que considerar que autores son los ideales para poder interpretar los hallazgos de la investigación empírica.

En este abordaje preliminar, la fuente de información han sido las diversas entrevistas a profundidad realizadas con los principales actores como directivos, académicos y políticos que intervinieron en el proceso descrito de cambio.

El objetivo ahora, es explorar una unidad específica de esta organización universitaria, para detallar los avances, identificar los retos y hacer una propuesta de intervención que permita aprovechar las bondades de este esfuerzo planificado de cambio. Se ha seleccionado el Campus Irapuato-Salamanca debido a que ninguno de los investigadores o colaboradores trabajan en Irapuato-Salamanca, todos son del Campus Guanajuato. Esto será un elemento que permita mantener la objetividad a pesar de que este estudio sea realizado por investigadores de la Universidad de Guanajuato que estudian su propia Universidad.

La Nueva Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato de 2007, establece un marco normativo y una macro estructura organizacional, pero al interior de estas estructuras formales se han creado o han sobrevivido otras micro estructuras informales, así como procesos tanto visibles y ocultos que guían las actividades docentes y administrativas cotidianas. Identificarlas y mostrar el impacto que tienen

con los indicadores de cambio es fundamental para diseñar posteriormente un plan de intervención. Se puede constatar que se carece de modelos funcionales-estructurales orientados a cumplir la visión universitaria, se trabaja inmerso en la complejidad de la vida cotidiana, y en ocasiones genera la impresión de ir sin rumbo.

## 6. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreassi, Alejandro. (2005). Facismo en España. Ed. El viejo topo.

Artiles J. Alfredo y Hallahan P. Daniel. (1995). Special Education in Latin American. Ed. British Library.

Bantal, Saleem. (2011). Informe mundial sobre las Ciencias sociales 2010: divisiones del conocimiento. UNESCO.

Barnard I.Chester. (2003). The early sociology of management and organizations. Ed. Kenneth Thompson.

Blanch Ribas, J. Maria. (2003). Teoría de las relaciones laborales. Ed. UOC.

Castel, Robert. (2012). El ascenso de las incertidumbres. FCE.

Esping-Anderson Gosta. (1999). Social Foundations of Postindustrial Economics. Ed. Oxford University Press.

Etzioni Amitai. (1965). The monochrome society. Ed. Princeton University Press.

Fayol, Henri. (1949). General and Industrial Management. Pitman Londrés.

(1991). Administración industrial y gerencial. Ed. Ateneo.

Heidegger, Martin. (2005). ¿Qué significa pensar? Madri. Ed. Trotta.

Israel I. Jonathan. (2012). La Ilustración Radical. FCE.

Méndez Álvarez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata.

Mintzberg, Henry. (1989). La reestructuración de las organizaciones. Ariel, Barcelona.

(1990). Diseño de organizaciones eficientes, El Ateneo, Buenos Aires.

O'Neill, Judith. (1991). Martín Lutero. Ed. Akal.

Polanyi, Karl. (2010). Karl Polanyi: The Limits of the markets. Gareth Dale.

Powell W. Walter y DiMaggio, Paul. (1991). *The New Institutionalizational Analysis*. Ed University of Chicago press.

Rifkin, Jeremy. (2003). *Las conexiones ocultas*. Ed. Anagrama.

Rifkin, Jeremy. (2010). *The Empathic Civilization: The Race to Global Conscioueness in a World in Crisis*. Ed. Anagrama.

Santos Guerra M.A. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Archidona Aljibe.

Schumpeter A. Joseph. (1994). *Capitalism, Socialism & Democracy*. Ed. Routledge.

Taylor F.W. (1914). *The Principles of Scientific Management*, Harper and Brothers, N.Y.

modelo para la innovación empresarial. Ideas Propias editorial.

Weber, Max. (1996). *Economía y Sociedad*. FCE.

(2004). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. FCE.

(1947). *The Theory Of Social and Economic Organizations*, Free Press, N.Y.

## **GERENCIA DEL CAMBIO DENTRO DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN VENEZUELA**

***Deisy Santamaria***

Licenciada en Contaduría Pública egresada de la Universidad del Zulia, Magister en Administración de Empresas y Especialista en Metodología de Investigación. Miembro fundador y Socio de la Firma de Contadores Santamaría, González & Asociados, en la Ciudad de Maracaibo, donde se desempeña como Consultor Gerencial y Auditor de empresas Industriales, Comerciales y Agropecuarias. En la actualidad, cursa la Maestría en Banca y Finanzas en la Universidad Rafael Urdaneta.

En el área educativa, dicta curso de Gerencia Estratégica y Transacciones y Negociaciones Internacionales para Atlantis University, sede Maracaibo. Posee título de Componente Docente en Educación Interactiva a Distancia de la Universidad Fermín Toro, sede Barquisimeto, donde se desempeña como Facilitador en el Diplomado de dicho componente docente. Correo: [deisysantamaria@hotmail.com](mailto:deisysantamaria@hotmail.com)

### **Resumen**

La Gerencia del Cambio conforma el grupo de acciones a tomar por los gerentes o una organización en virtud de las exigencias emanadas de situaciones cambiantes en su entorno y dentro de ella, con la finalidad de adaptarse y seguir operativa. Es por ello que emerge la presente investigación con el objetivo de analizar la gerencia del cambio dentro de las Instituciones de Educación Superior, realizado a través de las dimensiones cambio organizacional y gestión de cambio. La Metodología utilizada fue de tipo documental de diseño bibliográfico, con técnica de recolección basada en libros, artículos de prensa y trabajos de investigación. Obteniendo como conclusiones la necesidad de la empresa de realizar matriz FODA como punto de partida del conocimiento de si misma y luego identificar los tipos de gestión para evaluar factores internos y externos que ejercen presión y grado

de repercusión, los gerentes deben ser líderes situacionales actuando como agentes de cambio, desarrollando habilidades personales, un sistema de información y comunicación que reduzca resistencia para implantar ajustes, el uso planificado de herramientas de gestión, plazos de ejecución de etapas de cambio o ritmo del cambio de forma consensuada para alcanzar el éxito.

**Palabras clave:** Cambio Organizacional, Gestión de Cambios, Gerencia del Cambio.

### **Abstract**

The management of the change conforms the group of actions to take for the managers an organization in virtue of the demands issued of changing situations on their environment and inside of it, with the finality of adaptation and continue operating. Because of that emerges the present investigation with the object of analyze the management of the change inside of the organizations, making trough the dimensions organizational change and management of changes. The methodology used was documental type and bibliographic design, with technique of recollection based on books, press articles, investigation jobs. Getting as conclusion the need from the company to make FODA matrix as start point of knowledge of itself and then identify the types of management for evaluates intern and extern factors that exert pressure and repercussion grade, the managers must be situational leaders acting like agents of change, making personal abilities, a system of information and communication that reduces resistance from making adjustments, the planned use of management skills, terms of execution of stages of change or pace of change of form consensual to achieve success.

**Keywords:** Organizational change, Management changes, Management of the Change.

## **1. -INTRODUCCIÓN**

En la actualidad toda persona recibe y descodifica acciones provenientes de su entorno que hacen que sus patrones de conductas, valores, conocimientos profesionales, actitudes, entre otros sufran reajusten o cambios para adaptarse y poder continuar interactuando dentro de la sociedad. Las

Instituciones de Educación Superior, pasan por las mismas circunstancias, y puede verse afectada en variaciones de su estructura, funcionamiento, comportamientos o todas incluidas, con el agravante de una posibilidad latente de desaparecer o no continuar operando en el mercado según su objeto de negocio, por ello todo cambio que el entorno sugiera debe ser analizado de forma estratégica para gestionarse de forma que genere el éxito esperado.

Es así que nace la Gerencia del Cambio, como término que se analiza a través de el cambio organizacional y/o gestión de cambio con la finalidad de ayudar a los gerentes a realizar una administración efectiva de los cambios que requiere una empresa en virtud de mantenerse operativa dentro del mercado donde se desenvuelve, lo cual implica no solo observar las modificaciones de sus productos, servicios, procesos productivos, exigencias de sus clientes, uso de nuevas tecnologías, y grado de aceptación y desarrollo personal y profesional de su recurso humano sino prever las posibles resistencias de estos ante los cambios que se desean y/o necesitan efectuar dentro del negocio.

## 2. -GERENCIA DEL CAMBIO

Gerenciar es un término que agrupa el establecer planes y políticas estratégicas para obtener los resultados esperados dentro de las organizaciones plasmados en objetivos y metas, los cuales involucra el arte de agrupar, alinear según capacidades, evaluar desempeño, motivar y gestionar los cambios pertinentes del recurso humano para obtener los resultados deseados.

Si se busca gerenciar un cambio dentro de las Instituciones de Educación Superior, esto pasa por la preparación, habilidad, tipo de liderazgo, inteligencia emocional y demás capacidades a desarrollar por los gerentes

para influenciar a su personal a alcanzar lo que se espera ha sido planificado rinda dicho departamento. Al respecto “se suele confundir la gestión del cambio con la tarea política de la gerencia o forma de realizar un proyecto y con un plan de capacitación que debe elaborar el área de RRHH, pues contempla solo lo relativo al personal” señala (Brojt, 2005: 103). Aparece para algunos como un concepto soft o blando.

Es por ello que si se busca la gerencia efectiva de los cambios en la organizaciones, sea cual fuere su objetivo y propósito de creación, ésta debe contemplar un estudio de el entorno de la misma, su grado de impacto sobre el negocio, así como su estructura interna que no solo abarca la preparación de su personal, sino la cultura organizacional, filosofía de gestión, imagen e identidad corporativa, entre otros aspectos a considerar. En base a lo descrito, , “gerenciar un cambio es consolidar el tipo de liderazgo que posea un gerente por lo cual estará en condiciones de inducir al personal a ejecutar lo planificado” (Kotler citado por Lazzati, 2008: 236). Este concepto no engloba lo relativo a cambios en las operaciones planificadas ante imprevisto y su impacto en lo presupuestado y las repercusiones o sanciones que podrían devenirse de tales prácticas.

### **3. -EL CAMBIO ORGANIZACIONAL**

Una empresa no solo se ve afectada por fuerzas externas como cambios en aspectos demográficos que afectan la demanda de productos o servicios, progresos tecnológicos, fusiones, competencia no solo nacional sino internacional, elementos de presión social y/o político de su entorno que le obligan a realizar ajustes sino que dentro de si también se suscitan cambios ejercidos por sus empleados y producto tanto de las expectativas de crecimiento y desarrollo personal y profesional de estos, las políticas de remuneración e incentivos que el negocio ofrezca, entre muchos otros, de allí que el cambio organizacional sea definido como, “la capacidad de

adaptación de las organizaciones a las diferentes transformaciones el medio ambiente interno y externo, mediante el aprendizaje” ( Ruiz y Col., 2007:39).

Un cambio organizacional debe transmitir un futuro mejor por lo cual una fórmula que aplicada lleve a la empresa a visualizar ese futuro es de gran utilidad para comprender el porqué se ha de cambiar, de allí que:

“ $C = (I \times M \times P) > R$ . Donde: C= Cambio, I= Insatisfacción, M= Modelo futuro o donde se quiere llegar, P= Procedimiento, herramientas, a través de que se llegara, R= Resistencia al cambio” (Porret, 2008: 466).

Pero se debe estar consciente que en ocasiones los cambios pueden suscitarse solo a nivel gerencial afectando la fase de dirección de un negocio donde los niveles medio dentro de la cadena de mando solo deben ejecutar las acciones su área de trabajo, un ejemplo de ello se observa en cuanto a la adquisición de maquinarias y equipos con tecnologías nuevas para el personal, las que actualmente, están cambiando en forma vertiginosa donde el trabajador no ha dominado un sistema y debe aprender otro porque el anterior va quedando obsoleto, lo cual en ocasiones genera cierto descontento dando lugar una resistencia al cambio.

Pero que sucede cuando el cambio proviene de abajo hacia arriba, es decir de los comportamientos de los empleados, sus culturas, un ambiente laboral que ya no se encuentra acorde a las exigencias de su personal, cambios tecnológicos que se suscitan y no se adoptan por la empresa, por mencionar algunos, crean la necesidad de los denominados Agentes de Cambio, que ya no serian solo los gerentes, los encargados de materializar los mismos a través de conversaciones con los mandos altos donde se destaquen las necesidades por cada gerencia, departamento o toda la organización.

En vista a lo importante del proceso un agente de cambio debe contar no solo que un nivel de autoridad dentro de la organización sino con un conjunto de



habilidades personales que lo conviertan en un líder situacional capaz de desarrollar una planificación ajustada tanto a las necesidades como a la colaboración que el personal involucrado se espera le ofrezca. Si se tratara de resumir lo que es un cambio organizacional, se debe comenzar con el impacto externo e interno sobre elementos de empresa, el papel del agente de cambio, los diagnósticos a realizarse, las formas de intervención para finalizar con la realización del cambio que se desea (Ronco y LLado,2001).

Cabe resaltar que dentro de los métodos de diagnostico se destacan el Socio técnico de Sistemas creado por Eric Trist en Londres, el cual percibe a una empresa como un gran sistema integrado por dos sub sistemas que son el que engloba conductas, valores, relaciones interpersonales, actitudes, entre otros y el denominado técnico, que engloba las herramientas y paquetes tecnológicos y el diagnostico pretende determinar cómo se dan los intercambios entre los sistemas y de qué forma uno afecta al otro. El segundo método es el denominado de Vacío, que consiste en determinar los objetivos alcanzados en relación a lo presupuestado o propuesto; y el método de Análisis de campo de fuerza, dividiendo el proceso en tres fases: Descongelación, Acción, la tercera fase denominada Re congelación (Kurt Lewin, citado por Amorós,2007).

#### **4. - GESTIÓN DE CAMBIO**

Un cambio en los institutos de Educación Superior son similares que en cualquier empresa, pues surgen producto de varias causas internas, externas, entre las que se encuentran, una insatisfacción del personal, de su desenvolvimiento en el mercado, del crecimiento de la competencia, de no cubrir expectativas de los clientes, por mencionar algunas, que busca un futuro mejor a través herramientas de gestión que pudieran aplicarse dando lugar ciertas modificaciones para solventar las deficiencias dentro de una organización con el mínimo de resistencia a dichos cambios. Pero como

llevar a cabo estos cambios de forma coherente y controlada pues por medio de una planificación de los mismos o gestión de cambios.

Para entender lo que es una gestión de cambio primero se debe conocer a qué tipo de gestión se está haciendo alusión, una gestión personal compete al desarrollo de habilidades, preparación y dominio de tecnologías de avanzada, adoptar conductas emocionalmente controladas, entre otras de tipo individual que conllevan al éxito personal y profesional o un alto grado de eficiencia profesional de una persona. En otro orden se encuentran la gestión de proyectos donde la empresa decide abrir una línea nueva, re potenciar alguna existente o emprender nueva área de negocio asociada con terceros o no, con expectativas de mantenerse por largo tiempo pero lo cual las gestiones de planificación y seguridad se unen a rentabilidad esperada, tiempo de recuperación de la inversión, entre otros.

Por último y no menos importante la gestión estratégica, cuyo punto de partida se centra en el FODA o conocimiento real del negocio, la misión y visión de la empresa, además de su ubicación real dentro del mercado donde se desenvuelve y como es percibido por su personal en relación a las metas que se plantean obtener, entre otros aspectos que este tipo de gestión abarca.

Ahora bien, el gerente una vez evaluado el cambio que la empresa debe adoptar y escoger la herramienta a utilizar, se sugiere aplique ciertas reglas para lograr la administración efectiva del cambio serian: motivar creando disposición y superando resistencia al cambio, crear una visión que vigorice el compromiso y exponga estado futuro deseado, desarrollar apoyo de los agentes y grupos de interés, gestionar la transacción a través de estrategias según las estructuras de administración y sostener el impulso reforzando conductas nuevas y desarrollando competencias y habilidades según (Hellriegel, 2009: 500). Esto se logra si se decide a tiempo y en consenso las

líneas de acción que se necesitan y se ejerce un verdadero control de lo que cada una va aportando.

En Venezuela la Gerencia del Cambio hoy se observa en empresas consideradas grandes con procesos productivos complejos, como la estatal petrolera PDVSA, la mayor fábrica de productos alimenticios y bebidas POLAR, así como las Universidades e Institutos de Educación superior públicas y privadas, por ello dentro de los pensum educativos para la preparación de profesionales tanto técnicos como a nivel de universidades se incorporan, según vayan sucediendo, todas las herramientas tendientes a preparar el personal sobre lo último en gestión, cuya aplicación adiestra y percibe las necesidades de cambio, como ha de hacerse y cual adoptar según la rapidez de la empresa en observar la retroalimentación en la consecución de objetivos en la forma pautada.

De allí que se observe, en la Universidad Rafael Beloso Chacin de la ciudad de Maracaibo, Estado Zulia, la necesidad de ofrecer el estudio del dialecto Mandarín, uno de los más utilizados en China en virtud de los actuales programas de negocios entre la estatal petrolera PDVSA y empresarios de China con la finalidad de actividades de exploración, perforación y extracción de petróleo cuya tecnología y maquinaria se encuentra en normas y procedimientos escritos en este idioma por lo cual el profesional que desee trabajar en estos convenios operativos debe poseer un dominio mínimo de este dialecto, lo que da cuenta de que este centro educativo se practica una adecuada gerencia del cambio.

Pero que sucede, cuando el entorno exige el cambio, y los entes reguladores de ellos dan respuestas tardías o no las dan y una empresa toma de forma unilateral la decisión de efectuar ese cambio, aun cuando se haga acreedor de posibles sanciones, estas pudieran ser acogidas o refutadas en virtud de cubrir esas exigencias de cambios, la respuesta a esta afirmación dependerá de las situaciones y factores o elementos implicados en dichas acciones.

En base a lo antes expuesto se observa lo planteado por Mariñas (2007), citado por Amorós (2007) sobre el caso de la Universidad de los Llanos Ezequiel Zamora en Venezuela, donde el rector de dicha casa de estudio de forma unilateral en virtud de las demandas de 30mil bachilleres sobre carreras que no disponía dicha institución y que solicitare poder dictar, para cubrir estos potenciales usuarios proveniente en su mayoría de misiones creadas por el gobierno nacional como política de inclusión a la educación para toda la población , ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y de su ente de asesoría técnica y de planificación: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), las cuales no respondieron después de varios meses de haber solicitado estas reformas para aumentar las ofertas de estudios en dicha institución.

Entre las consideraciones bajo las cuales se ampara el rector de dicha casa de estudio se encuentra dar cumplimiento al Artículo 103 de la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela que establece “Toda persona tiene derecho a una educación integral y de calidad permanente en iguales condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, capacidades y vocaciones”. Además de acotar que las Pruebas de Aptitud Académicas constituían una forma de coartar ese derecho. Es aquí donde se somete a consideración la pertinencia o no de las sanciones sobre este rector, en virtud de su necesidad de adecuarse a los cambios que requería dicha institución para ajustarse a las demandas existentes tanto de carreras nuevas como de usuarios.

Lo primero sería evaluar hasta que punto de verdad esas carreras eran necesarias según las exigencias del mercado interno y externo estatal y nacional, pues no se trata de crear carreras que luego el profesional no podrá desarrollar por escasez de demanda de los productos o servicios que ella genere, por mencionar un caso. Luego se debe proceder a determinar si su infraestructura está acorde para albergar 30 mil nuevos alumnos, la logística

y plantilla de profesores es el necesario, suficiente y competente para llevar a cabo este cambio, por lo cual decidir si sancionarlo o no se sugiere sea después de verificar lo antes expuesto y así tanto CNU como OPSU puedan comprobar que el rector cubra lo pautado, adaptarse al cambio y evitar la sanción a través de la emisión de exposición de motivos en virtud de solventar razonablemente situaciones imprevistas o no contempladas en el cuerpo de normas y procedimientos de dichas instituciones.

## **5. -CONSIDERACIONES FINALES**

Toda empresa antes de decidir que necesita un cambio debe comenzar con la elaboración de una matriz FODA como punto de partida del conocimiento de si misma y luego identificar los tipos de gestión para evaluar los factores internos y externos que pudieran originar algún cambio dentro de la misma para mantenerse competitiva y determinar según los lapsos de implantación, observación de los primeros resultados, misión, visión y objetivos planteados la factibilidad de cual herramienta es la necesaria.

A su vez un gerente debe estar consciente que los cambios generan en las personas sentimientos de tipo negativo, pues se les estaría moviendo de sus zonas de comodidad o labor ya aprendida y controlada, por lo cual será natural observar conductas de desacuerdo,. En base a lo antes expresado, una gerencia de cambio debe ser comandada por aquel gerente, que efectivamente actúe como agente de cambio, con un liderazgo denominado como situacional, que practica y desarrolla la inteligencia emocional, la motivación adecuada al personal, evita una cultura organizacional que castiga excesivamente cualquier error, fomenta el trabajo en equipo, y hace uso adecuado y oportuno de la cantidad y calidad de información y comunicación.

Pero un gerente no trabaja solo por muy competente que este sea, por lo cual al implantar una gerencia de cambio se debe contar con el compromiso de la alta gerencia, hacer uso de una adecuada planificación de herramientas de

gestión que necesita la empresa en relación con los plazos de ejecución de las etapas de cambio o ritmo del cambio de forma consensuada para disminuir las resistencias ante los ajustes a implantar, y por último la evaluación y seguimiento de cada estrategia o línea de acción de cambio por parte de un grupo específico que se encargue de suministrar la información tanto buena como mala de los acontecimientos y mantenga niveles de comunicación con la alta dirección y todo el personal.

## **6. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Amorós, E. (2007). Comportamiento Organizacional. Perú Editorial USAT Escuela de Economía.

Bavaresco, A. (2001). Proceso Metodológico de la Investigación. Maracaibo, Venezuela. Editorial Universidad del Zulia.

Brojt, D. (2005). Project Management. México. Ediciones Granica.

Chávez, N. (2001). Introducción a la investigación Educativa. Cuarta edición. Editorial RS Gráficos.

Garzón, M. (2005). El Desarrollo Organizacional y el Cambio Planeado. Bogotá, Colombia. Centro editorial Universidad del Rosario.

Hellriegel, D. (2009). Comportamiento Organizacional. México. Cengage Learning editores.

Hernández, Fernández y Baptista. (2007). Metodología de la Investigación. México. Editorial McGraw Hill.

Kaplan, R. y Norton, D. (2000). The Strategy Focused Organization. Boston: Harvard Business School Press.

Lazzati, S. (2008). El Cambio del Comportamiento en el Trabajo. España. Editorial ECOE.

Méndez, C. (2009). Tecnologías y Herramientas de gestión. Bogotá Colombia Editorial Universidad del Rosario.

Pérez, J. (2010). Gestión por Procesos. España. 4ta edición editorial ESIC.

Porret, M. (2008.) Recursos Humanos: Dirigir y Gestionar Personas. España. Editorial ESIC.

Ronco,E. Y Llado, E. (2001). Aprender a gestionar el cambio. España. Ediciones Paidos ibéricas.

Ruiz, R. (2007). DIRECCION EMPRESARIAL ASISTIDA Cómo Alinear Estratégicamente su Organización. España. Editorial Visión Net.

Mariñas, M. (2007). Universidad Posible y la Resistencia al Cambio. Caso UNELLEZ frente a OPSU. Trabajo de ascenso presentado en la Universidad Nacional de los Llanos Ezequiel Zamora.

## **PARQUE TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO Y SECTOR EMPRESARIAL: ALGUNOS ASPECTOS A CONSIDERAR PARA SU VINCULACIÓN**

***Estela Portillo***

Estudios Postdoctoral en Gerencia y Políticas Públicas  
División de Estudios Para Graduados - Facultad de Ciencias Económicas y  
Sociales-La Universidad del Zulia año 2011

Correo: [esportillo@rrhh.luz.edu.ve](mailto:esportillo@rrhh.luz.edu.ve)

### **Resumen**

El propósito de la investigación está dirigido al estudio del Parque Tecnológico Universitario (PTU) de la Universidad del Zulia, identificando sus fortalezas para la competitividad de la institución en cuanto a su labor de docencia, investigación y extensión, después de las medidas económicas. Se desarrolló una investigación descriptiva, con diseño no experimental, de campo. El instrumento de recolección de información fue una entrevista guiada a los representantes del PTU. Los resultados obtenidos revelan que existe voluntad política para la consolidación del parque tecnológico, aún cuando se requiere mayor cantidad de recursos (físicos, materiales,



financieros y humanos) para su mantenimiento. Se concluye la necesidad de una vinculación efectiva entre el Parque Tecnológico Universitario y el Sector Empresarial del estado Zulia, como alianza estratégica que permita establecer un compromiso compartido entre ambos sectores para beneficio de toda la sociedad.

**Palabras clave:** Parque tecnológico; empresa.

### Abstract

The purpose of this paper to analyze the process of linking the Park technological University (PTU) of the University of Zulia and the Business Sector of Zulia State. Developed a descriptive research with non-experimental design, field. The data collection instrument was an interview led to the Manager of the OCT and a questionnaire for managers of different companies (N = 30), subjected to a validation through 10 expert opinion and reliability calculated by using the formula of Spierman-Brown. The results reveal that an effective link between University Technology Park and the Business Sector there is. Finally, it is concluded the need to strengthen this strategic partnership and establish a shared commitment between both sectors for the benefit of all.

**Keywords:** University technological park; business; link.

## 1. -INTRODUCCIÓN

Las instituciones universitarias y las empresas han venido vinculándose mediante la provisión de recursos humanos calificados. No obstante, la necesidad constante por parte de las empresas de incorporar nuevos conocimientos a la producción de bienes y servicios, con el objeto de poder competir en los mercados internacionales, cada vez más protegidos y sometidos a la ley del más fuerte, ha provocado que se dé un acercamiento creciente entre ambos sectores para colaborar en la ejecución de programas y proyectos de investigación y desarrollo (I & D).

Así aún en consideración del prolongado divorcio entre el PTU de LUZ y la empresa nacional, se proyecta y escenifica un ambiente natural para auar y acelerar su “interacción”. Se plantea la urgencia e impostergable tarea de

colocar en un franco y sincero reconocimiento de sus necesidades, capacidades, disponibilidades, recursos, estrategias y expectativas.

Es por eso que esta investigación se centra en analizar las principales situaciones que puedan contribuir a explicar los obstáculos de la gerencia del proceso de vinculación y poder generar de alguna manera, recomendaciones alternativas que procuren darle una viabilidad e impacto a dicho proceso.

## **2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El fenómeno de vinculación entre las universidades y el sector externo está relacionado con los nombres de Bok y Giamatti (1980), autores controversiales en el inicio de los años ochenta, cuyos planteamientos dieron validez a la interacción entre los sectores. Estas iniciativas dieron origen a un proceso que con los años ha motivado muchos estudios y publicaciones en el mundo, en lo inherente a la gestión de la vinculación como un factor que ha permitido el cambio de estructuras dentro de las industrias y empresas, así como en las mismas universidades que se interrelacionan académicos y empresarios con sus avances científicos y tecnológicos.

El sector empresarial tiene la necesidad de contar con una base permanente de información y debe tener acceso a los conocimientos que se generan en los centros de investigación de las universidades, esto ha motivado a investigadores y docentes universitarios a cultivar mecanismos entre el sector empresarial y universidades y así han surgido proyectos conjuntamente con la industria: parques científicos, incubadoras de empresas, programas cooperativos, consultorías, asesorías, y acceso corporativo a la infraestructura universitaria.

Asimismo, la universidad tiene dentro de su definición clásica la misión de la docencia, investigación y extensión, así como su aporte a la cultura en el sentido más amplio, la búsqueda de condiciones que garanticen una identidad nacional y su independencia frente a los intereses foráneos, la generación de conocimientos mediante la investigación.

En Latinoamérica, durante los últimos quince años, la problemática de la integración de la investigación universitaria con el sector empresarial está en un proceso evolutivo hacia la economía basada en el conocimiento, existiendo una motivación tanto universitaria como del sector empresarial en la búsqueda de una interacción efectiva entre ambos sectores.

En el caso Venezolano las universidades y el sector empresarial, se demuestra que no existe una relación dinámica entre la oferta y la demanda en las actividades de investigación y desarrollo a fin de lograr un mejor intercambio entre las universidades y empresas. La Universidad del Zulia, en su documento Filosofía de Gestión, divulgado por la Dirección General de Planificación Universitaria, considera la vinculación con el sector empresarial como un mecanismo para propiciar la comercialización de sus bienes y servicios generados en sus centros de investigación y desarrollo; señala además, la necesidad de promocionar y difundir los resultados de los trabajos de investigación a fin de propiciar una mayor vinculación de la universidad con su entorno. Sin embargo, el referido documento carece de mecanismos prácticos de vinculación que permitan un proceso dinámico universidad – sector empresarial.

Las nuevas políticas económicas gubernamentales, les plantea a las diferentes universidades venezolanas, la necesidad de formular programas y proyectos con alcances de mediano y largo plazo, para poder alcanzar el desarrollo regional y nacional.

En cuanto al espacio para el desarrollo del Parque Tecnológico, se cuenta con la Granja Ana María Campos, esta granja sirve de marco para el proyecto del centro cárnico y el centro lácteo que permitirá controlar y certificar la calidad de los productos derivados de la leche y la investigación e innovación tecnológica para el desarrollo de nuevos productos lácteos, que a su vez propician la fabricación de productos “premium” en el ámbito de la industria láctea, con este centro se espera consolidar una infraestructura científica – tecnológica de producción comercial, capaz de apoyar los procesos tecnológicos de transformación y aprovechamiento industrial de animales de diferentes especies en carnes, derivados y subproductos.

El estudio de la integración universidad – sector empresarial es el objeto de estudio de la presente investigación, permitiendo abordar como objeto concreto de la investigación: Parque Tecnológico Universitario de la Universidad del Zulia y el sector Empresarial (agroindustria, empresarios, laboratorios, productores agropecuarios) en materia de interacción formal e informal.

Es importante resaltar algunos planteamientos realizado por diferentes autores que sustentan el proceso de vinculación universidad – sector empresarial:

Arocena (1997), señala que la frontera entre la ciencia y la tecnología cada día son menos visibles y que es imposible pensar en los problemas de ciencia y de la tecnología de manera separada. A raíz de esa nueva visión de la ciencia y tecnología el conocimiento adquiere un nuevo papel estratégico como factor principal de producción y riqueza, de manera que solamente los grupos sociales que lo posean tendrán en sus manos el control de las sociedades, tal revalorización del conocimiento ha generado un reto relacionado con la pertinencia de la ciencia y tecnología en el acontecer social, económico y cultural que demanda una racionalidad distinta para manejar la inventiva y la creatividad en el presente.

### **3.- MARCO TEÓRICO**

El presente trabajo tiene como objetivo fundamental proporcionar lineamientos estratégicos de gestión tecnológica, que aplicados a las dependencias universitarias de LUZ, permitan viabilizar el proceso de vinculación universidad – sector empresarial. El desarrollo científico y tecnológico debe estar vinculado a las efectivas necesidades de un país, y no se puede aceptar que empresas, universidades e institutos de investigaciones, actúen de forma independiente uno de otros, por mas que existan roles y funciones específicas que se deben preservar. Es indispensable crear una dinámica que vaya más allá de las clásicas y pocas frecuentes relaciones bilaterales entre instituciones para poder desarrollar un sistema integrado de cooperación.

### **3.1. Proceso de vinculación universidad – empresa**

Asumir el estudio del proceso de vinculación entre la Universidad y la Empresa, es una ardua tarea, por ser éste un fenómeno amplio y muy complejo, tanto desde el punto de vista de sus características intrínsecas, como por los agentes interventores y contextos variados en que el mismo se lleva a cabo. De igual manera, su abordaje puede hacerse desde distintos ángulos, según la intención del autor. A tales efectos puede decirse que este tema ha sido tratado, discutido y analizado por una diversidad de autores, muchos de los cuales se han referido a aspectos tan generales como: barreras y motivaciones que presentan ambos sectores al momento de interrelacionarse; la conveniencia o no de este tipo de relación; lo complejo de su implementación; el impacto de este proceso en el ámbito socioeconómico y cultural; las condiciones favorables previas que deben existir para garantizar su éxito, las distintas formas de vinculación, entre otras (Correa, 1994, pp. 103).

### **3.2. Fases de vinculación universidad – empresa**

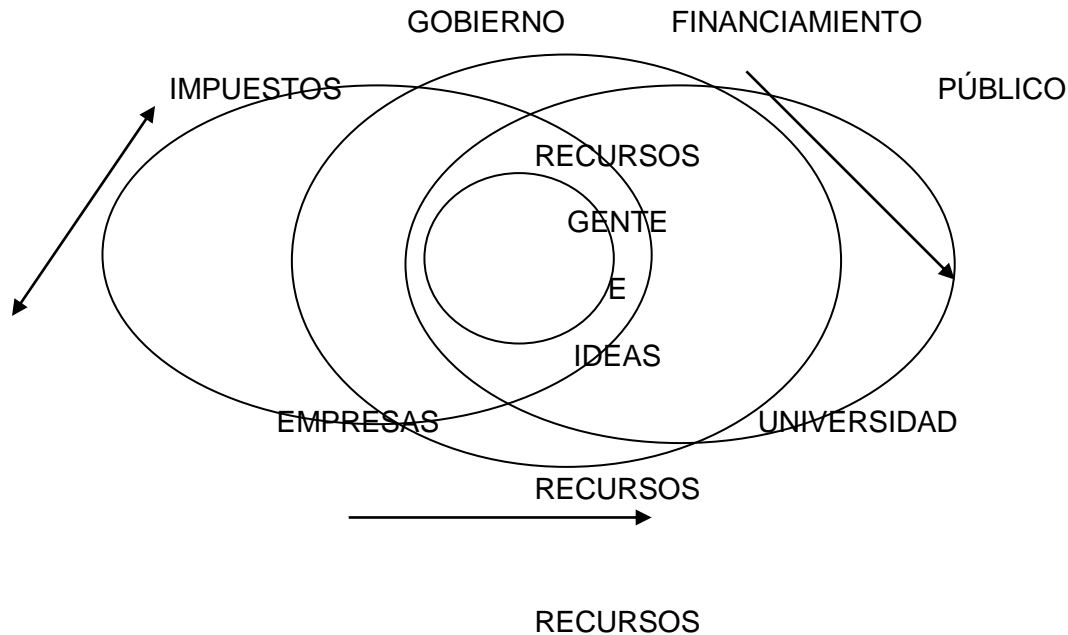
La Primera Fase, se caracteriza por un reducido flujo de ideas desde las universidades al sector empresarial, un flujo de recursos financieros de las empresas al estado vía impuestos y el posterior financiamiento de las universidades por parte del estado.

La Segunda Fase se ubicada en los años ochenta, se caracteriza por una cooperación más fuerte entre las universidades y las empresas con el intercambio de ideas y personal y un flujo financiero desde la empresa a la universidad por pago de servicios prestados (científico, tecnológicos, entre otros), sin embargo el Estado es el principal financista y receptor de los impuestos procedentes del sector industrial.

En esta Tercera Fase o modelo predominante desde los años ochenta hasta el presente se caracteriza por una interacción de Gobierno, Universidad, Empresas; en este sistema el flujo de ideas se da entre los tres al igual que el recurso humano como es el caso de un parque tecnológico; el flujo de recursos financieros es vía

Estado pero no de la manera tradicional sino por vías como la investigación contratada, capital de riesgo para la creación de empresas o arriendo de facilidades en el Parque tecnológico (Martínez, 1994) (Ver Gráfico 3).

**Gráfico 3.**



Desarrollo de Modelos de Vinculación U-E. Martínez, Carlos. Gestión Tecnológica y Desarrollo Universitario. CINDA. (1994. p. 247).

### 3.3. ¿Después de las medidas económicas qué?

La necesidad de la universidad de diversificar sus fuentes de financiamiento, incorporando desde mediados del siglo XX, una nueva función: la vinculación con la empresa mediante instrumentos como la prestación de servicios, la consultoría o asesoramiento, la contratación de I+D, entre otros. Esto ha conducido a la aparición en los países industrializados de la llamada "universidad empresarial" o "universidad emprendedora", que se han convertido en motores económicos y revitalizantes del entorno social más próximo.

Estas actividades se han truncado en parte por las medidas económicas implementadas en el presente año en Venezuela, alcanzando una débil inversión nacional en investigación y desarrollo, poca participación del sector privado en actividades de investigación para el desarrollo, ausencia de una política nacional que establezca líneas y prioridades, que permitan, estímulo por parte del gobierno hacia los procesos de relación universidad-empresa; más bien, los interfiere. La política económica aplicada en el país, no ha provocado una demanda real de I&D por parte del sector productivo nacional, por lo que no ha avivado una mayor vinculación universidades / sectores productivos.

#### **4. -MARCO METODOLOGICO**

Se asume una investigación de tipo descriptivo de acuerdo a lo expuesto por (Chavez, 1994, P.135), describe lo que se mide sin realizar inferencias ni verificar hipótesis”. Se desarrolla también como una investigación de campo, por cuanto pretende analizar el punto de vista de los actores involucrados en los sistemas de referencia: Parque Tecnológico Universitario de la Universidad del Zulia (PTU-LUZ) Empresa, y trascender los aspectos meramente descriptivos, dando paso a la recolección de datos directamente de la realidad (Sabino, 1992, p. 89), donde se interpreta la perspectiva del PTU-LUZ en la vinculación con el sector empresarial.

En consecuencia, su finalidad es aplicada, por cuanto su propósito es la búsqueda y resolución de problemas (Serna, 1994). Por su carácter es cuantitativa, ya que refiere aspectos estadísticos cuantitativos relacionados con la variable y dimensiones estudiadas. El diseño en el cual se sustenta la investigación es el transversal- descriptivo, cuyo enfoque “permite indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta un hecho o fenómeno en un momento dado”. En este sentido, el procedimiento consiste en caracterizar la variable objeto de estudio y los factores influyentes en el proceso de vinculación bajo la concepción y enfoque de gestión del PTU-LUZ.

Al tomar en cuenta este criterio, se puede decir que es no experimental esta investigación debido a que no presenta esta característica. El universo del estudio está conformado por el personal directivo del PTU-LUZ y el conglomerado empresarial ubicado en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia, que ha desarrollado experiencias de vinculación con el referido Parque Tecnológico. La selección del personal gerencial del PTU-LUZ y de las empresas, es posible considerarla, una muestra no probabilística intencional, opinático y por conveniencia propia, según lo refiere (Bernal, 2000, p.161) en la cual no es relevante: “la representatividad de los elementos de la población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente Hernández (1998; p.226).

#### 4.1. Criterios para la muestra no intencional

Su vinculación directa con el PTU – LUZ del Zulia.

El acceso a la información.

Su ubicación geográfica, en el Estado Zulia.

La técnica utilizada como proceso de investigación es la encuesta, el instrumento utilizado para recabar la información consiste en una entrevista – guiada a ser aplicada al Director – Ejecutivo del PTU-LUZ, con un total de 12 ítems (Anexo A); y de un cuestionario aplicado para la muestra de representantes del conglomerado empresarial (N = 30) con un total de 54 ítems (Anexo B). La entrevista – guiada se diseña para la recolección de información a partir de documentos del PTU-LUZ, acerca de su filosofía de gestión y de preguntas abiertas, para el Director – Ejecutivo, acerca de las experiencias de vinculación con el sector empresarial.

El procedimiento utilizado para calcular la confiabilidad del instrumento fue la Prueba Kuder y Richardson (Coeficiente KR-20), cuya interpretación es igual a la del coeficiente alfa. Los valores arrojados por la prueba oscilan entre 0 y 1 y su fórmula es la siguiente:

## 5. –CONCLUSIONES



La investigación documental referida a la filosofía de gestión del PTU – Zulia, revela que él mismo muestra una adecuada sintonía entre su marco de direccionalidad estratégica y la capacidad organizacional para canalizar dicha direccionalidad. En efecto, las interrelaciones establecidas en su misión, visión, políticas, objetivos y estrategias gerenciales indicativas permiten caracterizar una capacidad organizacional para promover la transferencia de tecnología entre la Universidad del Zulia y el Sector Empresarial.

No obstante, el mero acto declarativo de la filosofía de gestión no constituye garantía de la capacidad organizacional del PTU – Zulia toda vez que su funcionamiento, en cuanto que dependencia universitaria, está condicionado al juego de fuerzas incidentes tanto en el ámbito intra como extrauniversitario. De hecho, los resultados de la entrevista guiada con su Director Ejecutivo evidencian que el Parque Tecnológico requiere en mucho del apoyo de la alta gerencia universitaria, para poder superar un abanico de limitaciones que están incidiendo en limitar su capacidad de respuesta frente al entorno socioproductivo.

## 6. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arocena, R. (1997). “Alternativas de la Educación Superior ante los Escenarios posibles de la Región: algunas observaciones para la decisión”. EN: la educación superior en el siglo XXI. Visión de Americalatina y el Caribe. Caracas, Venezuela, Cresal/UNESCO.
- BoK y Giamatti. (1980). Vinculación de la Investigación Científica y Tecnológica con las Unidades Productivas. Santiago (Chile). CINDA. Colección Ciencia y Tecnología, N° 24. p.p. 159-160.
- Chavez, N. (1994). Introducción a la Metodología Educativa. Maracaibo. Talleres de Ars Grafica. p.13-164.
- Correa, C. (1994). La Vinculación Universidad-Empresa en la Bibliografía Latinoamericana Conferencia de las Naciones Unidad sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD). Taller Universidad y Empresa en un nuevo escenario competitivo Ginebra. Diciembre. p. 103.
- LUZ. DGPU. (1999). “Filosofía de Gestión de La Universidad del Zulia”. DGPU. Maracaibo. p.p. 122.
- Martínez, C. (1994). Desarrollo de Modelos de Vinculación Universidad – Empresa. Gestión Tecnológica y Desarrollo Universitario. Cinda. P. 247.
- Sabino, C. (1992). El Proceso de la Investigación. Caracas, Venezuela, Editorial Panapo. p. 89.
- Serna. (1994). Tercera Generación de I+ D, su Integración en la Estrategia de Negocio. Madrid, Mc Graw Hill, p.p. 121 – 14.

## **ECONOMÍA Y CULTURA EN LOS PUEBLOS ANCESTRALES DEL CARIBE COLOMBIANO: UN ENFOQUE DESDE LA CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD**

***Eduardo Forero Lloreda***

Doctor en Antropología de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Docente del Programa de Antropología de la Universidad del Magdalena, sus temas de interés son: ciencias de la complejidad, gestión cultural, patrimonio, arqueología- turismo cultural, transdisciplina- desarrollo sustentable -derechos culturales, comunicación intercultural- políticas públicas. Correos: [edfor09@gmail.com](mailto:edfor09@gmail.com)

***Amaury Padilla***

Licenciado en Filosofía e Historia y Periodista, con estudios de postgrado en Desarrollo Local del Centro Latinoamericano de Economía Humana de Uruguay -CLAEH. Ha sido docente universitario, gestor de paz, defensor de derechos humanos y objetor de conciencia. Dirige el Colectivo AGENDA CARIBE y el programa de desarrollo y paz del Departamento del Cesar. Correo: [mauropalma2006@gmail.com](mailto:mauropalma2006@gmail.com)

### **Resumen**

En esta presentación se exponen los avances del proyecto ECONOMÍA Y CULTURA EN LOS PUEBLOS ANCESTRALES DEL CARIBE COLOMBIANO. Basados en la experiencia compartida con el colectivo AGENDA CARIBE, y su obra: Escuela de saberes ancestrales del Caribe Colombiano donde se explora la tesis según la cual la reconquista territorial de la población indígena, campesina, y afrodescendiente, es demostrable por su vínculo ancestral y la relación orgánica, sistémica y espiritual (naturaleza –cultura). Se constituyen como elementos fundacionales para

repensar y contribuir con la construcción de escenarios para el postconflicto Colombiano. La elasticidad, la adaptación como mecanismos de respuesta a las fuerzas que desequilibran el orden social se observan como fenómenos donde las emergentes, innovadoras y crecientes ciencias de la complejidad nos pueden dar luces para contribuir con la comprensión de fenómenos y su estabilidad y cambio en la estructura social. De acuerdo con las diversas líneas temáticas del Simposio, se explorarán ideas en torno a la mayoría de temáticas sugeridas para compartirlas dialógicamente.

**Palabra Clave:** Complejidad, dialógica, derechos.

### Abstract

This presentation outlined the progress of the economy and culture in the peoples ANCESTRAL of the Colombian Caribbean project. Based on the experience shared with the collective AGENDA CARIBE, and his work: School of ancient knowledge of the Colombian Caribbean, exploring the thesis according to which the territorial reconquest of the indigenous, peasant and Afro-descendant, is provable by its ancestral link and the organic, systemic relationship and spiritual (nature - culture). They are considered foundational elements for rethinking and contribute to the construction of the Colombian post-conflict scenarios. Elasticity, adaptation and response mechanisms to the forces that unbalance the social order are seen as phenomena where emerging, innovative and growing complexity sciences can give lights to contribute to understanding phenomena and its stability and change in the social structure. According to the different topics of the Symposium, explore ideas in lathe the majority of suggested topics to share dialogically.

**Keywords:** Complexity, dialogic, rights.

## 1. -INTRODUCCIÓN

El proyecto denominado Economía y Cultura, en los pueblos ancestrales del Caribe Colombiano tiene como propósito indagar por las prácticas económicas y culturales de algunos de los pueblos tradicionales de la región Caribe: población indígena, afrodecendiente y campesina, como elemento esencial para el reconocimiento de sus derechos naturales y culturales. Por medio de este diálogo de saberes permitirá establecer estrategias que permitan el diseño de acciones a favor de la equidad, la diversidad y la

autonomía para sus procesos culturales, económicos, políticos y espirituales, pero además indagar en la forma como se adaptan a los impredecibles cambios y alteraciones externas que atentan en contra su equilibrio.

Durante algo más de siete años el colectivo Escuela de Saberes Ancestrales del Caribe, viene realizando una labor con 25 organizaciones sociales, de iglesias, de mujeres y defensoras de Derechos Humanos, pueblos indígenas y comunidades afrocaribeñas que trabajan en los departamentos de Sucre, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Cesar, Córdoba y Guajira. Las organizaciones de la Red Agenda Caribe están acompañando actualmente a 15 comunidades víctimas del desplazamiento forzado, que están resistiendo en el territorio, que han retornado o que están en procesos jurídicos defendiendo sus derechos y su territorio.

## **2. - LA RED AGENDA CARIBE**

La red Agenda Caribe nace en el año 2004, como iniciativa de un grupo de defensores y defensoras de derechos humanos y derechos culturales, que deciden integrarse ante la grave situación de violencia por la que atravesaba la región Caribe en pleno auge de la ofensiva paramilitar contra el movimiento social y de Derechos Humanos. Esta integración se fundamentó en la necesidad de demostrar que la labor de defensa de la vida, de la tierra y de los derechos humanos y la construcción de paz en la región en ningún momento obedecía a una iniciativa de la insurgencia y que estos ideales de defensa de la democracia, del Estado de derecho y en general de la defensa de los derechos, en especial al de una vida decente y respetuosa de la naturaleza eran necesarios promoverlos en la tan golpeada y excluida región Caribe.

Desde el momento de su nacimiento Agenda Caribe le apostó a tres líneas de trabajo en la cual poder desarrollar sus acciones, en primer lugar a proteger la vida de los integrantes de la red y el trabajo de las organizaciones

que hacen parte de ella, como fundamento de este trabajo de protección se identificó la necesidad de la defensa de la tierra y el territorio, elemento central en la comprensión del conflicto que se padece en el país y en particular en la región Caribe.

Otro de los elementos del trabajo identificados para una autentica defensa de la vida y del territorio fue la relevancia de la recuperación de la memoria ancestral, de tal forma que una labor de defensa de la vida, de los derechos y del territorio implicaba el acercamiento, conocimiento y valoración de la ancestralidad como fundamento de un auténtico trabajo de inclusión y comprensivo de los retos de construcción de auténtica democracia y paz.

Lo que arrojo esta comprensión luego de múltiples diálogos y consultas de los miembros de la red , se concretó en lo que desde hace un par de años ha venido significando la realización de la Escuela de Saberes Ancestrales de Agenda Caribe, síntesis dialógica de un espacio de encuentro multicultural de pueblos indígenas, afros y campesinos, con pobladores urbanos y rurales para comprender las realidades territoriales y culturales del Caribe para poner en escena territorial los múltiples retos que implica comprender el desarrollo y la construcción de paz desde el respeto a la diversidad de culturas , indagando si es posible pensarse como región y cuál es el espacio de las comunidades de base y poblaciones ancestrales en los nuevos escenarios que día a día se construyen a nivel global y nacional y cuyos impactos pueden verse solo en las dimensiones locales de nuestra tierra y territorio.

### **3. -LA ESCUELA DE SABERES ANCESTRALES DE LA RED AGENDA CARIBE**

Es una apuesta estratégica de la Red Agenda Caribe, que propone formar de manera integral ciudadanos/as libres, de calidad ética y humanística, con capacidad de analizar y comprender lo que ocurre en sus territorio, su región

y en el país, y de cómo esto impacta la vida de las gentes del Caribe, pero que a su vez capacita a los líderes y dirigentes sociales para que sean capaces de intervenir de manera decisiva en los procesos de mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades en las cuales se hallan inmersos.

La escuela es itinerante y sus encuentros se desarrollan en territorios ancestrales y de alta significación para sus comunidades en los siete departamentos del Caribe colombiano. En la que participan estudiantes que hacen parte de organizaciones sociales y de DDHH y de comunidades afrocaribeñas, indígenas, campesinas y víctimas del conflicto armado vinculados a la Red Agenda Caribe. A partir del intercambio de experiencias y de saberes se busca construir propuestas de desarrollo y de incidencia política respetando e incorporando su cosmovisión e identidad propia que les permitan permanecer en sus territorios en condiciones de dignidad y sostenibilidad. Esta Escuela se propone avanzar desde la comprensión de nuestros valores identitarios como la cultura Caribe, en el posicionamiento de valores públicos como la diversidad étnica y religiosa para la construcción de la democracia, la justicia social, la preservación del ambiente, el respeto a los derechos humanos y la consolidación de la paz como prerequisite fundamental en la superación de la pobreza, la construcción de la vida y el desarrollo social y económico.

No obstante los avances obtenidos por la asistencia y el apoyo a la organización, aún es necesario seguir fortaleciendo y dotando de herramientas a las comunidades que hacen parte de la Agenda Caribe con el fin de promover la permanencia de las mismas en su territorio y defender la cultura, la identidad y la autonomía las comunidades indígenas, afrocolombianas y campesinas.

Se requiere, además, una mayor articulación con la academia para sistematizar el conocimiento ancestral de las comunidades y para que las academia conozcan saberes emergentes que requiere de diálogo para la

construcción de saberes que permitan la construcción de una propuesta que respete los derechos humanos y los de la madre naturaleza. La hibridación de conocimientos como una tercera vía a la hibridación del conocimiento. A la construcción de una experiencia compartida a través de la dialógica.

Así mismo se necesita apoyar y promover iniciativas propias que permitan demostrar que és posible la pervivencia en el territorio desde la recuperación de prácticas ancestrales, que respetan la madre naturaleza, que garantizan la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria, que fortalecen el tejido social y aportan a la construcción de una paz sostenible y duradera desde las comunidades rurales, pueblos indígenas y afrocaribeños.

Allí están centradas las apuestas por enriquecer esta visión de la complejidades multicultural a la cual Agenda Caribe llama a la academia a que ayude a construir nuevos diálogos más comprensivos de la posibilidad que encierra una nueva oportunidad para esta región Caribe que día a día requiere ser refundada desde la inclusión y la visión integradora de saberes, así entendemos la construcción de paz.

#### **4. -UNA MIRADA AL ESCENARIO DESDE LAS CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD**

La vida social transcurre en el escenario territorial donde se identifican los actores del drama caracterizados por el estado, la sociedad civil y la academia. Resulta insoslayable generar acciones compartidas para el logro del propósito central de la Agenda Caribe y los aportes que para el proceso dará la academia, en el sentido de contribuir con la generación de conocimiento, experiencias y diálogos que redunden en una relación más equitativa entre las políticas de Estado y la realización de proyectos que contribuyan con el desarrollo de las comunidades. Tal actividad redunda en la necesidad de convocar a profesionales de diversos sectores del conocimiento; a la Universidad en todo el sentido extenso de su significado.



La academia y las ciencias humanas están en deuda con ellas; los interminables horizontes descriptivos generados en torno al conocimiento científico han llegado al límite de su ineficacia. Centenares de textos apócrifos que jamás se revirtieron sobre las comunidades desde donde se extrajo el conocimiento de una información esencial para promover su equilibrio, su estabilidad, su crecimiento, son la evidencia contundente de este estado de postración que viven las disciplinas antropológicas ancladas en el escenario descriptivo de su dinámica obsoleta.

La academia se ha escondido tras la máscara de la ciencia para ignorar los problemas políticos y sociales y su condición de observador escéptico, es ahora ya una condición que merece ser reevaluada a la luz de una reformulación de los objetos y sujetos de estudio. En este sentido estamos frente a un tipo de problemas denominado problemas de frontera que está bajo el dominio de la mirada de las ciencias de la complejidad; así Carlos Maldonado apunta: “las ciencias de la complejidad constituyen un nuevo tipo de ciencia que existe a partir de la formulación de problemas de frontera y el trabajo con ellos. Se dice que un problema es de frontera cuando convoca diversas formaciones científicas y académicas, o en el que confluyen tradiciones, lenguajes, metodologías y modelos diversos de ciencias y disciplinas anteriormente separados o aisladas. Quizás el rasgo más determinante de este nuevo grupo de ciencias que configuran *síntesis* magníficas que se definen a partir de determinados problemas de frontera ” (Maldonado, 2012:80).

El escenario propicio desde donde se pueden desarrollar acciones que permitan una comunicación más eficiente entre los agentes, unos compromisos políticos imprescriptibles, debe estar nutrido por una academia suficientemente dotada de su capacidad de diálogo; pero sobre todo, intérprete de la polifonía cultural, la diversidad enriquecida por las tradiciones y la necesidad de reconocer las problemáticas sociales y naturales con quien debe su compromiso como institución generadora de conocimiento. En ello

debe haber un replanteamiento de las condiciones objetivas de su propósito y de una reestructuración en torno la manera de ver las problemáticas. En este sentido la pregunta que resuelve el problema no se formula desde un solo lado. Es el resultado de un ejercicio dialógico.

Desde luego que esta no es la primera vez que desde las humanidades (antropología, sociología, etc,) se hacen estos cuestionamientos. La historia de las prácticas académicas que nutrieron de manera categórica los procesos de consolidación de las organizaciones sociales menos favorecidas de la sociedad colombiana. La obra de Orlando Fals-Borda es una evidencia clara que la investigación – acción participativa, caracterizó una época conocida como la militancia (Jimeno, 2007), que ideológicamente en la década de los 70s estaba influenciada por el Marxismo, pero que sin dudas logró varias reivindicaciones para las comunidades y su impacto en las políticas públicas que lideró el Estado, para garantizar su permanencia y equilibrio social.

Este escenario lo han construido las crecientes ciencias de la complejidad. Una suerte de herramientas que se observan alrededor de términos como pensamiento complejo, sistemas complejos, estructuras disipativas, o sistemas adaptativos complejos, que se infieren de las segunda ley de la termodinámica relativa al concepto de entropía (Forero, 2013).

Desde hace más de una década Mc Glade (1995), argumentó que no hay un sistema social ni un sistema natural aislados, solo hay interacciones socio-naturales. Así resulta posible hablar acerca de las relaciones socio naturales y problemas socio naturales, los cuales se comprenden de acuerdo con el estudio de las dinámicas de esas relaciones a través del tiempo, conforme se propone este proyecto y de acuerdo a una consideración amplia de los sistemas adaptativos complejos. En este sentido la relación naturaleza-cultura, tan relevantes para las ciencias de la complejidad implican un avance metodológico relevante para comprender en escenario donde se pueden entender los problemas que afrontan la comprensión de la organización de

las sociedades. Las ciencias de la complejidad rinden cuenta de los fenómenos que confluyen en la forma como se organizan las formas de vida en la naturaleza, incluida la sociedad humana.

Propuestas como las que plantea Ilya Prigogine (1999,1988), por medio de la conceptualización y el desarrollo de la idea de estructura disipativa. Que se entiende como una expresión organizada, que logra su equilibrio dependiendo del flujo energético que le permite dar cohesión a su estructura. La fuerza que procura dar sentido a esa expresión es el orden; la organización. Su teoría se explica además atendiendo a la relación Naturaleza y Cultura, y toda la teoría de sistemas, la teoría del caos, la teoría de las catástrofes, la cibernética, que en conjunto son conocidas como ciencias de la complejidad (Reynoso, 2006; Maldonado, 2012).

Una mirada al fondo de la tradición ideológica que caracteriza la observación de la sociedad desde el punto de las ciencias sociales, permite identificar que ésta –en su naturaleza organizacional-, hace eco a la necesidad de presentar fuerzas de cohesión que permitan adaptar su permanencia en el escenario socio-natural: La norma, el hábito, la organización, la institucionalización, la función, la estructura y la política son aspectos que crea la autoorganización de la sociedad para aturorreferenciarse; para equilibrarse en medio de su disipación.

La autonomía y la organización es una condición necesaria para el abastecimiento, circulación de energía en un sistema. Las condiciones de equilibrio son necesarias para que el efecto recursivo de la dinámica propia de un sistema pueda ser estable. Este concepto es crucial para plantear modelos de organización sustentables, participativos y equitativos en el contexto de estrategias de organización.

Esta parece ser la situación que se observa en las organizaciones con las que trabaja Agenda Caribe. La permanencia de estas estructuras a lo largo

del tiempo nos sugiere que la elasticidad es una condición que permite que el sistema se establezca; que sea perenne.

Parece entonces útil conocer la relación de estas sociedades o grupos con su entorno, a través del conocimiento de la economía. Es decir la forma en que la sociedad se apropia de la naturaleza con el fin de obtener la suficiente energía como para estabilizarse, equilibrarse o adaptarse al medio.

Recientemente Wallerstein señala la necesidad de abrir las ciencias sociales en torno la consideración de debates y análisis más completos acerca de: 1) las implicaciones de rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza. 2) las implicaciones de negar al estado como origen de las únicas fronteras posibles y/o primarias dentro de las cuales la acción social ocurre y debe ser analizada, 3) las implicaciones de aceptar la tensión interminable entre lo uno y los muchos, lo universal y lo particular, como un rasgo constante en la sociedad humano y no como algo anacrónico; y 4) el tipo de objetividad que es plausible a la luz de premisas propuestas por la ciência Wallerstein (2003: 84).

Esta situación, busca superar las fronteras de los campos especializados y aislados de las prácticas disciplinarias, y la adopción de métodos y estrategias que estimulan el trabajo en equipo y la construcción de estructuras conceptuales mutuas. La consideración de una perspectiva holística, integral y sistémica de las sociedades antiguas y contemporáneas y sus manifestaciones culturales, en permanente interacción con ecosistemas y recursos naturales, obedece a una percepción no lineal ni fragmentada de la dinámica social, así el pensador Brasileño Evandro Vieira apunta: “Y hablar de nuestros pueblos es hablar, en primer lugar, de los pueblos indígenas, hablar de sus reservas filosóficas, de sus epistemologías prehispánicas no dualistas; o sea es hablar de la economía psico-política de la pluralidad de su comunicación y de sus culturas, en muchos casos comprobadamente

eficaces desde el punto de vista de la *sustentabilidad* y de la *solidaridad*; y sobre todo, actuar hoy con la ayuda de ellas ” (Vieira, 2010:134).

Un enfoque acertado para resolver los problemas socio-ambientales se sugiere en la utilización de acercamientos metodológicos transdisciplinarios, que toma distancia de una observación aislada o fragmentada. El concepto de elasticidad se sugiere de acuerdo con la capacidad humana de responder a las crisis causadas por agentes externos, para adaptarse a un nuevo estado de equilibrio, como el que hemos venido observando y queremos indagar a fondo acompañado el proceso que adelanta el colectivo de la Escuela de Saberes Ancestrales de la Agenda Caribe.

Todo parece indicar que las estrategias utilizadas por las comunidades afro, campesinas e indígenas que conviven en la región Caribe, han sido elásticas, y se adaptan rápidamente a las condiciones severas que operan sobre ellas los efectos desestabilizadores causados por los alzados en armas, la inasistencia estatal representada en falta de fomento y apoyo para los proyectos productivos, etc.

A pesar que poco sabemos a ciencia cierta sobre las economías de estas poblaciones, si es claro que pertenecen al sector de las economías de subsistencia y que el camino por donde se exploran las formas de adaptación es el conocimiento de sus prácticas solidarias que se reconocen en sus saberes ancestrales, como los que surte la Escuela itinerante que Agenda – Caribe desarrolla.

La forma en que algunas de las referencias esenciales para la comprensión de la necesidad de retomar la actitud que la sociedad occidental han tenido frente a la naturaleza se sintetiza en la siguiente tabla:

Pre-1980's	1980's	1990's
Cultura es Natural	Naturaleza es Cultural	Naturaleza y cultura tienen

		relación recíproca
Humanos son re-activos al medio ambiente	Humanos son pro-activos en el medio ambiente	Humanos son inter-activos con el medio ambiente
Medio ambiente dañino al hombre	Humanos son dañinos para el medio ambiente	Ninguno es dañino si se maneja cuidadosamente
Las crisis medio ambientales golpean a los humanos	Las crisis medio ambientales son causadas por humanos	Las crisis medio ambientales son causadas por interacciones socio-naturales
Adaptación	Sostenibilidad	Elasticidad
Aplica tecnología	No nueva tecnología	Minimalista, uso balanceado de la tecnología
Perspectiva 'Milieu' dominante	Perspectiva Medio Ambiental dominante	Busca balancear ambas perspectivas

**Fuente:** (Tomado de: A long. Term perspective on resilience in socio-natural systems (van der Leeuw y Aschan, 2000).

## 5.-CONCLUSIÓN

La posibilidad de conocer y acercarse al entendimiento de las formas en que la sociedad multicultural se adapta al entorno, parece ser más complejo de lo que lo que se figura la sociedad dominante y su lógica causo-factual. El entendimiento de la relación Naturaleza- Cultura, por medio del conocimiento de la economía ancestral, solidaria y elástica, puede ser una forma de entender la emergencia de nuevas formas de relacionar el vínculo y la dependencia de la sociedad con el entorno. El proyecto: Economía y Cultura

en los pueblos ancestrales del Caribe Colombiano, nos puede dar a conocer esas formas elásticas y tolerantes en las cuales su permanencia revela ese vínculo ancestral con el territorio y su conservación y defensa para promover el crecimiento del capital cultural para el post-conflicto en Colombia.

## 6. –REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Forero Lloreda, Eduardo. 2013. “Arqueología, Estado y Complejidad: Un acercamiento a los sistemas socio-naturales complejos”, Capítulo 3, pp. 83-166, que parece en el libro: Derivas de Complejidad. Ciencias Sociales y Tecnologías Convergentes”, Maldonado, C. E., (Ed.), Bogotá, Ed. Universidad del Rosario, ISBN 978-958-738-293-8.

Jimeno, Myriam. 2007. Naciocentrismo: Tensiones y configuración de estilos en la antropología sociocultural colombiana, en: Revista Colombiana de Antropología, Vol 41, enero-diciembre, pp 9-32.

Maldonado, Carlos E. 2012. Introducción. En: Derivas de complejidad ciencias sociales y tecnologías convergentes. Universidad del Rosario. Bogotá, Ed. Universidad del Rosario, ISBN 978-958-738-293-8.

McGlade, James. 1995. Archaeology and ecodynamics of human modified landscapes. *Antiquity* 69. 113 -132.

Prigogine, Ilya. 1999. Las Leyes del Caos. Biblioteca de Bolsillo. Ed. Crítica. Barcelona.

1988. ¿Tan sólo una ilusión?: Una exploración del Caosal orden, Tusquets, 2ª ed. Barcelona.

Reynoso, Carlos. 2006. Complejidad y Caos: Una exploración antropológica. Buenos Aires, Editorial Sb.

---

Van der Leeuw, Sander y Leygonie Aschan L., 2000. A long. Term perspective on resilience in socio-natural systems. Document sin publicar.

Viera Evandro, 2010. “Epistemologías prehispánicas de américa latina y cambio psicosocial: el caso de los conceptos derecho a la comunicación y desarrollo mediático”. En: FOLIOS 24. Revista de la Faculaad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Medellín.

Wallerstein Immanuel. 2003. Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Immnuel Wallerstein (presidente) Calestous Juma, Evelyn Fox Keller, Jürgen Kocka, Dominique Lecourt, V.Y. Mudimbe, Kinhide Mushakoji, Ilya.

**Estructuras y Procesos de Cambio en las Universidades: Resultados de la exploración empírica preliminar en el caso de estudio de la Universidad de Guanajuato y construcción del modelo de análisis para el Campus Irapuato-Salamanca, México”**

***Francisco Javier Velázquez Sagahón***

Profesor investigador titular en el Departamento de Estudios Organizacionales de la Universidad de Guanajuato. Reconocimiento como investigador Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt-México) y profesor con Perfil PROMEP (SEP-México). Coordinador del grupo de



---

investigación de Estudios Organizacionales de la División de Ciencias Económico Administrativas. [sagahon@ugto.mx](mailto:sagahon@ugto.mx), [fvsagahon@hotmail.com](mailto:fvsagahon@hotmail.com)

### ***Nicolás Nava Nava***

Profesor de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato con más de 36 años de servicio ininterrumpido. Coordinador de la Reforma a la Universidad en la Universidad de Guanajuato del año 2007. Miembro del Consejo Universitario del Campus Guanajuato y del Comité de Rediseño Curricular de Programas de Licenciaturas de la División de Ciencias Económico Administrativas. [navan@ugto.mx](mailto:navan@ugto.mx)

### ***Diana del Consuelo Caldera González***

Doctora y Maestra en Estudios Organizacionales y Licenciada en Administración por la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Tiene dos estancias de investigación, la primera en HEC-Montréal, en el Doctorado en Gestión; y la segunda en el Centro para la Filantropía y el Servicio Comunitario RGK en la Universidad de Texas en Austin. Es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad de Guanajuato, México. [calderadi@gmail.com](mailto:calderadi@gmail.com)

#### ***Universidad de Guanajuato, México***

Cuerpo Académico Estudios Organizacionales

Cubículo E-2 Fraccionamiento El Establo, Campus Guanajuato, C.P. 36250

Guanajuato, Gto. México

Tel. (473) 735-2901 y 735-2908 Ext. 2604

### **Resumen**

Este trabajo presenta los resultados de la exploración empírica preliminar realizada en el marco de la investigación denominada “Estructuras y Procesos de Cambio en las Universidades: el caso del Campus Irapuato-Salamanca de la Universidad de Guanajuato, México”. En esta investigación se aborda el caso de la transformación estructural de la Universidad de Guanajuato, que a partir del año 2008 cambió su estructura basada en Escuelas, Facultades e Institutos de Investigación a una estructura matricial sustentada en Campus, Divisiones y Departamentos. Se muestra el resultado del análisis de las entrevistas llevadas a cabo con los principales actores de esta transformación, como Rectores, Diputados, Profesores y Funcionarios Universitarios. Se presenta un análisis de entrevistas basado en la construcción de mapas conceptuales. Con base a estos resultados y las conclusiones de los seminarios llevados a cabo con investigadores de otras universidades de México, se presenta un Modelo de Análisis Organizacional, para abordar una entidad académica específica, el Campus Irapuato-Salamanca y poder proponer estrategias de intervención para dirigir el cambio iniciado con esta transformación estructural. La ponencia forma parte de un proyecto de mayor alcance que actualmente desarrolla el Cuerpo Académico (grupo de profesores que se integran para hacer trabajo de investigación) denominado “Estudios Organizacionales”. Este proyecto de

investigación cuenta con el financiamiento tanto de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) a través del “Programa para el Mejoramiento del Profesorado” (PROMEP) así como de la Dirección de Apoyo a la Investigación y el Posgrado (DAIP) de la propia Universidad de Guanajuato.

**Palabras clave:** Universidad, Cambio, Estructura, Entrevista, Mapa Conceptual.

### Abstract

This paper presents the results of the preliminary exploration carried out in the framework of the investigation, code-named "Structures and Processes of Change in the Universities: the case of Irapuato-Salamanca Campus of the University of Guanajuato, Mexico". The research focuses on analysing the change process initiated in the year of 2008, going from a traditional structure of Faculties to a new matrix model composed of Campus, Divisions and departments. It shows the result of the analysis of the interviews carried out with the main actors of this transformation, as directors, members, teachers and university officials based on the construction of conceptual maps. Based on these results and the conclusions of the workshops conducted with researchers from other universities in Mexico, we present a model of organizational analysis, to address a specific academic entity, the Campus Irapuato-Salamanca and be able to suggest intervention strategies to address the change started with this structural transformation. The presentation is part of a wider project that currently develops the “Cuerpo Académico” (group of teachers that are integrated to do research work) called "Organizational Studies".

**Keywords:** University, Change, Structure, Interview, Conceptual Map.

### 1.-INTRODUCCIÓN

El Cuerpo Académico de “Estudios Organizacionales” (CAEO), es un equipo conformado por siete profesores-investigadores adscritos al Departamento de Estudios Organizacionales de la División de Ciencias Económico Administrativas en el Campus Guanajuato de la Universidad de Guanajuato México, que llevan a cabo actividades de investigación, con la finalidad de hacer aportaciones relevantes en el campo de las Organizaciones. La figura de “Cuerpo Académico” ha sido propuesta por la instancia del Gobierno Federal de México denominada Secretaría de Educación Pública (SEP) para

fomentar la colaboración y el trabajo entre profesores, de manera que incida favorablemente en mejorar la calidad de la educación superior. En este marco, el CAEO ha definido dos líneas de investigación:

Estructuras, Procesos, Modelos Organizacionales, Contextos Internacionales y Diseño Organizacional.

Individuo, Trabajo y Organización.

Algunos integrantes de este CA nos hemos interesado por enfocar la línea de investigación número 1 hacia las Universidades ya que ésta, como Institución de la Sociedad, puede ser abordada como una Organización, con una especificidad y características particulares que demanda de enfoques y metodologías nuevas e innovadoras no sólo para comprenderla, sino para generar conocimiento que contribuya hacia su transformación, ante el reto de los escenarios económicos, políticos y sociales del arranque del siglo XXI. En los productos académicos recientes de los integrantes del CA de Estudios Organizacionales, se ha reflejado tanto el interés por incursionar en los nuevos rumbos del análisis de las organizaciones (Gutiérrez, Caldera y Martínez, 2011) así como el abordaje de diversos procesos de la Organización Universitaria que son fundamentales para el logro de su Misión (Nava y Velázquez, 2011). A partir del año 2008, nuestro interés de estudio ha dado un giro muy importante, debido a que es en nuestra propia Organización Universitaria, la Universidad de Guanajuato, donde se ha instrumentado uno de los Cambios más importantes de su historia, al transformar su estructura académica sustentada en Escuelas, Facultades, Centros e Institutos llamada “Modelo Napoleónico” en otra estructura conocida como “Matricial” cuyas unidades básicas son el Campus, la División y el Departamento.

En esta ponencia se exponen los avances de la investigación que actualmente desarrolla este CA, la cual tiene como objetivo: Describir y

explicar las razones que originaron la reestructuración académico-administrativa de la Universidad de Guanajuato, sustentada en la Nueva Ley Orgánica, aprobada el 28 de mayo del año 2007.

Es importante señalar que el objetivo inicial de la investigación conlleva una finalidad secundaria, que abordará una unidad académica específica de esta organización universitaria, el Campus Irapuato-Salamanca para hacer una propuesta de intervención que permita subsanar deficiencias o aprovechar las bondades de este esfuerzo planificado de cambio.

Se ha seleccionado el Campus Irapuato-Salamanca debido a que ninguno de los investigadores o colaboradores trabajan en Irapuato-Salamanca, todos son del Campus Guanajuato. Esto será un elemento que permita mantener la objetividad a pesar de que este estudio sea realizado por investigadores de la Universidad de Guanajuato que estudian su propia Universidad.

## **2. -REFLEXIÓN METODOLÓGICA**

Se ha determinado entrevistar a los principales actores, tanto de orden político, directivo y académico, que tuvieron un rol determinante en el proceso de diseño, discusión e instrumentación de la reestructuración universitaria descrita. Para aplicar la técnica de entrevista semi-estructurada, se desarrolló una guía de entrevista, la cual fue sometida a un proceso de revisión y ajustes de los miembros del CA de Estudios Organizacionales. En la primera fase, se han entrevistado 9 personas que son referentes muy importantes del proceso de cambio que se aborda en esta investigación.

## **3.-MODELO DE DIAGNÓSTICO**

El análisis exploratorio de estas entrevistas permiten hacer un bosquejo de las razones del cambio estructural de la Universidad de Guanajuato, tanto aquellas que son explicitadas en los documentos oficiales, como las que son

expresadas en las diversas entrevistas que se llevaron a cabo. Se procede ahora a la construcción de un modelo de diagnóstico que permita establecer una estrategia metodológica de recolección de datos en el Campus Irapuato-Salamanca, el cual es uno de los cuatro Campi en los que se ha seccionado la Universidad en el Estado de Guanajuato. Como ya se ha señalado, el grupo de investigadores del CAEO ha determinado llevar a cabo una exploración empírica en este Campus debido a que ninguno de quienes participan en la investigación pertenece al Campus Irapuato-Salamanca.

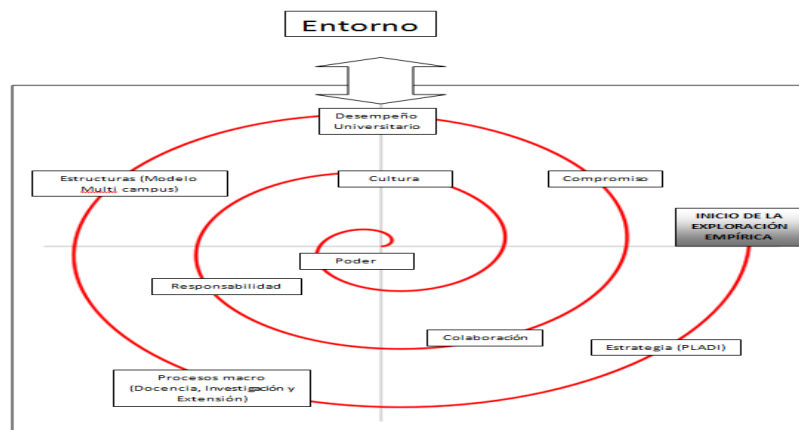
### **3.1. Una metáfora de la complejidad universitaria: La Espiral de Arquímedes**

Para iniciar la construcción de un modelo de diagnóstico organizacional, se parte de la idea de la complejidad de la organización universitaria. De acuerdo al pensamiento de la Complejidad (Morin, 2012) se pretende realizar el estudio de los fenómenos desde perspectivas multidisciplinares y desde múltiples referencias.

El proceso de cambio de la Universidad de Guanajuato, de una estructura llamada “Napoleónica” a otra basada en Departamentos, Divisiones y Campus no es solamente el ajuste de la estructura y líneas de acción y control de actores organizacionales, encierra una serie de variables interrelacionadas tanto explícita como tácitamente, que requieren un esfuerzo de comprensión más allá de las relaciones causa-efecto. Tomando como base la intervención del Dr. Luis Montaña Hirose, en el seminario organizado por el Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales en la Universidad de Guanajuato, el día 5 de febrero del 2013 en la ciudad de Guanajuato, Guanajuato, se presenta el siguiente modelo de diagnóstico organizacional. Este modelo pretende, “...ofrecer una descripción relativamente simple de realidades organizacionales complejas ” (Lawler, Nadler y Camman, 1980, citado por Rodríguez, 2005: 38).

Para ello, el CAEO ha tomado de manera metafórica una imagen que representa la Espiral de Arquímedes. Esta figura posee diversas características geométricas interesantes, pero en este contexto del estudio de las organizaciones, la imagen representa la relación entre inmutabilidad y cambio organizacional. En la espiral de Arquímedes que se presenta, se han seleccionado y acomodado los referentes del análisis de la organización universitaria que propone Luis Montaña Hirose. La imagen mostrada en la Figura 1 representa la necesidad de iniciar el abordaje del caso de estudio desde las capas exteriores de la espiral, en donde existen elementos explícitos fácilmente identificables, como las metas generadas a partir del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020 (PLADI) el cual es el ejercicio de planeación estratégica de la Universidad de Guanajuato hacia el año 2020. A medida que se avanza en la línea de la espiral se analizarán los procesos tradicionales de toda organización universitaria, los cuales son la Docencia, Investigación y Extensión, en sus diferentes modalidades. Posteriormente se revisa la aplicación del nuevo modelo de organización universitaria Multi-Campus instrumentado en el Campus Irapuato-Salamanca.

Figura 1. Modelo de diagnóstico de la Organización Universitaria



**Fuente:** Elaboración propia con base a las conclusiones del seminario organizado por el Cuerpo Académico de Estudios Organizacionales en la Universidad de Guanajuato, el día 5 de febrero del 2013 en la ciudad de Guanajuato, Guanajuato, México.

De acuerdo con Luis Montaña, en el análisis de la organización universitaria existe un punto fundamental que debe revisarse en función de su relación con el entorno: El Desempeño. Al igual que los otros referentes que continúan en la línea espiral, cada vez será más compleja su identificación y estudio. Es decir, independientemente de los otros referentes incorporados en la espiral de la complejidad universitaria debe revisarse cómo percibe “El Entorno” la actuación de la Universidad como Institución. Este “Entorno” está conformado por la Sociedad, las Empresas, el Gobierno en sus diferentes ámbitos (Municipal, Estatal y Federal), las diversas instancias reguladoras de la organización universitaria como el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Secretaría de Educación Pública (SEP) además de otras instancias internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Adicionalmente al análisis del desempeño, deben revisarse referentes no tan explícitos, como el compromiso, la colaboración y responsabilidad de todos y cada uno de los actores de la acción organizada universitaria. Estos referentes, que Luis Montaña llama “áreas de síntesis” serán fundamentales para comprender de qué manera se interiorizan en las personas, los procesos referidos en la planeación estratégica.

Finalmente, deberá reflexionarse sobre las oportunidades para el ejercicio del poder que la instrumentación de un nuevo modelo de organización universitaria se han generado tanto en el Campus Irapuato-Salamanca como en el resto de las entidades.

#### **4.-COMENTARIO FINAL**

Los resultados preliminares de esta investigación llevada a cabo por el CA de Estudios Organizacionales establecen como hipótesis que el cambio instrumentado en la Universidad de Guanajuato no tiene las características de una Reforma, en realidad se trata de un Esfuerzo Planificado para

Cambiar lo cual no siempre implica una modificación en los procesos o prácticas cotidianas que inciden en la Misión última de la Universidad. Las principales razones que originaron este esfuerzo Planificado de Cambio, pueden resumirse en los siguientes puntos:

Elevar la cobertura educativa

Mejorar la interacción disciplinar para aumentar la capacidad científica y tecnológica

Aumentar la capacidad de gestión universitaria

Generar nuevas formas de hacer Docencia, Investigación y Extensión

Sin embargo, puede asumirse también como hipótesis, que existen otros referentes, como los que se han señalado en la espiral de la complejidad universitaria que siguen latentes y generan tensiones entre los esfuerzos planificados de cambio y las realidades cotidianas de procesos o actividades administrativas y docentes.

Esta investigación sigue en proceso y se están aplicando diferentes herramientas de recolección de datos como observación, revisión bibliográfica, entrevistas y encuestas en los diferentes elementos del modelo de diagnóstico, para avanzar en la comprensión de la dinámica organizacional del Campus Irapuato-Salamanca y tener elementos para diseñar un plan de intervención.

## **5.-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Gutiérrez C., Caldera D. y Martínez J.A., (2011). Avatares del Estudio de las Organizaciones, Tomo 1 y 2, Ed. Fontamara y Universidad de Guanajuato.



Kinchin Ian M.; Streatfield David; Hay David B. (2010). “Using Concept Mapping to Enhance the Research Interview”. *International Journal of Qualitative Methods*, sep 2010.

Lawler E., Nadler D., Camman C. (1980). *Organizational Assessment*. Wiley, New York.

Nava N., y Velázquez F., (2011). *El Ejercicio Docente Tutorial en la Forja del Estudiante de la Universidad de Guanajuato* en Gutiérrez C., Caldera D. y Martínez J.A., (Coord.) *Avatares del Estudio de las Organizaciones*, Tomo 2, Ed. Fontamara y Universidad de Guanajuato.

Rodríguez, D. (2005). *Diagnóstico Organizacional*. Alfaomega 6ta. Edición. México.

## **ACERCAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD A LAS REALIDADES SOCIALES: UNA HERMENEUSIS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO**

***Gaudís Mora***

Licenciada en Educación. Magister en Gerencia de sistemas educativos.  
Doctor of Management in Educational Institutions. Caribbean International  
University. Curacao. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación.  
Universidad de Carabobo Valencia Venezuela. Correo: [gtmbreiki@gmail.com](mailto:gtmbreiki@gmail.com)

### **Resumen**

El propósito de la presente investigación fue: Generar una trama teórico-conceptual para interpretar el acercamiento de la universidad a las realidades sociales, adosando al estudio los elementos gnoseológicos y epistemológicos insertados en la línea de investigación Educación, Epistemología, Complejidad y Ambiente. Esta investigación en proceso se enmarca dentro del paradigma cualitativo, bajo el método fenomenológico-hermenéutico, los actores implicados, permitieron construir las vías para acceder a la realidad, y entre los resultados parciales proyectados, está la formación de un nuevo sujeto compenetrado con su entorno, obteniendo entre sus conclusiones, promover la concepción de una transformación de la Universidad que invite a la aplicabilidad del conocimiento en colectivos de práctica

**Palabras clave:** Universidad, Realidad social, Pensamiento complejo.

### **Abstract**

The purpose of the research intended to: Generate a theoretical and conceptual frame interpret for bringing the university to social realities, join the study's cognitive and epistemological elements inserted in the research, Education, Epistemology, Complexity and Environment. This ongoing research is framed within the qualitative paradigm, low-hermeneutic phenomenological method, the actors involved, allowed the building to access the reality, and between the partial results projected, is forming a new subject imbued with his environment, obtaining among its conclusions, promote the concept of a transformation of the University to invite the applicability of collective knowledge in practice

**Keywords:** College, Social Reality, Thought complex.

## 1.-INTRODUCCIÓN

Los cambios que han venido ocurriendo en la primera década del siglo XXI, notablemente en un contexto de apertura de mercados, de mundialización y en el advenimiento de una sociedad del saber, son claros indicios de que la educación representa una de las llaves de entrada al siglo XXI, tal como lo expresó (Delors,1996:15), “la educación a lo largo de toda la vida aparece como algo ineludible con sus logros de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio”, de manera que ésta tiene que responder a las presiones de mundialización económica y de la crisis mundial, las cuales han generado una vigorosa sociedad del conocimiento y en la que se está gestando una pujante economía del conocimiento, con un mercado educativo sin fronteras, muy competitivo internacionalmente, quizás amenazante para nuestros países.

De modo, que es fundamental tener claridad en cuanto al papel que les corresponde desempeñar a las universidades frente a la globalización del conocimiento que ya está en marcha, motivado a que esta es indispensable para las realidades que estamos creando, ello implica que la universidad debe hacer una profunda revisión no solo de su estructura física o de los fines de la producción científica, tecnológica, académica y humanística sino de la manera en que el conocimiento es valorado en la sociedad actual , así como del acercamiento que esta tiene frente a las realidades sociales y del modo en que lo difunde y lo que se construye con él.

## 2. -CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

La Universidad que está surgiendo en los inicios del siglo XXI, se relaciona con la noción de sociedad del conocimiento. En su funcionamiento se está

destacando por la gestión del conocimiento, el uso intensivo de tecnologías de la información, la organización y la comunicación a través de redes en un contexto de mundo globalizado, en el que está predominando una nueva forma de socializar el conocimiento, una innovación en la forma de producirlo, a su vez, los actores son elementos fundamentales en el proceso de intercambio de este.

En tal sentido, en las Universidades se hacen necesario la creación de redes de conocimiento como instrumentos idóneos para el flujo de la información y deben partir de manera cooperativa desde el acercamiento de la universidad con el contexto social en el que interactúan. Si la gestión del conocimiento es conocimiento en acción, entonces las redes y la gestión del conocimiento, emanado de la universidad se convertirán en un recurso estratégico para los sectores productivos y sociales del país. En este marco, la universidad se encuentra ante el mayor desafío de su historia, lo cual pone a prueba su función originaria: producción de conocimientos con sentido social.

Es importante resaltar, que la función de la universidad, desde los inicios hasta la actualidad ha estado vinculada a requerimientos de su entorno social; pero sin una postura predominante como pilar fundamental de la sociedad, para el logro de su misión, por tanto, esta tiene que emprender un desarrollo endógeno desde lo ontológico en su capital humano, pues el nuevo escenario de irrupción de las tecnologías de la información y de la comunicación en un contexto de mundo globalizado, con nuevos requerimientos en las esferas de lo tecno-económico, geopolítico e intercultural, así lo exigen.

Ello implica que, hay que dar una mirada a la integración de la enseñanza y la investigación, en un nuevo modelo de comunidades de práctica, en las cuales de acuerdo a las realidades sociales que se avecinan para la Universidad de este nuevo siglo, desde lo gnoseológico se considera que debe centrarse en: la formación de grupos activos de aprendizaje los cuales

logren crear una convivencia académica (universidad-comunidad) por medio de la comunicación dialógica entre colectivos con diálogos transdisciplinarios que tengan un alcance trasgeneracional.

En este orden de ideas, cabe preguntarse lo siguiente:

¿En qué beneficia el conocimiento aprendido en la universidad, a los sujetos que hacen vida activa en las comunidades, para que logren hacer uso de él en su práctica social?

### **3. -EPISTEMOLOGÍA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL**

Teniendo presente que el sujeto construye el conocimiento a partir de su interacción con el entorno social y físico, es importante acotar que el producto de este depende exclusivamente del desarrollo de sus capacidades cognitivas de acuerdo a los esquemas de cada individuo, partiendo de una información previa que se tiene en el aparato cognoscitivo de cada sujeto. De modo que para poder construir el conocimiento social es importante saber que éste como tal es todo ese bagaje de información transmitida y recibida la cual permanece o amplía nuestro aparato cognoscitivo, ello implica que para el tratamiento que se le ha de dar a los problemas y a la solución en la construcción del mismo, tienen que estar en estrecha relación con la percepción que se tiene de la realidad y con los principios lógicos en los que se apoya, los cuales deben estar sustentados en las teorías epistemológicas.

Esta construcción del conocimiento en el campo de las ciencias sociales y humanas, actualmente desde una perspectiva constructivista, se ha ido imponiendo en los sectores de investigación como fundamento ontológico desde la dimensión antropológico-humanista del hombre como punto focal, ello se evidencia en las producciones teóricas y en las diferentes investigaciones entronizadas en debates científicos en diferentes países

desde posiciones epistemológicas bajo la contrastación de datos aprehendidos en prácticas de investigación que concurren en actividades científicas nacionales o internacionales.

#### 4. -RAZONAMIENTO EN LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN ACTUAL

Las exigencias que plantea la educación universitaria en la realidad de este nuevo siglo, han sido recogidas en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París UNESCO (1998), las cuales se mantienen latentes y estableció que la educación:

Debe reforzar sus [funciones](#) de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

Aunado a la cita anterior, se parte del análisis de algunos de los problemas que confronta actualmente la universidad latinoamericana y caribeña, pero específicamente la venezolana, examinando algunos escenarios probables para el desarrollo de la investigación, tales como el conjunto de factores externos que plantean nuevos retos a la universidad; entre ellos: la globalización económica, la sociedad del conocimiento, así como la revolución de la información y la comunicación. Por tanto se requiere dar una revisión a lo siguiente:

#### **4.1. -Desarrollo de la investigación**

En la universidad venezolana, ésta se despliega, de manera progresiva, tal como lo expresa (De Venanzi, 1987:113), la concepción de la investigación en la universidad, “la cual está orientada por un doble propósito: (a) mejorar la calidad académica global, y (b) crear nuevos conocimientos que serán enseñados, divulgados o utilizados en la resolución de problemas de las propias instituciones u otros sectores de la sociedad”.

En el contexto de la universidad latinoamericana, el logro de los propósitos investigativos, presentan limitaciones importantes entre otras razones, por la ausencia de una cultura investigativa, apoyada en una visión compartida del valor estratégico de la investigación científica para el desarrollo sustentable tanto de la propia universidad como de los países. Así mismo, la falta de consenso, entre los miembros de las comunidades de investigación, acerca de la orientación que debe tener la actividad investigativa en la universidad ha creado situaciones en cuanto a establecer y declarar la investigación como prioridad, de igual manera la poca o nada asignación de los recursos económicos para costear la actividad investigativa, pues para algunos, la asignación de recursos a la investigación por parte de la universidad debe ser mínima y su acción fundamental debe estar referida a la docencia (pregrado y postgrado), o en caso de ascensos que exige el escalafón.

Para otros, debe estar a la par con la docencia pues debe ser parte de la razón que justifica la existencia de las funciones académicas (docencia, investigación y extensión). De modo que de acuerdo al Artículo 3 de la Ley de Universidades Venezolana (1970), este permite exaltar la obligación que tiene la universidad de desarrollar la actividad investigativa en equilibrio e interacción con las demás funciones académicas, desde el pregrado. Dicha actividad debe estar orientada tanto en función de las necesidades endógenas de la institución como en consideración a las necesidades del

desarrollo económico-social, científico-tecnológico y ecológicamente sustentable del país.

Por tanto, ello podría justificar la asignación de suficientes recursos a los centros de investigación de las universidades por parte del Estado, para el fortalecimiento y consolidación de dicha actividad. Esto debería ir acompañado de un programa de supervisión y evaluación permanente de la calidad, productividad y pertinencia de la investigación, a fin de tomar decisiones oportunas en relación con su mejoramiento continuo.

De manera que, uno de los nuevos retos que hoy enfrenta la Universidad, son las nuevas realidades asociadas al tercer milenio en las cuales se debe desempeñar la Universidad, éstas se caracterizan por procesos de cambios acelerados e incertidumbre en todos los órdenes del acontecer humano. Ello implica que ésta debe atender tres desafíos fundamentales, a saber: el fenómeno mundial de la globalización, la preeminencia del conocimiento como recurso fundamental para impulsar el desarrollo y hacer frente a la revolución de la información y la comunicación.

#### **4.2. -Avance de la sociedad del conocimiento**

Esta nueva sociedad que está emergiendo desde finales del siglo pasado ha sido percibida por distintos autores desde diferentes ángulos, lo cual ha llevado a identificarla con diferentes denominaciones, Así, en el aspecto filosófico-cultural, ha recibido el nombre de postmodernidad Lyotard (1984), en cuanto a la evolución de la sociedad mundial y el desarrollo tecnológico, Toffler (1995) la ha llamado la época de la Tercera Ola; mientras que otros han enfatizado el aspecto productivo, como es el caso de Drucker (1994) quien bautizó a este período histórico de la humanidad como sociedad postcapitalista o sociedad del conocimiento.

De acuerdo a esta denominación de sociedad del conocimiento se le quiere dar la importancia de desarrollar la habilidad de los habitantes de un país para adquirir y aplicar conocimientos técnicos, socioeconómicos y poder



procesar información, integrarla significativamente a la estructura previa de conocimiento a fin de generar nueva información y resolver problemas de diferente naturaleza. En tal sentido, los expertos en economía consideran que las ventajas comparativas de los países cada vez provienen menos de la disponibilidad de recursos naturales en abundancia y de la mano de obra barata, ello implica que se centra es en las innovaciones tecnológicas y del uso competitivo del conocimiento. En este sentido, (Samil, 2001:3). Considera que el desarrollo económico es tanto un proceso de acumulación de conocimientos, como de acumulación de capital. Se estima que las compañías dedican un tercio de sus inversiones a intangibles basados en conocimiento, como capacitación, investigación y desarrollo, patentes, licencias, diseño y mercadería Pues ya (Drucker, 1999:191), había insistido en la necesidad de prestar atención a “la productividad del conocimiento, llegando a considerar que éste constituye la única ventaja competitiva real de las empresas.”

## **5. -ANDAMIAJE METODOLÓGICO**

Aunque es obvio, que al aproximarnos a cualquier tipo de indagación humana o social se utiliza de una manera u otra principios hermenéuticos, por tanto el estudio está enmarcado bajo una investigación de tipo documental, por considerarla viable para analizar el fenómeno estudiado, además se abordaron según Ricoeur (2000), métodos de investigación como la fenomenología y la hermenéutica, convirtiéndose de este modo en un enfoque integral fusionado, denominado método fenomenológico–hermenéutico, por ser un enfoque interpretativo–ontológico, que plantea simultáneamente el existir, el ser y el estar en el mundo, expresándose a través del lenguaje, para lo cual fue necesario combinar el abordaje y la interpretación en el marco de la intersubjetividad, además de ello, tiene sus bases y estructura conceptual inscritos bajo el Paradigma Cualitativo, por la relación entre los sujetos implicados y el fenómeno en estudio.

Más que comprender se buscó contextualizar espacial y temporalmente al fenómeno para entenderlo mejor procurando la lucidez hermenéutica. Por

esto para alcanzar el nivel hermenéutico, de la reflexión fenomenológica, la misma fue controlada desde afuera por el investigador reconociendo la auto interpretación como respuesta. Por tanto, por ser el fenómeno de estudio perteneciente a las Ciencias Humanas, el supuesto ontológico tiene un alto nivel de complejidad, el cual está dado para esta investigación, por la realidad actual donde el investigador parte de su horizonte de investigación hacia los de conocimiento, para lo cual Gadamer (1997), expresaba que el investigador no se acerca al objeto de estudio vacío, sino como un sujeto cargado de creencias, valores, conceptos, normas, conocimiento.

Asimismo, desde el punto de vista ontológico cada sujeto significativo tiene vida propia y una estructura sistémica que lo hace diferente y por ello el método es cambiante. Por tratarse de un estudio cualitativo, la recolección de la información se llevó a cabo bajo las técnicas de observación y una entrevista a profundidad, la cual le fue aplicada a cinco sujetos implicados tanto de universidades públicas y privadas como de realidades sociales, quienes se escogieron de acuerdo a ciertas variables que según el caso dieron información diferente y contrastante.

## 6. -REFLEXIONES Y HALLAZGOS

Por ser una investigación en proceso hasta ahora se ha logrado percibir lo siguiente:

Las universidades de Latinoamérica tendrán que elegir entre servir a los intereses del gran capital o servir a los intereses del pueblo, o dejarse aplastar por la secuela de transformaciones en que está inmerso el mundo, convirtiéndose en razón instrumental del mismo, o situándose como conciencia crítica de su tiempo a encabezar las transformaciones en bien de sus pueblos.

En la actualidad en el contexto latinoamericano y caribeño, las universidades deben ajustar su quehacer atendiendo a que las universidades formen profesionales, que sean capaces de interactuar con las exigencias de las innovaciones tecnológicas y que puedan ser capaces de permear las realidades sociales con estas.

De manera que acercar la Universidad a lo social, la obligaría a una revisión de sus discursos de (modernidad, postmodernidad) para que logre construir su propio paradigma y propiciar que el mismo adquiriera cuerpo y alma no sólo en la academia sino en el conjunto de la población mediante la labor extensionista. Ello implica el rescate de la identidad universitaria, que no está dada solamente por el cese de algunas de sus funciones como pudiera ser la producción de conocimientos, sino en la pérdida de su visión sobre que considera debe ser la sociedad futura y presente y cuál es el aporte de esta a ella.

La universidad latinoamericana y caribeña tiene una responsabilidad impostergable en el tratamiento que se están produciendo y que tienen su impronta en el cambio de cosmovisiones, porque ella se encuentra instalada en espacios multiculturales muy complejos y en muchos casos aún siguen apostando a esa vieja postura colonizadora de los orígenes.

Finalmente, la Universidad actual tiene que percatarse de que la economía social se encuentra en el trasfondo de las demandas económicas y sociales que acontecen en el siglo XXI y cómo la universidad contribuye a responder, desde su nivel específico de actuación a través de la docencia e investigación.

## **7. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Burton, Clarck. (1993). La globalización en la Educación Superior en los países de América Latina y el Caribe. Universidad de California. Los Ángeles.

De Venanzi, F. (1987.) Investigación y docencia en la universidad. Interciencia.

Delors, Jacks. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe de UNESCO de la comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI: Madrid. Santillana. Ediciones. UNESCO.

Drucker, Peter ( 1994). La sociedad postcapitalista. Norma. Bogotá (Colombia).

(1999) Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI. Norma.

Gadamer, Hans. (1977). Verdad y Método II, Salamanca.

Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1.429 (Extraordinario). Septiembre 8. Caracas.

Liotard, Jean. (1984). La condición postmoderna. Ediciones Cátedra. Caracas.

Ricoeur, Paul. ( 2000 ). Hermenéutica, Argumentación y Justicia. Madrid

Samil, J. (2001). Transformaciones y desafíos globales que enfrenta la educación superior en las puertas del siglo XXI. Ponencia en el Foro: La universidad ante el siglo XXI. Universidad Metropolitana. Caracas.

Toffler, Alver. (1995). La tercera ola. Plaza & Janes. Barcelona (España).

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, (París-1998). [Trascripción en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/superior.htm>

## **ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE FINANCIAMIENTO PARA INCREMENTAR EL CAPITAL DE TRABAJO DE PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS EN EL MUNICIPIO CABIMAS**

***Isabel Arroyo Graterol***

Coordinadora de la Unidad de Atención a la Investigación del Programa Postgrado. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Cabimas. Estado Zulia-Venezuela. Correo: isabel\_arroyo\_g@yahoo.com

### ***Yasmira del C. Alana Chirinos***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Docente e Investigadora a dedicación Exclusiva en la categoría de Titular de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela.  
Correo: [yasmi-2222@hotmail.com](mailto:yasmi-2222@hotmail.com)

#### **Resumen**

El objetivo principal de esta investigación fue proponer Estrategias Alternativas de Financiamiento para incrementar el Capital de Trabajo del sector Metalmeccánico en el Municipio Cabimas , se identificaron las áreas críticas financieras, el comportamiento de los indicadores financieros relacionados con el Capital de Trabajo que afectan el sector Metalmeccánico de las PYMES. El estudio se justificó ya que permitió identificar de manera clara los factores que afectan el Capital de Trabajo de dicho sector y posteriormente diseñar recomendaciones para incrementar el capital del sector Metalmeccánico de las PYMES del Municipio Cabimas. La modalidad del estudio implementado fue la investigación documental. Se diseñó un instrumento que permitió obtener información relativa a los factores que afectan el Capital de Trabajo de dichas empresas. Así como también un registro de observación documental. Se concluyó que fue positivo el Capital Trabajo. Se recomendó a la misma, que debe realizar el análisis a todas las partidas financieras históricas y represar estados financieros, para así poder tomar correctivos a tiempo y mejorar su situación financiera real.

**Palabras clave:** Estrategias alternativas, Financiamiento, Capital de Trabajo.

#### **Abstract**

The main objective of this research was to propose alternative financing strategies to increase the working capital of the engineering sector in the municipality for which Cabimas, the critical areas identified financial behavior financial indicators related to working capital affecting the engineering sector of SMEs. The study was justified because it clearly identified the factors affecting working capital in this sector and further develop recommendations for increasing

the capital of the engineering sector of SMEs Cabimas Township. The type of research study was implemented documentary. We designed an instrument that yielded information on the factors affecting working capital of these companies. As well as a record of documentary observation. It was concluded that positive Working Capital. It is recommended that the analysis be performed on all financial items and damming historical financial statements, in order to take corrective action in a timely and financially better real.

**Keywords:** Alternative Strategies, Financing, Working Capital.

## 1.-INTRODUCCIÓN

En Venezuela existe la necesidad de propiciar condiciones técnico-financieras que favorezcan la capacidad de competir de las pequeñas y medianas empresas (PYMES), el relanzamiento de las mismas debe basarse en una estrategia orientada hacia el establecimiento y condiciones competitivas, la atracción de inversiones privadas, y la creación de empleo productivo, así como de nuevas empresas.

Al existir un excedente o déficit en los activos circulantes sobre los pasivos circulantes, implica una inmovilización de los fondos que pudiera aprovechar en operación reproducida para el primer caso, mientras que para el segundo caso representa una imposibilidad de hacer frente a los fenómenos que puedan deteriorar la situación financiera de la empresa.

El activo y pasivo circulante son los elementos que permiten el cálculo de los indicadores financieros de liquidez y solvencia de toda organización, sin

embargo, el que estos indicadores se mantengan dentro de los estándares establecidos no es un indicativo veraz de la salud financiera de la empresa.

## **2. -OBJETIVO GENERAL**

Determinar las estrategias alternativas .de financiamiento ante variaciones del capital de trabajo de las pequeñas y medianas empresas en el Municipio Cabimas

### **2.1. -Objetivos específicos**

Determinar los rubros del activo circulante que conforman el Capital de Trabajo en de las pequeñas y medianas empresas del sector manufacturero metalmecánica del Municipio Cabimas.

Determinar los rubros del pasivo que conforman el Capital de. Trabajo en las pequeñas y medianas empresas del sector manufacturero metalmecánica de! Municipio Cabimas.

Determinar los rubros del estado de ganancias y pérdidas que se relacionan con el Capital de Trabajo en de las pequeñas y medianas empresas del sector manufacturero metalmecánica del Municipio Cabimas.

Analizar la relación del activo circulante y el pasivo circulante para determinar el capital de trabajo de las pequeñas y medianas empresas del sector manufacturero metalmecánica del Municipio Cabimas.

Determinar estrategias alternativas de financiamiento susceptibles de ser ajustadas ante las variaciones del Capital de Trabajo.

## **3. -METODOLOGÍA**

### **3.1. -Tipo de Investigación**

La investigación realizada fue de tipo descriptivo, ya que se partió de un diseño transeccional para realizar observaciones en un momento del tiempo periodo (2012-2013) en lo referente al análisis del Capital de Trabajo para las PYME'S del Municipio Cabimas del sector metalmecánico.

Se utilizó la investigación documental ya que se consultaron datos teóricos de documentos, manuales; anuarios y estados financieros para realizar el estudio.

Análisis e interpretación de los datos: Una vez recopilados y debidamente clasificados los datos, se obtuvo un volumen de información que se analizó, interrogándose sobre el significado de cada dato y conjunto de datos. Se examinó minuciosamente cada información, cotejando los datos entre sí, anotando los puntos en común, las diferencias, los puntos de vista personal, los hallazgos encontrados y se1 procedió a elaborar una síntesis parcial que posteriormente se integró en una síntesis general en la cual se pudo posteriormente englobar todo el conjunto de las conclusiones y de los hallazgos que se evidenciaron a lo largo de toda la investigación a fin de interpretar, de manera general, toda la información manejada. Redacción y presentación del informe final: se procedió a elaborar la versión final del trabajo escrito donde se dejó constancia de los resultados obtenidos, del procedimiento seguido y de los diferentes aspectos de la investigación realizada.

### **3.2. -Población y Muestra**

En el estudio realizado la población seleccionada fueron las empresas del sector manufacturero metalmecánico del Municipio Cabimas lo cual representa un total de tres (03), de las cuales solo dos(2) se tomaron como muestra debido a la disponibilidad incondicional de su información.

### **3.3. -Técnicas e instrumentos de recolección de datos**



Los datos fueron recogidos utilizando la técnica de la revisión documental, registrados en una matriz de doble entrada donde en la columna izquierda se establecieron los factores a investigar y en la columna derecha la descripción de dichos factores basado en sus características y cualidades

#### **4. -CONCLUSIONES**

Los componentes financieros del Capital de Trabajo del Sector metalmecánico; son: Efectivo, Cuentas por Cobrar, Gastos pagados por anticipado. Prestamos personal directivo, Otras Cuentas por Cobrar, Inventario, Cuentas por Pagar a Proveedores y Préstamos Bancarios.

Al analizar los componentes financieros históricos que conforman el Capital de Trabajo se obtuvo:

La liquidez está por debajo del estándar de la industria, por lo tanto existe problemas de liquidez inmediata.

El Nivel de solvencia es considerado bueno, pero se detectó inventario obsoleto, ausencia de Provisión de Cuentas incobrables, incrementándose así el índice.

La rotación de, inventar» es lenta.

La rotación de Cuentas por Cobrar es muy elevada, posee un promedio mayor a 80 días.

## 5. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballestrini, m. (1997). Los métodos de la investigación en las ciencias sociales.

Barcelona, España. Ediciones Paidós.

Universidad pedagógica experimental libertador. (upel, j 990).

Manual de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales, Caracas autor.

Van Horne, j. (1988). Fundamentos de administración financiera 1era Edición. México. Editorial Prentice-Hall.

Weston, f. Y Brigham, e. (1993). Fundamentos en administración Financiera. 7ma. Edición. México: editorial Interamericana.

Hernández r. (1991). Metodología de la investigación, México. Editorial.

**TRAS LA BARDA DE LA MODERNIZACIÓN, PROPUESTA DE  
DESARROLLO RURAL EN PALO ALTO, CABECERA MUNICIPAL DE EL  
LLANO, AGUASCALIENTES, MÉXICO”**

***Juan Carlos Moreno Aguilera***

Maestro en Dirección y Gestión Turística  
Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Correo: [jcmoreno@correo.uaa.mx](mailto:jcmoreno@correo.uaa.mx)

***Araceli Gutiérrez Guzmán***

Maestra en Dirección y Gestión Turística  
Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Correo: [agutierg@yahoo.com.mx](mailto:agutierg@yahoo.com.mx)

**Resumen**

El documento es un estudio de planificación turística aplicado a la comunidad de Palo Alto, cabecera municipal de El Llano, estado de Aguascalientes en la República Mexicana. Pretende resaltar la riqueza actual de los pobladores y hacerla compatible con los beneficios esperados por la aplicación de un proyecto de turismo rural, mediante el cual pueden allegarse recursos y servicios ordinarios suficientes para la subsistencia y mejora de su nivel de vida. Es una metodología que persigue establecer la infraestructura para beneficiar económicamente a los pobladores y capacitarles, en actividades que les permitan en lo subsecuente, un modus vivendi adecuado que satisfagan sus necesidades; todo mediante la aplicación de encuestas y estimación de oportunidades, análisis de oportunidades y aplicación de inversiones necesarias, capacitación y emprendurismo administrativo. Su

objetivo es demostrar que la política social puede ser bien desarrollada en las zonas que lo necesitan y ofrecer un comparativo de los beneficios creados. Atiende la observación de campo, la estimación y planeación de las actividades, diagnóstico estratégico y potencialidad turística rural, talleres de instrucción y capacitación, los estudios técnicos generales (administración, mercado, financiero, cultural, jurídico-legal, ambiental y turístico) que fortalecen la propuesta.

**Palabras Clave:** Turismo Comunitario, Planificación Turística, Desarrollo Rural.

### Abstract

The paper is a study of tourism planning applied to the community of Palo Alto, county seat of El Llano, state of Aguascalientes in Mexico. It aims to highlight the current wealth of the people and make it compatible with the benefits expected from the implementation of a rural tourism project, through which they can obtain resources and ordinary services sufficient for subsistence and improving their living standards. It is a methodology that aims to establish the infrastructure for economic benefit and empower the residents in activities that allow them in subsequent, a modus vivendi suited to meet their needs through the implementation of surveys and estimation of opportunity, and opportunity analysis implementation of necessary investment, training and business vision. Its aim is to demonstrate that social policy can be well developed in the areas that need it and offer a comparison of the benefits created. Serves field observation, assessment and planning activities, strategic diagnosis and rural tourism potential, instruction and training workshops, general technical studies (management, market, financial, cultural, juridic-legal, environmental and touristic) that strengthen the proposal.

**Keywords:** Community Tourism, Tourism Planning, Rural Development.

## 1. -INTRODUCCIÓN

Aguascalientes, es una entidad federativa de la República Mexicana localizada en la parte centro-norte del territorio nacional. Tiene una extensión de 5589 kilómetros cuadrados y representa el 0.3% de la superficie del país, en la entidad hay 11 municipios y su población total en el territorio es de

aproximadamente 1'150,000 habitantes, donde el 82% está asentada en la ciudad capital del mismo nombre, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (*INEGI, 2010*). La industria automotriz y comercio en general establecen el marco socioeconómico de la dinámica de esta región; aunado a ello, la mayor parte de la población de las zonas rurales se dedica a la agricultura, aunque algunas poblaciones han adoptado el sesgo del turismo como un paliativo al desarrollo y crecimiento de esas localidades. El diseño y elaboración de nuevos productos de atracción turística, es un fenómeno que ha permitido acercar nuevos servicios a las poblaciones y el beneficio coyuntural a sus residentes.

En lo particular el municipio de El Llano se localiza en la parte sur-este de la entidad y debe su nombre a la estructura y características geográficas de su territorio que asemejan a un valle o llano. Su actividad primordial es la producción agrícola y su población es de alrededor de 17,115 habitantes de acuerdo a datos del *INEGI, 2010*. El territorio es de 500.85 kilómetros cuadrados, representando el 8.99 por ciento del territorio de la entidad.

Un tema lacerante es que el municipio registra un promedio del 60 al 65% de migración (Instituto Nacional de Migración, INM, 2010) a los Estados Unidos de América (EUA/US), lo que repercute directamente en la ocupación local de actividades agrícolas tradicionales y de las de subsistencia común, referentes al comercio establecido y manufactura de los productos derivados de lácteos, legumbres y frutas silvestres.

El ingreso per cápita de los pobladores del municipio de El Llano, es de 138.46 USD promedio mensual (*INEGI, 2011*), que implica una restricción para la accesibilidad de servicios ordinarios básicos que no pueden ser recibidos por los altos costos que implica. Estos servicios son los referentes a luz, agua y comunicación. Sin embargo y por tratarse de una zona rural, sólo disponen de los abastos mínimos necesarios de agua, luz y canasta básica.

La comunicación existente es por teléfono fijo, que una mínima parte de la comunidad lo dispone, los demás se supeditan al servicio público de una caseta comunitaria. Para el servicio de telefonía celular, es indispensable la implementación de una antena de repetición de señal.

El abasto de la canasta básica en los hogares del municipio, no es suficiente para cubrir lo necesario. Los trabajos mejor remunerados se encuentran en la ciudad capital de la entidad, que se encuentra a 42 kilómetros de distancia y el traslado, merma sustancialmente el ingreso que pueda generarse para el seno familiar.

El municipio de El Llano, requiere entonces una atención puntual acerca de la aplicación de programas o proyectos que generen los satisfactores, que la propia comunidad requiere al menos, como factor de subsistencia digna de sus pobladores.

## **2.-OBJETIVO GENERAL**

La presentación del programa tiene como prioridad de logro, implementar un proyecto productivo con cobertura de hasta 15 personas de la comunidad, involucradas en el mismo para que reciban en el tiempo de su ejecución, beneficios económicos, culturales, sociales y ambientales. Se espera como producto final, fomento al respeto de las actividades rurales – comunitarias, a sus costumbres y tradiciones, al entorno ambiental y una alternativa de mejora de vida mediante nuevas actividades comerciales o mercantiles, que les permitan mayores y mejores servicios públicos que por ende, repercutirán en un incremento del nivel de vida. También se pretende dar a conocer los recursos naturales y culturales con los que cuenta el municipio para incrementar la recreación en el municipio y hacer que se beneficien los

residentes por medio de la derrama económica que llegaron a dejar los visitantes.

## 2.1.-objetivos específicos

Después de la puesta en marcha del proyecto y en un lapso aproximado de 8 a 10 meses de operación, se espera el incremento en el beneficio económico de la comunidad anfitriona; fomentar la afluencia de visitantes al municipio; fomentar la integración regional; fomento a la cultura del lugar; generar una dinámica económica de beneficio comunitario; incremento en los servicios ordinarios y extraordinarios en el municipio y la generación de nuevos empleos y menor migración de los pobladores.

## 3.-DESARROLLO

Para efectos de diseñar e implementar un programa de turismo comunitario, se realizó un estudio de diagnóstico del sitio mediante la observación de campo, para obtener las notas más relevantes que describieran la esencia de la cultura del lugar y sugerir por ende, los trabajos más adecuados a llevar a cabo por los residentes y que fuesen factibles, de acuerdo a los apoyos existentes por el gobierno estatal y federal.

La primera parte se refirió al establecimiento de los puntos a realizar tomando en cuenta, el significado de lo que se pretende y lo que espera como producto terminado. En ese sentido, entendemos el Turismo Rural como:

*“Cualquier actividad desarrollada en el medio rural y sitios naturales, que impliquen el desarrollo sustentable, en la permanencia y aprovechamiento óptimo de los recursos naturales y culturales, la*

---

*integración de la población, mantenimiento y preservación del entorno, a diferencia del concepto de la máxima rentabilidad (luis martínez figueroa, 2010)”.*

#### **4. -LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

Se llevó a cabo con técnicas documentales, la búsqueda de acervo bibliográfico, hemerográfico e informático. En cuanto a las técnicas de campo, se realizó ya la observación, entrevista y encuestas, a los miembros de la comunidad.

El primer acercamiento se refirió al levantamiento de datos a través de la entrevista directa, encuesta aplicada, la observación y apreciación profesional de la brigada de observadores de apoyo. Éste se ejemplifica con el cuestionario descrito en el formato del anexo 1.

El encuentro demostró que la comunidad de Palo Alto, es un sitio en el que habitan aproximadamente 2500 personas (datos recabados por encuesta directa) y que unos 350 de ellos, tienen sus actividades más importantes, en la producción agrícola de frijol, alfalfa y ajo en algunas zonas; otra parte de la población, se contrata en las fábricas y empresas localizadas en la ciudad capital de Aguascalientes a 50 minutos de distancia y con un ingreso promedio sólo para la subsistencia familiar.

Los apoyos gubernamentales no son apropiados para el propósito que se pretende, son escasos a pesar de los esfuerzos del gobierno del Ayuntamiento, de solicitar la percepción de mayor colaboración mediante programas especiales o para la ayuda de personas o para la instalación de



nuevas fuentes de empleo; sin embargo, existe también una sensible crisis económica a nivel país.

El gobierno de la entidad (2010-2016), impulsó la creación de una universidad bilingüe en las cercanías de la cabecera municipal además de la instalación de una fábrica de complementos plásticos para el ensamblaje de autos japoneses. Sin embargo, no es el resultado esperado puesto que la mayoría de los puestos se destinan a personas con mayor calificación, de acuerdo a la preparación y capacitación necesarias, tanto en la empresa como en la institución.

La intención de los habitantes del municipio, se manifiesta en los resultados obtenidos por las entrevistas realizadas y donde hacen conocer, que sí están de acuerdo en la participación en programas que les apoyen a la realización de actividades nuevas que les permitan otros o nuevos ingresos y mayores perspectivas de vida. De ahí se desprende la oportunidad de instruirles a través de talleres de inducción y capacitación a las actividades turísticas, mediante un plan competitivo de orden rural – comunitario.

Se identificaron aproximadamente 9 granjas con producción de derivados de lácteos, de las cuales 6 estarían de acuerdo a la implementación de actividades de atención a visitantes. Ahí mismo, se tienen hortalizas de cultivo de ajo, frijol, maíz y calabaza, que a través de un planteamiento integral, se puede ofrecer un producto referente al campo para instrucción de los visitantes. De la manufactura de productos, se pueden enumerar los quesos, mantequilla, yogurt, frutas en almíbar, vegetales encurtidos, como ejemplo.

Este producto turístico se refiere a las granjas didácticas, que son la adecuación de instalaciones para la enseñanza a los visitantes de las técnicas y costumbres en la elaboración de alimentos, bebidas y otros productos que sean del interés de quien lo demande.

Para realizarlo, se lleva a cabo mediante el uso de la infraestructura de apoyo de la Secretaría de Ganadería, Agricultura, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA, 2012), donde se pueden alcanzar apoyos locales hasta por 120,000 pesos (9,230 USD) que permitiría la adecuación de hasta 3 granjas, como didácticas. De esta manera, se implementan los talleres de capacitación para los comuneros y establecen los procesos idóneos para facilitar la enseñanza – aprendizaje de los visitantes, acerca de las actividades que se les ofrece.

## **5. -ESTUDIOS TÉCNICOS**

Como apoyo general de las actividades que se propone llevar a cabo en la localidad, se elaboran los estudios de sustento de acuerdo a los ámbitos de operación, conforme a las necesidades y objetivos del proyecto. Las consideraciones más importantes se describen en cada uno de los apartados que contempla la planificación turística, al realizar esos estudios particulares de acuerdo a los que se enlistan.

### **5.1.- Mercado**

La Secretaría de Turismo de Aguascalientes (SECTURE), ha registrado un incremento sustancial de las visitas en el territorio con motivos culturales, en los últimos años. La corriente turística de mayor arraigo, refiere al ámbito religioso, por ello se agrupan en temporadas de festividades patronales, las visitas en mayor número de personas las que sugieren llegar a destinos donde se celebren misas, peregrinaciones o ferias donde se rinda culto a los patronos del lugar.

La fiesta más importante es la Feria Nacional de San Marcos que se celebra en la ciudad de Aguascalientes en el mes de abril y ha registrado desde 3.5, 4.5 y 6 millones de personas que la visitaron en los años de 2010, 2011 y 2012, respectivamente (SECTURE, 2012). En el mismo lugar pero en el mes de agosto, se celebra la Feria de la Uva y la Fiesta de Nuestra Señora de la Asunción, donde convergen cientos de peregrinaciones y paseantes de hasta 1.5 millones de personas (SECTURE, 2011).

Otra fiesta importante, se celebra con motivo de la semana santa en el municipio de San José de Gracia, donde en su cabecera municipal se construyó una efigie del Cristo Roto, que ha llegado a albergar hasta 60000 visitantes por un día de festejo (SECTURE, 2013). En municipios diferentes, tienen lugar eventos religiosos y sociales en los meses de noviembre, diciembre, enero y febrero de cada año y los cuales se estima un promedio de 2 millones de visitantes en conjunto.

Aguascalientes, ciudad capital, pertenece al programa federal denominado Ciudades Coloniales del Centro de México, que ofrecen recursos anuales de un promedio de 548,460 USD (Fondo Nacional de Fomento al Turismo, FONATUR, 2010), mismos que se invierten en la infraestructura turística y en el diseño y creación de nuevos productos. Por tal, los montos pueden incrementarse de acuerdo a las necesidades de la entidad y de los proyectos fundamentados de desarrollo turístico en la entidad. En el año de 2010 se recibieron aportaciones federales acumuladas de tres años, hasta por 7'846,153 USD (FONATUR).

Estos planes permiten a las entidades federativas inscritas en programas de apoyo, la descentralización de las actividades turísticas para favorecer la cobertura de la distribución de riqueza en la mayor parte de la población y para incluir a otras poblaciones, en nuevos programas o estrategias del desarrollo turístico nacional.

Asimismo, la entidad ha registrado a dos localidades municipales (al poniente y al noreste del territorio), en el programa federal denominado Pueblos Mágicos de México, donde se les reconoce a las poblaciones, su sentido místico y envolvente, de ser una población de ensueño y atractivo turístico. Por este motivo el gobierno estatal, percibe aproximadamente 923,077 USD anuales, para la mejora, adecuación y preservación de los atractivos y productos del ramo (SECTUR, 2012).

Entonces, Aguascalientes como entidad, tiene un estimado de 9 millones de visitantes en el año, donde aproximadamente el 88% es turismo nacional y el resto de tipo receptivo, lo que facilita la oportunidad de oferta de nuevos atractivos de turismo rural, a través de actividades diferentes mediante la manufactura tradicional de alimentos, medicina natural y artesanías de los pueblos que así lo tienen y lo pueden compartir.

El producto sería llamado Granja didáctica de Palo Alto, donde se ofrece la enseñanza de la producción de alimentos y artesanía típica. Con oportunidad de paseos culturales para la apreciación de la arquitectura neoclásica de la localidad, pero sin hospedaje en la primera etapa; para una segunda parte, es necesario registrar una demanda razonable de participantes y establecer un proyecto de inversión para el sistema de alojamiento, que sea necesario.

## **5.2. –Financiero**

Los recursos financieros para su implementación, serán buscados a través del programa federal de apoyo que tiene la SAGARPA el cual es considerado como de *fondo social o perdido*, que refiere a la presentación de proyectos productivos donde los pobladores de una comunidad se integran y acuerdan realizar una actividad socioeconómica, que les beneficiará económicamente y les permitirá alcanzar el acceso a nuevos servicios y productos que incrementen su nivel de vida.

Para la adecuación de tres granjas con igualdad de posibilidades y condiciones, se someterán a una estimación de inversión de aproximadamente 100,000 pesos (7693 USD), que se destinarán a la habilitación de instrumentos de cultivo, mesas de trabajo, heladeras de conservación y la implementación de un local comercial, para el expendio de los productos elaborados y con beneficio directo a los pobladores.

Los programas de apoyo gubernamental, ofrecen una gracia de no pago de hasta 8 y 10 meses, tiempo en que el proyecto deberá ofrecer resultados esperados y también, se evidencie el beneficio a los participantes y sus familias.

### **5.3. –Administrativo**

La consideración de operarios para las funciones del programa en tentativa, sólo requiere de un líder y un encargado por área de trabajo a fin de llevar a cabo todas las actividades de la granja didáctica. Estas personas deberán tener conocimientos bastos acerca de los procesos de producción y de los sistemas de ventas, para generar los beneficios esperados a través de los resultados de mercado.

Un líder que será las veces de gerente general con funciones de organización y control de operaciones de enseñanza, mantenimiento de equipo y de la prevención en el uso de utensilios propios del campo y de la producción de conservas. Realizará labores de registro de ingreso y egresos derivados de la inscripción de visitantes y gastos y costos para la producción. Resolverá y atenderá los compromisos de autorizaciones, permisos e impuestos que se les aplique por la actividad económica desarrollada.

Tres supervisores (uno por cada granja) que verificarán y atenderán a un máximo de tres personas que serán encargadas de la instrucción a los visitantes, acerca de los procesos de producción, de los sistemas de cultivo y

cosecha, de la resguarda de frutas y legumbres, etc. Los supervisores, tendrán la responsabilidad de atender también, los recorridos turísticos en la población, para los visitantes y turistas rurales.

Por intermediación se contratan servicios de transporte, de asistencia médico preventivo y de seguridad del patrimonio comunitario y de los visitantes. Todo lo anterior inhiere mínimo desplazamiento de esfuerzos y recursos, que se verán reflejados en puntos de beneficio de coordinación durante la gestión de las granjas.

#### **5.4. -Jurídico – legal**

La composición de la tenencia de tierras en la República Mexicana, comprendía a los ejidos, mismos que han ido desapareciendo desde 1990, en que por iniciativa de ley presidencial, el Honorable Congreso de la Unión, aprobó la venta de ejidos para la comercialización de parcelas y fracciones sin desmérito de la organización comunal.

Esta alternativa facilitó la entrada de dinero fresco o nuevos montos de aplicación para el mismo campo, como una estrategia de no compromiso financiero, que pudiere en un momento dado, afectar la operación de la producción agrícola en el país. En ese sentido, los ejidatarios comenzaron a desprenderse de algunos terrenos al comercializarlos, sin embargo, en la actualidad aún existen zonas que están dirigidas por ejidos que se componen por alrededor de 20 y hasta 500 integrantes. En el caso de El Llano, el ejido se llama Los Campos y lo integran 17 familias, las cuales por medio de reuniones ejidales, deciden sobre el futuro inmediato de la misma organización y también sobre la posible venta de terrenos.

En el caso que nos ocupa, no es la enajenación de bienes inmuebles, sino la obtención de los permisos para realizar acciones mercantiles que coadyuven a la economía familiar y de la propia comunidad.

Los aspectos jurídicos de cubrir, serán solamente aquellos que se refieran a un acta de asamblea y la toma de decisión para efectuar operaciones de comercio en sus parcelas. Los permisos de ayuntamiento y la inscripción en el sistema tributario federal, para el pago de las contribuciones correspondientes.

### **5.5. –Ambiental**

Cumplimiento de normas y reglamentos que se refieran al cuidado, conservación y preservación del medio ambiente. Mantener la responsabilidad social y ecológica de los entornos del hombre, en los ámbitos social, económico y humano.

La Secretaria del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), establece a través de la ley correspondiente y de sus Normas Mexicanas de Certificación (NOM-MX) las directrices a las cuales dar seguimiento para el cuidado del medio ambiente y mediante la instancia de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (PROFEPA), se vigila el respeto de áreas protegidas, el deterioro de zonas de interés y del equilibrio en general.

Aún y cuando el proceso es en el ambiente rural, la intervención de la SEMARNAT es indiscutible, en el sentido de la verificación de las actividades comunitarias y agrícolas, a fin de no alterar el nivel de vida de la zona y también, para que después de una revisión y diagnóstico de no afectación de las acciones de la granja didáctica al entorno inmediato, se emita un dictamen de aprobación de las partes del proyecto.

El dictamen hará las veces de un permiso para comerciar en el área que se presenta la granja en cuestión, y será revisada cada seis meses a fin de mantener en control el seguimiento del programa.

## **6. -PUESTA EN MARCHA**

La fortaleza del Turismo Rural reside en gran parte, en los aspectos relacionados con las capacidades del habitante rural para relacionarse con los turistas, es decir, capacidad de comunicarse con el visitante por medio de la palabra, actitudes, a través del entorno y las actividades propias del medio rural, así también en la capacidad del habitante rural para distanciarse de su propia ruralidad, con la finalidad de comprender mejor lo que ellos esperan y poder entregarlos así sin complejos ni restricciones; sin haber, menoscabo de las riquezas culturales que caracterizan a las comunidades y etnias de lo rural.

Para llevar a cabo el proyecto que se presenta, debe plantearse un proceso de fases en las cuales se vaya incursionando a los habitantes rurales en la familiarización de la instrucción de sus propias costumbres. Esto es, que las personas ya conocen la esencia del trabajo que los visitantes y turistas rurales buscan al llegar a su comunidad, sólo que deben comunicarse en una forma ordenada, organizada y que no dé lugar a confusiones o dudas de los procesos productivos de los productos y mercancías que van a aprender.

Estos talleres son la parte básica del proyecto de la granja didáctica, por ello se cuidan sobremanera, los pasos a seguir y los utensilios de uso para la enseñanza – aprendizaje de las labores.

También, se manejan horarios de atención a los turistas rurales, tiempos de alimentación, descanso, de recorridos y de regreso a su lugar de pernocta. También deben procurarse la comunicación con las instancias de auxilio carretero, asistencia médica y de protección civil.

## **7. -CONCLUSIONES**

Son los parámetros principales en los cuales se concentra la mayor parte de las actividades del programa propuesto. La intervención del gobierno del



ayuntamiento y de los apoyos federales, serán por la autorización política de generar el desarrollo socioeconómico del lugar y sus beneficiarios miembros de la comunidad.

Implementar el proyecto que se presenta, permitirá disminuir también la permanente migración que existe por falta de empleo y oportunidades. No se resuelven todas las necesidades, pero sí se da pauta de realizar a través de un eje rector que es el turismo, actividades que beneficien a sus pobladores. También por los flujos de visitantes y turistas en el lugar, se puede llegar a la generación de nuevas acciones socioeconómicas como punto de expansión comercial e integral del turismo.

## 8. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Torre Padilla, Oscar. (1989). *Teoría del Turismo*. México, Trillas.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010, 2011).

Instituto Nacional de Migración, INM, 2010.

Instituto Politécnico Nacional. (2006). *Financiamiento para las Empresas Turísticas*. México, D.F.

Kaiser Charles Jr. Y Helber, Larry. (1983). *Turismo, planeación y desarrollo*. Triana, México.

Martínez Figueroa, Luis Andrés. (2012). *Datos útiles para la microempresa rural. Conceptos y características del Turismo Rural*. PROMER.

---

Molina E., Sergio, Rodríguez A., Sergio. (1997). *Planificación Integral del Turismo, Un enfoque para Latinoamérica*. Trillas 1997.

Ramírez Blanco, L. (1996). *Introducción al Estudio del Turismo*. México, D.F.: Trillas.

Secretaría de Turismo Federal. (2007). *Programa Sectorial de Turismo 2007 – 2012*; México, SECTUR.

Secretaría de Turismo Federal. (2012). *Boletines trimestrales, 2012*, SECTUR.

[www.aguascalientes.gob.mx/turismo](http://www.aguascalientes.gob.mx/turismo) (Secretaría de Turismo de Aguascalientes).

[www.fonatur.gob.mx](http://www.fonatur.gob.mx) (Fondo Nacional de Fomento al Turismo).

[www.sagarpa.gob.mx](http://www.sagarpa.gob.mx) (Secretaría de Ganadería, Agricultura, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación).

[www.sectur.gob.mx](http://www.sectur.gob.mx) (Secretaría de Turismo Federal).

[www.semarnat.gob.mx](http://www.semarnat.gob.mx) (Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales).

## **CAPITAL SOCIAL: “UNA ALTERNATIVA DE RE-EMPREDIMIENTO PARA GRAMALOTE”**

***Akever Karina Santafé Rojas***

Institución de adscripción: Universidad de Pamplona. Bosques del Pamplonita, Calle 19 A 1-51, celular 3124609423, [Karisan19@hotmail.com](mailto:Karisan19@hotmail.com) , Magister Gerencia de Empresas Mención Mercadeo. Área de especialidad: Administración. Grupo: CEyCON; Línea: Cultura y Desarrollo Empresarial. Proyectos: Estrategias de Mercadeo para el Programa Licenciatura en Comercio de la Universidad de Pamplona en La Ciudad de San Cristóbal. Marketing estratégico como factor de competitividad en universidades públicas.

***Laura Teresa Tuta Ramírez***

Institución de adscripción: Universidad de Pamplona. Pasaje 4 de julio N.7-15, celular 3167431815, [laurat@unipamplona.edu.co](mailto:laurat@unipamplona.edu.co), Magister Gerencia de Empresas Mención Mercadeo. Área de especialidad: Administración. Grupo: GICCE; Línea: Cultura y Desarrollo Empresarial. Proyectos: Historia Empresarial de Pamplona Siglos XIX y XX. Caracterización de la gestión de Marketing en las Mipymes del Sector Alimentos de Pamplona (Colombia). Plan estratégico para el mejoramiento organizacional de Sayco Acinpro, Cúcuta, N. de S. Espíritu emprendedor a partir de una actitud emprendedora en la Universidad de Pamplona y su entorno. Activos intangibles como factor de productividad en universidades públicas.

## Resumen

Dentro del mundo globalizado y su proceso modernizador el concepto de capital social, es ampliamente utilizado desde la perspectiva cultural, económica e histórica de la sociedad; donde se establecen lemas como el crecimiento con equidad, el desarrollo económico y social, el trabajo colaborativo de redes sociales comunitarias centradas en el individuo; por lo cual, el uso teórico y práctico del capital social se refleja en las políticas públicas de los Estados. El documento es realizado con un enfoque interpretativo, a través de una metodología cualitativa, mediante un análisis documental, presentando además, un razonamiento sobre el impacto que propicia el capital social, visionado como estrategia de desarrollo y articulador de la cultura de emprendimiento, en beneficio de los ciudadanos de una comunidad, región o país. Finalmente se establece interrelación con un caso real, vivido en el municipio de Gramalote, Norte de Santander, Colombia, quien sufrió un desastre natural, pero que gracias a la pujanza, tenacidad, laboriosidad y alegría de sus habitantes lucha por re-emprender un sueño que la naturaleza les arrebató en un instante, como estrategia de reflexión a lectores, estudiosos del tema y principalmente a gobernantes e instituciones que quieran dejar huella.

**Palabras Clave:** Capital Social, Re-emprendimiento, Redes Sociales, Gramalote.

## Abstract

Within the globalized world and its modernization process the concept of social capital, is widely used from the cultural perspective, economic and historical society, which sets slogans such as growth with equity, economic and social development, the joint work of networks social community centered on the individual, therefore, the theoretical and practical use of social capital is reflected in public policies of states. The document is made with an interpretative approach, through a qualitative methodology, using documentary analysis, presenting also an argument about the impact that fosters social capital, viewing as a development strategy and coordinator of the culture of entrepreneurship, the benefit citizens of a community, region or country. Finally, establishing relationship with a real, lived in the town of Gramalote, Norte de Santander, Colombia, who suffered a natural disaster, but thanks to the strength, tenacity, hard work and happiness of its inhabitants struggle to re-embark on a dream that nature took away in a moment of reflection as a strategy to readers, students of the subject and especially to rulers and institutions who want to trace.

**Keywords:** Social Capital, Re-entrepreneurship, social networks, Gramalote.

## 1. -INTRODUCCIÓN

El propósito del presente artículo es reflexionar sobre la incidencia del concepto del capital social como mecanismo de organización fundamentado en la confianza, normas y redes que contribuyen al mejoramiento de la sociedad al proporcionar acciones coordinadas que conlleven al desarrollo de una cultura emprendedora. El sustento teórico está basado en los contenidos de Putman (1993), Bourdieu (1985) y Coleman (1990) Urbano (2008), entre otros. La esencia de las políticas Gubernamentales se enfatiza en enfrentar problemas de pobreza, salud, educación y vivienda en sectores importantes de la población; pretendiendo encontrar soluciones eficaces que permitan al país enfocarse en un desarrollo integral que conlleve a una sana convivencia.

## 2. -FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. -Definición de Capital Social

Bourdieu es considerado comúnmente el primer autor que realizó un estudio sistematizado sobre el capital social. A partir de un tratamiento del concepto de carácter particularmente instrumental, su análisis se centra en los beneficios que obtienen los individuos a partir de su participación en determinados grupos y en la construcción de relaciones sociales con el mero objetivo de crear este tipo de capital. De este modo, lo define como “el

agregado de los recursos reales o potenciales que se vinculan con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1985:20).

Más adelante, James Coleman quien es considerado como un autor clásico de este tema conceptualiza que el capital social constituye un recurso cuya particularidad radica en ser algo inherente a la estructura de las relaciones sociales. Este recurso facilita el logro de objetivos personales que no podrían alcanzarse en su ausencia o conllevarían un costo mucho más alto. Para el autor, el capital social consiste en “una diversidad de entidades con dos elementos en común: todos consisten en algún aspecto de la estructura social y facilitan ciertas acciones de los actores dentro de la estructura” (Coleman, 1990:120).

Publicado unos años más tarde que el trabajo de Coleman, Robert Putnam desarrolla su tesis en el libro “Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy” que surge a partir de un estudio comparativo entre las regiones del norte y sur de Italia respecto de su desarrollo institucional y económico. En esta ocasión el capital social aparece como un instrumento de análisis macro, como un atributo de las comunidades, y no ya simplemente como un recurso de carácter individual, por lo cual influye en el desarrollo posterior de este tema a nivel mundial.

## **2.2. -El Capital Social y las Redes Comunitarias Sociales**

El capital social consiste brevemente en un recurso que surge de las relaciones sociales, gracias a las cuales los actores aseguran los beneficios en virtud de la pertenencia a redes u otras estructuras sociales. Utilizando la definición de Robert Putnam, puede decirse que el capital social consiste en “rasgos de organizaciones sociales, como redes, normas y confianza, que facilitan la acción y la cooperación en beneficio mutuo ” (Putnam, 1993: 35).

Por consiguiente el Capital Social se asume como la capacidad que tienen los miembros de una sociedad o comunidad para relacionarse entre ellos y

entre ellos con las instituciones dentro de un marco normativo, ya sea de estructura legal o proveniente de la tradición y la cultura. Este concepto se identifica con la cantidad y calidad de las interacciones verticales y horizontales entre personas en la búsqueda del bien común y con el comportamiento entre ellos y dentro de las organizaciones.

(Schlithler, 2004:19) argumenta que las redes comunitarias sociales son una forma de organización pautada por la ética, la estructura horizontal, orgánica y autónoma, en la cual se incentiva la participación, se valoriza la diversidad en pro del mejoramiento de la calidad de vida. Los objetivos se definen a partir de un diagnóstico elaborado colectivamente y se construyen los proyectos por medio de la acción voluntaria y comprometida de sus integrantes.

En este contexto de análisis las redes se ubican dentro de los que se ha llamado pensamiento reedificado, partiendo de lo expresado por (Liebert, 1994:90), citado por (Mires, 1999: 5), “el pensamiento reedificado se despidió de una visión mecanicista y funcionalista del mundo y, en especial, de las premisas de la linealidad causal”. Por su parte Mires (1999) plantea que las redes son una metáfora que designa una posibilidad alternativa a la visión de un Estado que es “comido” por la economía, o dicho de otra manera, a la visión de una vida política que es suplantada por una vida económicamente racionalizada, como establece la ideología globalista.

### **2.3. –Emprendimiento**

Es importante destacar que el emprendimiento es un término actualmente muy utilizado. A pesar de que siempre ha estado presente a lo largo de la historia del mundo, en las últimas décadas, este concepto se hace cada vez más importante, ante la necesidad de superar los diferentes problemas económicos de la sociedad. No obstante, (Toro, 2003:54) argumenta que cuando se habla de la capacidad de una persona para hacer un esfuerzo

adicional por alcanzar una meta u objetivo al iniciar un proyecto agregando valor a un producto o proceso ya existente, se establece el emprendimiento.

Para ello, el emprendimiento se consolida en los recursos más importantes del individuo: conocimiento, capacidad, liderazgo, creatividad, habilidad para resolver dificultades, haciéndolo participe de la construcción del proceso organizacional y beneficiario de sus resultados (Rosovsky, 1996). Su importancia radica en la necesidad de las personas por lograr estabilidad económica, superar una situación difícil, mejorar la calidad de vida; induciendo en la comunidad el deseo de generar sus propios recursos, iniciar sus propios recursos y pasar de ser empleados a empleadores.

A tal efecto, (Toro, 2003:102) comenta que ante estas circunstancias económicas, el emprendimiento es el salvador de muchas familias, en la medida en que les permite emprender proyectos productivos, con los que puedan generar sus propios recursos, y les permita mejorar su calidad de vida. Sólo mediante el emprendimiento se podrá salir triunfador en situaciones de crisis. No siempre se puede contar con un gobierno protector que esté presto a ofrecer ayuda durante una crisis. El emprendimiento es el mejor camino para crecer económicamente, para ser independientes, y para tener una calidad de vida acorde a nuestras expectativas lo cual implica desarrollar una Cultura de emprendimiento, encaminada a vencer la resistencia de algunas personas a dejar de ser dependientes.

#### **2.4. -Capital Social y Emprendimiento**

El capital social es un recurso que contrariamente al capital físico, tecnológico o humano generado en las relaciones sociales y gracias a la confianza mutua existente facilita la acción cooperativa entre los miembros de una comunidad para un beneficio mutuo (Vásquez, 2006). Cualquier sociedad puede convertirse en una empresa innovadora, si es capaz de formar estratégica y



organizadamente la creación de valor en sus procesos productivos transfiriendo los nuevos conocimientos para beneficiar a sus familias y comunidades. Definiendo el alcance social del emprendimiento y su impacto en el desarrollo endógeno y sustentable.

Por tanto, el desarrollo de las comunidades es el resultado de la efectiva correspondencia entre capital social y emprendimiento. El emprendimiento orientado socialmente es un proceso que promueve una alternativa nueva y efectiva al desarrollo tradicional y a la política de intervenciones sociales, ligando cualidades del capital social, con la preocupación por la igualdad y el valor social.

## **2.5. -Estudio de Caso: Gramalote**

Debido a las fuertes lluvias y la humedad en el terreno, en la madrugada del 17 de diciembre del año 2010, la población de Gramalote (Norte de Santander, Colombia) evidenció la más trágica y dolorosa, escena de su historia; despertando sobresaltados los habitantes observaban como las casas se movían en gran magnitud, saliendo despavoridamente por las calles se encontraron con la situación de que el Cerro de la Cruz se desvanecía sobre los barrios más cercanos a la ladera. El primer lugar en vivir este fenómeno fue el barrio Santa Anita, muchas de sus casas cayeron sin dar tiempo a los dueños de proteger las pertenencias. Paulatinamente surgieron grietas, en muchos espacios del pueblo, los árboles caían, el cerro se rompía en grandes bloques amenazando caer sobre Gramalote. Todo era confusión, caos, lágrimas, desilusión e impotencia al presenciar la inminente desaparición del municipio.

Alrededor de 100 casas colapsaron, hasta la iglesia San Rafael que había cumplido 158 años de existencia presentaba una grieta que produjo el colapso de las cúpulas. La causa del desastre se derivaba de la fragmentación del terreno que cedió por la humedad que el suelo no pudo

absorber. Desde el inicio del día, muchos habitantes habían evacuado sin sus enseres, sin embargo horas más tarde regresaron con la esperanza de sacar algo de lo que habían conseguido durante años con sacrificio. La cooperación, solidaridad y manifestaciones de apoyo se reflejaban de manera espontánea entre vecinos, todos se unieron como una familia. A pesar de la aparición de los rostros cansados, seguía la colaboración de la comunidad para que se recuperara algo de los enseres. Los tenderos de barrio trataron de salvar parte del surtido para abastecer las necesidades de los habitantes. Muchos de los que perdieron todo, incluían otra preocupación: la deuda de crédito hipotecario que debían terminar de pagar por concepto de adquirir la casa para criar a sus hijos. Sobre el mediodía el casco urbano parecía un pueblo fantasma.

Pasados 28 meses de la falla geológica, la capacidad de respuesta de los diferentes organismos no ha sido posible, ni contundente considerando la amplitud de la problemática. Comenzando porque los propios funcionarios administrativos de Gramalote también perdieron todo y al igual que el resto de la población han tenido que adaptarse a diferentes contextos; la gran mayoría en la Cúcuta ciudad capital y otros en Santiago, Lourdes y San Cayetano, poblaciones aledañas. La actividad económica del municipio se fundamentaba en intercambio comercial de productos del sector rural, a su vez prevalecían pequeños negocios como panaderías, tiendas de barrio, peluquerías, carpinterías, ornamentación metálica, venta de comida, talleres de ropa y manualidades. Al desplazarse a la ciudad se alejan de una vida de pueblo económica y de un espacio rural que les suministraba el sustento<sup>475</sup>.

Con el fin de brindar beneficio a la población de Gramalote, algunas entidades públicas y privadas como la Policía Nacional, SENA, Banco Ganadero, Universidad de Pamplona, Universidad Francisco de Paula Santander, Federación Nacional de Cafeteros, Secretariado, Gobernación del Norte de Santander, Nacional de Pastoral Social, CLOPAD y CREPAD entre

475 Agradecimiento, al Señor: León David Peñaranda. Técnico UMATA, Gramalote, Norte de Santander, Colombia

otras, se han vinculado al trabajo de la activación social y cultural de esta comunidad. Sin embargo el esfuerzo no ha sido suficiente, debido a la carencia de articulación de los anteriores organismos en una sola y gran red de *capital social* que estimule, el desarrollo del tejido social, la estabilización y el emprendimiento de la ciudadanía de Gramalote al establecer alianzas estratégicas donde se aproveche la capacidad de la población en pro de su propia reconstrucción, a partir del cambio de actitud y liderazgo sinérgico en procesos de transformación y organización para mejorar la calidad de vida de esta población y el aseguramiento de un futuro más promisorio.

Es importante que el mundo conozca la historia de Gramalote, donde a pesar de no existir pérdidas humanas, el dolor y la desesperanza aún subsiste en los habitantes de un municipio que pide una mejor organización interinstitucional fundamentada en el marco del capital social, que estimule su capacidad de re-emprendimiento, para devolverles su propia identidad, convirtiéndose de esta manera en un ejemplo de red social para otros pueblos o ciudades que no están ajenos a sufrir experiencias similares.



[www.eltiempo.com](http://www.eltiempo.com). Diciembre 2010 Gramalote, Norte de Santander, Colombia.

### 3. -CONSIDERACIONES FINALES

El Capital Social es considerado la variable que mide la colaboración social entre los diferentes grupos de un colectivo humano, y el uso individual de las oportunidades surgidas a partir de ello, a partir de tres fuentes principales: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales.

A este respecto el capital social mide, la sociabilidad de un conjunto humano y aquellos aspectos que permiten que prospere la colaboración y el uso, por parte de los actores individuales, de las oportunidades que surgen en estas relaciones sociales. Una sociabilidad entendida como la capacidad para realizar trabajo conjunto, la de colaborar y llevar a cabo la acción colectiva.

El emprendimiento es aquella actitud y aptitud de la persona que le permite emprender nuevos retos, nuevos proyectos; es lo que le permite avanzar un paso más, de donde ya ha llegado. Es lo que hace que una persona esté insatisfecha con lo que es y lo que ha logrado y como consecuencia de ello, quiera alcanzar mayores logros.

La integración de los conceptos de capital social y emprendimiento orientan a las organizaciones hacia el trabajo articulado de la institucionalidad, que va más allá de la entrega de ayudas, creando procesos organizativos en las comunidades afectadas con el fin de construir proyectos de vida saludable, reducción de riesgos, prevención de fenómenos, gestión cultural, gestión comunitaria y aprovechamiento de oportunidades.

#### **4. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALVIRA, R .Antropología y ética de la iniciativa emprendedora. (1999).
- ANZOLA, S. La actitud emprendedora. México, 1995.
- ESPIÑOZA, V. “Indicadores y Generación de Datos para un Estudio Comparativo de Capital Social y Trayectorias Laborales”, Revista de la CEPAL n° 55: “Políticas Sociales y Políticas Públicas en Chile” Investigaciones recientes. Volumen I, Santiago de Chile, Octubre de 2001.
- HOMMES, R. UMAÑA, C. Archivos de Economía, “Colombia en los Próximos Veinte Años, el País que Queremos”, Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Estudios Económicos, Documento 280, Bogotá. 2005.
- KLIKSBURG B. (Coordinador del Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES) del Banco Interamericano de Desarrollo. Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. Revista de la CEPAL 69, 1999.
- RIVERA, A. Competencias Gerenciales para el liderazgo del futuro. El Nacional. Venezuela. 2009.
- SAMPER, O. Colombia uno de los países con mayor emprendimiento. El Espectador. 2008.
- SCHLITTLER, C. Redes de Desarrollo Comunitario. Brasil, 2004.
- SUDARSKY, John. “El Capital Social de Colombia” Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 2001.
- TORO, J. El desarrollo de la personalidad emprendedora. Bogotá. 2003.
- VARELA, M. Todo es Personal. Las buenas relaciones de finen el éxito en los negocios. Norma. Colombia. 2008.
- VÁSQUEZ, L. (2006). El capital Social en Colombia. Teoría, Estrategias y Prácticas. Contraloría General de la República. Colombia.
- <http://definicion.de/capital-social/>. Capital social, confianza e innovación. El caso de un sistema productivo local tradicional. 2005.

---

## **MANEJO E TECNOLOGIA INDUZEM A FORMAÇÃO DE ENXAMES DE MELIPONÍNEOS EM COMUNIDADE DE VÁRZEA NO AMAZONAS**

***Klilton Barbosa da Costa***

Ingeniero Agrónomo, Doctor en Ciencias Biológicas, área de concentración en Entomología, Profesor de la Secretaria Municipal de Educación (SEMED) en el Centro de Enseñanza de Audición y Lenguaje del Estado de Amazonas (CEALAM), Instituto Filippo Smaldone, Investigador-colaborador y Consultor en Agronomía por el Parque Científico y Tecnológico para la Inclusión Social (PCITS) e integrante del Grupo Interdisciplinar de Estudios Socio Ambientales y de Desarrollo de Tecnologías Sociales en la Amazonía (Grupo Inter-Acción), Instituto de Ciencias Humanas y Letras, Universidad Federal del Estado de Amazonas (Grupo Inter-Acción/ICHL/UFAM).

E-mail: [kliltonb@gmail.com](mailto:kliltonb@gmail.com), [grupopesq\\_interacao\\_ufam@yahoo.com.br](mailto:grupopesq_interacao_ufam@yahoo.com.br)

***Norma Cecilia Rodriguez Bustamante***

Ingeniera Forestal, formada por la Universidad de Tolima, Doctora en Ciencias Biológicas, en la área de Entomología por el Instituto Nacional de Pesquisas do Amazonas (INPA), Profesora de la Facultad de Ciencias Agrarias del Departamento de Ciencias Forestales de la Universidade Federal do Amazonas (UFAM).E-mail: [ncbustamante@gmail.com](mailto:ncbustamante@gmail.com)

### **Resumen**

Las Comunidades de vega del Amazonas representan un gran potencial de especies de abejas indígenas y la correcta técnica de manejo de estos enjambres, a partir de la tecnología llamada de caja-patrón en la creación, puede tener un gran aporte al contribuir en el desarrollo de la Meliponicultura amazónica, posibilitando la generación de renta local para la mejoría de las condiciones de vida de las personas locales. El trabajo ha objetivado implantar Meliponarios, formar núcleos de abejas, a partir de la multiplicación de las colonias recién implantadas y seleccionar enjambres para la producción de la miel y el polen para la alimentación de los comunitarios. Fueron conducidas 15 colonias-matrices de *M. seminigra* para la multiplicación, usando las cajas-patrón y alimento estimulante (agua=800mL + azúcar=1K + 20g de polen) y el método perturbación-mínima que consiste

en sustituir compartimentos llenos (con abejas) por compartimentos vacíos (sin abejas). En 11 meses fueron multiplicadas más 12 colonias (n=27) y recolectado 5L de miel de melgueiras de las colonias, previamente seleccionadas. El polen no fue aprovechado, ya que, según los comunitarios, la miel es más apreciada que el mismo. La falta de profesionales para confeccionar las cajas-patrón, se ha presentado como el mayor lastre al trabajo de formación de las colonias-hijas. El uso de cajas-patrón aliado al método propio para formar colonias-hijas, se han constituido como herramientas fundamentales para el éxito en la rapidez de la multiplicación de las colonias de abejas.

**Palabras clave:** Amazonas, inducción de enjambres, *Melipona*.

### Abstract

The lowland communities in the Amazon represent a great potential of native bees species as well as these swarms' correct way of management, which through the standard beehive box technology during breeding, may contribute to the development of the Amazon Meliponiculture, making the local income generation possible in order to improve the 'caboclo's' life conditions. This paper aimed to implant Meliponaries, create bee nucleus from the multiplication of newly deployed bee colonies and select swarms for the production of honey and pollen to feed the community. Fifteen (15) *M. seminigra* matrices were conducted to multiplication, using standard beehive boxes and stimulant food (water=800mL + sugar=1K + 20g pollen) and the minimal disturbance principle which consists in replacing full handles (with bees) by empty ones (with no bees). In eleven (11) months more than twelve (12) colonies were multiplied (n=27) and 5L of honey were collected from the colonies' supers, which were previously selected. The pollen was not availed, because, according to the community, honey is more appreciated than pollen. The lack of professionals to make the standard beehive box represented the greatest drawback to the formation of daughter colonies. The use of standard beehive boxes together with the proper method of making daughter colonies represented vital tools to the bee colonies multiplication speed success.

**Keywords:** Amazonas, swarm induction, *Melipona*.

### 1. -INTRODUÇÃO

A Amazônia possui a maior quantidade de nichos ecológicos e os vegetais precisam apresentar estratégias que possibilitem ocupar essa diversidade de nichos (Kerr, 1978: 119). Nisto se inserem as abelhas sem ferrão, pois propiciam a polinização cruzada, considerando que um grande número de espécies é dióica, necessitando, portanto, de um agente polinizador.

A relação é tão íntima que, além do fornecimento do alimento, as espécies de plantas, concomitantemente, oferecem oco, necessário à nidificação (Kerr, 1978: 120).

O valor da presença destes insetos no ambiente se justifica não apenas pela produção de mel que possam oferecer (Campos *et al.*, 1987: 07; Camargo e Posey, 1990: 34-36), mas e, principalmente, por que muitas espécies constituem o principal agente polinizador de espécies de plantas cultivadas e silvestres (Kerr *et al.*, 1999: 401). Kerr (1987: 15) estima que para cada espécie vegetal haja uma ou mais espécies de abelhas responsáveis pela polinização e tal processo é fundamental para a produção de sementes férteis que garantirão a diversidade genética como o passar das gerações (Kerr *et al.*, 1994: 60).

Em comunidades indígenas do Norte do Brasil, a população local planta ou deixa crescer, naturalmente, fanerógamas visitadas por grande quantidade de abelhas presentes nas roças e nas margens dos caminhos da aldeia. Quando isto ocorre, a safra é abundante, embora, segundo os autores, haja necessidade de estudos mais profundos para se conhecer a influência das abelhas neste fenômeno (Camargo e Posey 1990: 36).

As abelhas são responsáveis pela polinização da flora nativa, sendo indispensável, portanto, medidas que contribuam para o aumento destes insetos no ambiente, o que garantirá a polinização de um maior número de plantas (Kerr *et al.*, 1996: 72), (Kerr, 1997: 42) e (Kerr, 1999: 29).

A utilização das abelhas sem ferrão em culturas agrícolas amplia a possibilidade de rendimentos para os meliponicultores da região onde as abelhas são criadas. A formação de novos ninhos, por meio da divisão sucessiva de colônias, é viável e rentável, além de importante para a agricultura (Imperatriz, Fonseca *et al.*, 2004: 05).



O emprego de técnicas para a criação, manutenção e desenvolvimento de animais, representa uma prática inerente à atividade humana, tendo como ponto de partida o conhecimento da biologia, como informação elementar ao uso de mecanismos que venham a contribuir para o manejo adequado às necessidades da criação (Acereto e Freitas, 2005: 05, 06; 17-19; Bustamante *et al.*, 2008: 08).

A criação de abelhas indígenas sem ferrão é uma prática exercida, desde a antiga civilização Maia, na América Central e no México, com uso de troncos que quando retirados da floresta tinham suas extremidades obstruídas por discos circulares de pedra (Nogueira, Neto, 1997: 136-141). Tais discos, usados como estruturas no fechamento dos troncos, foram encontrados em uma extensão que ia do Panamá, ao Nordeste do México, porém com maior ocorrência no Yucatan (Acereto e Freitas, 2005: 14).

Vários modelos e volumes de caixa adaptadas a criação das abelhas nativas sem ferrão foram propostos, considerando a ocupação das caixas pelos discos de cria e potes de alimento para um melhor desenvolvimento das espécies de abelhas brasileiras (Nogueira-Neto, 1997: 136-163).

Portugal-Araújo (1978: 116-174) sumariza a possibilidade do uso de caixas para a criação de meliponíneos no Amazonas. Propõe caixas verticalizadas, próximas da constituição natural na qual as abelhas vivem, compostas de um ninho e alças superpostas para o armazenamento dos potes de alimento. Tal iniciativa proporcionou informações preciosas quanto à biologia e domesticação de algumas espécies de meliponíneos.

O aperfeiçoamento da caixa para espécies amazônicas também foi alvo de estudos de Venturieri e Venturieri (1992: 12) e Venturieri *et al.* (2003: 06) que adaptaram um modelo de caixa para favorecer a regulação térmica dentro da colônia. Segundo os autores, o sistema de produção de enxames, com uso de caixas padronizadas, demonstrou ser economicamente viável,

aumentando a quantidade de mel, facilitando a colheita e agregando valor ao produto. Comunidades que receberam informações da técnica sobre a criação de abelhas sem ferrão, em caixas padronizadas, produziram mel e o utilizam como fonte alimentícia, em substituição ao açúcar, mas também, como renda alternativa quando há excesso na quantidade de produção.

Carvalho, Zilse *et al.* (2005: 14, 15) testaram algumas das caixas de madeira, anteriormente trabalhadas, e propuseram para os meliponíneos uma caixa ajustável ao volume necessário a cada espécie (pelo simples aumento na extensão das laterais da caixa, alterando a sua largura) composta por cinco partes: lixeira, com 1cm de altura, apresenta-se com duas ripas de madeira aderidas à base da peça; ninho, com 7cm de altura, tem base da madeira e, em cada lado da base, uma fenda de 1cm (aberturas laterais) com um furo para acesso das abelhas; sobreninho, com 7cm de altura, tem na base um orifício, na forma de losango e um furo na parte traseira para ventilação; melgueira, com 5cm de altura, tem na base três tábuas pequenas, equidistantes, formando frestas que ligam o sobreninho a mesma; tampa superior com duas ripas aderidas a extremidade da peça.

Trabalho similar foi desenvolvido por Bustamante *et al.* (2006: 65) com *M. seminigra merrillae* e *M. compressipes*, em Manaus/Amazonas, iniciado com duas colônias para cada uma das espécies, usando caixas padronizadas e o método “Perturbação Mínima” foram obtidas 14 e 12 colônias, respectivamente, para *M. seminigra* e *M. compressipes*.

Marialva *et al.* (2007: 16) estudaram a influência de dois diferentes volumes da caixa padronizada no desempenho reprodutivo da *M. seminigra*, usando duas colônias da mesma espécie, para cada volume e obtiveram, ao final de um ano, 42 colônias. O desempenho das colônias foi melhor em caixas de maior volume.

Conforme dados de Picanço-Júnior *et al.* (2008: 35-4) com *M. seminigra*, foi possível observar a velocidade de reprodução da espécie, usando modelo de

caixa-padrão, porém com dois volumes. Ao final do trabalho aumentou-se o Meliponário em 104 colônias, sendo 56 colônias para o maior volume (6,835L) e 48 colônias para o menor volume (5,022L). Aparentemente, não houve diferença quanto ao resultado do desempenho das colônias.

Com o intuito de implantar Meliponários para formação de enxames e produção de mel e pólen foram conduzidas 15 colônias-matrizes de jandaíra *M. seminigra* Cockerell, 1919, para a serem acompanhadas, ao longo de 11 meses, na comunidade São Francisco, localizada na Costa da Terra Nova, município do Careiro da Várzea, Amazonas, BRASIL.

## 2. -MATERIAL E MÉTODOS

### 2.1. -Material biológico

A jandaíra ou urucu boca-de-renda *Melipona seminigra merrillae* Cockerell, 1919 é uma das espécies de abelhas endêmicas na região de Manaus e com larga distribuição em todo o Estado do Amazonas (Aguilera-Peralta, 1999: 63). Estas abelhas são encontradas em ocos de árvores a alturas variando de 2 a 15m e seus ninhos podem se constituir de até 1.300 indivíduos adultos (Aguilera-Peralta, 1999: 63) (Figura 1).

2-Caixa-padrão empregada na criação de abelhas nativas amazônicas, o método perturbação-mínima e a alimentação artificial.

O modelo de caixa-padrão empregado é resultado de esforços de vários pesquisadores para o desenvolvimento de um ambiente que reproduzisse as mesmas condições encontradas na floresta (Marianno-Filho, 1910b: 15, Nogueira-Neto, 1997: 136-147; Bustamante *et al.*, 2008: 20-22). É uma caixa alçada (10,143L), quadrada, verticalizada, formada pela junção de cinco partes lixeira (21X21X2cm=0,882L), ninho (21X21X7cm=3,087L), sobreninho (21X21X7cm=3,087L), melgueira

(21X21X7cm=3,087L) e tampa (21X21X2cm).

O método consiste na formação de novos enxames, a partir da manipulação da alça do sobreninho, entre duas caixas-padrão (Bustamante *et al.*, 2008: 32-36).

A multiplicação baseia-se no método denominado “Perturbação Mínima” onde ocorre substituição das alças de uma caixa-padrão cheia, no qual ninho e sobreninho estão com as abelhas e uma caixa-padrão vazia (Oliveira e Kerr, 2000: 06, 07). Da caixa-padrão cheia retira-se o sobreninho e tampa colocando-os em cima do ninho e lixeira da caixa-padrão vazia. O sobreninho e tampa da caixa-padrão vazia são colocados em cima do ninho e lixeira da caixa-padrão cheia. Assim, a caixa-padrão cheia (colônia-matriz) com rainha, discos de cria novos e potes de alimento, dará origem a uma nova colônia, a chamada colônia-filha, sem rainha, com discos de cria nascentes e potes de alimento. A colônia-matriz cederá o local para colônia-filha que receberá as campeiras para ajudar na formação deste novo enxame. A colônia-matriz é conduzida para outro suporte no Meliponário.

Posteriormente, a cada dois meses, até o prazo para coleta final de dados, as colônias-matrizes e as colônias-filhas estarão sendo multiplicadas para indução de formação de novos enxames.

A alimentação fornecida às abelhas foi o xarope enriquecido (água com açúcar, na proporção de 1:1 e 20g de pólen de *Apis mellifera* Linnaeus, 1758) fornecido três vezes por semana durante o período da manhã, para crescimento dos enxames. Foram usados copos plásticos descartáveis envolvidos, externamente, por geoprópolis macerado (mistura de barro, resina, sementes e secreção salivar), e colado com goma escolar.

3-Seleção das colônias de abelhas para colheita de mel e pólen.

Uma colônia-matriz ou uma colônia-filha foi selecionada, em cada propriedade, para colocação da alça da melgueira para armazenamento de mel e pólen. As colônias que estivessem com as alças do ninho e sobreninho ocupados com discos de cria novos e nascentes, potes de mel e pólen operculados e outros em processo de enchimento, ao redor dos discos de cria, foram escolhidas para receberem as melgueiras. Após este procedimento, a cada 15 dias, se realizaram observações do preenchimento da alça, pelos potes de cerúmen, para acondicionamento de mel ou de pólen. A colheita do mel e do pólen ocorreu obedecendo a critérios, previamente, estabelecidos: as melgueiras serão retiradas das colmeias e conduzidas para a cozinha da propriedade de cada um dos meliponicultores. Nela, os potes de mel e pólen serão abertos para extração dos produtos. O mel será retirado com seringa descartável e quantificado. Em seguida, será filtrado e depositado em frascos plástico. O pólen será extraído com colher inox, colocado em potes de plástico e armazenado sob refrigeração.

### 3. - Resultados e Discussão

A quantidade de colônias-matrizes enviadas à Comunidade São Francisco, Costa da Terra Nova, Careiro da Várzea e as respectivas colônias-filhas produzidas a partir do emprego de caixas-padrão e do método perturbação-mínima estão expostas na tabela

1. Quinze colônias-matrizes de *M. seminigra* foram distribuídas, por sorteio, a 10 comunitários participantes do I curso de Meliponicultura, na comunidade São Francisco, Costa da Terra Nova, Careiro da Várzea (AM-BRASIL). Cada comunitário recebeu uma colônia da espécie, criada em caixa padrão, com lixeira, ninho, sobreninho e tampa. Junto aos comunitários, os integrantes da equipe ajudaram a construção dos suportes individuais e coletivos para abrigo das colônias de abelhas (Figura 2a).

As colônias de 1 a 4, 11, 14 e 15 permaneceram, cada uma delas, em uma propriedade dos participantes do curso de Meliponicultura na localidade. Seis

colônias-matrizes (5 a 10) permaneceram em uma área denominada Unidade Experimental Participativa (UEP), sob a responsabilidade de alguns dos meliponicultores do curso de formação em Meliponicultura (Figura 2b). As colônias 12 e 13 permaneceram no mesmo lugar, por indisponibilidade de um dos contemplados no sorteio em conduzir umas das colônias até sua propriedade. O proprietário da colônia 12 cedeu um suporte em sua propriedade, por isso, na tabela 1, permanecem juntas, como se pertencessem a apenas um meliponicultor.

A colônia-matriz 1, propriedade 1, foi multiplicada, em abril, originando a colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ), porém, em junho, a colônia-filha morreu. Em setembro, a colônia-matriz foi multiplicada, novamente, originando a colônia-filha ( $F_2 (1_2)$ ). Em novembro, a colônia-matriz morreu. Permaneceu viva a colônia-filha ( $F_2 (1_2)$ ) (3,7%).

Tabela 1 - Quantidade de multiplicações realizadas a partir de colônias-matrizes de *Melipona seminigra* e suas respectivas colônias-filhas, criadas em caixa-padrão, no período de 11 meses, na Comunidade São Francisco, Costa da Terra Nova, Município do Careiro da Várzea, AM.

Pr op.	(n= 15)	Período de Multiplicações											Total (%)
		2011											
		Fev.	Ma r.	A .	M a	Jun .	J ul .	Ag o.	Set	Ou t.	No v.	De z.	
1	1	"1"	-	(1 <sub>1</sub> )	-	(-1 <sub>1</sub> )	-	-	(1 <sub>2</sub> )	-	("-1")	-	1 (3,7)
2	2	"1"	(1 <sub>1</sub> )	-	-	-	"-1"	-	(1 <sub>1,1</sub> )	-	(-1 <sub>1</sub> )	-	1 (3,7)
3	3	"1"	-	-	-	(1 <sub>1</sub> )	-	-	(1 <sub>1,1</sub> )	-	-	(1 <sub>2</sub> )	4 (14,8)

4	4	"1"	-	-	-	(1 <sub>1</sub> )	-	-	(1 <sub>1,1</sub> )	-	(1 <sub>2</sub> )	(1 <sub>1,1</sub> )	5 (18,5)
5	5 a 10	"6"	-	-	-	-	-	-	-	-	(1 <sub>1</sub> )	-	7 (26)
6	11	"1"	-	-	-	(1 <sub>1</sub> )	-	-	(1 <sub>1,1</sub> )	-	(1 <sub>2</sub> )	-	4 (14,8)
7	12- 13	"2"	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (7,4)
8	14	"1"	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 (3,7)
9	15	"1"	-	-	-	(1 <sub>1</sub> )	-	-	(-1 <sub>1</sub> )	(1 <sub>2</sub> )	-	-	2 (7,4)
<b>Total (%)</b>		<b>15(5 5,5)</b>	<b>1(3 ,7)</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3(1 1,2)</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4(1 4,8)</b>	<b>1(3 ,7)</b>	<b>1(3 ,7)</b>	<b>2(7 ,4)</b>	<b>27 (100)</b>

Fonte: Banco de Dados do Pesquisador Prof. Dr. Klilton Barbosa da Costa (2011).

Prop.= Propriedades; n= número de colônias distribuídas/comunitário; " "= colônias-matrizes enviadas a comunidade; ( )= colônias-filhas formadas pelo processo de multiplicação empregando o método "perturbação mínima"; \*5 a 10= representam as colônias que permanecem em uma área destinada a atividade comunitária, onde todos os interessados na criação de abelhas, manejavam as colônias; 12-13= Dois comunitários criam juntos, cada um, a sua colônia de abelhas, na propriedade de um deles; (1): multiplicações de colônias-matrizes para reforço as demais colônias das propriedades que receberam as abelhas; (1<sub>1</sub>)= Colônia-filha (F<sub>1</sub>), primeira geração; (1<sub>1,1</sub>)= Colônia-neta; (1<sub>1,1,1</sub>)= Colônia-bisneta; (1<sub>1,1</sub>)= Colônia-filha (F<sub>2</sub>), segunda geração; (" -1")= morte de colônias-matrizes. (-1)= morte de colônias-filhas.

A colônia-matriz 2, propriedade 2, foi multiplicada, em março, originando a colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ). Em julho, a colônia-matriz enfraqueceu e morreu. Em setembro, a colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ) originou a colônia-neta ( $1_{1,1}$ ). Em novembro, ocorreu a morte da colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ). Permaneceu viva a colônia-neta ( $1_{1,1}$ ) (3,7%).

A colônia-matriz 3, propriedade 3, foi multiplicada, em junho, originando a colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ). Em setembro, a colônia-filha foi multiplicada originando a colônia-neta ( $1_{1,1}$ ). A colônia-matriz foi multiplicada novamente em dezembro originando a colônia-filha ( $F_2 (1_2)$ ). Permaneceram vivas quatro colônias (14,8%).

A colônia-matriz 4, propriedade 4, foi multiplicada, em junho, originando a colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ). A mesma colônia-filha deu origem à colônia-neta ( $F_1 (1_{1,1})$ ), em setembro. Em novembro, a colônia-matriz novamente foi multiplicada originando a colônia-filha ( $F_2 (1_2)$ ). Em dezembro, a colônia-neta originou a colônia-bisneta ( $F_1 (1_{1,1,1})$ ). Totalizaram-se cinco colônias (18,5%), sendo três colônias-filhas oriundas de multiplicações sucessivas da caixa-matriz (filha, neta e bisneta), outra colônia multiplicada a partir da colônia-matriz (colônia-filha, geração  $F_2$ ) mais a colônia-matriz (Figuras 2c e 2d).

A colônias-matrizes de 5 a 10, propriedade 5, receberam manejo quanto à alimentação estimulante para fortalecimento dos enxames, na função de laboratório as informações repassadas durante o curso de Meliponicultura. Ocorreu, em novembro, apenas, uma multiplicação da colônia-matriz “6” originando a colônia-filha ( $F_1 (1_1)$ ). Totalizaram-se sete colônias (26%).

A colônia-matriz 11, propriedade 6, teve o mesmo desempenho de multiplicações obtido pela colônia-matriz 4 nos meses de junho ( $F_1 (1_1)$ ), setembro ( $F_1 (1_{1,1,1})$ ) e novembro ( $F_2 (1_2)$ ). Totalizaram-se quatro colônias (14,8%), sendo uma colônia-filha e uma colônia-neta e outra colônia multiplicada a partir da colônia-matriz (colônia-filha, geração  $F_2$ ) mais a colônia-matriz.



As colônias-matrizes 12 e 13 (7,4%), propriedade 7 e 14 (3,7%), propriedade 8, não foram multiplicadas durante o período das observações.

A colônia-matriz 15, propriedade 9, foi multiplicada em junho originando a colônia-filha ( $F_1$  (1<sub>1</sub>)), porém, em setembro, a colônia-filha morreu. O número de operárias reduziu, permanecendo somente os discos de cria nascentes e alguns discos de cria novos. Não foi observada a presença da rainha fisogástrica. Em outubro, ocorreu, novamente, a multiplicação da colônia-matriz originando a colônia-filha ( $F_2$  (1<sub>2</sub>)). Totalizaram-se duas colônias (7,4%), sendo uma colônia-filha ( $F_2$  (1<sub>2</sub>)) e, a outra, colônia-matriz.

Considerando o número de multiplicações formadas, ao longo de 11 meses, a propriedade 4 (5=18,5%) foi a que melhor se desempenhou, embora a propriedade 5 (7=26%), área da escola, com número inicial de colônias-matrizes igual a 6, tenha apresentado o maior número absoluto de colônias no final do experimento. Isto, porque era necessário que os agricultores locais, após receberem informações teóricas e práticas sobre a criação de abelhas sem ferrão, tivessem uma unidade demonstrativa onde pudessem vivenciar, coletivamente, a prática em um Meliponário. A UEP se legitimou a partir, também, da Meliponicultura entre as demais atividades agrícolas empreendidas nesta propriedade (horta orgânica, galinheiro agroecológico, viveiro de mudas florestais, medicinais e de pasto meliponícola) como local-centro das atividades propostas para serem desenvolvidas junto aos comunitários (Figuras 2e e 2f).

As propriedades 3 e 6 (4=14,8%) e 4 (5=18,5%) foram as únicas cujas multiplicações das colônias-matrizes e colônias-filhas mantiveram-se vivas até dezembro. As colônias-matrizes das propriedades 3 e 6 possibilitaram a formação de colônias-filhas e colônias-netas, em junho e setembro, e mais uma multiplicação das colônias-matrizes ( $F_2$ ) das propriedades 3 e 6, respectivamente, em dezembro e novembro/11.

A colônia-matriz 1 também foi multiplicada formando a ( $F_2 (1_2)$ ), única representante viva da propriedade.

Além destas colônias-matrizes multiplicadas, formando a  $F_2$ , ocorreu a multiplicação de mais uma colônia-matriz 15, na propriedade 9, em outubro/11. As propriedades 1 e 2 (1=3,7%, respectivamente) tiveram o mesmo valor de multiplicações e cujas colônias-matrizes morreram, permanecendo, respectivamente, colônia-filha ( $F_2$ ) e colônia-neta ( $1_{1,1}$ ).

A colônia-matriz 14, na propriedade 8, permaneceu com o mesmo valor das colônias-matrizes 1 e 2, pois não houve multiplicação desta colônia pelo agricultor. O mesmo ocorreu com as colônias-matrizes 12 e 13.

A partir do processo de multiplicação foram obtidas 12 novas colônias-filhas resultado da adoção do modelo de caixa proposto e do método aplicado para o rápido, eficiente e correto manejo das colônias de *M. seminigra*.

A caixa alçada e padronizada para a criação de meliponíneos no Amazonas vem sendo aplicada, desde a década de 90, com resultados satisfatórios para o aumento do número de enxames em ambientes urbanos e rurais.

Expectativas de reprodução de abelhas sem ferrão endêmicas da região de Manaus (Portugal-Araújo, 1978: 116-174; Bustamante-Rodriguez *et al.*, 2006: 65; Marialva *et al.*, 2007: 16; Bustamante *et al.*, 2008: 08; Barbosa-Costa, 2010: 28) corroboram com a ideia do emprego de um modelo de caixa-padrão alçado que contribua para a rápida e segura manipulação do enxame, não permitindo o contato direto das mãos do manipulador junto aos discos de cria.

O método denominado “Perturbação Mínima” vem sendo aplicado com êxito para aumento do número e expectativa do desenvolvimento de enxames de

meliponíneos no Brasil (Carvalho *et al.*, 2003: 19-21; Carvalho-Zilse *et al.*, 2005: 24-25; Marialva *et al.*, 2007: 16; Bustamante *et al.*, 2008: 28-39), porém a inobservância das características biológicas dos enxames, em cada uma das alças da caixa-padrão, pode ter influenciado no pequeno número de multiplicações no período, na localidade.

Observou-se, também, a resistência de alguns comunitários ao emprego da tecnologia alternativa para criação das abelhas sem ferrão, a partir da caixa verticalizada e alçada. Muitos consideraram ser mais viável o emprego de caixas horizontais, como o modelo “Colmeia tipo Nordestino”, antiga “Colmeia Baiana” (Souza *et al.*, 1994: 19-21) ao modelo vertical, pois, segundo os agricultores, se consegue mais mel em caixas altas e largas do que em caixas estreitas e altas.

Há uma lógica nesta razão empírica, considerando que quanto maior o enxame maior é a necessidade de espaço para o crescimento e desenvolvimento da colmeia. Não obstante, a realidade encontrada demonstra o contrassenso da prática da criação de abelhas na comunidade. É comum relatos sobre a possível transferência de enxames de meliponíneos para caixas rústicas e sem padronização. No intuito de criá-las, entretanto, somente os discos de cria são colocados dentro de verdadeiros caixões, sem as básicas condições de manejo para manutenção dos insetos. O alimento (mel e pólen) é totalmente retirado e parte do mel, possível de ser colhido, é retirado para o consumo e venda e, o não aproveitado, é escorrido pelo oco dos troncos. O pólen, na sua totalidade, é jogado fora. O cheiro forte advindo da massa úmida e compacta do pólen, após o processo de fermentação, é fator predominante para depreciação do produto perante os meleiros. Tal comportamento é histórico, negligenciando a imprescindível importância deste alimento para formação de uma nova geração de abelhas.

Outro fator que influenciou na diminuição da expectativa de multiplicações foi ausência de caixas-padrão para as multiplicações das colônias. Embora o

projeto tenha fornecido o modelo a ser replicado pelos comunitários, ainda assim, alguns não a confeccionaram ou não encontraram quem as confeccionasse. Apenas quatro meliponicultores, dos que receberam as colônias de abelhas sorteadas durante o curso de Meliponicultura, construíram suas próprias caixas para multiplicação dos enxames. Se a cada dois meses é possível multiplicá-las (Bustamante-Rodriguez *et al.*, 2006: 65; Picanço-Júnior *et al.*, 2008: 35-4; Bustamante *et al.*, 2008: 28-39) muitas colônias deixaram de ser aproveitadas, ao longo do período de observação dos ninhos de abelhas.

A caixa de madeira é precursora de tentativas emergenciais para manutenção dos enxames de abelhas brasileiras frente à avassaladora, irresponsável e desmedida ação do homem contra a natureza (Mariano-Filho, 1910b: 15; Bustamante *et al.*, 2008: 21-22; Barbosa-Costa, 2010: 22). Uma legião de novos adeptos ajuda a transformar concepções errôneas e tradicionalmente empregadas sobre a prática da Meliponicultura no norte do país (Bustamante-Rodriguez *et al.*, 2006: 65; Barbosa-Costa *et al.*, 2006: 66; Barbosa-Costa *et al.*, 2008: 227).

Modelos de caixas foram concebidos para anunciar a possibilidade da criação de abelhas empregando vários volumes e, a partir do conhecimento sobre a biologia de espécies amazônicas, tornar-se ferramenta indispensável ao manejo reprodutivo e auxílio à produtividade de mel e pólen em comunidades ribeirinhas amazônicas.

Embora quase tenhamos conseguido a totalidade do número de colônias enviadas, ainda assim, a possibilidade de multiplicações poderia ser maior, considerando o empenho na alimentação fornecida aos enxames, aliado a cera de *Apis mellifera* para melhor aproveitamento do potencial reprodutivo desta espécie de abelha.

Oliveira e Kerr (2000: 05) propõem o sucesso no desenvolvimento de enxames de meliponíneos a partir de um modelo de caixa e de mesmo volume a ser empregado para a criação de abelhas sem ferrão em Manaus. Consideram a caixa-padrão um elemento importante para o rápido desenvolvimento dos enxames, embora o ambiente, fornecendo néctar e pólen, e a genética sejam fatores fundamentais para o sucesso da criação de meliponíneos brasileiros (Kerr, 1996: 75), porém, na ausência do alimento natural, o criador de abelhas pode lançar mão do alimento artificial aos enxames.

A alimentação artificial é fator predominante para o rápido desempenho das colônias de abelhas, pois garante uma disponibilidade contínua de energia e proteína a partir xarope (água+açúcar) enriquecido com pólen. A proporção de água em relação à proporção de açúcar pode variar. Caso se queira concentrar o açúcar, basta diminuir na quantidade de água e vice-versa. A alimentação estimulante (água+açúcar+pólen) (Carvalho *et al.*, 2003: 29-30), ajuda na formação de uma nova geração de abelhas e manutenção dos enxames fortes, aptos multiplicação e na busca de alimento para armazenamento dos potes nas melgueiras, na época de colheita de mel e pólen. Experiências de alimentação estimulante e de subsistência (somente com o emprego de açúcar) com a *M. seminigra* e outras espécies de meliponíneos amazônicos, enfatizam a necessidade da manutenção dos Meliponários no período do inverno amazônico (Bustamante-Rodriguez *et al.*, 2006: 65; Barbosa-Costa *et al.*, 2006: 66; Barbosa-Costa *et al.*, 2008: 227).

Algumas multiplicações foram realizadas, ainda durante o período de chuvas, para a região do Amazonas o que, naturalmente, exigiu dos meliponicultores mais atenção na alimentação rica em proteína e energia a ser fornecido aos enxames. Barbosa-Costa (2010: 33) salienta a importância da alimentação estimulante na formação de enxames de *Scaptotrigona xanthotricha* Moure, 1950 o que representou 52 colônias-filhas em um Trigonário formado a partir de sete colônias-matrizes, durante 10 meses.

Alguns enxames, embora alimentados, não sobreviveram, o que pode representar manejo incorreto durante a alimentação das colônias, assim como, o excesso de umidade encontrado no interior de todas as caixas-padrão. A morte de colônias, como consequência de manejo inadequado, é uma realidade comum em algumas localidades amazônicas onde se implantou a Meliponicultura, embora possível de ser evitado, com visitas regulares nos Meliponários. O enfraquecimento de colônias retarda a possibilidade de produtividade de mel e pólen, principal motivo da aceitação da atividade por parte dos comunitários.

Na comunidade foi possível colher 5L de mel de abelha sem ferrão nas propriedades 3 (1L), 4 (1L) e 5 (3L), respectivamente, das colônias-filhas (F<sub>1</sub>), em novembro, em cada colônia e da colônia-matriz 7, propriedade 5 (3L), sendo um litro (1L) em cada mês, nos meses de setembro, outubro e novembro/11.

Os potes de pólen que se encontravam nas melgueiras não foram abertos pelos comunitários. Segundo os mesmos, é mais interessante o mel e, o pólen, ficou para a alimentação das abelhas após o retorno da melgueira vazia de mel.

A produtividade de mel foi bem maior do que se esperava, para cada uma das colônias, pois segundo a Associação de Criadores de Abelhas do Amazonas (ACAM) relatam a capacidade de armazenamento de até 600 mL de mel/melgueira, entre potes de pólen, também encontrados na melgueira. Em Estados do Nordeste brasileiro, mais precisamente, na Bahia, estima-se a produção de 1,0 a 10,0 litros/caixa/ano (Carvalho *et al.*, 2003: 31) em espécies de *Melipona*. As espécies são as seguintes: *Melipona asilvai* (1,0 a 2,5L), *Melipona mandaçaia* (2,0 a 4,0L), *Melipona quadrifasciata anthidioides* (2,0 a 4,0L), *Melipona rufiventris* (4,0 a 10,0L), *Melipona scutellaris* (4,0 a 10,0L). Os dados obtidos neste trabalho corroboram com o intervalo de

produtividade de mel para *M. asilvai*, embora espécies diferentes e de regiões distintas, o potencial produtivo deve ser explorado para conhecimento do quanto é possível produzir e em quais condições de manejo, para um melhor aproveitamento do potencial produtivo destas espécies de abelhas em suas regiões de origem.

Picanço-Junior *et al.* (2008: 35-4) apresenta a produtividade de mel de 2,460L e 5,280L de *M. seminigra* empregando o mesmo modelo de caixa-padrão, mas em volumes diferentes, para a caixa-padrão de 18X18cm (5,022L) e caixa-padrão de 21X21cm (6,835L).

Em condições urbanas, Barbosa-Costa (2010: 126) obteve a produtividade de mel de *S. xanthotricha* (3.638,5L) em dois períodos do ano, e confirma a possibilidade de produtividade maior da espécie, desde que os enxames sejam criados na área de ocorrência das abelhas. Em comunicação pessoal, João Batista, criador da espécie em Santarém, PA, colheu até 8K de mel, a cada 15 dias/mês.

#### 4. -CONCLUSÕES

É possível a formação de enxames de abelhas sem ferrão empregando modelo de caixa verticalizada e com único volume.

A resistência de alguns comunitários foi um dos fatores que inviabilizou a possibilidade do aumento do número de enxames nas propriedades, pois desconsideraram o tamanho da caixa-padrão para a criação da *M. seminigra*, além da falta de marceneiros para a confecção das caixas-padrão.

O alimento artificial é fundamental para a manutenção dos enxames vivos e com uma população constante de operárias, durante o período de chuvas, na região da Costa do Pesqueiro, Careiro da Várzea.

A partir do conhecimento da biologia, genética e manejo correto das espécies de abelhas sem ferrão da Amazônia será possível estabelecer diretrizes que viabilizem a produtividade de mel e pólen na Região Amazônica.

## 5. -REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acereto, Jorge González y Freitas, Chavier de Araujo. (2005). Manual de la meliponicultura mexicana: Manual técnico para el manejo de abejas sin aguijón (Meliponinae). Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Fundación Produce Guerrero A. C.

Aguilera-Peralta, Francisco Javier. (1999). Preservação e exploração racional de abelhas melíferas sem ferrão (Apidae: Meliponinae) da Amazônia Central. Tese de Doutorado, Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia- Universidade Federal do Amazonas (INPA/UFAM), Manaus, Amazonas.

Barbosa-Costa, K.; Bustamante, N. C. R. y Hurtado-Guerrero, J. C. (2006). Meliponicultura II: manejo y cría de jupará (*Melipona compressipes manausensis*) con el uso de cajas racionales en Manaus, Amazonas, Brasil. III Encontro Colombiano sobre Abejas Silvestres. Santa Marta, Colômbia. CD-ROM-66.

Barbosa-Costa, K.; Bezerra-Francini, I. y Rodriguez-Bustamante, N. C. (2008). Manejo da jupará *Melipona compressipes manausensis* Schwarz na Amazônia. XVII Congresso Brasileiro de Apicultura e III Congresso Brasileiro de Meliponicultura. Belo Horizonte, Minas Gerais. PDF-227.

Barbosa-Costa, Klilton. (2010). Multiplicações em condições experimentais, caracterização físico-química e nutricional do mel, produtividade de mel e pólen e indução da produção in vitro de rainhas de *Scaptotrigona xanthotricha* Moure, 1950 (Hymenoptera: Apidae: Meliponina) na Amazônia.



Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Biologia Tropical e Recursos Naturais do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (PGTNR/INPA). Manaus-Amazonas.

Bustamante-Rodriguez, N. C.; Barbosa-Costa, K.; Hurtado-Guerrero, J. C. (2006). Meliponicultura en la Amazonia: manejo de abejas en el vivero forestal de la UFAM en Manaus, Amazonas, Brasil. III Encontro Colombiano sobre Abejas Silvestres. Santa Marta, Colômbia. CD-ROM-65.

Bustamante et al. (2008). Conhecer para conservar: Manejo de abelhas indígenas sem ferrão em Manaus. Coleção Conhecendo a Amazônia. Manaus: Instituto I-PIATAM.

Camargo, J. M. F. y Posey, D. A. (1990). O conhecimento dos Kayapó sobre as abelhas sociais sem ferrão (Meliponidae, Apidae, Hymenoptera): Notas Adicionais. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Série Zoologia, 6 (1).

Campos, L. A. O.; Morato, E.; Melo, G. R.; Silveira, F. A. (1987). Abelhas-características e importância. Abelhas: milhares de espécies polinizadoras. Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG). Informe Agropecuário. Belo Horizonte, Minas Gerais, 13 (149).

Carvalho et al. (2003). Criação de abelhas sem ferrão: aspectos práticos. Série Meliponicultura 01. Cruz das Almas. Universidade Federal da Bahia-Secretaria da Agricultura, Irrigação e Reforma Agrária (UFBA/SEAGRI), Bahia.

Carvalho-Zilse et al. (2005). Criação de abelhas sem ferrão. Iniciativas Promissoras 2: Projeto Manejo dos Recursos Naturais da Várzea. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis-ProVárzea/IBAMA. Brasília: Edições IBAMA.

Imperatriz-Fonseca, V. L.; Contrera, F. A. L.; Kleinert, A. M. P. (2004). A meliponicultura e a iniciativa brasileira dos polinizadores. XV Congresso Brasileiro de Apicultura, I Congresso Brasileiro de Meliponicultura. Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Kerr, Warwick Estevam. (1978). Papel das abelhas sociais na Amazônia. Simpósio Internacional de Apimondia, “Apicultura em Clima Quente”, Florianópolis, 119-130.

Kerr, Warwick Estevam. (1987). Abelhas indígenas brasileiras (Meliponíneos) na polinização e produção de mel, pólen, geoprópolis e cera. Informe Agropecuário. Abelhas: milhares de espécies polinizadoras. Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG). Belo Horizonte, Minas Gerais, 13 (149): 15-22.

Kerr, Warwick Estevam. (1996). Biologia e manejo da tíuba: a abelha do Maranhão. São Luís: EDUFMA.

Kerr, Warwick Estevam. (1997). A importância da Meliponicultura para o País. Meliponicultura. Biotecnologia, Ciência e Desenvolvimento. Novembro/Dezembro, 1 (3): 42-44.

Kerr, Warwick Estevam. (1999). A importância de serem estudadas as abelhas autóctones. XII Encontro de Zoologia do Nordeste. Resumos. Sociedade Nordestina de Zoologia-Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

Kerr, W. E.; Nascimento, V. A.; Carvalho, G. A. (1994). Há salvação para os meliponíneos? Anais do Encontro sobre Abelhas. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, 1: 60-65.

Kerr, W. E. et al. (1996). Abelha uruçú: biologia, manejo e conservação. Coleção Manejo da Vida Silvestre. Belo Horizonte, Fundação Acangauá.

Kerr, W. E.; Nascimento, V. A.; Carvalho, G. A. (1999). Preservation of native Brazilian bees: a question of historical and ecological conscience. *Ciência e Cultura. Journal of the Brazilian Association for the Advancement of Science*. September/December. 51 (5/6).

Marialva, W. A.; Bustamante-Rodriguez, N. C.; Barbosa-Costa, K. (2007). Manejo da jandaíra *Melipona seminigra merrillae* Cockerell, 1919, em viveiro florestal urbano. XVI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas (CONIC/UFAM). PDF-16.

Marianno-Filho, José. (1910b). O cultivo das abelhas indígenas e um tipo de colmeia para o seu desfrute industrial. *O Entomologista Brasileiro*, 3 (1): 14-18.

Nogueira-Neto, Paulo. (1997). Vida e criação de abelhas indígenas sem ferrão. São Paulo. Editora Nogueirapis.

Oliveira, Fernando y Kerr, Warwick Estevam. (2000). Divisão de uma colônia de jupará *Melipona compressipes manaosensis* usando uma colméia e o método Fernando Oliveira. Presidência da República-Ministério da Ciência e Tecnologia-Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (MCT/INPA).

Picanço-Júnior, F. A.; Costa, K. B.; Bustamante, N. C. R. (2008). Manejo da jandaíra *Melipona seminigra merrillae* Cockerell, 1919, em viveiro florestal urbano. XXII Congresso Brasileiro de Entomologia. Uberlândia, Minas Gerais. Área: Insetos Sociais. Resumo ID: 35-4 (CD-ROM).

Portugal-Araújo, Virgílio. (1978). Contribuição para o conhecimento da biologia, cultura e domesticação de abelhas amazônicas. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (CNPq/INPA). 180.

Souza et al. (1994). Criação de abelhas sem ferrão. manual de Meliponicultura. Salvador, Bahia. 56.

Venturieri, G. C. y Venturieri, M. M. (1992). Biología e criação de abelhas indígenas sem ferrão. Belém-Pará. 18.

Venturieri, G. C.; Raiol, V. F. O.; Pereira, C. A. B. (2003). Avaliação da introdução da criação racional de *Melipona fasciculata* (Apidae: Meliponina), entre os agricultores familiares de Bragança-PA, Brasil. *Biota Neotropica*, 3 (2).

## **SOSTENIBILIDAD DE LA EMPRESA Y ETICA. UN ENFOQUE DE GÉNERO**

### ***Laura Romo Rojas***

Doctorado en Pedagogía. Profesora Investigadora adscrita al Depto. de Administración del Centro de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Líneas de Investigación: Cultura y Comportamiento Organizacional y Estrategias Administrativas. Cuerpo Académico Cultura y Equidad de Género. Correo: Irr485@yahoo.com.mx

### ***Irma Carrillo Flores***

Doctorado en Educación. Profesora Investigadora adscrita al Depto. de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Líneas de Investigación: Identidad y cultura con equidad de género.- Cuerpo Académico Cultura y Equidad de Género. Correo: irmairma9@hotmail.com

### **Resumen**

La ética, uno de los pilares de la sostenibilidad que influye sobre las decisiones diarias ha recibido escasa atención en los medios informativos, la investigación tiene el fin de identificar en empresas catalogadas como sostenibles si los códigos de ética consideran la equidad de género en los mismos. Se sigue la metodología del caso, unidades de observación códigos de ética de tres empresas mexicanas. Resultados: Se observa que solamente una empresa menciona que no hará distinción de género en materia laboral, en el apartado de No Discriminación otorga igualdad de empleo sin hacer distinción de género, cultura, etc. Conclusiones: Las tres empresas

mexicanas muestran la sostenibilidad económica del negocio a largo plazo, tienen Códigos de Ética y al menos una hace explícita la equidad de género.

**Palabras clave:** sostenibilidad, ética, género.

## **Abstract**

Ethics, one of the pillars of sustainability that influences daily decisions has received little attention in the media, the investigation is intended to identify companies classed as sustainable if the codes of ethics consider gender equity in the same. It follows the methodology of the case, observation units ethical codes three Mexican companies. Results: We observed that only a company that will not make mention of gender in the workplace, in the section of Nondiscrimination provides equal employment without regard to gender, culture, etc. Conclusions: The three Mexican companies show the economic sustainability of the business in the long term, have codes of ethics and at least one made explicit gender equity.

**Keywords:** sustainability, ethics, gender.

## **1. – ANTECEDENTES**

Independiente a los fraudes financieros por citar algunos Enron, World Com, Tyco, etc., otros temas relacionados con la ética son la seguridad de los productos, la salud de los empleados, el acoso sexual, robo de identidad, discriminación por cuestiones de género, los encubrimientos, por citar algunos y considerando como uno de los pilares para el desarrollo sostenible de la empresa. El Institute of Business Ethics (IBE), realizó un estudio llamado “¿La ética de negocios representa un beneficio?” y las conclusiones a las que llegaron fueron que “un claro compromiso con la conducta ética” se desempeñan mejor que las empresas que no lo hacen así, citado por (David, 2013: 311). “La ética de negocios puede definirse como aquellos principios de conducta dentro de las organizaciones que guían la toma de decisiones y el comportamiento.” (FORÉTICA SGE-21, 2002), diseñó un *Sistema de la Gestión Ética y Responsabilidad Social*, y es un documento marco, con el fin

de formar una guía para establecer un sistema de gestión de ética, a partir de la conceptualización de lo que se entiende como empresa sostenible.

La ética empresarial, se considera un pilar de la sostenibilidad de la empresa como lo menciona el Informe VI de la OIT (2007). Existen rankings a nivel mundial que catalogan a las empresas como sostenibles, encontrando que varias de esas empresas están mujeres como directivas a nivel de México, también la revista Expansión hace un ranking de las mujeres Directivas, así también hay otras publicaciones como la de Empresas Socialmente Responsables, que también en México identifican las empresas que hicieron las mejores prácticas, en el rubro de cumplimiento de responsabilidad social. Por lo tanto la finalidad de la investigación es identificar si los Códigos de Ética de empresas mexicanas consideradas como sostenibles y los elementos que los conforman consideran la equidad de género en los Códigos.

## 2. - Marco Teórico

### 2.1.- Sostenibilidad empresarial

Una definición de que se entiende por: “Una empresa sostenible es aquella que crea valor económico, medioambiental y social a corto y largo plazo, contribuyendo de esa forma al aumento del bienestar y al auténtico progreso de las generaciones presentes y futuras, tanto en su entorno inmediato como en el planeta en general” (Código de Buen Gobierno de la Empresa Sostenible 2002, [www.foroempresasostenible.org](http://www.foroempresasostenible.org)).

Las actividades empresariales que realizan las empresas, deben de asegurar que añadan valor y además se lleven de manera eficiente y eficaz, así

también se requiere que se desenvuelvan en un entorno (político, legal, tecnológico, social, etc.) que las respalde: Informe VI de la Conferencia del Trabajo 96<sup>a</sup>, reunión 2007: además menciona que el “desarrollo empresarial sostenible se debe de considerar holístico y a largo plazo y no de manera lineal: dedicadas a maximizar el valor económico a corto plazo.” Una empresa sostenible se relaciona con el enfoque general del desarrollo sostenible – la forma de progreso que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las suyas propias y que tiene tres pilares: crecimiento económico, progreso social y aspectos medioambientales.

Existen actualmente rankings de empresas consideradas como sostenibles a nivel mundial, entre las que se encuentran: General Eléctric, PG&E Corp, Tnt Nv, H&M Hennes & Mauritz Ab, Nokia Corp, Siemens Ag, Unilever Plc, Vodafone Group Plc, Smith Group Plc, Geberit (David, 2013: 318). En el discurso de Altlaya y Blansco, resaltaron “.....que de las 100 economías mayores del planeta, 52 son empresas. Las decisiones que toman los directivos de las empresas afectan a poblaciones equiparables a países enteros...” Así también mencionan la confusión entre distintos conceptos como (“responsabilidad social”, “reputación”, “ética empresarial”...) tiene implicaciones en la manera en que se define, la estrategia de las empresas o en que parte de la organización se sitúa el liderazgo con respecto a esas funciones. La responsabilidad social corporativa es “cuando satisfacen las expectativas que, sobre su comportamiento, tienen los diferentes grupos de interés (“stakeholders: empleados, socios, clientes, comunidades locales, grupos de presión, accionistas, proveedores”...) sin embargo, la sostenibilidad aplicada a la estrategia empresarial, va más allá del cumplimiento de las obligaciones jurídicas, fiscales o laborales, es invirtiendo más en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores, así el desarrollo sostenible en la empresa, se refiere principalmente a la sostenibilidad económica del negocio a largo y mediano plazo.



En el Informe VI *op.cit*, menciona que una empresa sostenible tiene a la vez tres niveles: el nivel micro: que la sostenibilidad es en función del sector o mercado en que opera y que considera la infraestructura y servicios financieros y físicos, a los interlocutores sociales y redes e instituciones de apoyo, la estructura del mercado, cadenas de valor y relaciones tanto con el consumidor como con el proveedor y por último los recursos humanos que tiene la empresa, en quienes se debe de invertir como por ejemplo en educación, calificación y salud.

El siguiente nivel que rodea a la empresa es el macronivel, en este nivel hay una serie de esferas políticas que son las que determinan directamente la competitividad y crecimiento de la empresa y se encuentran en el entorno normativo y jurídico de la empresa, en las políticas sectoriales: agricultura, manufactura y servicios.

Políticas macroeconómicas y condiciones de la demanda y por último las políticas comerciales y de integración regional y condiciones de acceso a los mercados. El metanivel se refiere específicamente a factores económicos, sociales y medioambientales, que afectan a la sostenibilidad de la empresa.

**Cuadro 1.- Investigaciones sobre Sostenibilidad de las empresas**

AUTOR/AÑO	TEMA	UNIDAD DE ESTUDIO	DESCRIPCIÓN
<a href="#">Constantino</a> <a href="#">García</a> <a href="#">Ramos</a> (2006).	Factores determinantes de la sostenibilidad del crecimiento	Empresas.	En este trabajo, se pretenden identificar y analizar los factores que influyen en la sostenibilidad del crecimiento de las empresas,

	empresarial		con el fin de poder generar pautas organizativas que contribuyan a dirigir sus recursos y esfuerzos.
<a href="#">Peter M. Senge</a> (2009).	El reto de la sostenibilidad o la revolución necesaria	Empresas.	El autor de este artículo plantea la necesidad de una nueva "revolución", similar a la Revolución Industrial, que conduzca a las empresas de todo el mundo a una economía regenerativa.
<a href="#">M. Carmen Jaca</a> , et al. (2010).	Sostenibilidad de los sistemas de mejora continua en la industria	Comunidad Autónoma Vasca y Navarra	Este artículo analiza el grado de sostenibilidad de las empresas en la gestión de la mejora continua y los factores que apoyan la sostenibilidad en el tiempo, a través de una encuesta enviada a 350 empresas de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra durante el mes de junio de 2009.
<a href="#">Hernán Dinamarca</a> (2011).	Desafío para las Direcciones de Comunicación: un modelo integral para la sostenibilidad socio-ambiental y emocional	Empresas	En las dos últimas décadas, las empresas han sido interpeladas por el desafío de la sostenibilidad. La Responsabilidad Social (RS), en estricto sentido histórico, es la actualización en las empresas de la exigencia social de sostenibilidad.

<p> <a href="#">Anna María Gil Lafuente</a> y <a href="#">Luciano B. Paula</a> (2011).         </p>	<p>           La gestión de los grupos de interés, una reflexión sobre los desafíos a los que se enfrentan las empresas en la búsqueda de la sostenibilidad empresarial.         </p>	<p>           Empresas.         </p>	<p>           Las empresas que buscan la sostenibilidad en sus actividades deben conocer a los grupos de interés, potenciar el diálogo, satisfacer demandas y expectativas, y ser transparentes en la rendición de cuentas de sus acciones.         </p>
<p> <a href="#">Patricia Horrach</a> y <a href="#">Antoni Socias Salvá</a> (2011).         </p>	<p>           La actitud de las empresas de economía solidaria frente a la divulgación de información sobre sostenibilidad desde el prisma de la teoría de los stakeholders o grupos de interés         </p>	<p>           Empresas de economía solidaria.         </p>	<p>           Las empresas de economía solidaria forman parte de la economía social y conjugan elementos de actuación en el mercado, con el interés general de sus actividades, centrado fundamentalmente en colectivos desfavorecidos.         </p>

**Fuente:** Elaboración propia, información consultada de la base de datos de Dialnet en Marzo 2013.

El cuadro Núm. 1, muestra investigaciones que se ha realizado en el campo de la sostenibilidad como son los factores determinantes de la sostenibilidad del crecimiento empresarial, sostenibilidad de los sistemas de mejora continua de la industria, un modelo integral para la sostenibilidad socio-ambiental y emocional, la gestión de los grupos de interés, la actitud de las empresas ante la divulgación de la información por (Gracia, 2006), (Jaca,

2010), (Dinamarca ,2011), (Gil y Paula , 2011),(Horrach y Socias, 2011), (Senge, 2009) que dice que es necesaria una revolución similar a la revolución industrial que lleve a las empresas a una economía regenerativa.

## 2.2.- Códigos De Ética

Los Códigos de Ética, se encuentran dentro de la ética la cual se refiere a los principios aceptados de lo correcto y lo incorrecto que regulan el comportamiento de una persona, a los miembros de una profesión o las acciones de una organización. La ética en los negocios se refiere a los principios aceptados de lo correcto y lo incorrecto que regulan el comportamiento de los hombres de negocios Garza (2000), cita a Sverdlik, (1991) quien dice “La microética que influye sobre las decisiones diarias ha recibido menos atención en los medios informativos que las cuestiones macroéticas. Sin embargo, es en las pequeñas decisiones diarias en donde los administradores expresan más frecuentemente sus valores éticos.” La ética implica una tarea esencial: aprender a ser responsables. Saber responder por lo que hacemos, decimos, omitimos, razón por la cual los directivos pueden confrontar dilemas éticos, situaciones en las que no hay un consenso generalizado en cuanto a exactamente que principios aceptados de lo correcto y lo incorrecto regulan determinando comportamiento, o si alguna de las alternativas disponibles parece aceptable en términos éticos. En el área de los negocios existen leyes que regulan la confiabilidad de un producto (derecho de responsabilidad civil), contratos e incumplimiento de contratos (leyes contractuales), la protección de la propiedad intelectual (ley de propiedad intelectual), comportamiento competitivo (ley antimonopolio) y la venta de valores o títulos (ley bursátil); De Hill y Jones (2011: 275) se mencionan como propuestas: que los administradores de las empresas favorezcan la contratación y promoción del personal con un que tengan ética personal bien fundamentada, fomentar una cultura organizacional que dé un alto valor al comportamiento ético, considerando la cultura como la base de la organización, y que los líderes de la empresa no solo fomenten la ética sino

que ellos tengan ese comportamiento ético y tener el valor moral y alentar a otros a tenerlo y hacer una toma de decisiones sobre pilares éticos

En México, (Suárez, Núñez y López, 2010), coordinaron el libro “La investigación en Gestión y organizaciones de México” en el cual se incluye la investigación de Mendoza “Ética, Organizaciones y Sociedad”, presenta un análisis de ponencias presentadas en diferentes foros como son lo de la Universidad Nacional Autónoma de México-Asociación Nacional de Facultades de Contaduría y Administración, (UNAM-ANFECA), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Academia de Ciencias de la Investigación Administrativa, (ACACIA), de los cuales al final solamente seleccionó 13 ponencias presentados a partir del 2003 al 2007 que fueron las que cumplían con rigor metodológico, entre las conclusiones de la investigadora destaca la tendencia de la temática presentada sobre Ética, que fueron estudios sobre Valores Fundamentales, Ética Profesional, códigos de Ética, Ética en Administración, Corrupción, Ética en los negocios, Ética en las Organizaciones Públicas no Estatales.

Arredondo y De la Garza (2011) a través de 428 encuestas aplicadas en empresas manufactureras, identifica que la mujer joven es más madura moralmente que el hombre joven; y también que el hombre en general muestra un comportamiento moralmente evolutivo cuando transita de la edad de menor de 30 años a mayor de 30 años. Los resultados de este artículo concluyen que los esfuerzos para ofrecer una formación en virtudes ciudadanas en los colaboradores de una organización tendrían que considerar las variables género y edad para diseñar estrategias más efectivas y eficientes ya que queda demostrado que la forma de desarrollarse moralmente es distinta.

Gilligan (1982), menciona que el preocuparse por los demás es la base de la moralidad, y en su propuesta de la ética del cuidado argumenta que las mujeres tienden a pensar en términos morales vinculados a relaciones, y en

preocuparse por los demás, mientras que los hombres tienden a pensar más en principios generales de justicia y derechos individuales.

FORÉTICA SGE21, diseñó un sistema de la Gestión Ética y Socialmente responsable como norma para la evaluación de la gestión ética y socialmente responsable en las organizaciones, versión 15 de Julio del 2002, como un documento marco en el cual se complementa lo legislativo (obligaciones) con lo ético (voluntario) y dentro de sus apartados contempla la descripción de la norma y los elementos que la configuran entre los que se encuentran: 1.- Alta dirección 2.- Relaciones con los clientes 3.- Proveedores 4. Personal propio 5.- Entorno social y medio ambiental 6.- Accionario 7. Competencias 8.- Relaciones con Administraciones competentes. En cuanto a la sostenibilidad de la empresa, en el Informe VI, *op cit*, enumera una serie de condiciones básicas que generan oportunidades para la sostenibilidad de las empresas: 1.- Buena gobernanza y diálogo social. 2.- Estabilidad macroeconómica y buena gestión de la economía 3.- La sociedad y la cultura como factores de apoyo a las empresas 4.- Infraestructura Material 5.- Gestión responsable del entorno 6.- Equidad, inclusión económica y social. La inclusión social se refiere en cuanto al género, a factores étnicos o cualquier otro factor que refuerce el potencial para el desarrollo de empresas sostenibles.

### **2.3.- Mujeres como Directivas de Empresas**

En cuanto al género a partir de los años 70s, se han ampliado los espacios de participación femenina en México, investigaciones como la de Zabudovsky (1997), menciona que la brecha entre la presencia masculina y femenina en los cargos de alta dirección se explica tanto por factores culturales compartidos en toda la sociedad como por elementos específicos relacionados con la cultura de la organización. Guadarrama citado por Arredondo (2011) coincide con Gilligan (*op cit*) arguyendo que en la mujer hay mayor orientación hacia lo social, y por consiguiente se espera que tenga un mayor compromiso para promover la ética en el colectivo. El libro talento

femenino en la Alta Dirección en México presentado por la UP-IPADE, muestra que sólo 25% del talento femenino ocupa puestos de alta dirección en las empresas que operan en México y menor al 7% puestos en Consejos de Administración, a diferencia de países como Suecia.

Como lo menciona el Informe de la VI de la Conferencia del Trabajo 96<sup>a</sup>, reunión 2007, en el punto 6.- Equidad, inclusión económica y social. La inclusión social se refiere en cuanto al género, a factores étnicos o cualquier otro factor que refuerce el potencial para el desarrollo de empresas sostenibles, es el que se tomará en relación al género, considerando que el número de mujeres que ocupan puestos directivos ha aumentado de manera significativa en las últimas décadas. Latinoamérica tiene varias presidentas entre ellas se destacan la de Brasil, Argentina, Chile en América del Sur, Costa Rica en Centroamérica.

Las mujeres ahora constituyen 53% de la fuerza laboral en Latinoamérica David (2013: 242), hace una relación de 18 mujeres CEO en 2012 de acuerdo con la publicación de la revista Fortune 500. así también el citado autor menciona que todavía queda mucho camino por recorrer en retirar el llamado techo de cristal en Estados Unidos, 47% de la fuerza laboral estadounidense son mujeres.

Además Estados Unidos es líder mundial en promover mujeres y minorías a puestos directivos de alto nivel en los negocios y solamente un 2.6% de las 500 empresa de Fortune tenían una CEO mujer, a continuación se enlistan únicamente las 10 primeras. En México, de acuerdo con la revista Expansión 2012, también hace un ranking de las 50 mujeres más influyentes, Cuadro Núm. 2 en las que se destaca María Asunción Aramburuzabala, con el puesto de Vicepresidenta del Grupo Modelo.

**Cuadro 2.-** Mujeres más influyentes en empresas de México en 2012.

NOMBRE	PUESTO	EMPRESA
María Asunción Aramburuzabala	Vicepresidenta	Grupo Modelo
Nicole Reich de Polignas	Directora General	Scotiabank México
Loiuse K. Goeser	Presidenta y Directora General	Siemens Mesoamérica
Carmina María Abad Sánchez	Directora General y Presidente del C.A	Metlife México
Gabriela Hernández Cardoso	Presidenta y Directora General	General Electric México

**Fuente:** Elaboración propia, extraída de la Revista Expansión (<http://www.cnnexpansion.com>, consultada Marzo 2013).

Por otra parte cabe destacar también en cuanto al tipo de puesto que ocupan las mujeres en las Altas Direcciones llama la atención que los tienen precisamente en el rubro relacionado con el cuidado (Gilligan, 1982), como pudiera considerarse los puestos de Responsabilidad Social Empresarial, de acuerdo también a un ranking publicado por Suplemento ESR a través de la Revista Mejores Practicas 2012, de 10 mujeres influyentes en RSE, por solo 5 hombres influyentes en Responsabilidad Social Empresarial.

### 3. -METODOLOGÍA



**Método:** Es una investigación documental, que se hará a través de la búsqueda de información en páginas de internet.

**Unidades de Observación:** Códigos de ética de empresas que se encuentren publicados en las páginas de internet (búsqueda en marzo del 2013) y que coticen en la Bolsa Mexicana de Valores y que al menos tengan alguna mujer en puesto de Alta Dirección.

**Muestreo:** Se encontraron los Códigos de Ética de tres empresas mexicanas que cotizan en la Bolsa Mexicana de Valores y que al menos una de ellas tiene a una mujer en puesto de Alta Dirección como lo es el Grupo Modelo, las otras empresas son Bimbo y Cemex.

**Análisis:** A través de semejanzas y diferencias considerando los elementos de FORÉTICA SGE21, como un documento marco en el cual se complementa lo legislativo (obligaciones) con lo ético (voluntario) y dentro de sus apartados se hace la descripción de la norma y los elementos que la conforman. Así como del Informe VI de la Conferencia del Trabajo 96ª, reunión 2007, punto 6.

## 4. -RESULTADOS

### 4.1.- Perfil de las Empresas

A continuación se describe el perfil de las empresas mexicanas que cotizan en la Bolsa Mexicana de Valores.

**BIMBO.** - Grupo Bimbo fundada en 1944, es una de las empresas de panificación más grandes del mundo. Líder en el continente americano, cuenta con 153 plantas y más de 1,000 centros de distribución localizados estratégicamente en 19 países de América y Asia. La Compañía, a través de sus principales subsidiarias, se dedica a la producción, distribución y

comercialización de 10,000 productos en las categorías de pan de caja, pan dulce, pastelería de tipo casero, galletas, English muffins, bagels, barras de cereales, dulces, chocolates, botanas dulces y saladas, tortillas empacadas de maíz y de harina de trigo, tostadas, cajeta y comida rápida, entre otros. Asimismo, la Compañía cuenta con más de 150 marcas de reconocido prestigio entre las que se encuentran: Bimbo, Marinela, Tia Rosa, Lara, El Globo, Barcel, Ricolino, Oroweat, Arnold, Mrs. Baird's, Thomas', Brownberry, Entenmann's, Ideal, Plus Vita, Pullman, Sara Lee y Monarca, entre otras. Asimismo, la Compañía tiene una de las redes de distribución más extensas del mundo, con más de 51,000 rutas y una plantilla laboral superior a los 127,000 colaboradores. Por áreas geográficas, la Compañía opera en las siguientes regiones: México, EE.UU., Latinoamérica, Región Ibérica y Asia. Desde 1980, las acciones de Grupo Bimbo cotizan en la BMV bajo la clave de pizarra BIMBO. Director General Daniel Servitje.

**CEMEX.** - Fundada en 1906 es productor y proveedor mundial de cemento y concreto. Es considerada la mayor productora de materiales de construcción y el tercer mayor productor de cemento del mundo. Así mismo, es el mayor productor de cemento de México. Las operaciones internacionales de la empresa se concentran en Norteamérica y Europa, pero también opera en Sudamérica, Medio Oriente y Asia. Cemex opera en los cuatro continentes y cuenta con 62 plantas productoras de cemento, 1.997 plantas concreteras, 376 canteras de agregados, 223 centros de distribución terrestre y 71 terminales marítimas. El 2009, la empresa puso en operación el proyecto Parque Eólico Eurus, planta que posee una capacidad de generación eléctrica de 250MW. Cemex fue fundada en 1906 y tiene su sede en Monterrey, México. El Director General es Lorenzo H. Zambrano.

**GRUPO MODELO.** - Fundada en 1925, es líder en la elaboración, distribución y venta de cerveza en México. Cuenta con una capacidad instalada de 71.5 millones de hectolitros anuales de cerveza. Actualmente

tiene catorce marcas, entre las que destacan Corona Extra, la cerveza mexicana de mayor venta en el mundo, Modelo Especial, Victoria, Pacífico y Negra Modelo. Exporta siete marcas y tiene presencia en 180 países. Es el importador en México de las marcas Budweiser y Bud Light, y de la cerveza sin alcohol O'Doul's, producidas por Anheuser-Busch InBev. Además, importa la cerveza china Tsingtao y la danesa Carlsberg. A través de una alianza estratégica con Nestlé Waters, produce y distribuye en México las marcas de agua embotellada Sta. María y Nestlé Pureza Vital, entre otras.

Desde 1994, Grupo Modelo cotiza en la Bolsa Mexicana de Valores, con la clave de pizarra GMODELOC. Adicionalmente, cotiza como Certificados de Depósito Americanos (ADR) bajo la clave GPMCY en los mercados OTC de Estados Unidos y en Latibex, en España, bajo el símbolo XGMD. El Director General es Carlos Fernández González y cabe destacar que María Asunción Aramburuzabala, aparece como Vicepresidenta del Grupo Modelo y se encuentra entre las primeras 10 mujeres más influyentes en la empresa.

#### **4.2.- Códigos De Ética**

En el cuadro Núm. 3 de Códigos de Ética, muestra los títulos y contenidos de los aspectos éticos de las empresas mexicanas Bimbo, Grupo Modelo y Cemex, así también se hace la aclaración que los tres Códigos de Ética analizados, tienen los valores que definen también la actuación del personal de la empresa. Observándose que las tres empresas tienen más de 50 años en el mercado y se han sabido adaptar a los cambios y tendencias tanto nacionales como mundiales, debido a que operan no solamente en México, sino también en otros países tanto de Norteamérica, América Latina como de Europa.

**Cuadro 3.- Códigos de Ética**

BIMBO, Fundada en 1944	GRUPO MODELO, Fundada en 1925	CEMEX, Fundada en 1906
Listado de aspectos éticos	Listado de aspectos éticos	Listado de aspectos éticos
<p><b>1.- CON NUESTROS CONSUMIDORES Y CLIENTES.</b></p> <p>a) En nuestro trato con Clientes no hay cabida para ningún tipo de corrupción, soborno, favoritismo o cualquier actividad que sea contraria a las buenas costumbres o atente contra la salud de la población.</p> <p><b>2.-CON NUESTROS ACCIONISTAS Y SOCIOS.</b></p> <p>a) Buscamos establecer las mejores prácticas corporativas para dar total transparencia y certidumbre a Nuestros Accionistas.</p> <p>b) Estamos convencidos que un buen Gobierno Corporativo fortalece el mandato de los Accionistas de ser una Empresa bien administrada, socialmente responsable, eficiente y rentable, y por ello nos esmeramos en ser modelo de gestión.</p> <p>c) Utilizamos de manera prudente y rentable los recursos, observando las más altas normas de conducta ética y legal en todas nuestras prácticas de negocio y transacciones que realizamos.</p> <p><b>3.-CON NUESTROS COLABORADORES.</b></p>	<p><b>1.- CODIGO DE ETICA Y CONDUCTA.</b></p> <p>a) Igualdad de oportunidades.</p> <p>b) Trato entre colaboradores.</p> <p>c) Relación con los accionistas.</p> <p>d) Relación con distribuidores e importadores de los productos.</p> <p>e) Relaciones con instituciones.</p> <p>f) Relaciones con la competencia.</p> <p>g) Relaciones sociales y públicas.</p> <p>h) Compromiso con la seguridad.</p> <p>i) Compromiso con el medio ambiente.</p> <p>j) Compromiso con la comunidad.</p> <p>k) Compromiso con la calidad.</p> <p>l) Lealtad a Grupo Modelo y su cultura.</p> <p>m) Cuidado de los activos.</p> <p>n) Cargos en otras empresas.</p> <p>o) Asesoría y consultoría.</p> <p>p) Información confidencial interna.</p> <p>q) Información confidencial externa.</p> <p>r) Información privilegiada.</p>	<p><b>1.- FUNDAMENTOS</b></p> <p>1.1 Misión, valores y creencias que nos definen.</p> <p><b>2.- RELACIONES CON GRUPOS DE INTERÉS.</b></p> <p>2.1 Nuestra gente y derechos humanos.</p> <p>2.2 Relación con los clientes y términos de las negociaciones.</p> <p>2.3 Relación con los proveedores y términos de las negociaciones.</p> <p>2.4 Relación con el gobierno.</p> <p>2.5 Relación con la comunidad.</p> <p><b>3.-OPERACIONES Y ACTIVIDADES.</b></p> <p>3.1 Cumplimiento de leyes de libre competencia.</p> <p>3.2 Anti-soborno.</p> <p>3.3 conflictos de interés y oportunidades comerciales.</p> <p>3.4 Regalos, atenciones y otras cortesías.</p> <p>3.5 Responsabilidad ambiental.</p> <p>3.6 contribuciones y actividades políticas.</p> <p><b>4.-SALUD Y SEGURIDAD.</b></p> <p>4.1 Seguridad industrial y salud en el trabajo.</p> <p>4.2 Información confidencial y/o privilegiada.</p> <p>4.3 Controles y registros financieros.</p> <p>4.4 Protección de activos.</p> <p><b>5.-ADMINISTRACION.</b></p>

<p>a) Respeto a la individualidad. b) Desarrollo y valores. c) seguridad. d) Claridad y responsabilidad en las funciones. e) Organizaciones laborales. f) Información y confidencialidad. g) Conflicto de intereses. h) Integridad y corrupción. i) Trabajo de familiares.</p> <p><b>4.-CON NUESTROS PROVEEDORES.</b> a) Trato. b) Selección y desarrollo. c) Condiciones. d) Anticorrupción.</p> <p><b>5.- CON NUESTRA COMPETENCIA.</b> a) Respetamos a Nuestros Competidores y siempre que tengamos que hablar de ellos utilizaremos información basada en hechos. b) Toda comparación con la competencia se hará utilizando términos exactos, sin calificativos y sin emplear información o argumentación engañosa.</p> <p><b>6.- CON EL GOBIERNO.</b> a) Respeto a las leyes. b) Respeto a costumbres locales. c) Participación en actividades políticas.</p> <p><b>7.-CON LA SOCIEDAD.</b> a) Generación y conservación de empleo. b) Publicidad. c) Medio ambiente.</p> <p><b>8.-CON LA PRODUCTIVIDAD.</b> a) Austeridad. b) Protección de activos.</p> <p><b>9.-FALTAS AL CÓDIGO DE</b></p>	<p>s) Cumplimiento de leyes y regulaciones. t) Obsequios. u) Gratificaciones. v) Contribuciones políticas.</p> <p><b>2.-DERECHOS HUMANOS.</b> a) En Grupo Modelo no existen operaciones que impliquen un riesgo potencial o real de incidentes de explotación infantil o de trabajo forzado no consentido.</p> <p><b>3.-DIVERSIDAD.</b> a) Grupo Modelo está comprometido con la igualdad y pluralidad entre los colaboradores. b) Los salarios son definidos tomando en consideración las condiciones del mercado laboral y las funciones a desempeñar, apegándose en todo momento a las normas y leyes en materia laboral sin hacer distinción de género. c) Se han implementado iniciativas para adaptar la infraestructura de empresas de Grupo Modelo para facilitar la integración laboral de personas con capacidades diferentes que contribuyan al desempeño de la organización.</p> <p><b>4.- NO DISCRIMINACIÓN.</b> Grupo Modelo otorga igualdad de oportunidades de empleo sin hacer distinción de género, cultura, religión, capacidades diferentes, etc., además de respetar los derechos de los</p>	<p>5.1 Administración del código de ética y conducta CEMEX.</p> <p>Recuperado de: <a href="http://www.cemex.com/ES/Inversionistas/CodigoEtica.aspx">http://www.cemex.com/ES/Inversionistas/CodigoEtica.aspx</a></p>
--	---	---

<p><b>ÉTICA.</b> Este código entra en vigor a partir de octubre de 2011.</p> <p>Recuperado de: <a href="http://www.grupobimbo.com/es/grupo-bimbo/codigo-de-etica.html">http://www.grupobimbo.com/es/grupo-bimbo/codigo-de-etica.html</a></p>	<p>indígenas.</p> <p><b>5.- ANTICORRUPCION.</b> A través de la Dirección de Auditoría Interna, realiza evaluaciones al control interno de la empresa y su administración, elaborando un programa de trabajo en el que se detallan las empresas del Grupo a revisar durante el año.</p> <p>Recuperado de: <a href="http://www.gmodelo.com.mx/rs/gobierno_corporativo/etica_empresarial.xhtml">http://www.gmodelo.com.mx/rs/gobierno_corporativo/etica_empresarial.xhtml</a></p>	
--	--	--

**Fuente:** Elaboración propia, en base a la información obtenida en las páginas de internet de cada una de las empresas en Marzo 2013.

#### 4.3.- Resultados

El Cuadro Núm. 4 presenta los elementos que se mencionan en FORÉTICA y se señalan aquellos que cubren las empresas, observando las siguientes diferencias:

- a) El formato que sigue cada una de las empresas.
- b) La empresa Bimbo cumple con todos los elementos de manera explícita a como está la guía de Gestión de la Ética.

- c) El Grupo Modelo es quien hace explícito en los apartados que menciona como Diversidad, que no hará distinción de género en materia laboral, en el apartado de No Discriminación otorga igualdad de empleo sin hacer distinción de género, cultura, etc. Sin embargo no se menciona explícitamente a la Alta Dirección así como a Proveedores. Otra observación que se puede hacer es que el Código de Ética de Grupo Modelo es el que tiene un mayor número de elementos a diferencia de los otros dos Códigos de Empresa.
- d) Cemex, también cumple con apartados de los elementos de Forética, englobados la mayoría en el punto 2.- Relaciones con Grupos de Interés y en el 3.- de Operaciones y actividades con la responsabilidad ambiental. Se observa que el Código de Ética de Cemex es el más concreto.

Entre las semejanzas encontradas es que las tres empresas tienen un Código de Ética y éste se encuentra publicado en internet, destacando la presencia de una mujer en la Alta Dirección del Grupo Modelo, y que las tres empresas se consideran como sostenibles por el tiempo que tienen de fundadas.

**Cuadro 4.- Comparación de elementos entre empresas.**

FORÉTICA	BIMBO	GRUPO MODELO	CEMEX
1.- Alta Dirección	✓		✓
2.- Relaciones con los Clientes	✓	✓	✓

3.- Proveedores	✓		✓
4.- Personal Propio	✓	✓	✓
5.- Entorno Social y Medio Ambiental	✓	✓	✓
6.- Accionario	✓	✓	
7.- Competencias	✓	✓	✓
8.- Relaciones con Administraciones Competentes	✓	✓	✓

**Fuente:** Elaboración propia, en base a la contrastación de la información del Cuadro Núm. 3, Marzo 2013.

#### 4. -CONCLUSIONES

Las tres empresas mexicanas de la muestra seleccionada, muestran la sostenibilidad económica del negocio a largo plazo, debido a que tienen más de medio siglo de haber sido fundadas, considerando que además de cumplir con las obligaciones jurídicas, fiscales o laborales, han invertido en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores, adaptándose a las nuevas tendencias a nivel mundial. El fin de identificar si los Códigos de Ética de empresas mexicanas consideradas como sostenibles y los elementos que los conforman consideran la equidad de género en los Códigos, se logró a través de hacer la búsqueda de aquellas empresas que tuvieran la mayor cantidad de información y que mostraran sus Códigos de Ética en las páginas de internet analizar a tres empresas mexicanas como son Bimbo, Grupo Modelo que tiene como Vicepresidenta del Grupo a una mujer en la Alta Dirección y a Cemex. Los Códigos de Ética contemplan elementos de Forética en el sistema de Gestión de Ética (2002) y además reúnen elementos de empresa sostenible de acuerdo con el Informe VI de la OIT (2007).



Otro aspecto que también se encontró es que el puesto que ocupan actualmente las mujeres en puestos de Alta Dirección, están relacionados con las Direcciones de Responsabilidad Social, que haciendo la analogía de la teoría del cuidado de Gilligan (1982), es el cuidado de la empresa con todos los públicos con los que tiene contacto y con la sociedad en la cual tiene influencia. Limitantes de la investigación: que solamente se muestran tres empresas y que se analizan únicamente de manera documental, habría que obtenerse una evidencia empírica y analizar si efectivamente se cumplen con los lineamientos establecidos en el Código de Ética.

## 5. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

David, F. R. (2013). “*Conceptos de Administración estratégica.*” Decimocuarta edición. Pearson. México.

Garza, T. J. (2000). “*Administración Contemporánea.*” McGraw Hill. México.

Gilligan, C. (1982). “*In a different voice: Psychological theory and women’s development.*” Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hill, C. W. L. y Jones, G. R. (2011). “*Administración Estratégica.*” Editorial Progreso. México.

Suárez-Núñez, Tirso y López Canto, Leonor. (2010), “*La Investigación en Gestión y Organizaciones en México*”, Publicado por UADY. Yucatán, México.

Sverdlik, Mario. (1991). “*Administración y organización.*” Segunda edición. HarperCollins Publishers. USA.

### Revistas

Arredondo, F., Velázquez, L., y De la Garza, J. (2011). El apoyo de la Mujer Directiva en Diversidad y Flexibilidad Laboral en el marco del RSE. *II Simposio*

---

*Iberoamericano de Estudios Gerenciales: Una mirada interdisciplinar a la Innovación.* Cali, Colombia: ICESI.

Dinamarca, Hernán. (2011). “Desafío para las Direcciones de Comunicación: un modelo integral para la sostenibilidad socio-ambiental y emocional.” Revista Internacional de Relaciones Públicas, ISSN-e 2174-3681, Vol. 1, N° 2, págs. 79-106.

García Ramos, Constantino. (2006). “Factores determinantes de la sostenibilidad del crecimiento empresarial.” Pecunia: revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, ISSN 1699-9495, N° 3, 2 págs. 21-44.

Gil Lafuente, Anna María y Paula, Luciano. (2011). “La gestión de los grupos de interés, una reflexión sobre los desafíos a los que se enfrentan las empresas en la búsqueda de la sostenibilidad empresarial.” Revista de métodos cuantitativos para la economía y la empresa, ISSN-e 1886-516X, Vol. 11, págs. 71-90.

Horrach, Patricia y Socías Salvá, Antoni. (2011). “La actitud de las empresas de economía solidaria frente a la divulgación de información sobre sostenibilidad desde el prisma de la teoría de los stakeholders o grupos de interés.” Revista de contabilidad, ISSN 1138-4891, Vol. 14, N° Extra 1, págs. 267-297.

Jaca, Carmen. (2010). “Sostenibilidad de los sistemas de mejora continua en la industria.” Intangible Capital, ISSN-e 1697-9818, Vol. 6, N° 1, págs. 51-77.

Senge, Peter. (2009). *“El reto de la sostenibilidad o la revolución necesaria.”* Harvard Deusto business review, ISSN 0210-900X, N° 181, (Ejemplar dedicado a: Una nueva era en la gestión: reflexiones sobre un mundo multipolar), págs. 28-33.

Páginas Web

Cemex, (2013). Código de Ética. Cemex. Recuperado de la página: <http://www.cemex.com/ES/Inversionistas/CodigoEtica.aspx> Consultado [15 de Marzo de 2013].

CNNExpansión, (2012). “Las 50 mujeres más poderosas de México”. Revista CNNExpansión. Disponible en: <http://www.cnnexpansion.com/expansion/2012/08/28/las-50-mujeres-mas-poderosas-de-mexico>. Consultado [26 de febrero de 2013].

Definición de empresa sostenible. “Código de Buen Gobierno de la Empresa Sostenible 2002”. Disponible en: [www.foroempresasostenible.org](http://www.foroempresasostenible.org) Consultado [11 de febrero de 2013].

Forética SGE-21, (2002). “[Norma SGE 21](#), Estándar de gestión ética y socialmente responsable”. Disponible en: <http://www.foretica.org/conocimiento-rse/estandares/sge-21?lang=es> Consultado [Marzo de 2012].

Grupo Bimbo, (2013). Código de Ética. Grupo Bimbo. Recuperado de la página: <http://www.grupobimbo.com/es/grupo-bimbo/codigo-de-etica.html> Consultado [15 de Marzo de 2013].

---

**Grupo Modelo, S.A.B. de C.V. México, (2013). Ética Empresarial. Grupo Modelo. Recuperado de la página:**  
[http://www.gmodelo.com.mx/rs/gobierno\\_corporativo/etica\\_empresarial.xhtml](http://www.gmodelo.com.mx/rs/gobierno_corporativo/etica_empresarial.xhtml) Consultado [15 de Marzo de 2013].

**Mejores Prácticas, (2012). “10 mujeres influyentes en RSE” Disponible en:** <http://www.suplementoesr.com/category/10-mujeres-influyentes-en-rse/> Consultado [30 de enero de 2013].

OIT, (2007). Fecha y orden del día de la Conferencia Internacional del Trabajo – orden del día de la 96ª. Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, documento GB.294/2/1, Consejo de Administración, 294ª. reunión, Ginebra, noviembre de 2005. Disponible en:  
<http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc96/pdf/rep-vi.pdf>  
Consultado [7 de febrero de 2013].

Zabludovsky, G. (1997). “Las Mujeres en los Cargos de Dirección en México.” Disponible en:  
<http://www.cimacnoticias.com.mx/especiales/coinversion2007/mujeresambitolaboral/contexto/contextonacional/lasmujeresenloscargosdedireccionenmexico.pdf> Consultado [Marzo de 2012].

## **INCIDENCIA DE FACTORES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA MOTIVACIÓN LABORAL EN LA CORPORACIÓN TECNOLÓGICA DE BOGOTÁ**

***Liliana Garzón Forero***

Zootecnista.MSc. en Administración de Instituciones Educativas. Instituto Tecnológico de Monterrey.Directora de Investigaciones de la Corporación Tecnológica de Bogotá (CTB)-Colombia. Correo: [liliana.garzon@ctb.edu.co](mailto:liliana.garzon@ctb.edu.co)

### **Resumen**

Esta investigación relaciona los factores del clima organizacional que influyen en la motivación laboral en la Corporación Tecnológica de Bogotá – C.T.B. Para dar respuesta a la pregunta planteada se aplicó un instrumento para cada constructo a la población seleccionada, (un grupo de funcionarios de la institución). Se obtuvo el resultado de los dos constructos, posteriormente, se buscó la incidencia de los factores del clima organizacional en la motivación laboral, y se clasificaron las dimensiones de los dos constructos en seis factores comunes. Haciendo el análisis de su articulación, se encontró que si hay incidencia de algunos factores del clima organizacional en los factores de la motivación laboral. Este proyecto es la base de próximas investigaciones relacionadas, que contribuyan al mejoramiento del ambiente interno de otras instituciones de Educación superior en Colombia.

**Palabras Clave:** Clima organizacional, factores, motivación laboral.

### **Abstract**

This research links organizational climate factors influencing work motivation in Corporación Tecnológica de Bogotá - CTB to answer the question posed is an instrument applied to each construct to the target population, (a group of institution officers). We obtained the result of the two constructs subsequently, we sought the incidence of organizational climate factors in work motivation, and classified the dimensions of the two constructs in six common factors. By analyzing their articulation, it was found that if the impact of organizational climate factors in work motivation factors. This project makes the basis for future investigations that contribute to the improvement of the internal environment of other higher education institutions in Colombia.

**Key words:** organizational climate, factors, work motivation.

## **1. -INTRODUCCIÓN**

Al interior de las instituciones se generan dinámicas de interrelación de sus miembros, conformando un ambiente interno conocido como clima organizacional. Este ambiente debe ser cordial buscando minimizar situaciones que puedan afectar la productividad, eficiencia y eficacia de sus integrantes.

(González y Parra, 2008: 3) mencionan que con el fin de determinar el clima organizacional, los niveles de liderazgo, la motivación y el afianzamiento de la escuela administrativa a la cual tienden las organizaciones, éstas desarrollan herramientas para mejorar la calidad de vida llevando a la aplicación de un estudio de clima organizacional, el cual deja ver la situación actual.

El clima organizacional, al igual que la motivación laboral, condicionan el comportamiento de las personas dentro de las organizaciones, y determinan en ellas “enraizamiento, arraigo y permanencia...”: (Guedez, 1998, citado por Chiang, et al 2007: 2). El clima organizacional y la motivación laboral son dos conceptos que combinados pueden generar un impacto importante en la institución en donde se diagnostique, encontrando un posible resultado de su articulación.

En la Corporación Tecnológica de Bogotá como en todas las instituciones de educación superior estos dos constructos deben diagnosticarse para identificar el estado del clima organizacional y la motivación laboral.

## 2. -MÉTODOS

El enfoque de este proyecto es mixto ya que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. La muestra fue definida a partir del tamaño de la población clasificada en cuatro grupos:

**Tabla 1. -Tamaño de la muestra por grupo poblacional de funcionarios de la C.T.B**

Funcionarios	Total	Muestra
Docentes	60	14
Servicios Generales	30	12
Administrativos	20	10

---

Directivos	10	4
------------	----	---

**Fuente:** *Oficina de Gerencia y planeamiento estratégico C.T.B (2012).*

Se aplicaron de forma aleatoria los instrumentos a los grupos de personas planteados. Dentro del diagnóstico es posible identificar los aspectos por mejorar buscando aplicar los correctivos correspondientes que aporten al mejoramiento de las condiciones internas de trabajo en la institución.

### 2.1.- Instrumentos a aplicar

Se seleccionó uno de los instrumentos más completos a utilizar para el diagnóstico del clima organizacional elaborado por (Valenzuela, 2003), este instrumento fue diseñado para identificar los aspectos a mejorar de las instituciones de educación superior, que permitan corregir los inconvenientes relacionados con el compromiso de su personal, fortaleciendo uno de los pilares de las instituciones como son el aseguramiento de una mayor calidad, productividad y por ende éxito de la institución en la que se labora (Salaiza, 2007).

Para el diagnóstico de la motivación laboral se utilizó el instrumento diseñado por (Moreno, *et al*, 1999). Este instrumento permite medir el estado de la motivación e identificar los factores que influyen en ella para hacer una posterior intervención.

La escala de medida en su primera parte muestra una definición de lo que se entendía por motivación y se solicitó a los encuestados calificar de acuerdo con una escala de 0 a 10 de acuerdo con su estado de motivación, siendo 0 muy baja y 10 muy alta (Moreno, *et al*, 1999). En la segunda parte se invita a los encuestados a contestar preguntas de selección múltiple, en donde se refuerza el propósito del diagnóstico inicial.



## 2.2.- Procedimiento de recolección de datos

Primer paso: El proceso inicia con la revisión de literatura con el fin de estructurar la propuesta y hacer una adecuada selección de instrumentos. Los instrumentos escogidos se encuentran validados y no hay necesidad de realizar este procedimiento para su aplicación.

Segundo paso: Se define la población. Se procedió a definir la población objeto de estudio, se cuantificó el número total de miembros de la comunidad universitaria que hace parte de la Corporación Tecnológica de Bogotá, y se consideró que para este proyecto, se trabajaría con los funcionarios. Del total de población de cada uno de los perfiles de la clasificación fue seleccionada la muestra representativa (ver Tabla 1).

Tercer Paso: Recolección de la información. Como inicio de esta etapa se contó con el consentimiento de las personas sensibilizándolas sobre el propósito de cada instrumento y se realizó la aplicación de los dos instrumentos. Una vez diligenciados, se procedió a construir la base de datos en Excel organizando la información para proceder a realizar su análisis.

Cuarto paso: Análisis y discusión de los resultados. Con la matriz base del análisis se procedió a organizar la información con el fin de aplicar las medidas de tendencia correspondientes. Una vez obtenido el análisis se inició con la revisión de los factores determinantes en cada uno de ellos y los aspectos por mejorar y las fortalezas en relación con el clima organizacional y la motivación laboral que pueden considerarse el valor agregado del estudio como producto aplicable a la Corporación.

Quinto Paso: Entrega de los resultados. De acuerdo con (Hernández, 1991), una vez analizados los datos se procederá a realizar la interpretación y discusión de los resultados definiendo el contexto de su presentación, quienes serán los usuarios de esta información, y que características tienen.

Sexto Paso: Productos. Uno de los productos del desarrollo de este proyecto es la entrega de la tesis de maestría para optar por el título de Master en Administración de Instituciones Educativas del Instituto Tecnológico de Monterrey. Otro producto de este proyecto es un informe dirigido a las directivas de la Corporación, que incluya recomendaciones para mejorar la motivación laboral, y cómo pueden favorecer el clima organizacional en la institución. Un producto adicional es la elaboración de un documento de texto listo para publicación.

### **2.3.- Estrategia de análisis de datos**

Ésta información, se organizó en una matriz de datos construida, con componentes uno demográfico, y otro relacionado con el tema específico de estudio (clima organizacional o motivación laboral). Los tipos de análisis o pruebas estadísticas realizadas son de tipo descriptivo, en donde es posible medir de manera independiente los componentes y variables de cada constructo. Lo que se busca es el análisis de los componentes de los constructos obteniendo un diagnóstico sobre las falencias y fortalezas al interior de la institución relacionadas con el clima organizacional y la motivación laboral a partir de la información recolectada, y que esta información sea utilizada como insumo para el análisis de los factores de los dos constructos y su incidencia.

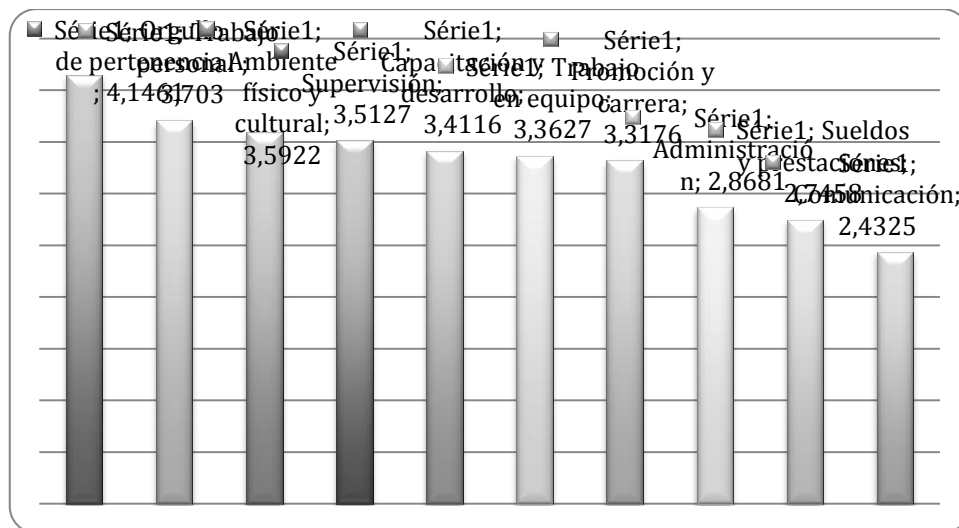
Se construyó una tabla de distribución de frecuencias con las 10 categorías para el instrumento de clima organizacional y las 16 preguntas del instrumento de motivación laboral, se utilizó el análisis descriptivo, se hizo el cálculo de la media, mediana, la moda y la desviación estándar a los resultados obtenidos. Las medidas de tendencia estadística fueron calculadas y, buscando su correlación, se realizó por medio del software SPSS un análisis para obtener la correlación de Pearson que sustenta la discusión final del estudio.

### 3.- RESULTADOS

Los dos instrumentos utilizados permitieron el anonimato en su diligenciamiento, e hizo que los participantes se expresaran libremente. En los primeros resultados obtenidos del instrumento de diagnóstico del clima organizacional se identificó el resultado inicial de las características demográficas de la muestra, dentro del total de la población encuestada se encuentra una participación de mujeres del 55% y de hombres del 45%.

Como resultados de la segunda parte del instrumento para el diagnóstico del clima organizacional se consiguieron los siguientes resultados:

**Gráfico 1: Distribución de medias estadísticas de las dimensiones del clima Laboral**



Fuente: Elaboración propia (2012).

En los resultados generales obtenidos se encontró que del instrumento de clima organizacional la dimensión con la media más alta es la de Orgullo de pertenencia 4,1461 que muestra el sentir de los miembros de la institución, (Ver Gráfico 1).

En el análisis de los resultados de aplicación del segundo instrumento para diagnóstico de la motivación laboral de los funcionarios de la Corporación Tecnológica de Bogotá se encontró lo siguiente:

**Tabla 2.- Análisis de Resultados instrumento de Motivación Laboral**

<b>PREGUNTAS</b>	<b>MEDIA</b>	<b>MEDIANA</b>	<b>MODA</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>
Hago sugerencias para mejorar el trabajo:	19,8000	20	0	2,8284
Mi preocupación por mejorar mi trabajo es:	11,6129	10	0	8,3267
Mi vinculación con la institución como entidad (sentido de pertenencia, afecto, etc) es:	10,4132	14	0	7,0238
Si entendemos por motivación en el trabajo la fuerza o impulso que surge del interior para desarrollar las actividades, mi nivel de motivación para el trabajo diario es:	8,8073	9	0	4,3205
El interés que tengo por mejorar mi formación es:	8,3478	9	0	4,8990
El enriquecimiento que como persona recibo de mi trabajo es:	7,240	9,5	0	6,0553
Mi deseo de permanecer en la institución es:	5,3012	5,5	0	3,5024
Mi sensación de orgullo por trabajar en esta institución es:	5,0420	8	0	4,9497
Si no me viera perjudicado económicamente y tuviera la	2,7515	8	0	10,1325

posibilidad, me jubilaría hoy mismo:				
Cuando estoy en el trabajo pienso en la hora de salir:	2,7068	15	0	11,5902
En el trabajo diario, mi práctica habitual respecto a lo que me pide mi superior es:	2,6992	14	0	12,0139
Mi grado de satisfacción con mi trabajo es:	2,4828	10	18	9,5350
Mi implicación personal en el trabajo es:	2,4407	9,5	0	7,1036
Mi ilusión actual por ascender a un puesto superior es:	2,4124	4	1	5,4729
Un/a amigo/a suyo recibe varias ofertas para trabajar en instituciones de Educación Superior. Una de ellas es la Corporación Tecnológica de Bogotá. Si le insistiera para que le diera un consejo ¿qué le recomendaría?	1,8997	19	0	1,4142
Su ilusión por ir cada día a trabajar es	1,6597	1	1	8,1182

**Fuente:** Elaboración propia (2012).

En la parte inicial, del instrumento se califica el grado de motivación en una escala de 1 a 10. En la segunda parte, se contemplaron las cinco preguntas que permiten hacer un diagnóstico y descripción sobre el estado motivacional de los miembros de la institución. Aquí se da respuesta a la pregunta ¿es posible hacer un diagnóstico sobre la motivación con la que se cuenta por parte de los funcionarios de las instituciones de educación superior para el cumplimiento de sus funciones?.

En la tabla 2, se presentan los resultados consolidados por pregunta, en donde las 10 primeras indican que el 95% de los trabajadores calificaron con

8 y 9 el grado de satisfacción con su trabajo, este resultado muestra que las personas en la Corporación se encuentran a gusto con lo que hacen.

Para dar respuesta a la pregunta ¿Qué factores del clima organizacional inciden en la motivación laboral del personal de la Corporación Tecnológica de Bogotá? se realizó un análisis de correlación de Pearson para identificar la relación existente entre los factores del clima organizacional y los de la motivación laboral. Este análisis mide el grado de covarianza entre variables de acuerdo con lo planteado por (Hernández, 1991) la forma como se diferencia la relación entre las variables se hace de forma recíproca (bidireccional), por esta razón se utilizó esta herramienta de análisis.

En éste análisis se muestra que hay correlación entre la dimensión orgullo de pertenencia del clima organizacional y la pregunta sobre la ilusión de ir a trabajar cada día el resultado es del 95%, lo que demuestra coherencia en los resultados obtenidos y fortalece el argumento de pertenencia de los funcionarios por la Corporación. De la misma manera y en el mismo porcentaje se presenta correlación entre la dimensión el orgullo de pertenencia del clima organizacional y la pregunta relacionada con el deseo de permanencia en la institución, validando el resultado anterior. Se encontró que hay gran cantidad de correlaciones en otros porcentajes que demuestran una incidencia del clima organizacional sobre la motivación laboral, lo que muestra que la correspondencia entre las variables obedece a una tendencia real.

#### **4. -DISCUSIÓN**

En la segunda parte del análisis se presentan los resultados producto de la aplicación del instrumento de (Moreno *et al*, 1999), y se da respuesta a la pregunta ¿Los componentes de la motivación laboral son los mismos del clima organizacional?, evidenciando que los componentes difieren de

acuerdo con la intención de diagnóstico e identificación de las particularidades institucionales y propósitos de cada instrumento.

Se hizo el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las 80 preguntas y las tres preguntas abiertas incluidas en la parte inicial del instrumento de clima organizacional resaltando los hallazgos de cada pregunta.

## **5. -CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en relación con el clima organizacional por parte de los miembros de la comunidad universitaria participante en el estudio indican que los funcionarios sienten que su trabajo y esfuerzo para realizarlo es reconocido, además en los resultados del análisis adelantado en la segunda parte del instrumento de la dimensión promoción y carrera, muestra que es posible hacer carrera en la institución.

En la segunda parte del documento, se menciona que en general hay claridad por parte de los miembros de la comunidad académico – administrativa de la Corporación, respecto al conocimiento de los objetivos institucionales, adicionalmente, manifiestan que su trabajo es interesante y hay libertad para realizarlo y dicen tener tranquilidad frente a las responsabilidades asignadas, indican además, que hay trascendencia en sus labores y que su jefe valora su trabajo.

En los resultados, los funcionarios en general indicaron que no hay influencia de factores externos para la realización de su trabajo.

En general los miembros de la Corporación, manifestaron sentirse a gusto con las condiciones entregadas por la institución para el cumplimiento de sus funciones, hay interés por mejorar su trabajo, y es muy importante que uno de los aspectos mejor calificados sea el sentido de pertenencia que tienen sus integrantes.

Se ha mencionado que la comunicación es uno de los aspectos a fortalecer dentro de la institución, y se considera como uno de los factores culturales del clima laboral, en donde se evidencia una importante influencia en los factores personales de la motivación laboral, específicamente en la motivación para el desarrollo del trabajo diario.

## **6. -RECOMENDACIONES**

Se recomienda fortalecer los procesos internos de comunicación en la institución, que en varias de las respuestas entregadas en diferentes dimensiones fue encontrada esta observación, analizar el tiempo de la jornada laboral, ya que se considera que es muy larga, especialmente la jornada de los días sábados. La buena calidad de vida de los trabajadores es una preocupación común, de las empresas que se destacan por poseer un buen clima laboral, ya que en varias de estas organizaciones con este fin han efectuado reducciones de la jornada laboral junto con capacitar a las personas en el buen uso del recurso tiempo, premiando a los colaboradores que se destacan en lograr el equilibrio (INFOTEP, 2009).

En cuanto al ambiente en general de la institución se debe sensibilizar al personal acerca de la importancia de mantener una cultura de discreción y respeto tanto al interior como al exterior de la institución.

Para contextualizar e invertir recursos en ejercicios de formación, deben hacerse partícipes de la selección de los temas a impartir y la intención de las iniciativas de capacitación a los funcionarios de la Corporación, mejorando además la calidad de las mismas.

En general la población de la Corporación se siente a gusto trabajando en ella, y realizan su trabajo con motivación, siendo evidente que consideran que sus labores, se sienten identificados con los valores institucionales y están comprometidos con el cumplimiento de los objetivos de la Corporación,



este aspecto resalta la labor que ha realizado la institución respecto a la contextualización de sus trabajadores sobre sus políticas.

Dentro de las conclusiones finales y las recomendaciones es posible enunciar la elaboración de un nuevo proyecto de investigación derivado de los resultados de este ejercicio proyectados hacia el fortalecimiento de la línea de investigación en Modelos innovadores de gestión educativa.

### **Agradecimientos**

Agradezco el apoyo recibido por mis tutoras, quienes contribuyeron en la estructuración del proyecto para optar por mi título de maestría. Al Rector de la Corporación Tecnológica de Bogotá Dr. Hernán Mauricio Cháves, quien me permitió aplicar los instrumentos para el desarrollo de este estudio.

## **7. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Chiang, M.M., Salazar, C.M., Nuñez, A. (2007). Clima organizacional y satisfacción laboral en un establecimiento de salud estatal: Hospital Tipo 1. *Revista Theoria*. (2)6, 61-76. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29916206>.

González, J.J., Parra, C.O., (2008). Caracterización de la cultura organizacional. *Revista Pensamiento & Gestión*. (25).

Hernández, S. R. (1991). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. ISBN 968-422- 931-3. Bogotá – Colombia. Pp. 168 – 174.

INFOTEP. 2009. Clima organizacional. *Diagnostico*. En: [http://200.26.134.109:8093/sanjuan/hermesoft/portal/home\\_1/rec/arc\\_671.pdf](http://200.26.134.109:8093/sanjuan/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_671.pdf)

Moreno, F., Zabaleta, V., Ema, J.E., García, S., Uriarte, C. (1999). Medida de la motivación laboral en una gran organización. Propuesta metodológica.

*Revista de Psicología y del Trabajo de las Organizaciones.* 15(1), 9-21. En:

<http://0->

[ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=120&sid=408d8939-eb4e-408f-990d-791a306ec25f%40sessionmgr10](http://ehis.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=120&sid=408d8939-eb4e-408f-990d-791a306ec25f%40sessionmgr10)

Salaiza, F de la Cruz., Vela, A.S. (2007). Validación de un instrumento para medir clima laboral en instituciones educativas. En:

[http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m14b/m14b\\_42.pdf](http://www.ciie.cfie.ipn.mx/2domemorias/documents/m/m14b/m14b_42.pdf)

Valenzuela, (2003). Encuesta de clima laboral educativo. *Instrumento.*

## **LA ORGANIZACIÓN SOCIAL Y SU TRANSFORMACIÓN, EL CASO DE LA COOPERATIVA Y LA FEDERACIÓN DE COOPERATIVAS PESQUERAS EN SINALOA**

***Marcela Rebeca Contreras Loera***

Doctora en Estudios Organizacionales, Profesora de Tiempo Completo en Universidad de Occidente (México); Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Integrante del Cuerpo académico consolidado Análisis y

desarrollo regional. Línea de investigación: Gestión y transformación de las organizaciones. Correo: [marcelac25@hotmail.com](mailto:marcelac25@hotmail.com)

## Resumen

La cooperativa pesquera sinaloense se integra de pescadores con nexos familiares estrechos y en la que se traslada de generación en generación el conocimiento del arte de la pesca ribereña. Este documento presenta resultados del estudio cuyo objetivo fue analizar la forma en que se organiza un grupo de cooperativas a través de una federación de cooperativas con el fin de mejorar sus condiciones. La información se recolectó a través de entrevistas a socios y directivos y se complementó con análisis de documentos internos de cooperativas e informes sobre el sector pesquero. Los hallazgos señalan que las cooperativas pesqueras operan en comunidades rurales, compuestas por pescadores de la zona; dichas cooperativas se integran en federaciones de cooperativas para la resolución de problemáticas comunes entre las cooperativas que la componen. De lo anterior se concluye que la cooperativa pesquera se organiza de manera colectiva a través de federaciones, buscando resolver problemas comunes, representando una alternativa para el desarrollo de actividades económicas comunes y para la generación de ingresos, contribuyendo al desarrollo local.

**Palabras clave:** cooperativa, federación de cooperativas, organización.

## Abstract

The fishing cooperative in Sinaloa is integrated by fishermen with close family ties and within the knowledge moves from generation to generation about the art of coastal fisheries. This paper presents results of a study that aimed at analyzing the way a group of cooperatives organize through a federation with the purpose of improving their conditions. The information was collected through interviews with partners and directors and supplemented with analysis of internal documents and reports on cooperative fisheries. The findings indicate that the fishing cooperatives operate in rural areas and composed of fishermen in the area, these cooperatives are integrated into cooperative federations and the federation promotes the integration of the cooperatives by solving common problems among those that comprise it. Therefore it is concluded that the fishing cooperative is organized collectively through federations, seeking to resolve common problems, representing an alternative to the development of common economic activities and income generation, contributing to local development.

**Keywords:** cooperative, federation of cooperatives, organization.

## 1. -INTRODUCCIÓN

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2009) existen 3,724,019 unidades económicas del sector privado y paraestatal que dieron empleo a 20,116,834 personas; de estas empresas se considera que el 98.35% son empresas familiares (49.9% se dedica al comercio, el 36.7% a servicios y el 11.7% a la industria manufacturera). Conforme las estadísticas, el 70% de los negocios familiares desaparecen después de la muerte de su fundador y sólo entre un 10 y un 15% llegan a la tercera generación, disolviendo los activos creados. Es bien conocido el refrán: la Primera generación funda la empresa, la segunda la hace crecer y la tercera liquida todo (Betancourt, 2012).

En el ámbito rural, la experiencia plantea la necesidad de apostar por economías de escala humana, activas y dinamizadoras de pequeñas comunidades, Fuentes (2006) siguiendo a Greenwald y Kahn (2005a y 2005b) indica la importancia de darle valor a las pequeñas estrategias en entornos locales más reducidos y abarcables.

En Sinaloa, existen organizaciones registradas como Sociedades Cooperativas de Producción Pesquera que desarrollan actividades económicas en comunidades rurales identificadas como campos pesqueros; estas entidades económicas son operadas por pescadores y sus familias, ya que suman sus esfuerzos para mejorar sus condiciones de producción.

De hecho, son estas empresas que funcionan bajo la figura de cooperativas pesqueras, las que sostienen fundamentalmente el crecimiento y la economía en regiones costeras; áreas donde su tejido económico básico es la suma de

familias cuya actividad económica central es la pesca de diversas especies y que han tenido que enfrentarse al reto de competir con la llegada de grandes empresas de captura en altamar pero también a los problemas originados por la sobreexplotación de los recursos naturales y las exigencias del cuidado del medio ambiente.

Con el propósito de enfrentar diversas problemáticas, los pescadores se han visto forzados a desarrollar estrategias que incidan en la diferenciación y la cooperación y para ello se integran en sociedades cooperativas. Por otro lado, Su escasa capacidad económica, los ha llevado a conformarse en federaciones de cooperativas, a través de las cuales buscan la representación y defensa de los intereses de las cooperativas asociadas.

¿Qué es la federación de cooperativas pesqueras y por qué se crea?, ¿Cuál es la función de la federación de cooperativas pesqueras?, ¿Cómo es la gestión de la federación de cooperativas pesqueras?, ¿Cómo participan las familias de los campos pesqueros de Sinaloa en las cooperativas pesqueras? Son interrogantes que nacen con el propósito de comprender la naturaleza de organizaciones cuya principal preocupación es atender la problemática de entes económicos originados en comunidades rurales e integrados por las familias de dichas zonas.

Este documento presenta el caso de la Federación de Sociedades Cooperativas de Producción Pesquera de Bahía y Aguas Marinas Altata y Ensenada del Pabellón, S.C. de R.L. de C.V., como el sujeto de nuestro análisis, la cual está integrada por doce cooperativas que desarrollan sus actividades en diversas poblaciones de carácter rural en los municipios de Culiacán y Navolato, en el estado de Sinaloa en México.

## **2. -LA COOPERATIVA PESQUERA**

El gobierno mexicano impulsó el desarrollo de la actividad pesquera con la creación de organizaciones sociales, de manera más específica a través de cooperativas pesqueras (Rojas, 1982), considerando el cumplimiento de tres metas del gobierno en 1930: a) promover la participación de los pobladores rurales en ellas e incrementar sus estándares de vida; b) producir alimentos para el país y c) generar ingresos al erario nacional por la exportación de productos pesqueros (Ramírez, 2011) siguiendo a (McGoodwin, 1980).

En México, la Ley General de Sociedades Cooperativas (LGSC, 2009) señala que la cooperativa es la “forma de organización social integrada por personas físicas con base en intereses comunes y en los principios de solidaridad, esfuerzo propio y ayuda mutua, con el propósito de satisfacer necesidades individuales y colectivas, a través de la realización de actividades económicas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios”; por su lado la Alianza Internacional de Cooperativas (2013) plantea que es “una asociación autónoma de personas que se han unido voluntariamente para hacer frente a sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes por medio de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controlada”.

En el país existen cooperativas de consumo, de producción y de ahorro y préstamo (Artículo 21, LGSC, 2009). En el caso de las cooperativas pesqueras, éstas se ubican en el grupo de las cooperativas de producción, ordinarias ya que son “aquéllas cuyos miembros se asocian para trabajar en común en la producción de bienes y/o servicios, aportando su trabajo personal, físico o intelectual. Independientemente del tipo de producción a la que estén dedicadas, estas sociedades podrán almacenar, conservar, transportar y comercializar sus productos” (LGSC, 2009, Artículo 27) y para funcionar requieren únicamente de su constitución legal (LGSC, 2009, Artículo 31).

### **3. - EL CASO DE LA FEDERACIÓN DE SOCIEDADES COOPERATIVAS DE PRODUCCIÓN PESQUERA DE BAHÍA Y DE AGUAS MARINAS DE ALTATA Y ENSENADA DEL PABELLÓN, S.C. DE R.L. (FBAMAEP)**

Para el estudio de las formas de asociación en el sector social de la economía mexicana encontramos dos tipos, las organizaciones económicas y las organizaciones reivindicativas, las primeras pueden adoptar distintas figuras asociativas como las cooperativas, asociaciones civiles, uniones de crédito, sociedades de ahorro y préstamo, entre otras; las segundas se configuran a través de federaciones, uniones y confederaciones de ámbito regional, estatal y nacional. En ese sentido, las federaciones centran su actividad en la defensa y representación de los intereses de sus agremiados, realizando una labor organizativa tendiente a articular los intereses dispersos de sus asociados y representarlos en el ámbito de la interlocución social ante los diferentes grupos de interés de carácter público y privado (Rojas, 2003).

Con base en la LGSC (2009) las federaciones de cooperativas podrán agrupar a sociedades cooperativas de la misma rama de la actividad económica. En Sinaloa existen doce federaciones de cooperativas pesqueras que integran a 141 cooperativas pesqueras ribereñas y más de 12,000 pescadores organizados.

La Federación de Sociedades Cooperativas de Producción Pesquera de Bahía y de Aguas Marinas de Altata y Ensenada del Pabellón, S.C. de R.L. (FBAMAEP) es una organización establecida en el estado de Sinaloa; antes de mostrar sus características presentamos algunos referentes del estado de Sinaloa que permiten identificar el escenario en que se desenvuelven las cooperativas pesqueras que la integran.

Según INEGI (2010), en Sinaloa el total de habitantes es de 2,767,761 (49% hombres y 51% mujeres); de los cuales el 27.2% (752,830) habita en comunidades rurales; en dichos espacios operan 19,443 unidades económicas, del sector pesca y acuicultura, que dieron trabajo a 180,083

personas (23.92% de los habitantes de comunidades rurales), según el Censo Económico de 2009.

Por otro lado es líder en la captura de camarón de altamar y de ribera; cuenta con la mayor flota pesquera de la zona norte del país (18,116 embarcaciones registradas, de las cuales 769 son de altura y 17,347 se dedican a la pesca ribereña y continental). El destino de la captura son los mercados internacional, nacional y local, siendo Sinaloa uno de los principales estados exportadores de camarón, recurso base del comercio exterior pesquero del país (Trujillo, 2012).

En materia de organización pesquera, en Sinaloa se concentra el mayor número de organizaciones cooperativas (141) en toda la república, representando el 25% del total de cooperativas a nivel nacional (Informe Gobierno del Estado de Sinaloa, 2006). Debido a la naturaleza de la actividad y a la estructura sociodemográfica de nuestro país -que cuenta con numerosas comunidades rurales- este sector registra una fuerte actividad informal tanto en litorales como en aguas continentales.

En el estado existen 254 comunidades pesqueras en las que se captura principalmente camarón azul, jaiba, escama, moluscos. Para la captura del camarón existe, permisos de pesca comercial para altamar (725) y ribereña (141) y se comercializa principalmente en Estados Unidos, China y la Unión Europea.

La FBAMAEP es una organización que nace el 11 de octubre de 2007 a partir de la iniciativa de 13 cooperativas pesqueras; en 2011 una de ellas decide retirarse de la Federación y actualmente está integrada por 12 cooperativas pesqueras las cuales desarrollan su actividad en cinco campos pesqueros (Altata, El Castillo, Las Puentes, Las Aguamitas y Las Arenitas); ocho se localizan en el municipio de Navolato y cuatro en Culiacán, Sinaloa.

En las bases constitutivas que consta en Acta Protocolizada, se plantea que la FBAMAEP tiene como objeto social coordinar y vigilar las actividades de



las cooperativas; promover, planear, implementar, coordinar y vigilar los programas y acciones de trabajo; representar y opinar separada o conjuntamente con la confederación nacional de cooperativas pesquera; revisar, sancionar, opinar e intervenir en las celebraciones de contratos y convenios de cualquier naturaleza; el acopio, industrialización, transportación, distribución y comercialización de los productos y subproductos que generen las cooperativas; realizar y prestar servicios destinados a la captura, industrialización, congelación, transformación, empaquetado y comercialización de las diferentes especies; tramitar y gestionar permisos; representar y defender intereses de las cooperativas; compra venta por cuenta propia o en común para la distribución, comisión e instalación y comercialización de productos derivados del petróleo; planear, implementar y difundir los programas de educación y capacitación cooperativa; elaborar programas que permitan la eficiente operación del sistema de concesiones de las diferentes especies; y coordinar y participar con las autoridades, organismos oficiales en estudios técnicos-científicos de los recursos pesqueros; entre otros.

La dirección, administración y vigilancia de la FBAMAEP está a cargo de la Asamblea General, el Consejo de Administración, el Consejo de Vigilancia, la Comisión de Conciliación y Arbitraje y las demás comisiones especiales que designe la asamblea. La Asamblea General es la autoridad suprema y se llevan a cabo de manera ordinaria por lo menos dos veces al año (enero y julio) y en forma extraordinaria cuando se requieran; convocándose al menos 15 días naturales de anticipación, mientras que el Consejo de Administración es el órgano ejecutivo de la asamblea general y tendrá la representación de la FBAMAEP, su nombramiento lo hace la asamblea en votación nominal y con una duración hasta de tres años, pudiendo ser reelecto cuando las dos terceras partes lo aprueben.

Otro de las responsabilidades de la FBAMAEP es su integración con otros organismos, a fin de buscar el óptimo cumplimiento de su objeto social y lograr la integración ante el desarrollo conjunto en los aspectos económico,

social y político; a la fecha esta federación es parte de la Confederación Nacional de Cooperativas Pesqueras, ésta se fundó en 1995 y la integran 28 federaciones regionales establecidas en 17 estados con litoral en México, agrupando a 2,685 cooperativas pesqueras en el país; también forman parte de la Asociación de Federaciones del Estado de Sinaloa, ésta se creó en 2010 y en ella están afiliadas tres federaciones del centro de Sinaloa (en Sinaloa existen 2 asociaciones, la otra se denomina Asociación de Pescadores Cooperativistas del Sector Social de la Pesca del estado de Sinaloa y en ella están afiliadas siete federaciones).

#### **4. -CONSIDERACIONES FINALES**

El estudio de la organización cooperativa pesquera plantea el reconocimiento de algunos de los elementos presentes en ella como: el nivel de participación de las familias en la cooperativa y los nexos familiares entre los socios que la integran así como el traslado de generación en generación del conocimiento de la pesca ribereña; así mismo la ventaja de tener un mayor conocimiento del producto que se ofrece; por otro lado se manifiesta también las tensiones familiares que experimentan, el solapamiento de roles y dificultad para la dirección de la organización debido principalmente a la falta de capacitación en materia de liderazgo de las organizaciones.

En las cooperativas pesqueras la forma jurídica de éstas plantea que cada miembro de la cooperativa representa un voto en las decisiones de la organización, lo que significa que no existe una propiedad como tal sino la participación, de manera equitativa, en las decisiones de la entidad.

Con solo el 3% del territorio y el 2% de la población en México, Sinaloa produce el 30% del total de la producción alimentaria del país; es una entidad con fuerte presencia en la producción pesquera nacional y tiene miles de pescadores que dependen del sector, quienes al mismo tiempo han convertido esta actividad pesquera en una fuente de alimentación para el

país, además la actividad ha mostrado ser generadora de ingresos para su población.

De hecho, son las cooperativas pesqueras las que sostienen el crecimiento y el tejido económico en regiones costeras como los municipios de Culiacán y de Navolato, ubicadas en el centro del estado; áreas donde su tejido económico básico es la suma de familias cuya actividad económica central es la pesca de diversas especies y que han tenido que enfrentarse al reto de competir con la llegada de grandes empresas de captura en altamar pero también a los problemas originados por la sobreexplotación de los recursos naturales y las exigencias del cuidado del medio ambiente.

En los últimos años algunas especies de elevado valor en el mercado como el camarón han mostrado una mayor demanda en los mercados internacionales, representando excelentes oportunidades de mercado, sin embargo las cooperativas pesqueras enfrentan diversas problemáticas que van desde la falta de aplicación constante de las diferentes leyes y reglamentos de pesca (veda, pesca furtiva) y la dificultad para obtener con rapidez los permisos de pesca comercial, generando incertidumbre en su quehacer.

Se requiere impulsar la actividad que desarrollan las cooperativas pesqueras en las comunidades rurales y el reconocimiento de su papel como generadores de ingreso para las familias que habitan los campos pesqueros a fin de aspirar a elevar la calidad de vida de la sociedad

## 5. –REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACI- Alianza Cooperativa Internacional. (2013).

<http://www.aciamericas.coop/Principios-y-Valores-Cooperativos-4456>.

Consultado el 15 de enero de 2013.

---

Betancourt Enriquez, Ana Diana, Sergio Arcos Moreno, Alma Elizama Torres, Vargas y León Donizetty Olivares Bazán. (2012). Empresas Familiares. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/09/emvb.html>. Consultado el 3 de marzo de 2011.

Fuentes Ganzo, Eduardo. (2006). Una estrategia cooperativa en la pequeña empresa comercial de Castilla y León: El caso 6000. [http://pecvnia.unileon.es/pecvnia02/02\\_001\\_021.pdf](http://pecvnia.unileon.es/pecvnia02/02_001_021.pdf). Consultado el 3 de marzo de 2013.

NEGI. Panorama Sociodemográfico de México, 2011. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/territorio/default.aspx?tema=me&e=25> Consultado el 1 de marzo de 2013.

INEGI. Sistema de Cuentas Nacionales de México. Producto Interno Bruto por Entidad Federativa, 2005-2009.

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/economia/default.aspx?tema=me&e=25> Consultado el 1 de marzo de 2013.

NEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

Ley General de Sociedades Cooperativas -LGSC (2009).

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgsc.htm>. Consultado el 1 de marzo de 2013.

McGoodwin, James. R. (1980). Mexico's Marginal Inshore Pacific Fishing Cooperatives. *Anthropological Quarterly* 53 (1): 39-47. [ [Links](#) ]

Ramirez Sanchez, Saudiel; MCCAY, Bonnie J.; JOHNSON, Teresa R. y WEISMAN, Wendy. Surgimiento, formación y persistencia de organizaciones sociales para la pesca ribereña de la península de Baja California.. *Región y sociedad* [online]. 2011, vol.23, n.51 [citado 2012-06-08], pp. 71-99.

Disponible en:

<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252011000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252011000200003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1870-3925.

Rojas Coria, Rosendo. (1982). Tratado de cooperativismo mexicano. Fondo de Cultura de México. p. 668 y 669

Rojas Herrera, Juan José. (2003). Las Cooperativas en México. Ediciones Molino. Serie Estudios Cooperativos Num 2

Sagarpa. (2006). Indicadores de pesca.

[http://www.conapesca.gob.mx/wb/cona/registro\\_y\\_estadistica\\_pesquera\\_y\\_acuicola](http://www.conapesca.gob.mx/wb/cona/registro_y_estadistica_pesquera_y_acuicola). Consultado el 3 de marzo de 2013.

Trujillo, Batiz, Priscila y López y Galvez, María Dolores – CEMARCOSIN (2012). Catálogo de Recursos Pesqueros acuáticos de importancia económica del estado de Sinaloa.

## **AÇÕES INTEGRADAS DE PESQUISA-AÇÃO E EXTENSÃO TECNOLÓGICA PARA INCLUSÃO SOCIAL NO AMAZONAS**

### ***Talita de Melo Lira***

Assistente Social, Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, doutoranda em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA-UFAM). Correo: [talita.mlira@gmail.com](mailto:talita.mlira@gmail.com)

### ***Klilton Barbosa da Costa***

Ingeniero Agrónomo, Doctor en Ciencias Biológicas, área de concentración en Entomología, Profesor de la Secretaria Municipal de Educación (SEMED) en el Centro de Enseñanza de Audición y Lenguaje del Estado de Amazonas (CEALAM), Instituto Filippo Smaldone, Investigador-colaborador y Consultor en Agronomía por el Parque Científico y Tecnológico para la Inclusión Social (PCITS) e integrante del Grupo Interdisciplinar de Estudios Socio Ambientales y de Desarrollo de Tecnologías Sociales en la Amazonía (Grupo Inter-Acción), Instituto de Ciencias Humanas y Letras, Universidad Federal del Estado de Amazonas (Grupo Inter-Acción/ICHL/UFAM). Correo: [kliltonb@gmail.com](mailto:kliltonb@gmail.com), [grupopesq\\_interacao\\_ufam@yahoo.com.br](mailto:grupopesq_interacao_ufam@yahoo.com.br)

### **Resumen**

El presente trabajo muestra la experiencia del proyecto *Acciones Integradas de Estudio – Acción y Extensión Tecnológica de Inclusión Social en el Medio Urbano y en Comunidades Ribereñas*, creada y realizada por el Grupo Interdisciplinar de Estudios Socio Ambientales y de Desarrollo de Tecnologías Sociales en la Amazonía (Grupo Inter-Acción), vinculado al Parque Científico y Tecnológico para la Inclusión Social de la Universidad Federal del Estado de Amazonas (PCTIS/UFAM), de 2010 a 2013. El proyecto objetivo es crear e implementar acciones de innovación tecnológica y social para el desarrollo enfocado en la biodiversidad e inclusión social, en la inversión y en la condensación de Arreglos Productivos Locales, para la

viabilidad del acceso a los Bienes y Servicios Sociales (BSS) de las poblaciones amazónicas. Entre los resultados, se destacan: El diagnóstico de las condiciones de BSS de las comunidades ribereñas y urbanas; el fortalecimiento de la organización política y de gestión de los emprendimientos comunales; la aplicabilidad de tecnologías sociales a la generación de ingresos (fábricas de ladrillos ecológicos; viveros y huertas agroecológicas; farmacias comunitarias; artesanías y Meliponicultura). Además de la inclusión social, ocurre la creación de estrategias efectivas de Desarrollo Sostenible Local, así como, el suministro de subsidios para las políticas públicas en el área socio- ambiental, político, cultural, económico y tecnológico, dirigido al desarrollo de la Amazonía.

**Palabras clave:** Innovación tecnológica, Inclusión Social, Políticas Públicas.

### **Abstract**

This article presents the *Action-Research Integrated Actions and Technological Extension for the Social Inclusion in Urban Areas and Riverbank Communities*, which was developed by the Amazon Environmental Social Studies and Social Technologies Development Interdisciplinary Group (Inter-Action Group), linked to University of Amazonas' Social Inclusion Scientific and Technological Park (PCTIS/UFAM), from 2010 to 2013. The project aims to develop technological and social innovations which focus on the biodiversity, social inclusion, investment and Local Productive Arrangements' densification, in order to promote access to Social Services and Goods (BSS) within the Amazonian Population. Amongst the results, we can highlight: the diagnosis of the urban and riverside communities BSS conditions; fortification of the political organization and the management of community ventures; Re-applicability of social technologies to income generation (ecological brick factories; farms and agro ecological garden; community pharmacies; handicraft and meliponiculture). Besides the social inclusion, there is the creation of Local Sustainable Development's effective strategies, as well as the fact that they also supply the public politics in the environmental social area, the political, cultural, economical and technological areas which focus on the development of the Amazon.

**Keywords:** Technological Innovation, Social Inclusion and Public Politics.

### **1. -INTRODUÇÃO**

A complexa trama das relações sociais no mundo contemporâneo alcança os mais recônditos territórios, no caso particular das comunidades ribeirinhas da Amazônia, embora vivendo em territórios fora dos eixos da urbanização,

ainda assim, fortemente afetadas pelo fluxo corrente de transformações da ordem social e cultural (im) postos pela globalização mundial.

No contexto amazônico, ao se analisar o modelo e a forma de viabilização concreta das políticas públicas na região, nota-se que as mesmas são determinadas a partir de lógicas opostas aos interesses e demandas das populações que vivem na cena regional. As políticas públicas editadas na região, pela própria lógica e natureza, são guiadas pelo interesse de desenvolvimento e integração da região aos demais centros dinâmicos do país e à economia internacional. A mais de uma década de estudos, verificou-se que as políticas implementadas na Amazônia se deram sob o enfoque do desenvolvimento econômico sem considerar, de forma efetiva, o desenvolvimento local, as formas de organização social e a vida cultural de suas populações. Esta situação agrava-se ao se focar a ausência ou a precariedade das políticas públicas voltadas para esse segmento da população, tais como: educação, saúde e saneamento básico.

E, deste modo, a criação do Parque Científico e Tecnológico para Inclusão Social da Universidade Federal do Amazonas (PCTIS/UFAM), por meio da Rede de Inovação e Extensão Tecnológica voltada a Inclusão Social com Sustentabilidade, representa o compromisso ético, social e político da instituição, como instituição pública federal na região. Baseado nesta premissa, o Parque objetiva desenvolver ações de inovação tecnológica e social que resultem no desenvolvimento, com foco na biodiversidade, na geração de novas oportunidades, no investimento e no adensamento de Cadeias Produtivas para Inclusão Social, com a viabilização do acesso a Bens e Serviços Sociais (Saúde, Educação, Assistência Social e Técnica), bem como, atuar na conquista de direitos sociais pelas populações empobrecidas e populações tradicionais amazônicas, no fortalecimento de suas organizações sociais, com melhoria efetiva da qualidade de vida e manejo dos recursos da biodiversidade amazônica para inclusão social.



## 2. -TECNOLOGIA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE PERMEIAM O DEBATE

Este item objetiva explicitar a concepção de tecnologia adotada, partindo de uma breve exposição de alguns debates conceituais referente à temática. Não se pretende, portanto, realizar um estudo do estado da arte sobre tecnologias, mas, apenas, a explanação sucinta de elementos que não podem deixar de ser citados em uma discussão sobre o tema. No plano das formulações teórico-metodológicas, embora tenha havido muitos avanços na delimitação do tema tecnologia e na adoção de soluções práticas, predominam, ainda, inúmeras indeterminações.

Segundo Vargas (1984: 89), tecnologia “é um conhecimento formalizado, oriundo da ciência, das técnicas existentes ou de disciplinas que lhe são próprio, orientado para um fim prático e sujeito a normas e critérios estabelecidos pelas relações sociais e econômicas existentes, sendo determinante o critério econômico-contábil”. Neste sentido, a noção de conhecimento e sua aplicação no processo produtivo, são base do entendimento conceitual da tecnologia, pois a mesma foi criada no processo histórico de desenvolvimento da humanidade, na interação do homem com a natureza, em que o homem cria formas de auxiliar a sociedade com seus problemas, criando soluções efetivas entendidas como tecnologia.

Segundo Figueiredo (1989, *apud* Chaves, 2001), a tecnologia não se restringe “à manifestação material de um instrumento, uma ferramenta, máquina ou técnica”, compreende concepções e processos abstratos. Conforme Chaves (2001), para os adeptos da vertente marxista, a tecnologia comporta dois processos inter-relacionados gerados social e historicamente. O primeiro refere-se: a) o processo de desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico; b) o processo de desenvolvimento da utilização das descobertas científicas e tecnológicas na produção material e intelectual dos homens em sociedade, ao mesmo tempo em que é condição para a existência destes.

Em consonância com a vertente marxista Figueiredo (1989, *apud* Chaves, 2001), compreende a tecnologia enquanto produto histórico-social constituído por múltiplas dimensões (econômica, política, ideológica e científica). Portanto, a análise da

tecnologia perpassa por dois eixos importantes: de um lado, a racionalidade que guia o fazer da ciência e, de outro lado, o direcionamento ideo-político adotado para ordenar o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, refletir sobre este tema exige esforço para desvendar as distintas dimensões da questão, na qual, desenvolvimento econômico e científico atua como vetores fundamentais do avanço tecnológico, sobretudo, na sociedade capitalista.

### **3. -TECNOLOGIA NO PLANO SOCIETAL: A FACETA SOCIAL DA TECNOLOGIA**

No que concerne à tecnologia no plano societal, Coelho (2011: 23) alerta que a tecnologia ao ser criada, tem uma meta, mas se encontra em um espaço de correlação de forças. Assim, dependendo da posição nas mãos na qual esteja concentrada, serão beneficiados grupos específicos. Portanto, “observa-se que ao ser criada uma nova tecnologia, há inúmeros determinantes que a caracterizam e a direcionam – nuances ideológica, política, social, econômica e cultural – para determinado público e com determinado objetivo [...]”.

Barbalho (2009: 22-23) elabora uma tipificação da tecnologia que pode ser subdividida em: tecnologia aplicada, tecnologia social, tecnologia emergente, tecnologia do futuro, tecnologia de base, tecnologia de chave e tecnologia auxiliar, conforme discriminação da citação a seguir:

[...] Tecnologia Aplicada–É a utilização da tecnologia de modo correto para adquirir novos conhecimentos, em função de um objetivo prático específico a uma área particular;

Tecnologia Emergente–Consiste na primeira etapa da aplicação e, portanto, representa um alto grau de incerteza. São novos produtos ou serviços de lançamento recente ou em fase de teste e com previsão de lançamento, no mercado consumidor; Tecnologia de Chave–Contribui, decisivamente, para a competitividade da empresa, já que é facilmente aceita pelo mercado. Em certas ocasiões constitui um elemento diferenciador da empresa, visto que, às vezes, é chamada de tecnologia diferenciadora. Ela deve ter a capacidade de

atuar, estruturalmente, sobre a competitividade e a atratividade; Tecnologia de Base—É necessária, mas não é suficiente para assegurar a vida da empresa. É uma tecnologia de chave em fase de envelhecimento e, conseqüentemente, está disponível no mercado em qualquer empresa do setor; Tecnologia Auxiliar—É conveniente, mas não imprescindível para a vida da empresa; Tecnologia do Futuro—É a que possui grande potencialidade de se tornar parte da vida cotidiana, em um futuro próximo. É razoavelmente fácil de prever, por se constituírem em um processo que apresenta um grande salto tecnológico para emprego posterior.

Tecnologia Social—Compreende produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social.

As Tecnologias Apropriadas (TA) e as Tecnologias Sociais (TS) merecem um destaque nesta abordagem pela possibilidade de transformação social que podem viabilizar. As mesmas levam em consideração o principal objetivo das tecnologias, qual seja, a geração/socialização da riqueza e a inclusão social.

O movimento das Tecnologias Sociais (TS) tem como precursor o movimento das Tecnologias Apropriadas (TA), cujos princípios são, também, identificados no conceito de TS, que são entendidas como um “conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, que representam soluções para a inclusão social e melhoria de condições de vida” (ITS, 2004: 130).

Segundo Lassance Jr. e Pedreira (2004: 66), as TSs “são um conjunto de técnicas e procedimentos associados a formas de organização coletiva, que representam soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida”. Verifica-se que essa compreensão conceitual é muito parecida com o conceito do Instituto de Tecnologia Social (ITS), apresentado anteriormente, o qual ressalta que a TS deva ser desenvolvida e/ou aplicada na interação com a população e apropriadas por ela, ou seja, a tecnologia social deve responder as reais necessidades da população e serem apropriadas às condições naturais e sociais do local.

Como bem salienta Lassance Jr. e Pedreira (2004: 66), para que a TS tenha uma organização que possa influenciar na cena política e econômica da sociedade, é essencial que haja a difusão desta tecnologia. Por isso, assevera que é importante aliar a pesquisa e a extensão universitária com as práticas populares.

De acordo com o mesmo autor, as bases para o desenvolvimento tecnológico nacional referem-se às relações entre o Estado e as comunidades científicas. Portanto, as Universidades devem atuar como mediadoras “nas relações entre o Estado e a comunidade científica, Estado e empresas ou Estado e outras organizações da sociedade civil na produção tecnológica” (Filho, 2005, p. 31). Para tanto, a adoção e geração de tecnologias pelas Universidades não pode ser uma simples adequação de técnicas, instrumentos e/ou processos. A mesma deve ser constituída a partir de um processo social participativo, baseado na interação entre o conhecimento tradicional e científico, bem como, precisa considerar as especificidades de cada contexto sociohistórico. Baseado nesta premissa, neste trabalho destaca-se a experiência da Universidade Federal do Amazonas, por meio da atuação do *Grupo Interdisciplinar de Estudos Socioambientais e de Desenvolvimento de Tecnologias Sociais na Amazônia (Grupo Inter-Ação)* no que diz respeito à adoção e produção de Tecnologias Sociais e Apropriadas em comunidades urbanas e ribeirinhas na Amazônia, via Parque Científico e Tecnológico para Inclusão Social.

#### **4. -TECNOLOGIAS SOCIAIS DESENVOLVIDAS EM COMUNIDADES URBANAS E RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA**

A formulação de uma proposta de inovação com sustentabilidade na conjuntura atual deve pautar-se pela necessidade urgente da construção de um novo paradigma técnico produtivo e de Ciência, Tecnologia e Inovação que esteja ancorada nas necessidades identificadas na realidade concreta e vivida.

Ao incorporar e consolidar a proposta de desenvolvimento social do PCTIS com sustentabilidade, o Grupo Interdisciplinar de Estudos Socioambientais e

de Desenvolvimento de Tecnologias Apropriadas na Amazônia (Grupo Inter-Ação) tem enveredado por uma metodologia participativa, em parceria com diversas instituições e núcleos de pesquisa no Estado do Amazonas, que acreditam no trabalho tecido, em rede, como forma de fortalecer e empoderar as ações das populações ribeirinhas e urbanas, favorecendo o crescimento local e regional.

O trabalho, em rede, tem possibilitado otimizar recursos e potencializar ações de investigação e ações afirmativas de cidadania para a produção de novos conhecimentos e para estruturação de novas técnicas e tecnologias sociais, habilidades e mecanismos que resultem na construção de alternativas viáveis e apropriadas a realidade local. Vale ressaltar, que todas as ações empreendidas privilegiam a valorização dos saberes tradicionais e, ao mesmo tempo, instrumentalizam os agentes sociais envolvidos para agir com autonomia.

As ações desenvolvidas pelo *Grupo Inter-Ação*, por meio do PCTIS, vem resultando no desenvolvimento de estudos sobre a dinâmica sociocultural e política nas comunidades ribeirinhas que são assessoradas pelo *Grupo Inter-Ação*, na produção e a transferência de tecnologias sociais, junto aos empreendimentos comunitários. As principais tecnologias sociais desenvolvidas nas comunidades urbanas e ribeirinhas são:

1. Fábricas de Tijolos Ecológicos Comunitário: Tecnologia de produção de tijolos que não necessitam de queima para sua cura, nem utiliza cimento para montagem. Passam por um processo de hidrocura, ou seja, são curados com água, por isso, o caráter ecológico, além de evitar a derrubada de nove árvores para cada 1.000 tijolos fabricados.
2. Viveiros Agroecológicos Comunitários: Manejo sustentável de plantas nativas em área de mata e o fornecimento de mudas de plantas para as comunidades do entorno, permitindo a conservação e a disseminação de

espécies nativas importantes da flora e fauna amazônica, com base no saber tradicional.

3. Viveiros de Plantas Medicinais: Manejo das espécies locais para tratamento preventivo e curativo de saúde, com mais de 150 espécies de plantas nativas.

4. Farmácia Comunitária de Plantas Medicinais: Acondicionamento de folhas, cascas, frutos com práticas tradicionais para tratamento de saúde; 5. Artesanato Arte-Cabocla: Processo de aproveitamento dos rejeitos da floresta para produção de artefatos decorativos para obtenção de renda para economia familiar.

6. Construção de Meliponários: Formação de locais de criação de abelhas indígenas sem ferrão amazônicas, com o emprego de caixas-padrão específicas ao desenvolvimento dos vários tipos de abelhas presentes na Região Amazônica, objetivando a produtividade de mel, pólen, expectativa de renda, melhoria da qualidade de vida e aumento do número de polinizadores eletivos para uma maior quantidade de frutos a serem consumidos pelos comunitários e fauna local, articulando-se, desta forma, o saber tradicional e o acadêmico-científico.

7. Hortas Comunitárias Agroecológicas: Produção de olerícolas, baseadas no princípio de sustentabilidade e na valorização do conhecimento tradicional.

8. Sistema de Purificação de Água para uso nas comunidades, articulando o saber tradicional e o saber acadêmico-científico.

9. Kit de Tratamento de Água para medição das condições de salubridade das águas e para torná-las adequadas ao consumo humano.

10. VAPET: Modelo de organização social do trabalho de reciclagem com a produção de Vassouras de Garrafa PET; aproveitamento de matérias (lonas e sintéticos); beneficiamento de papel, fibras de coco e da casca da bananeira para a confecção de diversificados produtos reciclados (cartões de visitas, agendas, blocos de anotações).

À parte de desenvolvimento destas tecnologias sociais, as atividades desenvolvidas nas comunidades ribeirinhas e nas áreas rurais de Manaus possibilitaram: 1. A criação e o fortalecimento de empreendimentos econômicos solidários e implantação de área demonstrativa; 2. A difusão de práticas agroecológicas, a partir da formulação e apropriação de tecnologias inovadoras, voltadas para o aproveitamento e beneficiamento de rejeitos naturais locais; 3. A produção de novos conhecimentos na área socioambiental, política, cultural, econômica e tecnológica, por meio da articulação junto aos Grupos de Pesquisa; 4. A inclusão social, por meio da realização de ações voltadas para a viabilização do acesso dos agentes sociais envolvidos no PCTIS a Bens e Serviços Sociais.

Deste modo, além da inclusão social, às ações têm possibilitado a criação de estratégias efetivas de Desenvolvimento Sustentável Local, bem como, vem fornecendo subsídios qualificados para as políticas públicas na área socioambiental, política, cultural, econômica e tecnológica, voltadas para a realidade amazônica por via das parcerias com o poder público.

## 5. - CONCLUSÕES

As questões relativas à cidadania possuem um valor incomensurável, seja por sua pertinência, seja por sua complexidade. Portanto, entende-se que o desenvolvimento com sustentabilidade, por seu caráter, atenda adequadamente às necessidades humanas, sociais e produtivas enfrentadas, tanto pelas comunidades rurais, quanto pelas comunidades urbanas na Amazônia, depende muito mais de um compromisso político-institucional do

que de uma visão própria dos seus problemas ambientais ou da adoção de modelos exitosos.

A constituição da condição de cidadania na Amazônia envolve uma extensa pauta, desde a manutenção da soberania, a conservação dos recursos de flora e fauna. Dentre os principais resultados do projeto destacam-se: a consolidação da infraestrutura nas comunidades pela constituição de empreendimentos econômicos solidários locais, como: fábricas de tijolos ecológicos, pomares de frutíferas, viveiros agroecológicos, a implantação de viveiros de plantas medicinais, grupos de produção artesanal (colmeias/produção de mel, granjas comunitárias, a produção de artefatos com matérias-primas locais); a ampliação contínua nas formas de cooperação; o estabelecimento de parcerias com o poder público, de modo a tornar as experiências fontes promissoras de políticas públicas; a replicabilidade das propostas no âmbito sócio-comunitário via difusão das experiências pelos multiplicadores; a consolidação da infraestrutura institucional de CT&I (laboratórios, núcleos, centros, grupos de pesquisa); a difusão dos saberes técnico-científico com subsídios para o avanço científico e inovação; a aplicação de tecnologias sociais e tecnologias apropriadas; a inclusão social de diversos grupos, famílias e comunidades; o apoio às organizações políticas (Movimento Indígena, Movimento Ribeirinho, Movimento de Pescadores, Sindicato de Trabalhadores Rurais, entre outros); o fortalecimento da organização sócio-política das comunidades; a elaboração do Plano de Desenvolvimento Sustentável Local nas comunidades; os atendimentos/orientações em assistência social, jurídica, médica e previdenciária para inclusão social, com geração de emprego e renda, aproveitamento de áreas, otimização da vocação local, em consonância com a política ambiental vigente no âmbito dos Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais.

No que se refere às potencialidades alcançadas pelo projeto, será necessário prosseguir na discussão em relação à sustentabilidade do sistema, posto que



o mesmo depende das habilidades dos agentes envolvidos, mas também, de maturidade e do investimento em termos de apostas nas possibilidades em construção. Esse elemento é de caráter intangível; o grau de complexidade implica compreender que não é possível entender esse modelo, somente identificando seus aportes tangíveis, contudo, é importante enfatizar que por seu caráter inovador e pela carência de estudos anteriores sobre a temática, muitas questões foram tratadas de modo exploratório, o que demandará a continuidade das pesquisas.

## **6. -REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Barbalho, Celia R. S. (2009). Diagnóstico tecnológico da Universidade Federal do Amazonas, Relatório Final, PDF.

Chaves, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. (2001). Uma experiência de pesquisa-ação para gestão de tecnologias apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. Tese. Doutorado em Política Científica e Tecnológica. Campinas.

Coelho, Anny Letícia Pereira. (2011). Tecnologia social de incubação de empreendimentos solidários e de autogestão: análise da organização do trabalho da associação de reciclagem e proteção ambiental (ARPA/Manaus-AM). Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas.

Filho, Jamil Zamur. (2005). Eficácia, abrangência e aprimoramento dos marcos regulatórios em inovação. Parcerias Estratégicas. Seminários temáticos para a terceira conferência em CT & I. número 20.

ITS–Instituto de Tecnologia Social. (2004). Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social. In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.

Lassance Jr., Antônio; Pedreira, Juçara Santiago. (2004). Tecnologias Sociais e Políticas Públicas. In: Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.

Vargas, Nonato. (1984). Os paradigmas da tecnologia e do subdesenvolvimento. Revista Brasileira de Tecnologia. v. 15, número 3, maio-junho.

## **EL BIENESTAR. DE SU HISTORIA E INTERPRETACION**

### ***Yomeida Bom***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Economista. Profesora Titular e Investigadora Activa del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela. Correo: [yomeibom@hotmail.com](mailto:yomeibom@hotmail.com)

### ***Yosmary Bom***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Licenciada en Administración. Profesora Titular e Investigadora Activa del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela. Correo: [yosmaryb@hotmail.com](mailto:yosmaryb@hotmail.com) , [yosmarybom@cantv.net](mailto:yosmarybom@cantv.net)

### **Resumen**

La presente ponencia está orientada a reflexionar sobre la definición y la historia del bienestar. La metodología utilizada fue una investigación documental descriptiva; se elaboró un cuestionario, el cual fue repartido entre 50 estudiantes de la Licenciatura de Administración en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, el mencionado instrumento tiene una confiabilidad de validez del 0.92%. Los resultados arrojados demuestran que las teorías actuales sobre bienestar están orientadas a generar capacidades a los ciudadanos que les permitan funcionar o conseguir su bienestar y el de la sociedad, inclusive el de las empresas. Para ello, estas últimas deben participar en la viabilidad de que esas capacidades sean alcanzadas, a través de acciones socialmente responsables.

**Palabras clave:** Bienestar social, responsabilidad social corporativa, stakeholders.

## **Abstract**

The present paper is aimed to reflect on the definition I some history of welfare. The methodology used was descriptive documentary research, a questionnaire was drawn up, which was distributed among 50 students in the Bachelor of Administration at the Universidad Nacional Experimental Rafael Maria Baralt said trust instrument has a validity of 0.92%. The results obtained show that current theories are being aimed at building capacity for citizens to enable them to work or get their welfare and that of society, including businesses. To do this, the latter should be involved in the viability of these capabilities are achieved through socially responsible actions.

**Keywords:** social welfare, corporate social responsibility, stakeholders.

## **1. -INTRODUCCION**

Pareciera ser que definir bienestar fuera un concepto mixto en el que se combinan características de dos tipos diferentes: por un lado, características que aluden a circunstancias exteriores de la persona, tales como su posesión o acceso a ciertos bienes materiales o externos, por ejemplo, su riqueza, su poder, las comodidades con las que cuenta, el tiempo libre del que dispone, su acceso a servicios de salud y educación; y, por el otro lado, características que aluden a la posesión de ciertos estados internos de la persona o estados de ánimos considerados como valiosos, por ejemplo, el placer, la felicidad, estar contento, el sentimiento de dignidad, la esperanza, y en general, todo aquello que resulta de la realización de deseos, anhelos y planes de vida personal.

Buscando en el diccionario de la real academia, la palabra bienestar, proveniente de bien y estar, se consiguió tres definiciones: 1. m. Conjunto de las cosas necesarias para vivir bien. 2. m. Vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad. 3. m. Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica.

Tales definiciones motivaron a las autoras a realizar una investigación de tipo documental descriptivo. Documental, ya que a través de fuentes secundarias, tales como: libros, artículos científicos, consulta por internet, se reflexiono sobre el significado de bienestar y descriptivo, ya que con la ayuda de un cuestionario, cuya validez fue llevada a consideración a través de expertos, y teniendo una confiabilidad del 0.86, fue respondido entre 50 estudiantes de la Licenciatura de Administración en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt en algunas de sus sedes (Municipios Cabimas y Ciudad Ojeda), a los fines de medir la percepción de los consultados sobre la importancia del bienestar y cuales acciones han de ejecutarse para poder alcanzarla.

## **2. -DEFINICION DE BIENESTAR**

A continuación se realiza uno breve recorrido sobre algunas definiciones de bienestar, a los fines de ubicar las concepciones que tratan a este último.

¿Qué se entiende por bienestar? Retomando la definición dado en el diccionario de la real academia, la palabra bienestar, proveniente de *bien y estar*, se consiguió tres definiciones: 1. Conjunto de las cosas necesarias para vivir bien. 2. Vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad. 3. Estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica.

Varios estudiosos de la materia han relacionado el bienestar con calidad de vida, tal es el caso de Acosta (2007), al definir calidad de vida como el bienestar, felicidad y satisfacción del ser humano, que le otorga a éste cierta capacidad de actuar de forma positiva en su vida.

Y quizás la Organización Mundial de la Salud (OMS), citado por Acosta, en su definición de calidad de vida, también relaciona calidad de vida con bienestar, al definir la primera como:

*La percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.*

Así mismo, varias disciplinas han relacionado, por ejemplo, el bienestar de las personas con la felicidad y la satisfacción de los deseos y han establecidos la posesión de bienes como el medio principal para alcanzar la felicidad.

De lo expuesto se podría definir el bienestar como el sentir de una persona al ver satisfechas todas sus necesidades en materia fisiológica y psicológica, en el presente, así como contar con expectativas alentadoras que le sustenten su proyecto de vida. Los anhelos a futuro, y la posibilidad de poderlo realizar en el inmediato, corto y mediano plazo, son de vital importancia en dicho sentir.

### **3. -ALGO DE LA HISTORIA DEL BIENESTAR**

Partiendo de la afirmación: los ricos no están mejor porque le hayan quitado algo a los pobres; al contrario, los pobres están ahora mejor gracias a la tecnología que han desarrollado los ricos, y su situación mejoraría aún más si hubiesen estado mejor preparados para capturar los beneficios de la globalización. Si se puede culpar de algo a los países ricos es por implementar políticas tales como los subsidios a sectores económicos privilegiados y las barreras a las importaciones, las cuales han retrasado el avance de la globalización y les han hecho más difícil a los países en desarrollo el capturar sus beneficios, es así como a continuación se realiza un brevísimo esbozo sobre algunas posturas referidas al desarrollo en la búsqueda del bienestar.

La postura del liberalismo; según esta, el camino exitoso al desarrollo se logra, mediante la acumulación de riquezas, aumento de producción e innovación tecnológica. Estas fueron, según varios autores, las primeras teorías sobre el desarrollo. Tras la Segunda guerra mundial, los autores liberales presajaron que los países del tercer mundo seguirían el camino al desarrollo a través del capitalismo, mediante diferentes etapas.

Según el capitalismo, es clave para el desarrollo el aumento de la producción para abastecer las necesidades de la población. Es decir, el crecimiento económico lleva a la larga al desarrollo económico, por ello, se considera que la renta o el producto per-cápita es indicador de grado de desarrollo. Sin embargo, con el aumento de la desigualdad entre países ricos y pobres estas ideas se han empezado a considerar simplificadoras del problema del subdesarrollo.

Por su parte, la postura del keynesianismo, según la teoría, el liberalismo tiene defectos que dificultan el desarrollo de los países, lo que hace necesarias reformas estructurales a los países pobres o incluso a la economía global. Estas teorías se originaron poco después del surgimiento del liberalismo económico al ver que este tenía sus fallas, ejemplo de ello, países con buen crecimiento de producción no se desarrollaban. Sus autores consideraban que la visión capitalista sobre el desarrollo tiende a reducir los problemas al marco de la producción impidiendo que se hagan reformas consideradas necesarias. Sin embargo, esta postura plantea que el desarrollo se logra por un capitalismo similar al usado por países ricos. Pero procurando tener un mercado interno poderoso y saneado, gran importancia de los sectores macroeconómicos primario, secundario y terciario de manera equilibrada, un flujo económico estable y poca dependencia del exterior. En consecuencia según esta teoría el aumento productivo es el factor necesario para el desarrollo.

La postura marxista, los países subdesarrollados, aunque realicen reformas tanto internas como externas, jamás llegaran al desarrollo, ya que los países que ya se han desarrollado se lo impiden por que no es conveniente. La conclusión que se obtiene es que para desarrollarse debe hacerse otro modelo económico alternativo. Como el socialismo; esta postura se convirtió



en el estandarte de los autores de izquierda, tomo fuerza a fines de los sesenta, para debilitarse en los ochenta y noventa con la caída de la URSS. Sin embargo, con la llegada al poder del Teniente Coronel Hugo Chávez Fría Presidente del Gobierno Bolivariano de Venezuela en 1999, volvió a agarrar fuerza éste movimiento. Según esta postura los países capitalistas del Norte, primer mundo, se desarrollaron marginando y sub desarrollando a los del Sur, tercer mundo, debido a la explotación colonialista e imperialista para la extracción de recursos naturales y el uso de mano de obra barata. Por ello, es que se justifica que el neo-imperialismo impide de forma deliberada el desarrollo del Tercer Mundo, para mantener su bienestar y niveles de consumo a costa de éste.

Los autores socialistas terminaron por usar esta teoría como argumento de la imposibilidad estructural del capitalismo mundial. Usando como base de sus teorías que mientras los Neoliberales y Keynesianos centran sus análisis en temas unilaterales o concretos, los marxistas asumen que hay estructuras internacionales que llevan a esa desigualdad. En esta teoría existe un norte o centro que acumula riquezas e innova en tecnología pero a costa de explotar al sur o periferia que carece de industria y formas de acumular riquezas por imposición de los países ricos, perpetuando un desarrollo desigual.

Actualmente, y como consecuencia de la globalización, surgieron posiciones críticas de cómo alcanzar el desarrollo y las consecuencias que estas han traído en el medio ambiente, surge la postura humanista. Según esta postura el principal error de sus opositores, es que estos se enfocan tanto en el método que olvidan el objetivo, y que no es, necesariamente, el desarrollo económico. Este enfoque es muy crítico del capitalismo, sosteniendo que se deben realizar cambios radicales al sistema económico, para garantizar

mayor bienestar de la gente, que es lo que si importa. Esto lleva a una progresiva humanización del concepto de desarrollo pero se encuentra en conflicto frecuente con el tema de aumento de producción. Ya que al centrarse en lo meramente económico se deja de lado el valor de lo social en un país, como sostienen sus adeptos. Esta postura no critica más que la vía al objetivo, ¿qué tipo de desarrollo se desea? Postula que el desarrollo económico no es suficiente, ya que si no existe una mejora social y humana todo es en vano.

Para este enfoque es negativo seguir el mismo camino que recorrieron los países ricos. Ya que tiene un grave precio social y ecológico, por lo que se debe buscar vías económicas alternas. Por lo tanto, consideran que el desarrollo tradicional, basado en la industrialización y la producción está errado y lo reemplazan con uno basado en el desarrollo humano, es decir, el aumento de las oportunidades socio-económicas o de las capacidades humanas que en un país llevan al desarrollo.

Una de las principales críticas que les hacen sus rivales es que se requiere un mayor crecimiento económico (con o sin reformas según la postura) para que la población tenga mayores accesos a los productos y que por medio de las ganancias del Estado se creen y financien programas de educación e inversión social de forma coordinada (el Estado es la única organización capaz de hacerlo) que llevaran a la larga a la industrialización y mejoras en la calidad de vida.

Por último, surge la postura del individualismo y anarquismo, posee postulados más filosóficos que las anteriores, ya que se relaciona a las tradiciones culturales no occidentales, como la filosofía perenne, que llevan al

desarrollo a centrarse en el crecimiento personal y la autorrealización, progreso interior. Consideran al individuo como base de la sociedad (los cambios empiezan por el individuo y luego en la sociedad). Postula que el real desarrollo es en el interior del ser humano, por lo que su consecuencia es un cambio en la economía (y no un cambio económico como origen), ya que es un movimiento de unidad y amor internas (la esencia humana es el amor y la felicidad cuando estamos conscientes de eso nos realizamos), solo a partir de eso, en la relación con nuestro entorno y quienes nos rodean, se inician cambios en la sociedad.

Según la exposición realizada, los diferentes enfoques basan sus teorías en las creencias de la forma para alcanzar el bienestar, entendida éste como la acumulación de la riqueza, ya que era imprescindible el aumento de la producción para abastecer las necesidades de la población, es decir, se relacionaba el crecimiento económico con desarrollo y éste último con bienestar de la población. Adicionalmente, se puede evidenciar que en la búsqueda del desarrollo económico de los países muchas veces se obvian factores sociales y ambientales necesarias para estas y futuras generaciones. A continuación a los fines de comprender el significado de bienestar, se pasará a discernir brevemente sobre algunas concepciones de bienestar, para lo cual utilizaremos a Valdés (1991); dependiendo de la manera como se combinen los factores expuesto en el párrafo anterior se tendrá una explicación del bienestar, teniéndose así concepciones diferentes de bienestar.

Según la concepción Aristotélica se aprecian tres tipos de bienes: Los externos, los del cuerpo y los del alma o psíquicos. Lo que daría lugar a diferentes tipos de bienestar: el bienestar exterior o material, el bienestar corporal (salud y belleza física) y el bienestar interior o anímico; así mismo, la

define como la una Cualidad anímica estable, duradera. Sólo cuando nuestra actividad es motivada por la razón y esta nos lo presenta como algo en sí mismo deseable o valioso, produce en el agente el autentico bienestar, la endemonia. Se relacionaría con la felicidad, considerada el bien más importante. El bienestar se obtendría, por medio de la virtud y la razón. A través de la Práctica virtuosa. La única manera como se puede alcanzar este supremo bien es mediante la práctica virtuosa, es decir, mediante el hábito de actuar racionalmente en las distintas esferas de la vida.

Otra concepción, la representaría los Estoicos, para los cuales sólo existiría el bienestar interno, representado a través de la felicidad. Es decir, el Bien interior significaría el más importante, y se obtendría, por medio de la virtud y la razón, teniendo una vida virtuosa. La virtud, no es más que una sola y consiste en conocer y aceptar el logos natural. No hay más razón que la que gobierna el universo, ni más virtud que la vida en armonía con la naturaleza.

Utilitarismo y relativismo (economía del bienestar). Concepción utilitaria del valor. El bienestar de una persona, suele entenderse en términos de placer o la satisfacción producida por la realización de los deseos o aspiraciones personales: por ende el bienestar de una sociedad, es concebida como una función de las utilidades individuales de las personas que la conforman. Deseos satisfechos o el placer que haya resuelto de ello. Único parámetro para medir el bienestar de una persona su “Utilidad individual” = términos de placer o la satisfacción producida por la realización de los deseos o aspiraciones personales.

Existe una cuarta concepción la Teoría de Amartya Sen (Funcionalismo y capacidades). El bienestar consiste en tener determinados funcionamientos y

capacidades para funcionar. Siendo los bienes de mayor importancia “funcionamiento” y “capacidades”, las cuales se obtienen al incrementar las capacidades de los ciudadanos para funcionar en los distintos ámbitos de la vida y sobre todo la obligación de asegurar que todos tengan efectivamente las capacidades básicas.

Estas concepciones apuntan a que el bienestar de un individuo debe estar relacionada con la del ciudadano que es miembro de una comunidad, nación, región. Así mismo, la formación del ciudadano socialmente responsable debería realizarse: la primera, educando a los ciudadanos en la virtud, inculcando en ellos el hábito de la actuación racional en las distintas esferas de la vida. A través de virtudes: es una manera de ser de la persona, es el tener un conjunto de virtudes, un carácter, que acompaña al hombre toda la vida. La segunda; educando a los ciudadanos en la virtud que conozcan la naturaleza y la entiendan; la tercera; orientando la acción pública en el sentido de eliminar desigualdades e injusticias.

#### **4.-ANALISIS DE LOS RESULTADOS**

Principalmente las preguntas del cuestionario respondido por 50 Bachilleres cursantes de la Licenciatura de Administración en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, en sus sedes de Cabimas y Ciudad Ojeda se basaron en indagar sobre los que creían que era bienestar social y que acciones deberían ejecutarse para alcanzar ese bienestar.

Luego de obtener información cualitativa y traducirla a unos resultados cuantitativos, se obtuvo que: En promedio un 66,5 % relaciona al bienestar social con la obtención de beneficios individuales, como el tener salud,

oportunidades de conseguir trabajos, ser feliz. Por su parte, un 24,63 % consideró que el bienestar social es una responsabilidad compartida, debido a que para alcanzar el bienestar individual muchas veces depende del comportamiento, formación y acciones de otros. El 8.87% restante relacionaron directamente al bienestar social con calidad de vida.

Ahora bien, en lo relacionado con las acciones para alcanzar ese bienestar, manifestaron: El 55,3 % indicó que se trabajar en forma coordinada y conjunta gobierno, empresas, sociedad en general y ciudadano en particular, en pro de generación de mayores oportunidades laborales. Esto a través de creación de fundaciones donde se impartan conocimientos a los ciudadanos que incrementan sus capacidades y con esto pueda obtener más oportunidades. El 33.5 % respondió que se debe formar mentalmente, o sea estudiar para tener más conocimiento, lo cual genera más oportunidades; con lo cual se pudiera éste sumar al 55 % anterior. El 11.2% restante manifiestan que es necesario generar valores tanto a nivel de gobiernos, empresas, sociedades y de ciudadanos a los fines de fomentar el bienestar social como necesario para alcanzar el bienestar individual. Llama la atención este último resultado, porque toca la necesidad de alcanzar una satisfacción individual a través de logros colectivos.

## **5. -CONSIDERACIONES FINALES**

Definir el bienestar como social, económico, humano o subjetivo es algo confuso; pero quedaría claro que el bienestar dependerá del punto de vista o concepción que se maneje. Para los autores el bienestar social se relacionaría con una condición o apreciación del individuo tenga sobre su vida en el corto, mediano o largo plazo.

Por su parte, el bienestar económico estaría relacionado con la calidad de vida, esto es contar con casa, ropa, salud, es decir obtención de unos ingresos a los fines de adquirir bienes necesarios.

A su vez el bienestar humano, tiene que ver con un concepto más universal, más extendido, aquel que relaciona a las posibilidades, libertades de vivir de un colectivo o de los individuos tal cual como aspiran éstos a que sea el mismo.

El último de los bienestares, el subjetivo, es quizás el que se relaciona con el interior de los individuos, ya que son apreciaciones, aspiraciones, interpretaciones propias del individuo.

En síntesis, quizás lo que diferencia un calificativo de bienestar de otro sería su forma de ser medido, o el instrumento que se va a usar para ser registrado.

Por otro lado, se está entendiendo a nivel mundial que es necesario separar el concepto de “desarrollo” de aquel relacionado al crecimiento de la producción de un país, ya que el incremento del bienestar humano no se mide en términos de Producto Interno Bruto (PIB). Por el contrario, como lo dijo Amartya Sen, se trata de “incrementar las posibilidades de elección de las personas”. Con ello, se refiere, no sólo a las posibilidades de elección que permiten un mayor ingreso, sino también a aquellas que habilitan a las personas a desarrollar su potencial y llevar una vida productiva y creativa, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Los ricos no están mejor porque le hayan quitado algo a los pobres; al contrario, los pobres están ahora mejor gracias a la tecnología que han desarrollado los ricos, y su situación mejoraría aún más si hubiesen estado mejor preparados para capturar los beneficios de la globalización. Si se puede culpar de algo a los países ricos es por implementar políticas tales como los subsidios a sectores económicos privilegiados y las barreras a las importaciones, las cuales han retrasado el avance de la globalización y les han hecho más difícil a los países en desarrollo el capturar sus beneficios.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Alfonso Ariadna. (2007). Calidad de vida y Bienestar humano. Consultado: 07 de junio 2011. Disponible en:

[http://www.monografias.com/usuario/perfiles/ariadna\\_acosta\\_alfonso](http://www.monografias.com/usuario/perfiles/ariadna_acosta_alfonso)

Duarte,T., Jiménez, T. /2007). Aproximación a la teoría del bienestar. *Scienza ET.Technica* Año XIII, n 37, Diciembre de 2007. Universidad Tecnológica de Pereira. ISSN 0122-1701306. Consultado: 07 de Agosto de 2011. Ver pág Web:

[http://repositorio.utp.edu.co/xml/bistream/handle/11059/264/aproximacion\\_la-teoria-del-bienestar.pdf?sequence=1](http://repositorio.utp.edu.co/xml/bistream/handle/11059/264/aproximacion_la-teoria-del-bienestar.pdf?sequence=1)

Millenium Ecosystem Assessment (GEO-4). IV informe de las Naciones Unidas sobre el estado

del ambiente. Consultado el 15 de septiembre de 2011. Disponible en: [http://www.unep.org/geo/geo4/report/GEO-4\\_Report\\_Full\\_ES.pdf](http://www.unep.org/geo/geo4/report/GEO-4_Report_Full_ES.pdf)

Grupo Temático de Manejo de Información (GTMI) (2012). Bienestar Social. Consultado el 2 de julio 2011. Ver pág Web:

[http://www.colombiassh.org/gtmi/wiki/index.php/Bienestar\\_social](http://www.colombiassh.org/gtmi/wiki/index.php/Bienestar_social)

Valdés, Margarita. (1991). “Dos aspectos en el concepto de bienestar”. *Doxa*. N. 09 (1991). ISSN 0214-8876, pp. 69-89



## **Necesidades de acciones socialmente responsables**

### ***Bom Yomeida***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Economista. Profesora Titular e Investigadora Activa del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela. Correo: [yomeibom@hotmail.com](mailto:yomeibom@hotmail.com)

### ***Bom Yosmary***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Licenciada en Administración. Profesora Titular e Investigadora Activa del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela. Correo: [yosmaryb@hotmail.com](mailto:yosmaryb@hotmail.com) , [yosmarybom@cantv.net](mailto:yosmarybom@cantv.net)

### ***Bove María***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Licenciada en Administración. Profesora con categoría de Asociada e Investigadora Activa del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Correo: [maribove72@hotmail.com](mailto:maribove72@hotmail.com)

### ***Montoya Orlando***

Doctor en Ciencias Gerenciales. Economista. Profesor Titular Jubilado e Investigador Activo del Centro de Estudios e Investigaciones Socio-Económicas y Políticas (CEISEP) de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB)- Cabimas. Estado Zulia- Venezuela. Correo: [orlandomontoya@cantv.net](mailto:orlandomontoya@cantv.net)

## **Resumen**

La presente ponencia denominado “Necesidades de acciones socialmente responsables”, surge como un complemento de otras investigaciones realizadas por los autores relacionados con la responsabilidad social empresarial. Entendiéndose que la responsabilidad social, va mas allá de las acciones de los distintos gobiernos, mas allá del límite de las industria y su entorno, ya no se habla solo de Responsabilidad Social de las empresas, si no de la Responsabilidad Social de los ciudadanos, y sociedad en general,

por cuanto, deben identificar y aportar soluciones a problemas de interés público a través de estrategias e iniciativas ciudadanas que estén inspiradas en la transparencia, la pluralidad, la sostenibilidad y la ética cívica. Por lo que en este estudio tuvo como objetivo Establecer requerimientos que ameriten acciones socialmente responsable, la investigación fue descriptiva, con la puesta en práctica de talleres y charlas en el consejo comunal “EL Alba”, se obtuvieron resultados mediante la aplicación de dos instrumentos: encuestas y cuestionario; en líneas generales se recogió la siguiente información: se midieron las variables ciudadanía y responsabilidad social, las cuales se categorizaron en ideas en cuanto a participación ciudadana, situación ambiental, política y social, acciones de la comunidad, acciones del consejo comunal hacia la comunidad y fomento del respeto, ética, responsabilidad, voluntariedad y solidaridad; evidenciándose que en líneas generales los habitantes de esta comunidad dicen conocer sobre cada uno de estos aspectos, sin embargo reconocen en su mayoría que no son llevados a cabo para lograr un bien común dentro del sector, comprometiéndose a aplicarlos en la cotidianidad.

**Palabras Clave:** Responsabilidad Social, Ciudadanía, Solidaridad, Sostenibilidad.

### Abstract

This paper called "socially responsible actions Needs", emerges as a complement to other research by the authors related to corporate social responsibility. Understanding that social responsibility goes beyond the actions of individual governments, beyond the limits of the industry and its environment, and does not speak only of Corporate Social Responsibility, if not social responsibility of citizens, and society in general, because, to identify and provide solutions to problems of public interest through strategies and citizen initiatives that are inspired by the transparency, pluralism, sustainability and civic ethics. So in this study aimed to establish requirements that warrant socially responsible actions, the research was descriptive, with the implementation of workshops and lectures in the community council "El Alba" results were obtained by applying two instruments: surveys and questionnaire broadly collected the following information: variables were measured citizenship and social responsibility, which were categorized into ideas about citizen participation, environmental situation, political and social, community action, community council actions to the community and encouraging respect, ethics, responsibility, voluntarism and solidarity, demonstrating that in general the people of this community say they know about each of these aspects, however recognized that there are mostly carried out for a common good within the sector, pledging to apply in daily life.

**Keywords:** Social Responsibility, Citizenship, Solidarity, Sustainability.

## 1.-DESARROLLO

La investigación estuvo enmarcado dentro de las necesidades de investigación del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Investigación; a través de la estrategia “transformar la sociedad material y espiritual en su sección 1.3.1.4 del Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013: pág. 8), generación de ciudadanas y ciudadanos comprometidas y comprometidos con la comprensión crítica y la transformación de la realidad individual, colectiva y nacional hacia la emancipación, utilizando como estrategia el desarrollo de la concepción de ciudadanía, el cual requiere de un sujeto que participe activamente y se comprometan con la realidad social. Es importante mencionar, que el hombre en búsqueda de mayor bienestar y desarrollo ha intervenido, cambiado, modificado y alterando la naturaleza.

En esa búsqueda, se han producido cambios tecnológicos que si bien es cierto, muchos han sido de gran ayuda (ejemplo en la medicina), otros (bombas nuclear) traen destrucciones, diferenciación y desigualdades. Tal es el punto, que organismos internacionales como: Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través del informe Brundtland, emitido por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo, en el marco de la reunión “Nuestro Futuro Común” de las Naciones Unidas (1987); así mismo, la Unión Europea, por medio de libro de fomento: “un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas”, mejor conocido como el libro verde, publicado el 18 de julio del 2001; los programas del Medio Ambiente de las Naciones Unidas; la Coalición de Economías Responsable del Medio Ambiente (1987), entre otras. Tales organizaciones, preocupadas por las consecuencias de los acciones de los seres humanos, han tenido que intervenir y establecer pactos, normas y regulaciones a fin de minimizar consecuencias como: la discriminación en sus diferentes formas (de la mujer, racial, discapacitados), la ausencia de condiciones de seguridad y bienestar

mínimas, entre otras violencias de los derechos fundamentales, asociadas al desempeño laboral, así como, calentamiento global, variaciones del clima, desastres naturales, extinción de varias especies vegetales como animales. Por supuesto, Venezuela y más concretamente en el Municipio Cabimas, no escapa de tal situación.

### **1.1.-Responsabilidad Social**

El mundo y la Humanidad, se encuentra en un permanente proceso de cambio, es quizás este el punto común de todas las tendencias, pero los procesos de cambio han mantenido una aceleración permanente en los últimos años que nos obliga a activar una capacidad de evolución y adaptación para poder mantenerse en pie, es como una enorme caminadora que aumenta su velocidad en forma exponencial, en la cual o tomo el ritmo o me caigo, o evoluciono y me adapto o desaparezco. Es desde este punto de vista donde ubicó la aparición de la Responsabilidad Social Empresarial, como la nueva tendencia de cambio de las organizaciones.

El concepto de la responsabilidad social viene a complementar y a aglutinar procesos que se iniciaron con el aseguramiento de la calidad (Calidad Total), la promoción del respeto al medio ambiente como principio de sostenibilidad, el respeto a los derechos laborales, a la higiene y la seguridad en el ambiente de trabajo y en un sentido más general y universal al respeto de los derechos humanos, agregándole dos valores fundamentales el interés por el colectivo que está relacionado con la empresa (Grupos de Interés o Stakeholder) y el desarrollo de la ética empresarial como modelo de gestión.

Las empresas y las personas que las dirigen ya no sólo se pueden conformar con asegurar que sus procesos y productos se ejecuten con buenos estándares de calidad, o con cumplir con todas las regulaciones medio-

ambientales y laborales existentes, lo deben hacer dentro de un modelo de gestión ético y compatibilizarlo con el desarrollo de una creciente preocupación por todo su entorno social, por su desarrollo, y se deben convertir en verdaderos ejes de crecimiento de la sociedad, todo esto dentro de un ámbito de eficiencia que les permita sustentabilidad. Este, sin lugar a dudas, es el reto de evolución de las organizaciones en los inicios del siglo XXI, el acoger la responsabilidad social dentro de un marco de eficiencia.

Es por ello que en su definición, la evolución de la humanidad, también ha supuesto un avance en los conceptos de responsabilidad social. Para Bowen (1953) la responsabilidad social se refiere a las obligaciones de los hombres de negocios de establecer las políticas, para ejercer las decisiones, y seguir esas líneas de acción deseables en términos de objetivos y valores de nuestra sociedad, Walton (1967) afirma que la responsabilidad social reconoce la íntima relación entre las corporaciones y la sociedad, así como también reconoce que tales relaciones deben de ser tomadas en cuenta por los directores ejecutivos mientras que las corporaciones, y sus socios concernientes, persiguen sus respectivos objetivos, Friedman (1970) afirmó que la responsabilidad social es conducir el negocio de acuerdo con sus deseos, que generalmente es hacer tanto dinero como sea posible mientras se ajusten a las normas básicas de la sociedad, es decir tanto al marco de la ley como a las costumbres éticas. Por supuesto, en algunos casos se puede tener un objetivo diferente. Se debe considerar que a la capacidad de respuesta y no la responsabilidad como la meta de las tareas sociales de la empresa. La capacidad de respuesta social de la empresa es la forma en que las mismas adquieren conciencia de las cuestiones sociales y, en consecuencia, responden a ellas. Según Frederick (2006) la responsabilidad social implica una postura pública hacia la economía de la sociedad, a los recursos humanos y a la voluntad de ver a estos recursos son utilizados para fines sociales más amplios y no simplemente para los estrechos intereses circunscritos de personas y firmas. Para el Cajiga (2009) la responsabilidad

social es el compromiso consciente y congruente de cumplir integralmente con la finalidad de la empresa, tanto en lo interno como en lo externo, considerando las expectativas económicas, sociales y ambientales, de todos sus participantes, demostrando respeto por la gente, los valores éticos, la comunidad y el medio ambiente, contribuyendo así a la construcción del bien común.

Para la Organización Internacional de Estandarización (2010), a través de la norma ISO 26000 la responsabilidad social de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y en el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que: (1) contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; (2) tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas; (3) cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento, y (4) está integrada en toda la Organización y se lleve a la práctica en sus relaciones.

## **1.2.-Acciones socialmente responsables**

Adaptando el planteamiento del Informe de Desarrollo Humano sobre Latinoamérica (IDHSL), se puede deducir que por parte de organismos gubernamentales las acciones socialmente responsables sería una forma sistemática de intervenir en las comunidades pobres ampliando las oportunidades de las personas mediante la capacitación y la organización. Simultáneamente, fomentando la concertación de los diversos agentes de desarrollo para el aprovechamiento de las diferentes fortalezas del territorio.

En el ámbito empresarial y citando a Sólo podremos saber que una acción empresarial es socialmente responsable si podemos identificar, de algún

modo, a qué razones responde, si podemos detectar la razón por la cual ha ocurrido. En definitiva, si sabemos por qué ha tenido lugar, qué finalidad se proponía y qué resultados estaba, conscientemente, buscando.

## **2.-METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION**

La investigación estuvo dirigida a los integrantes del consejo comunal “El Alba” del sector la Vereda de la Parroquia Carmen Herrera del Municipio Cabimas del Estado Zulia, ya que entre sus miembros se manifiesta el desconocimiento de las leyes y metodología que rige la participación ciudadana en el marco de la contraloría social en el consejo comunal, al momento de la ejecución y puesta en marcha de planes y programas. En este sentido, se hace indispensable, profundizar sobre estos aspectos desde la perspectiva teórica y en el marco jurídico vigente, basado en la formulación de un instrumental teórico-metodológico para el fomento de una participación ciudadana consciente y responsable en pro del mejoramiento integral de la comunidad. De allí que, surge la idea de realizar este proyecto para aplicar estrategias, como canal informativo y divulgativo, entre Universidad-Comunidad, articulando la realidad académica y realidad social, que promueva y fortalezca la participación activa de los ciudadanos en cuanto a su inherencia, en la contraloría social, con los elementos del proceso administrativo en el Concejo comunal “El Alba”, para que este se convierta en garante y vigilante de sus derechos como tal, en la dinámica social de la comunidad.

El objetivo de la investigación fue establecer requerimientos que ameriten acciones socialmente responsable, en el consejo comunal “El Alba” sector la Vereda. Para alcanzar el logro de este objetivo se recurrió a una investigación descriptiva, realizándose encuestas casa por casa a los integrantes del Consejo Comunal “El Alba”, de un total de 67 familias que habitan en éste sector, solo se tuvo acceso a encuestar 49 de ellas, ya que el

resto manifestaron estar ocupados y no poder atender a los participantes o no estaban en su vivienda. Adicionalmente, se realizaron talleres, charlas sobre Ciudadanía, Ética y Responsabilidad Social entre los miembros del concejo comunal, en un sentido constructivo para la sociedad, que permitiera sensibilizar a los miembros del consejo sobre la necesidad de llevar a cabo acciones socialmente responsables.

### 3.-ANALISIS DE LOS RESULTADOS

A través de la puesta en práctica de talleres y charlas en el consejo comunal “EL Alba”, se obtuvieron resultados mediante la aplicación de dos instrumentos, que en líneas generales recogieron la siguiente información: se midió las variables ciudadanía y responsabilidad social, las cuales se categorizaron en ideas en cuanto a participación ciudadana, situación ambiental, política y social, acciones de la comunidad, acciones del consejo comunal hacia la comunidad y fomento del respeto, ética, responsabilidad, voluntariedad y solidaridad; evidenciándose que en líneas generales los habitantes de esta comunidad dicen conocer sobre cada uno de estos aspectos, sin embargo reconocen en su mayoría que no son llevados a cabo para lograr un bien común dentro del sector, comprometiéndose a aplicarlos en la cotidianidad.

Con la aplicación de las entrevistas se obtuvo que la relación entre ciudadanía y Responsabilidad Social, el 63% de los habitantes opinaron que casi siempre existe una estrecha relación entre estas dos variables. En cuanto a la Participación Ciudadana que ejercen en su comunidad, el 45% de los encuestados dicen hacer siempre este tipo de acciones en pro de su comunidad. En lo relativo a la Situación Ambiental, Político y Social que vive la comunidad, se observa que el 65% reconoce que los daños ambientales son causados por ellos mismos, situación que trae consigo problemas alternos de tipo social. Al indagar acerca de las acciones de la comunidad en



beneficio de su sector, se observó que el 43% opinan que sus acciones siempre impactan en dicha comunidad, viéndose afectados el medio ambiente como ellos mismos. Con respecto a las acciones del Consejo Comunal El Alba hacia la Comunidad, el 41% opinan que siempre este Consejo Comunal realiza actividades para mejorar el ejercicio de acciones de Responsabilidad, así como otras que permiten su capacitación. Finalmente, se determinó que el 49% de los encuestados piensan que en su comunidad se fomentan valores como el respeto, solidaridad, ética, responsabilidad y voluntariedad.

Con el dictado de talleres y charlas se obtuvo: El 100% afirmó que ejercen sus deberes y derechos como ciudadano y reconocen que en su comunidad existen necesidades en su mayoría relacionadas con la inseguridad y violencia. Cuando se les preguntó qué harían como ciudadano para mejorar las necesidades de la comunidad el 71% no respondió, mientras que el 29% restante opinó que buscarían soluciones en grupo; al mismo tiempo, el 86% afirman ser socialmente responsables dentro de su comunidad pero reconocen que es un valor que debe ser fortalecido dentro de la misma. En cuanto a la importancia de la ética para ser un ciudadano responsable, el 100% estuvo de acuerdo en que estos dos valores están estrechamente vinculados y deben ir siempre de la mano.

#### **4.-CONCLUSIONES**

Se llegó a la conclusión de que esta propuesta realizada tiene como fin detectar las necesidades de las cuales carece la comunidad del consejo comunal “El Alba” sector La Vereda que se ven afectados por la inconciencia de cada integrante de la comunidad fomentando así la solidaridad y fortaleciendo el compromiso de cada habitante, a través de la aplicación de talleres y charlas impartidos durante el desarrollo de este proyecto.

A su vez ser ciudadano es mucho más que formar parte de la sociedad, depender de un gobierno cumplir con las normas y leyes establecidas, ser ciudadano implica que la persona participe en la vida de la comunidad de manera social, que se preocupe por su bienestar y por el resto de las comunidades, a su vez aportar con el progreso de los habitantes de dicho sector, estos puntos deberían ser características propias de todas las personas que viven en la comunidad.

Todo ciudadano debe tener una conducta ética eso se logra con la responsabilidad social individual del ciudadano para consigo mismo como para su entorno, y ser socialmente responsable va mucho más allá del cumplimiento de las obligaciones legales, está relacionada con nuestras actitudes en el hogar, con el ambiente, con el trabajo y con la sociedad. Todo esto se logra con la participación ciudadana porque es así que se puede optimizar el bienestar público basado en los valores que cada ciudadano deba tener como persona.

## **5.-RECOMENDACIONES**

Generar una cultura ciudadana responsable.

Colaborar en el mejoramiento y cuidado del medio ambiente y de los servicios públicos.

Ayudar a cumplir las normas establecidas por la ley.

El consejo comunal debe incentivar a la comunidad con la ejecución de actividades y cursos que les genere beneficios a los habitantes de la comunidad.

El consejo comunal debería proporcionarle recursos a la comunidad que sean beneficiosos para la misma.

Los miembros de cada familia junto con el consejo comunal deben aportar de manera voluntaria y solidaria acciones socialmente responsables en pro de la comunidad.

Cada ciudadano debe aportar acciones y cumplir con responsabilidad las normas para mejorar las condiciones del bienestar público y el medio ambiente.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrieta Begoña, de la Cruz Cristina, Echániz Arantza. *Razones para la acción socialmente razonable en el ámbito de las organizaciones*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto.

Bowen, Howard. (1953). Social responsibility of the businessman, New York, pp. 6 – 45 Castañeda, G., Ruiz, M., Vilorio, O., Castañeda, R., Quevedo, Y. (2007). “El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial”. *Revista Negotium*, año/vol. 3, número 008, pp. 100 – 132, Consultado el 10 marzo 2012. Ver pág Web <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=78230805>

Cajiga C. Juan. (2009). “El Concepto de Responsabilidad Social Empresarial”. Centro Mexicano para la Filantropía (Cemefi). Disponible en [http://www.cemefi.org/esr/images/stories/pdf/esr/concepto\\_esr.pdf](http://www.cemefi.org/esr/images/stories/pdf/esr/concepto_esr.pdf). FECHA [15 enero 2012]

Frederick, William C. (2006). Corporation be god. The story of corporate social responsibility. Dog Ear Publishing. Indianapolis, IN: Dog Ear Publishing, Inc. Disponible en <http://www.williamcfrederick.com/business%26society.html> FECHA [04 de abril 2011]

---

Friedman, Milton. (1970). “The Social Responsibility of Business is to Increase its profits”. *New York Magazine*, 13 de septiembre de 1970, pag 32.

Disponible

<http://www.colorado.edu/studentgroups/libertarians/issues/friedman-soc-resp-business.html> FECHA [04 de abril 2011]

Navarro de la Piedra Jorge. “Hogar Socialmente Responsable, *Un* proyecto que podemos adoptar” Disponible en

<http://www.comunicacion.ugto.mx/revistacoepes2/un-proyecto-que-podemos-adoptar> FECHA [04 de febrero del 2012]

Organización Internacional de Estandarización (2010). “ISO 26000 social responsibility”. Disponible en [http://www.iso.org/iso/sr\\_7\\_core\\_subjects.pdf](http://www.iso.org/iso/sr_7_core_subjects.pdf).

FECHA [15 de agosto 2012]

Proyecto Nacional Simón Bolívar, 2007-2013. Disponible en

[http://www.presidencia.gob.ve/doc/publicaciones/otras\\_publicaciones/proyecto\\_nacional\\_simon\\_bolivar\\_2007\\_2013.pdf](http://www.presidencia.gob.ve/doc/publicaciones/otras_publicaciones/proyecto_nacional_simon_bolivar_2007_2013.pdf). FECHA [06 de mayo 2011]

## **La era digital y los paradigmas motivacionales en las empresas actuales.**

### ***Fridzia Izaguirre Díaz de León***

Doctora en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana-México. Profesor e Investigador de la Universidad de Occidente (UdeO), Unidad Guasave, en Sinaloa, México. Investigadora acreditada en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México. Las líneas de investigación activas son: Gestión de Organizaciones Públicas, Innovación y Administración del conocimiento en las organizaciones y Gestión de las nuevas tendencias administrativa, con desarrollo de

---

las tecnologías de información y comunicación (TIC). Correo: [fridzia@hotmail.com](mailto:fridzia@hotmail.com), [fridziaizaguirrediazdeleon@gmail.com](mailto:fridziaizaguirrediazdeleon@gmail.com) , [fridzia.izaguirre@udo.mx](mailto:fridzia.izaguirre@udo.mx)

### ***Manuel Israel Cázares Morales***

Maestría en Administración de Negocios en Finanzas, Universidad TecMilenio – Monterrey, Nuevo León, México. Líneas de investigación: Planeación Estratégica, Administración de la Tecnología, Toma de decisiones. Correo: [israel.cazares@gmail.com](mailto:israel.cazares@gmail.com)

#### **Resumen**

La revolución que trajeron las computadoras y más aún la llegada de la red de redes (internet) a la vida diaria de los seres humanos, no solo propició un cambio en la forma de hacer las cosas, sino también un cambio en la forma en cómo debía pensarse; trayendo consigo nuevos mercados. La llamada era digital, ha transformado radicalmente a través de un tiempo relativamente corto la forma en que los seres humanos interactúan unos con otros, y de esa misma forma en cómo se comunican las organizaciones a la hora de hacer negocios (Deci, 1971; Porter, 2001). La investigación se lleva a cabo en el sector Hotelero de Sinaloa, México, busca identificar estrategias que utilizan las organizaciones al hacer uso de las redes sociales en línea como herramienta dentro de sus procesos administrativos, para lograr ser competitivas. Las unidades de análisis están conformadas por personal administrativo y ejecutivos, los instrumentos de recolección de datos serán la encuesta y entrevista directa, con un tratamiento correlacional y se procesara en el programa estadístico SPSS. Con lo que se pretende demostrar que las empresas modernas que implementan nuevos modelos motivacionales, donde el activo más importante es el factor humano, logran autonomía y ser más competitivas.

**Palabras Clave:** internet, redes sociales, motivación.

#### **Abstract**

The revolution that brought computers and even the arrival of the World Wide Web (internet) to the daily life of human beings, not only brought a change in the way we do things, but also a change in the way how was thought, bringing with it new markets. The so-called digital age has radically transformed

through a relatively short time the way humans interact with each other, and the same way how organizations communicate when doing business (Deci, 1971, Porter , 2001). The research was carried out in the hotel sector of Sinaloa, Mexico, seeks to identify strategies used by organizations to make use of online social networks as a tool within its administrative processes, in order to become competitive. The analysis units are made up of staff and executives, data collection instruments and interview survey will direct correlation with treatment and will be processed in SPSS. With the aim to show that firms that implement new modern motivational models, where the most important asset is the human factor, achieve independence and become more competitive.

**Keywords:** internet, social networks, motivation.

## 1. -INTRODUCCIÓN

En la actualidad las redes sociales en línea se han posicionado como un nuevo modelo de comunicación dentro de internet; el impacto de las redes sociales no solo se ha visto dentro de las comunicaciones, sino también dentro de las empresas, en donde se han tenido que modificar y adaptar los procesos de negocios para incluir este nuevo paradigma en las estrategias de las organizaciones.

Lo anterior se describe de manera muy marcada en países industrializados en donde se adopta de manera muy rápida estas nuevas tecnologías debido a que muchos de estos son grandes productores de las mismas; por el contrario en el caso de México, solo se limita a consumir tecnología de dichos países y por ende se hace necesario analizar la adopción de estas tecnologías dentro de los negocios de manera urgente para no quedar en un rezago a la hora de hacer negocios dentro del ámbito digital.

El uso de las redes sociales en nuestro país tiene tendencia hacia la alza, según un reporte de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2011, p.

27), 6 de cada 10 internautas mexicanos acceden a alguna red social; también 6 de cada 10 acceden diariamente a dichas redes sociales; de igual manera los dispositivos más usados por los mexicanos para acceder a internet son la PC y Laptop seguidos de los dispositivos móviles.

Además es importante destacar que los tres principales lugares en donde se accede a internet por parte de los internautas mexicanos según cifras del INEGI(INEGI, 2011, p. 21), son el hogar, los sitios públicos y el trabajo, por lo cual se hace pertinente en la presente investigación analizar la relación existente entre el uso de internet en el área de trabajo, y de manera más específica el uso de redes sociales en línea por parte de los gerentes y empleados en las diferentes unidades de toma de decisión (DMU), y cómo éste factor tecnológico incide en la eficiencia productiva de las organizaciones aquí analizadas dentro de la perspectiva competitiva y estratégica.

Los primeros estudios dedicados a este tema han sido encuestas realizadas por despachos especializados en análisis de mercado, y por un par de investigadores de universidades de EEUU. Un ejemplo de esto es el estudio “Internet y la productividad de los empleados” (Wen & Lin, 1998) realizado por el instituto tecnológico de Nueva Jersey y la universidad de Louisiana en EEUU, en donde se plantea la posibilidad de adoptar políticas regulatorias para el uso de internet en el área de trabajo.

Otro de los análisis pioneros en este tema de investigación fue la encuesta realizada sobre el uso del internet en el trabajo por la empresa vault (Vault Research, 1999), en donde se encuestaron a 670 empleadores, y a 451 empleados; en dicha encuesta se revela que muchos empleados comparan el uso del internet para el ocio, como una actividad similar a tomarse una pausa para fumar.

Estudios recientes que han tratado de medir el impacto que tiene el internet en los empleados en el área de trabajo, han sido realizados por la Universidad de Melbourne (Coker, 2009), en donde se concluye que los empleados que utilizan el internet en el área de trabajo para actividades de ocio (con un límite razonable de menos del 20% de su tiempo de trabajo) son un 9% más productivos que aquellos que no lo usan.

Los argumentos principales del estudio se centran en la imperfecta capacidad de concentración de las personas, en dicho artículo se señala como un ejemplo de esto: “cuando estamos en clases escuchando una conferencia, después de 20 minutos es muy probable que nuestra concentración vaya en picada, sin embargo, después de una pausa nuestra concentración se restaura” (Coker, 2009).

Hoy en día se han añadido las redes sociales de internet, como una actividad más que se debate entre el ocio y la productividad; según la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2011, p.25), las redes sociales se posicionaron como la principal actividad de entretenimiento online en México.

Es importante destacar que el lugar de trabajo es el tercer lugar desde donde los mexicanos acceden a internet, además que el uso de redes sociales se ha intensificado en nuestro país debido a la proliferación de los dispositivos móviles inteligentes o smartphones, ocupando el tercer lugar en los dispositivos usados por el internauta mexicano para conectarse en línea, por lo cual se hace prioritario realizar estudios para evaluar la eficiencia productiva dentro del área de trabajo al usar las redes sociales en diversos dispositivos.

El panorama del uso de redes sociales dentro de las empresas mexicanas, se encuentra a la expectativa, ya que por un lado hay organizaciones que bloquean el acceso a las redes sociales de internet en el área de trabajo, otras solo las limitan.



Según un estudio de la empresa Manpower (Manpower, 2009, p. 2), el 38% de los empleadores no permiten el acceso a dichas redes y un 43% limitan el uso de dichas herramientas. El reporte comenta lo siguiente en referencia al uso de redes sociales de internet:

“Lo que refleja, según los líderes de la función de RRHH en nuestro país, que existe aún miedo a permitir el acceso, básicamente por desconocimiento, falta de claridad o visión sobre el buen uso y las aplicaciones” (Manpower, 2009, p. 1).

El debate moderno como vemos, se ha centrado en la utilización de las redes sociales, debido a que estas herramientas proveen ciertas ventajas para los negocios, tales como, conocer las preferencias de los consumidores de forma más cercana, la difusión de los productos y servicios por medio del boca en boca, un servicio al cliente más eficiente, y con la ventaja de ser todo en tiempo real.

Son pocos los estudios y enfoques que se han realizado para medir el impacto de las redes sociales en el área del trabajo desde el punto de vista de la eficiencia productiva, y el cómo estas impactan las actividades diarias de los empleados, así como a las organizaciones.

Los primeros estudios (harmon.ie, 2011) que se han hecho de manera formal respecto a este campo fueron conducidos por uSamp (empresa especialista en análisis de mercado en EEUU) por encargo de harmon.ie (un proveedor de e-mail social), se muestra la relación entre el salario por horas y el tiempo que pierden los empleados en las herramientas sociales; dicho estudio fue realizado a 500 empleados en negocios de diferentes tamaños, en donde se concluyó que 60% de las interrupciones en el área de trabajo están relacionadas con el uso de herramientas como el correo electrónico, las redes sociales y mensajería instantánea.

También se encontró que el 45% de los empleados trabajan durante al menos 15 minutos o menos antes de interrumpir sus actividades, y el 53% desperdicia al menos una hora al día debido a dichas distracciones.

Otro de los pocos estudios recientes respecto al tema (Nucleus Research, 2009), fue realizado por la empresa estadounidense NucleusResearch, en donde entrevistaron a un universo de 237 trabajadores de diversas empresas; los resultados dieron con que cerca del 61% de los encuestados accesan la red social Facebook en el trabajo por al menos 15 minutos al día, lo cual se traduce en una pérdida del 1.5% de la productividad.

Ahora bien la mayoría de los estudios de uso de internet y redes sociales asociados a la productividad anteriormente descritos, estudian la productividad desde el enfoque de la administración científica Taylor (1919, p. 19), en donde los empleados son flojos por naturaleza y rehúyen al trabajo por lo tanto deben de ser dirigidos y controlados, es decir, la idea de eficiencia estaba relacionada con el funcionamiento de la empresa y los individuos como una maquinaria en donde el proceso de producción era de una forma rígida y sistemática Taylor (1919, p. 30).

Se especula entonces en dichos estudios, que existe un impacto en costos a partir del tiempo ocioso que invierten los empleados en las redes sociales, cargado hacía la empresa en cuestión de salarios; dentro de esta concepción administrativa solo se ve al empleado como una máquina de trabajo con una motivación estrictamente monetaria, ignorando otros factores importantes que influyen para estimular a las personas, como el reconocimiento y el progreso profesional, tal y como lo describiría Frederick Herzberg (1966, p.71) en su teoría de la motivación e higiene, en donde destacaba cinco factores como un fuerte determinante de la satisfacción laboral en los empleados:

a) Logro

b) Reconocimiento

c) El trabajo en sí mismo

d) Responsabilidad

e) Progreso

Por otro lado Edward Deci (1971, p. 109), un psicólogo investigador de la Universidad de Rochester en estados unidos, nos ofrece hallazgos que se contraponen con los postulados de Taylor, en donde la recompensa no solo no motiva a los empleados sino que sirve como el principal factor del decremento del rendimiento en el largo plazo.

Teorías como la de Taylor y Gantt, fueron efectivas en su tiempo debido a que se adaptaban perfectamente a la problemática de ese espacio-tiempo; pero las tareas y los trabajos de hoy en día son más complejos y demandantes, por lo cual es necesario revisar investigaciones como las de Deci (1971, p. 105) para poder afrontar los problemas administrativos modernos, ya que la complejidad para realizar las actividades administrativas actuales se han tornado complejas debido al uso de la computadora y al gran esfuerzo cognitivo necesario para completar dichas tareas.

## 2. -PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Sin ninguna investigación como antecedente ni en Sinaloa ni en México acerca de cómo las redes sociales influyen en la eficiencia productiva de las empresas, se plantean las preguntas relativas a la investigación:

¿Cuáles son las estrategias que, a partir del uso de redes sociales, hacen más eficiente y competitiva a la organización del sector hotelero en Mazatlán?

¿Cuáles son las principales redes sociales en línea que se usan en las actividades administrativas de las organizaciones hoteleras de Mazatlán?

¿Qué uso se les da a las redes sociales en línea dentro de los procesos estratégicos de las organizaciones hoteleras de Mazatlán?

¿Cuál es el impacto del uso ineficiente de las redes sociales en línea en la competitividad de las organizaciones hoteleras de Mazatlán?

El planteamiento de las preguntas anteriores, se pretende sea una guía para el desarrollo metodológico del proyecto de investigación, así como de referencia a la hora de exponer las soluciones que el trabajo pretende dar a la problemática aquí revisada

### 3. - HIPÓTESIS

El presente proyecto de investigación plantea las siguientes hipótesis:

Las organizaciones hoteleras de Mazatlán que hacen un uso ineficiente de las redes sociales en sus procesos estratégicos disminuyen su competitividad.

El incremento en el uso de tecnologías tales como las redes sociales tiene un efecto positivo en la motivación y en la eficiencia productiva de las unidades de toma de decisión dentro del sector hotelero en Mazatlán, Sinaloa.

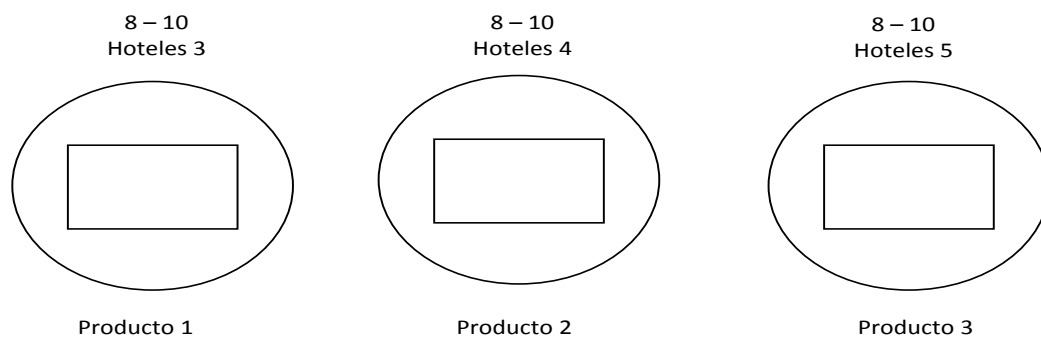
El uso de las redes sociales en las funciones de producción es necesario porque aumentan las ventajas competitivas dentro de las organizaciones en el sector hotelero de la ciudad de Mazatlán, Sinaloa.

#### 4. -MÉTODO

Las unidades de análisis estarán conformadas por el personal administrativo y ejecutivos, para los cuales los instrumentos de recolección de datos serán la encuesta y la entrevista directa, con un tratamiento correlacional y se procesara en el programa de estadística SPSS. Por otra parte para poder determinar cuáles unidades de análisis son más eficientes se definieron primero las funciones de producción en donde es elemental el uso de las redes sociales para una mejor operación dentro del sector hotelero de Mazatlán; como segundo paso se definió la estructura de la encuesta para ser aplicada en cerca de 30 hoteles divididos por categorías (figura 1), para posteriormente realizar el análisis de la información recabada.

Figura 1

Determinación de la muestra



Fuente: Elaboración propia fidl y micm (2013).

La metodología más común para evaluar la eficiencia de las organizaciones son los llamados indicadores de desempeño, tales como el retorno de la inversión (ROI), Retorno por ventas (ROS); pero estos indicadores se enfocan solo en aspectos particulares y no nos

**proporcionan una medida global de la eficiencia (Cook & Zhu, 2008, p. 19).**

**En la presente investigación se modelaran los datos utilizando el análisis envolvente de datos (Cook & Zhu, 2008, p.21), ya que esta técnica provee mucho más beneficios que los indicadores de desempeño, ya que emplea la programación lineal para calcular la frontera de la eficiencia productiva. A continuación se muestran algunas de las características de este modelo:**

- a) Programación Lineal**
- b) Medida Global de Desempeño**
- c) La eficiencia se calcula en relación al resto de las unidades en la muestra**
- d) Múltiples insumos y productos**

**Las funciones de producción seleccionadas son las siguientes:**

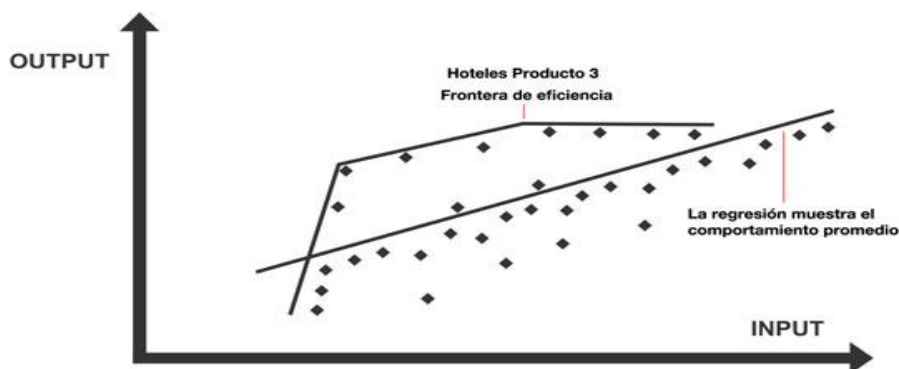
- a) Administración**
- b) Área de reservaciones**
- c) Servicio al cliente**
- d) Recursos humanos**
- e) Ventas y Mercadotecnia**

## **5. -RESULTADOS**

Los resultados que se esperan es que a medida que aumenta el uso de tecnología como el uso de las redes sociales en internet, la eficiencia productiva de los hoteles clasificados como de 5 estrellas se vea afectada positivamente en comparación con aquellos hoteles que hacen poco o nulo uso de dichas tecnologías dentro del sector.

Figura 2

### Eficiencia productiva en el uso de las redes sociales en internet



Fuente: Elaboración propia fidl y micm (2013)

## 6. -DISCUSIÓN

Si la hipótesis central es verdadera:

*“Las organizaciones hoteleras de Mazatlán que hacen un uso ineficiente de las redes sociales en sus procesos estratégicos disminuyen su competitividad.”*

Se hará la recomendación al sector de adoptar las estrategias adecuadas derivadas de la presente investigación, así mismo los esquemas motivacionales con los cuales las organizaciones más eficientes han podido efficientar su operación. Lo anterior daría pauta a

**reforzar más las ideas que Porter (2001, p. 78) plantea en cuestiones estratégicas, es decir todas las iniciativas que vayan encaminadas a la integración de internet en las actividades de las organizaciones darán como resultado una mejora en las habilidades para desarrollar productos singulares, así como servicios al cliente inigualables, Porter (2001, p. 78) además plantea que no se debe echar por la borda las formas tradicionales sino que el internet debe de ser un complemento de estas.**

## 7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIPCI. (17 de Mayo de 2011). Recuperado el 5 de Enero de 2013, de sitio web de Asociación Mexicana de Internet: <http://www.amipci.org.mx/?P=editomultimediafile&Multimedia=102&Type=1>

Coker, B. (2 de abril de 2009). *Freedom to surf: workers more productive if allowed to use the internet for leisure | The Melbourne Newsroom*. Recuperado el 5 de enero de 2013, de sitio web de University of Melbourne: <http://newsroom.melbourne.edu/news/n-19>

Cook, W., & Zhu, J. (2008). *Data Envelopment Analysis: Modeling Operational Processes And Measuring Productivity*. York, Ontario: York Université.

Deci, E. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105-115.

Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Manual de investigación de la autodeterminación*. Nueva York: University of Rochester Press.

harmon.ie. (18 de mayo de 2011). *Collaboration Tools Cause Workplace Distractions | harmon.ie*. Recuperado el 5 de enero de 2013, de sitio web de harmon.ie: <http://harmon.ie/Company/PressReleases/press-release-may-18-2011>

Herzberg, F. (1957). *La motivación al trabajar*. Nueva York: McGraw-Hill.

Herzberg, F. (1966). *Work of the Nature of Man*. World Publishing Company.



INEGI. (2011). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de la tecnología de información y comunicaciones en los hogares*. Recuperado el 5 de enero de 2013, de

[http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/2010/ENDUTIH2010.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/2010/ENDUTIH2010.pdf)

Manpower. (2009). *El impacto de las redes sociales de internet en el mundo del trabajo: México*. Recuperado el 5 de enero de 2013, de <http://www.slideshare.net/oacuna1/el-impacto-de-las-redes-sociales-de-internet-en-el-mundo-del-trabajomxico>

Nucleus Research. (Julio de 2009). *Facebook: measuring the cost to business of social networking*. Recuperado el 5 de enero de 2013, de <http://uploadi.www.ris.org/editor/1250003556j57%20-%20Facebook%20-%20Measuring%20the%20cost%20to%20business%20of%20social%20networking.pdf>

Porter, M. (2001). Strategy and the internet. *Harvard Business Review*, 62-78.

Taylor, F. (1919). *Los principios de la administración científica*. Nueva York: Harper & Brothers Publishers.

Vault Research. (1999). *Results of Vault.com survey of internet use in the workplace*. Recuperado el 19 de Dic de 2012, de [http://www.vault.com/wps/portal/usa/store/bookdetail?item\\_no=714](http://www.vault.com/wps/portal/usa/store/bookdetail?item_no=714)

Wen, J., & Lin, B. (1998). Internet and employee productivity. *Management Decision*, 395-398.

## **GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO Y SUSTENTABILIDAD**

### ***Beatriz Carolina Carvajal***

Profesora Titular en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” (UCLA)-Venezuela b) Postdoctora egresada del Programa Multidisciplinario de Formación Continua para Doctores en Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación, Humanidades y Artes, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*, año 2008; c) Doctora en Ciencias Humanas, La Universidad del Zulia (LUZ), año 2005; d) Coordinadora de Investigación en el Decanato de Administración y Contaduría de la UCLA, (2010). Investigadora acreditada en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela. Correo electrónico: [becar777@yahoo.es](mailto:becar777@yahoo.es)

### ***Lisandro Alvarado***

Profesor e Investigador de la Universidad del Zulia (LUZ) y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB)- Venezuela. Magíster Scientiarum en Gerencia Pública de LUZ. Diploma de Estudios Avanzados del Doctorado en Administración de Empresas de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM)-España. Profesor de Postgrado de la UNERMB; Investigador Activo del Centro de Estudios e Investigación Socio-Económicos y Políticas (CEISEP) y el Proyecto Desarrollo de la Costa Oriental Lago de Maracaibo (PDCOLM) en el Programa de Investigación de la UNERMB. Investigador acreditado en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación del Fondo Nacional Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT)-Venezuela. Correo electrónico: [lisandroalvarado5@gmail.com](mailto:lisandroalvarado5@gmail.com)

## Resumen

En esta ponencia se discute acerca de una de las mayores preocupaciones de los académicos en estas últimas décadas: ¿es sustentable la gestión del conocimiento universitario? ; Es decir, ¿los cambios generados en la gestión del conocimiento en las universidades latinoamericanas están en sintonía con las realidades sociales, económicas, políticas y medio-ambientales de sus entornos? El estudio que sustenta esta comunicación se planteó como una investigación documental en la que se realizó una revisión e interpretación de los diferentes aportes teóricos relacionados con el sujeto-objeto de estudio seleccionado. En este sentido se buscó promover la disertación acerca de los cambios en la concepción acerca de la gestión del conocimiento en el ámbito de la educación superior, relacionándolo con el constructo de sustentabilidad, como supuesto ecológico sistémico. Así contribuir con elementos propositivos con miras a replantearse futuros escenarios que coloquen a las universidades a la vanguardia de los requerimientos del entorno.

**Palabras clave:** universidades latinoamericanas, gestión del conocimiento y sustentabilidad.

## Abstract

This paper discusses one of the major concerns of scholars in recent decades: is it sustainable university knowledge management? , I mean, the changes generated in knowledge management in Latin American universities are in tune with the social, economic, and environmental policies of their environments? The study underlying this paper was presented as a documentary research was conducted in the review and interpretation of the different theoretical contributions related to the subject-object selected study. In this sense, sought to promote the dissertation about the changes in the conception of knowledge management in the field of higher education, relating to the construct of sustainability, such as systemic ecological course. So propositional elements contribute towards future scenario rethink that place universities at the forefront of environmental requirements.

**Keywords:** Latin American universities, knowledge management and sustainability.

## 1.-PRESENTACIÓN

Se parte de la premisa de que aun cuando las universidades latinoamericanas impulsan cambios y con ello propuestas que resultan

novedosas en la gestión del conocimiento; estas prácticas pueden no estar coherentemente en sintonía con las realidades sociales, económicas, políticas y medio-ambientales de sus entornos (Carvajal, 2002, 2005 y 2010). De ahí que, en esta ponencia se parta del supuesto de que sí la universidad en general, y la latinoamericana en particular, está sujeta a una dimensión temporal, debe cambiar y ajustar su gestión del conocimiento, ante un entorno que se caracteriza por incertidumbres cada vez más agudas, que se manifiestan en las presiones que ejercen los diferentes actores o stakeholders.

En efecto, debe dar respuestas, a un contexto político- económico mundial que demanda réplicas ante problemas como: las grandes desigualdades sociales, el deterioro del medio ambiente, la urgencia de su preservación prospectiva, y las pandemias ya avizoradas por la OMS; respuestas, estas que se han de producir desde el ámbito político-humanístico y científico-tecnológico en una gestión de conocimiento sustentable, sistémica y proactiva.

En otras palabras los universitarios estemos llamados a asumir sin dilaciones la renovación de las universidades y con ello acompañar los cambios del entorno, y más urgente aún, protagonizarlos. Un recurso para movilizar esos cambios desde la universidad, es por medio de la gestión del conocimiento, tal y como lo han demostrado las universidades a lo largo de su historia, con la producción de conocimientos que ha sido de utilidad para la sociedad en general y para la generación de nuevas interrogantes en el ámbito científico en particular.

Especialmente, si se observa que las instituciones de educación superior reconocen y liderizan su rol potencial y sustentable en la gestión del conocimiento, en sus instancias de investigación, como lo son decanatos, institutos, centros, líneas y proyectos de investigación, quienes deben estar

comprometidos con la generación de conocimiento como única fuente de ventaja competitiva sostenible, para la solución de los problemas más elementales que nuestro contexto social, económico, ambiental y cultural nos demanda.

Se entiende que la gestión del conocimiento debería orientarse hacia la clasificación, almacenamiento y transferencia de los conocimientos a su entorno; de tal manera que estos conocimientos han de ser compartidos por todos los actores sociales de la organización universitaria y reescritos de acuerdo a los cambios contextuales, a los cuales la organización tendrá que adaptarse de manera proactiva y pensando en el futuro. En este sentido se propone la incorporación del constructo de conocimiento sustentable como abstracción fundada en la ecología sistémica. La propuesta es la aplicación de un enfoque gestáltico holístico, inter y transdisciplinario en la gestión del conocimiento.

Así desde una perspectiva transdisciplinar en la que convergen: la sociología, la administración, la biología y la ecología, la problemática de la gestión de conocimiento es vista como una articulación de procesos sociales y ecológicos que pueden ser interpretados con la mediación de diversas disciplinas que posibilitarían la gestión del conocimiento a futuro. Esta gestión demanda la incorporación de pautas culturales, especificidades socioeconómicas y estrategias en la elección de procesos tecnológicos que den valor al uso del conocimiento para las generaciones futuras.

En esta disertación se abordará el constructo del conocimiento desde diferentes puntos de vistas, bajo un enfoque inter y transdisciplinario, que permita ubicar y contextualizar a las universidades latinoamericanas en cuanto al nivel de producción y gestión del conocimiento. Así mismo se intenta promover la disertación de cambios en el ámbito de la educación

superior, relacionándolo con los preceptos expuestos en la teoría de la sustentabilidad. De tal manera contribuir con elementos propositivos con miras a replantearse futuros escenarios que coloquen a las universidades a la vanguardia de los entornos cambiantes.

## **2. -METÓDICA**

El estudio que sustenta esta comunicación se planteó como una investigación documental en la que se realizó una revisión e interpretación de los diferentes aportes teóricos relacionados con el sujeto-objeto de estudio seleccionado.

A continuación se describen los pasos seguidos en la búsqueda e interpretación de la información:

- a) Revisión de la literatura y clasificación de la misma. Considerando como guía de lectura el material cuyo significado e interés práctico, fue compatible con el interés metódico de los investigadores.
- b) Lectura crítica y reflexiva del referente estudiado.
- c) Síntesis de la información y presentación del informe final: se hace la síntesis de la interpretación realizada, presentado como una totalidad concreta la comprensión aproximada del sujeto-objeto de estudio abordado

## **3. -SUSTENTABILIDAD Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**

### **3.1.- Sustentabilidad**

Una de las mayores preocupaciones de los académicos en estas últimas décadas ha sido la producción y gestión del conocimiento sustentable universitario; el cual cobra diversas especificidades en los diferentes claustros universitarios latinoamericanos. Factores como la pobreza, el

hambre, las desigualdades del desarrollo económico, la distribución social de la producción, los costos ecológicos del crecimiento económico, las respuestas de la biotecnología y los avances en medicina son algunos de los elementos que movilizan constantemente a las universidades y sus respuestas al entorno demandante.

Al considerar la sustentabilidad como un proceso de cambio en el cual la explotación de los recursos, la dirección de las inversiones, la orientación del desarrollo tecnológico y el cambio institucional se conjugan para incrementar el potencial presente y futuro necesario para la satisfacción de las necesidades y aspiraciones humanas; se está creando un compromiso de evolución en el modo de realizar la gestión del conocimiento universitario.

A saber la premisa de sustentabilidad implicaría la adopción de ajustes dinámicos con relación a factores institucionales (el estado, la comunidad, entre otros.), factores económicos y factores tecno–científicos. No obstante, y, sobre todo implicaría una diferenciación entre necesidades y aspiraciones, lo cual obliga a una mayor coherencia entre el deber ser, el ser y el que hacer académico. .

Es decir, se pone en relieve que la atención a las demandas del entorno pasa por aceptar que las mismas están fuertemente entrelazadas con valoraciones éticas, políticas e ideológicas. Son “juicios de hechos, juicios de valor” que orientan la formulación de programas y proyectos de investigación científico y tecnológico en la consecución de nuevos estilos de desarrollo, en el descubrimiento de fuentes alternativas de energía, en la innovación de tecnologías apropiadas, en el aprovechamiento racional de los recursos, fundados en las condiciones de productividad, estabilidad y de regeneración de los ecosistemas, y, en la implementación de nuevas formas

de organización productiva para la gestión social de los recursos de las comunidades.

### 3.2.- Gestión del conocimiento universitario

En las últimas tres décadas, la concepción tradicional de la gestión del conocimiento ha sido objeto de debate para puntualizar alternativas más novedosas y flexibles. Se plantea un cambio de paradigma, cuyo fundamento se enraíza en la inter y transdisciplinariedad como cimiento epistemológico, cuyo fin último es la búsqueda de sentido para el desarrollo humano y social. En este particular resalta la reflexión de Martínez (2008:2) quien señala:

*“En todos los campos se constata que la mayoría de los problemas no pueden resolverse al nivel en que son planteados, ya que su naturaleza forma como un ribosoma complejo de muy variadas interacciones. Por todo ello, la tarea a realizar no es fácil... El mundo en el que hoy vivimos, se caracteriza por sus interconexiones a un nivel amplio y global, en el que los fenómenos físicos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales son todos recíprocamente interdependiente. Para describir este mundo de una manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holista, sistémica y ecológica. Que no nos pueden ofrecer los conceptos reduccionistas del mundo, ni las diferentes disciplinas aisladas. Y menos aún, con términos, conceptos y un lenguaje calcificado en el tiempo y en el espacio”.*

Desde esta concepción se entiende que la gestión del conocimiento en una organización universitaria, abierta al aprendizaje, y por lo tanto innovadora, es definida en su gestión clave, la cual es: la gestión del conocimiento estando alerta a los cambios del entorno, y comprometido con la capacidad de cambio de la propia organización universitaria.



De esa manera la innovación es impulsada desde adentro, pero en vinculación con el entorno; una vinculación que siempre será dialéctica, porque el contexto en el cual se desenvuelve la organización universitaria incidirá en el desarrollo de la misma, ya que se reconoce la relación de interdependencia entre el contexto y la organización. En otras palabras, se reescriben las organizaciones las cuales estarían centradas en la relación, y en el dialogo.

Ya no se estaría pensando en una única ruta, en una demarcación preestablecida, donde no es posible el libre pensamiento, el cuestionamiento y la reflexión. Entonces, cabe preguntarse: ¿desde qué praxis puede gestionarse el conocimiento pensando en la diversidad y al mismo tiempo asumiéndonos como seres humanos complejos? En este papel de trabajo se parte de la premisa que las respuestas de las organizaciones ante el entorno cambiante, han de venir desde una concepción inter y transdisciplinariedad en la gestión del conocimiento.

La interdisciplinariedad exige respetar la interacción entre los objetos de estudios de las diferentes disciplinas y lograr la interacción de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico. Este postulado conlleva la aceptación de que las realidades sistémicas se componen de elementos o constituyentes heterogéneos y son lo que son por su posición o por la función que desempeñan en la estructura o sistema total; por tanto no son aditivas, ni conmutativas, ni asociativas ni distributivas; requieren conceptos e instrumentos adecuados a su propia naturaleza.

¿Transdisciplinar para qué? Porque la propia realidad reclama la transcendencia de la disciplina. No se trata del conocimiento fragmentado o del objeto de una sola disciplina, por el contrario, es dar cuenta de la realidad

desde distintas ópticas, integrándolas, rebasando la disciplina en sí, para dar respuesta a la problemática o la situación observada que no puede ser conocida desde un enfoque único.

Si todo está estrictamente cohesionado, todo es sistémico. Entonces toda esa práctica implica una recreación en la gestión del conocimiento de acuerdo a la relación, de acuerdo a lo cotidiano, de acuerdo a cómo vaya surgiendo la historia. Ello implica una nueva manera para conocer, valorar e interpretar el mundo y conlleva a una transformación de nuestro modo de descifrar lo “real”. Sin lugar a dudas un cambio de paradigma. Es el uso del pensamiento divergente, la discrepancia razonada, la oposición lógica, la crítica fundada.

Martínez sostiene que: “somos un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural que funciona maravillosamente y que constituye nuestra vida y nuestro modo de ser” (2008,21). Entonces ¿cómo podemos gestionar el conocimiento en una organización sin considerar los múltiples ensambles y acordes?

A fin de cuentas, somos constituyentes de un universo sistémico el cual puede comprenderse con un “enfoque modular, estructural, dialéctico, *estático*, *estereognóstico*, inter y transdisciplinario” (2008,03). Ahora bien, ¿cómo lograr insertar esta concepción inter y transdisciplinar? En la siguiente sección se marca la ruta, y se analiza el constructo de co-inspiración, autopoiesis, y el principio de sustentabilidad para proponer el cambio hacia una gestión del conocimiento sustentable universitario.

### **3.3.- Sustentabilidad en la gestión**

En esta propuesta de sustentabilidad en la gestión del conocimiento, se está hablando de la factibilidad de incorporar el constructo de sustentabilidad en la gestión del conocimiento universitario. La sustentabilidad asociada a la gestión del conocimiento supone la concreción de un estilo de desarrollo que contemple la mejor calidad de vida de las comunidades, la posesión de bases tecnológicas respetuosa de los principios ecológicos, la vinculación estrecha, constante y creativa con la tradición cultural.

Se intenta incorporar pautas culturales, especificidades ecosistémicas y estrategias de desarrollo regional y nacional en la generación de un conocimiento transdisciplinar, basado en el aprovechamiento del potencial productivo de los ecosistemas, fundada en “... la integración de los procesos ecológicos que generan los valores de uso natural, con los procesos tecnológicos que los transforman en valores de uso socialmente necesarios” (Leef, 1994:24).

Se estaría considerando esta visión de la ecología sistémica no solo para entender la complejidad del conocimiento que se genera en los espacios universitarios, sino para comprender y analizar los elementos de la cultura donde nacen, porque para que en la vinculación universidad y entorno se logre niveles de mayor sustentabilidad, se requiere que el proceso de intercambio de conocimiento sea la resultante de una transformación de los paradigmas teóricos de las disciplinas involucradas, es decir, la construcción de una nueva forma de conocer en donde se trascienda al objeto mismo de las disciplinas y se trabaje con una transdisciplinariedad del saber científico.

De tal manera que al internalizarse en la gestión del conocimiento la dimensión ecológica, se abre la perspectiva de un proceso ínter y transdisciplinario que giraría la manivela hacia la expansión de algunos campos del conocimiento, orientados en el propósito de generar un paradigma comprensivo de las relaciones que son entretrejen entre universidad y entorno., entre todos los elementos del sistema.

#### **4.-CONSIDERACIONES GENERALES RECREABLES EN EL QUEHACER INVESTIGATIVO UNIVERSITARIO**

Se presentan estas consideraciones finales en correspondencia con los tres apartes analizados:

1.El constructo de sustentabilidad lleva implícito la adopción de ajustes dinámicos con relación a factores institucionales (el estado, la comunidad, entre otros), factores económicos y factores tecno-científicos. No obstante, y, sobre todo implica una diferenciación entre necesidades y aspiraciones, referidas las necesidades al contexto de la pobreza mundial y las aspiraciones a los patrones de vida básicos. El proceso de cambio que subyace en esta concepción incluye a los ecosistemas, la demografía y las estructuras políticas.

2.Visto así, el concepto de sustentabilidad aplicado a la necesidad de la gestión del conocimiento sustentable obliga al planteamiento de originales postulados y novedosas formas de acercamiento y comprensión de una realidad, que no puede ni debe ser vista de igual modo, en todos y cada uno de los contextos históricos- sociales en los cuales se manifiesta.

3.La gestión de un conocimiento sustentable fomenta la comprensión y diagnóstico de múltiples procesos que hacen imperativa la producción y aplicación del conocer transcienceífico, el cual emerge como punto de inicio para interpretar la creciente complejidad de objetos de estudios que tienen las ciencias en la actualidad. Ante tal diversidad lo transdisciplinario se constituye en una vía que se sale de los encuadres paradigmáticos tradicionales, sustituyéndolo por una visión teórica-metodológica, que en un proceso interpretativo, va en alternancia de la síntesis al análisis; del todo a las partes y de las

partes al todo. En donde las diferentes concepciones disciplinarias se entretujan de manera complementaria y dialéctica.

4. Así la dinámica del conocimiento universitario es analizada desde una concepción ecológica, es decir, considerando los efectos de ciertos fenómenos geofísicos (catástrofes naturales), de ciertos procesos atmosféricos (modificaciones del clima, inundaciones) y de ciertos procesos socio-históricos (modos de producción, prácticas productivas, fuerzas de producción), que afectan y transforman su comportamiento. Ello demanda la articulación de la geología, la geofísica, la historia, la antropología, la sociología en conjunción con una ciencia que estudie los procesos ecosistémicos.

## **5.-CONCLUSIONES**

A continuación se presentan algunas observaciones cuyo propósito es dejar una invitación abierta a la reflexión en torno a todos los aspectos interpretados en esta disertación:

1. Se plantea la urgencia de una búsqueda constante de la renovación en la gestión del conocimiento. La cual estaría precedida por un cambio fundado en la inter y transdisciplinariedad y sustentada en una red conversacional de comprensión, inclusión, acuerdo, co-competencia.

2. Las relaciones personales como fuentes de vínculos, participación y compromiso con el cambio a lo interno de la organización universitaria. Convivir en la diferencia, en la aceptación del otro como legítimo otro. Desde este punto de vista ya no estaríamos anclados en una gestión del conocimiento que propicie la cultura individualista.

---

Más bien, la propuesta es, trabajar en interconexiones que favorezcan el trabajo en red, en interdependencia.

## 6. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVAJAL, Beatriz. (2002). “Universidad y prospectiva; movilización de sus inteligencias”. Revista OMNIA, 07, N° 1 y 2, p. 27-49. Maracaibo.

CARVAJAL, Beatriz. (2005). “La universidad pública venezolana al inicio del siglo XXI. ¿Una organización abierta al cambio?” Trabajo de grado presentado para optar al título de doctor en Ciencias Humanas. La universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo.

CARVAJAL, Beatriz y CARVAJAL, Moraima. (2010). “Universidad y entorno laboral: visión prospectiva de la educación superior desde la perspectiva de las competencias laborales”. . Revista Informe de Investigaciones Educativas Volumen XXIV.

LEFF, Enrique. Racionalidad ambiental, (1994). Democracia Participativa y Desarrollo Sustentable. México: Siglo XXI; p184-197.

MARTÍNEZ, Miguel. (2008). “Práctica y teoría metodológica en las ciencias sociales y humanas hoy”. Foro presentado en las IV Jornadas de Innovación e Investigación Educativas REDINE en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado Barquisimeto. 31 de Octubre. 2008.

MATURANA, Humberto. (1996). El sentido de lo humano. Santiago de Chile. Chile: Dolmen.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. (1999) . El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano. Chile: Universitarias.

## **FACTORING: ALTERNATIVA PARA PYMES**

***María Augusta Camacho Zegarra***

Doctora en Derecho por la Universidad Católica de Arequipa, Perú. Doctorando en Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Actualmente docente en Universidad ESAN, Lima, Perú.

Correos: [mcamachoz@hotmail.com](mailto:mcamachoz@hotmail.com), [mcamacho@esan.edu.pe](mailto:mcamacho@esan.edu.pe)

### **Resumen**

La inquietud por investigar sobre este tema parte del ejercicio de la docencia, sumada al ejercicio del Derecho en el sector financiero y la constatación de la realidad cotidiana en la que las Mypes, que constituyen el 82% de la empresa peruana, sin acceso por cierto, a la información y menos aún a los recursos tecnológicos o financieros, deben limitar su existencia y seguramente también su viabilidad por falta de información. El contrato de Factoring siendo un contrato atípico, innominado, moderno, empresarial, ofrece muchas ventajas, sin embargo aún cuando no se trata de la panacea, ni de la única alternativa para facilitar el acceso al crédito y asegurar la viabilidad de las microempresas, se encuentra a disposición con distintas variantes, matices y diferencias en cada una de las normas jurídicas que pretende implementar este sistema de acceso al crédito, como uno eficiente y efectivo. Se trata este trabajo, de un análisis breve pero que busca aportar a la posibilidad de darle viabilidad a la microempresa como un aporte del Derecho al desarrollo económico de nuestros países, que encontrándose en la misma región comparten muchas inquietudes y realidades similares. Factura conformada? Descuento o adelanto de facturas? Simple operación bancaria o multiplicidad de transacciones que favorecen a grandes empresas y que en cierta medida podrían aportar al desarrollo de las microempresas.

**Palabras clave:** Contrato de Factoring, Microempresas, Viabilidad.

### **Abstract**

Concern about researching this topic from a latent reality in my country, in which teaching, coupled with the practice of law in the financial sector and the everyday of what happens in MYPES, which constitute 95% of the Peruvian company, without access by the way, information and even less technological or financial resources, should limit their existence and probably also its viability. The factoring contract being an atypical contract, unnamed modern business offers many advantages, however even though it is not a panacea,

nor the only way to facilitate access to credit and ensure the viability of microenterprises, is available in different variations, nuances and differences in each of the legal rules intended to implement this system of access to credit, as one efficient and effective. Try this work, a brief analysis but which seeks to contribute to the viability of the micro, as a contribution to the economic development of the law of our country, which was found in the same region share many similar concerns and realities.

Factoring offers a number of advantages of unquestionable benefit to business in general, and this does not exclude those who are mypes which generally require more attention, and if not possible priority protection from the state, would be enough clear rules and hard work in spreading them, to make them available to the sector that has been occupying a significant percentage in the group of companies.

**Keywords:** microemterprises, factoring agreement, credit, viability.

## 1. -PYMES EN EL PERÚ

La legislación vigente en el Perú, especialmente el Texto Único Ordenado de la Ley N° 28015<sup>476</sup>, Ley de la Promoción de la Competitividad Formalización y Desarrollo de la Micro y Pequeña Empresa y del Acceso al Empleo Decente (TUO de la Ley MYPE), define a las micro y pequeñas empresas (MYPE) como aquellas unidades económicas que realizan actividades de producción, extracción o brindan servicios bajo cualquiera de las formas de organización empresarial.

Las empresas para ser considerados microempresas deben tener dos características concurrentes: generar ventas anuales no mayores de 150 UIT (unidad impositiva tributaria = S/. 3,700 Nuevos Soles año 2011) y contar a lo más con 10 trabajadores. Para ser pequeña empresa deben generar ventas anuales mayor de 150 UIT hasta 1700 UIT y tener entre 10 a 100 trabajadores. Según el padrón RUC de la Superintendencia de Administración Tributaria SUNAT, se ha identificado un total de 1 282 514 MYPE, empresas que en relación al año 2011 se han incrementado en 7,6 %.

<sup>476</sup> D. S. 007-2008-TR (30.09.2008)



La microempresa, representa el 95,2% (1 221 343) del empresariado nacional, la pequeña empresa es el 4,8% (61 171 empresas). Las MYPE con ventas menores a 13 UIT son el 72,6% (938 819 empresas) y en el extremo superior las MYPE con ventas mayores a 1700 UIT representan tan solo el 0.74 por ciento (9 610 empresas).

Según la característica número de trabajadores empleados, el 98,1% de las empresas se clasifica como microempresas y el 1,7 % de las MYPE son pequeñas empresas. La mediana y gran empresa está representada por el 0,2 %.

Las MYPE formales por tipo de contribuyente en 2011 fueron: 71.7% persona natural, 12,4% sociedad anónima cerrada, 8.7% empresa individual con responsabilidad limitada.

Por distribución geográfica, el 72,8% de las MYPE se ubican en las regiones de la Costa peruana (el 51,4 % se localiza en Lima y Callao). Las regiones de la Sierra concentran el 21,1% de las MYPE y sólo el 6,1% se ubican en las regiones de la Selva.

Por actividad económica, el 84,3% de las MYPE desarrollan actividades en el sector terciario de la economía, (comercio 46,9%, servicios 37,4%). En el sector secundario participan el 13,1% de las MYPE, (manufactura 10%, construcción 3,1%). En el sector primario intervienen el 2,1% de las MYPE (1,8% agropecuario, 0,5% minería y el 0,3% Pesca).

Las MYPE con organización empresarial societaria, se concentran de forma directa a sus ingresos, mayores ventas, mayor participación de MYPE societaria, y en relación inversa con las MYPE organizadas de forma individual, menos ingresos mas MYPE con organización individual, según los segmentos de venta en la cual se ubiquen.

Las MYPE generan empleo para el 60,0% de la fuerza laboral ocupada del país.

Entre los años 2004 y 2011 se ha reducido en 26,4% la informalidad de las empresas.

El PBI nacional ha tenido una tasa de 6,4% de crecimiento en el periodo 2001 al 2011 con tasas de 5,2% en el periodo 2001 - 2005 y de 7,0% en el periodo 2006 – 2011.

La generación de empresas en el periodo 2004 – 2011 guarda relación con el crecimiento de la economía peruana, confirmando la relación positiva con el crecimiento económico y natalidad de empresas. En el año 2004, las MYPE formales eran 648 147 y en el año 2011 fue de 1 282 514, lo cual representa un incremento de 634 367 nuevas empresas durante dicho periodo.

Ministerio de la Producción de Perú (2011) Mype 2011 Estadísticas de la micro y pequeña empresa, En: <http://www.produce.gob.pe/remype/data/mype2011.pdf> (13 de abril de 2013).

## 2. -FACTORING EN EL PERÚ

Inicialmente la Ley No. 26702, Ley General del Sistema Financiero y de Seguros, consideraba el Factoring como una operación que podía utilizarse en el financiamiento, mediante el uso de facturas conformadas, que estaban consideradas en la Ley de Títulos Valores<sup>477</sup>. Posteriormente se emite la Ley

---

<sup>477</sup> Ley 27287 de Títulos Valores, que en su artículo 163 señala que las Facturas Conformadas se originan en la compra venta de mercaderías, así como en otras modalidades contractuales de transferencia de la propiedad de bienes susceptibles de ser afectados en prenda, en las que se acuerde el pago diferido del precio.

29623 que promueve el financiamiento a través de la factura comercial<sup>478</sup> por lo que la pregunta a partir de este título que puede ser utilizado con el fin de acceder a un Factoring, es que si el distintivo del uso de una factura conformada permite, la transferencia mediante endoso a una entidad financiera, del título y de los bienes que éste comprende, los que servirán de bien susceptible de garantía mobiliaria o prendaria, entonces ¿Cómo es que se procedería con una factura comercial?.

Considerando que la factura comercial, tiene efectos tributarios y acredita el pago de impuestos en una transacción determinada de compra de bienes o de prestación de servicios, no significa que esté destinada a la circulación, ni pueda ser endosada, aún cuando se ponga en duda cómo proceder en la práctica, por lo que finalmente, ha tenido como consecuencia la falta de elementos esenciales para poder concluir un factoring con el beneficio de todos los que participan de éste: cliente final, empresa comercial o mype y entidad del sistema financiero, reduciéndose su espacio a una simple cobranza de facturas, adelanto o anticipo de pago de facturas y similares.

En la Ley 29623 la factura comercial, que tiene efectos tributarios en una adquisición de bienes o servicios, fue sugerida para posibilitar la figura de Factoring, de manera tal que, se promoviera el acceso al financiamiento de los proveedores de bienes o servicios a través de la comercialización de facturas comerciales y además de recibos de honorarios, denominándose para este efecto “Factura Negociable” a la copia adicional de estos documentos. Esta norma, evidentemente beneficiaba a los proveedores de bienes y servicios y principalmente a las Mypes, facilitando su acceso a financiamiento en plazos considerablemente menores, mejorando su disponibilidad de capital de trabajo y fomentando el incremento de la

---

<sup>478</sup> D.S.047-2011-EF de 27.03.2011Reglamenta la Ley 29623 e introduce el uso de la factura comercial en el Factoring, en virtud de la quinta disposición final de la Ley 27287 de Títulos Valores.

bancarización, la intermediación financiera y la emisión de comprobantes de pago en la cadena comercial. Puesto así, la norma era una excelente medida, que en principio –aparte de beneficiar a la economía en general- otorgaba una posibilidad de viabilidad a las mypes. Sólo faltaba un detalle, la norma se refería a facturas comerciales, nombradas facturas negociables, pero no a títulos valores, que finalmente, son los únicos que permiten el endoso o transferencia de obligaciones y/o acreencias, además de contar con mérito ejecutivo.

En el Decreto Supremo No.289-2012-EF se trata de corregir este vacío y se dispone que la factura negociable a que se refiere la Ley 29623, y su posterior reglamento; adquiere la calidad de Título Valor y en mérito a esta naturaleza, como consecuencia, podría ser endosada por cualquiera de los medios que dispone la Ley de Títulos Valores.

Desde la perspectiva del Factoring, que es el tema que nos ocupa, la categoría de título valor hace más técnico y viable el documento denominado factura negociable, porque a partir de éste puede producirse el endoso, y con él, la entidad financiera pueda hacerse cargo del registro, cobranza, e incluso ejecución si fuera necesario, ya que lleva implícita la transferencia de los derechos contenidos en él; descontando además los pasos previos que se han tenido que seguir para obtener esa acreencia, como calificación de sujeto de crédito, evaluación de riesgo y de garantías, entre otros, que en buena cuenta son medidas de seguridad para la entidad financiera, en el otorgamiento de una línea de crédito.

Sin embargo, desde la perspectiva técnica de los Títulos Valores (Valdivieso, Erika, 2013:377) en la norma mencionada se desconoce los principios cambiarios a los que se encuentran sujetos los títulos valores como el de literalidad, autonomía y legitimación que no solo se encuentran previstos en la Ley de Títulos Valores No.27287, sino que desde siempre han garantizado la circulación y el pago de los mismos y que además los convierte en valores

materializados que representan o incorporan derechos patrimoniales, como señala la cita.<sup>479</sup>

### 3. -FINANCIAMIENTO PARA MYPES

Es así que posteriormente, el Banco Mundial lanza en el 2012 un programa de Factoring para Latinoamérica con la finalidad de mejorar las condiciones del crédito para las mypes, a través de este instrumento financiero. En el Perú nace como un proyecto que busca favorecer a 12,000 Mypes y en corto plazo extenderlo a no menos de 100,000 créditos por un valor no menor de 120 millones de soles, que equivalen a algo más de 40 millones de dólares. Este esquema algo complejo que fue propuesto por el G-20 como alternativa de acceso al financiamiento, pretende darle una esperanza de desarrollo sostenible a la microempresa, que en corto plazo, ve decaer su existencia, por falta de capacidad económica para continuar su crecimiento y no tiene otra alternativa que extinguirse. Banco Mundial, Artículo en: Anónimo (2012) Un esquema de factoring para las micro y pequeñas empresas en Latino América, En: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2012/03/04/factoring-scheme-for-small-and-medium-size-enterprises-in-latin-america> (04 de marzo de 2012).

El esquema que va de la mano con el sector corporativo, busca al mismo tiempo de promover y mejorar las condiciones de crédito de la MYPE, ofrecer mecanismos para mejorar la gestión de riesgos asegurando su sostenibilidad. En ese sentido, el Banco Mundial, COFIDE y Capital Tools, trabajan directamente en la estructuración, con asesores legales y fiscales, y

<sup>479</sup> En diciembre 2012 se expide en Perú el Decreto Supremo No.289-2012-EF, que modifica el Reglamento de la Factura Negociable, Decreto Supremo No. 047-2011-EF de fecha 25 de marzo de 2011, que reglamentaba lo dispuesto en la Ley 29623 denominada Ley que promueve el financiamiento a través de la factura comercial.

están coordinando la implementación inicial de este sistema de factoring en el Perú.

En la primera fase, se ha previsto que COFIDE y el proveedor a través de un agente fiduciario crearán un vehículo de propósito especial (SPV) que luego emitirá una nota de término que COFIDE compra, proporcionando una capacidad de US\$5 millones de financiamiento para las MyPEs. El SPV utilizará los fondos para comprar las cuentas por cobrar de los proveedores sobre una base revolvente que se extiende a la financiación de cerca de 10.000 microempresas y pequeñas empresas, descontando las facturas de US\$500 de tamaño medio y 21 días de madurez. En la segunda fase, las agencias de calificación determinarán el riesgo del instrumento financiero emitido por la SPV. Esta calificación permitirá a la SPV vender participaciones en la financiación de los inversionistas institucionales locales.

Este esquema de factoraje fue uno de los 14 ganadores del reto lanzado por el Grupo de los 20 (G-20) países para encontrar nuevas formas de financiamiento para las MYPE. Este reconocimiento viene con el apoyo económico para cubrir el costo de la aplicación del sistema en otros países. La solución también atrajo el interés de otros organismos multilaterales de crédito como el Banco Interamericano de Desarrollo y su brazo financiero del FOMIN. Ellos han manifestado su interés en participar como inversionistas con las instituciones locales que intervienen en la financiación de la segunda fase.

Luego de un año de lanzada la propuesta, en un país en el que la informalidad y la falta de acceso a la información de los microempresarios, entre otros, son los aspectos más destacados que no permiten si desarrollo, se coloca a las mypes peruanas en un escenario totalmente desconocido, sin que se conozca resultados concretos.

Otra de las actividades a cargo de COFIDE<sup>480</sup> es la Tabla de Negocios MYPE, que a través de capacitación en materia de emprendimiento busca articular la capacitación a través de un programa de certificación empresarial, esta actividad se realiza en áreas legal, contable, marketing, administración y finanzas. Este programa cuenta con apoyo de gestores voluntarios, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo – AECID, el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas – PNUD y los Municipios de Lima entre otras instituciones

Son varios los mecanismos, programas de estímulos e incentivos, así como también la creación de Registro Nacional de Micro y Pequeña Empresa REMYPE en el *Ministerio de Trabajo*, es una gran alternativa para el acceso a los beneficios laborales, tributarios y financieros que mediante la Ley MYPE se otorga a éstas<sup>481</sup> con la finalidad de eliminar barreras burocráticas que impiden que la MYPES se formalicen y que tengan instrumentos de desarrollo.

#### 4. -CONTRATO DE FACTORING

En Perú como en muchos países de la región, el Factoring es un contrato innominado, atípico, sin embargo, tomado de la práctica del comercio en Estados Unidos (Farina, 2005:115) y algunos sostienen que de Gran Bretaña, sin embargo es aplicado y utilizado, con algunas variantes, que adquieren características específicas en cada país.

---

<sup>480</sup> COFIDE S.A., Corporación Financiera de Desarrollo, es una empresa de capital mixto con una participación del 98.7% del estado peruano, representado por el Fondo Nacional de Financiamiento de la Actividad Empresarial del Estado (FONAFE), dependencia del Ministerio de Economía y Finanzas, y un 1.3% corresponde a la [Corporación Andina de Fomento \(CAF\)](#).

<sup>481</sup> Decreto Legislativo 1086 de 18.08.2012, norma integral que modifica la Ley 28015, otorgando a las MYPES una serie de mecanismos laborales, tributarios y administrativos que eliminan las barreras burocráticas que impedían o limitaban su formalización.

Esta relación jurídica, como la llama Farina, consiste en que una de las partes o empresa de Factoring:

(...)“Adquiere todos o una porción o una categoría de créditos que la otra parte tiene frente a sus cliente; adelanta el importe de dichas facturas (factoring con financiación), se encarga del cobro de ellas y, si así se pacta, asume el riesgo de la posible insolvencia de los deudores” (Farina, 2005:115).

El Factoring, tal como hoy lo conocemos, nace de la práctica comercial estadounidense o inglesa, pero ha ido tomando distintos matices según el país donde se desarrolle. Aquí cabe el análisis acerca de los contratos atípicos, porque en el Perú como en otros países, especialmente latinoamericanos, el Factoring no se encuentra regulado en la legislación, sin embargo si la legislación no ha considerado necesaria su inclusión, el Derecho sí. Por lo tanto, si bien el Factoring no cuenta con una tipicidad legal, si cuenta con una tipicidad social (Gutiérrez, 2007:29).

El tipo contractual y la propia tipicidad, sin embargo, no se manifiestan de manera cerrada o definitiva, pues al lado de los contratos tipificados pueden hallarse tipos no reconocidos aún por la ley, pero que igual se utilizan, y en ciertos casos con mucha frecuencia. Incluso algunos de los tipos reconocidos, pueden experimentar cambios, evolucionando hacia nuevos tipos. De tal manera, el Derecho de los contratos es un derecho flexible, abierto a las necesidades de las personas, al desarrollo económico de éstas.

Visto con simpleza: las personas que contratan quieren realizar un negocio y no el cumplimiento de un esquema contractual. Las partes, los agentes económicos requieren de cierta libertad para desarrollar sus intereses y empresas, la libre competencia, la libertad en la asignación de recursos de entidades de intermediación financiera, la libertad de contratar, son muestras



de ello, por lo tanto, y más aún teniendo en cuenta la sociedad globalizada, el uso de la tecnología que permite un mayor acceso a negocios internacionales, y el flujo cambiante de la economía, no pueden estar sujetos a un esquema contractual limitado.

Las empresas autorizadas a realizar Factoring en el Perú originalmente eran los bancos, tal como lo disponía la Ley General del Sistema Financiero y de Seguros No.26702, posteriormente, se extendió la posibilidad de realizar este y otro tipo de transacciones, a las otras entidades que conforman el sistema financiero peruano: Financieras, Edpymes, Cajas Municipales, Cajas Rurales. En el año 2009 la Superintendencia de Banca y Seguros por primera vez autoriza a una empresa privada a realizar la compra de facturas y letras de empresas. Actualmente existen algunas empresas privadas que realizan la gestión del cobro de facturas a sus clientes, con cesión de derechos, es decir en donde existe un descuento de factura o un anticipo de pago a cuenta de las facturas comerciales.

## **5. -CONCLUSIONES**

Los modelos contractuales típicos tienen actualmente un uso limitado y han disminuido considerablemente en la actividad económica, que se organiza en base a criterios distintos a los previstos en las leyes. De esta manera, el orden que ideó el legislador, tan detallista y rígida,<sup>482</sup> ha sido sustituida por los nuevos modelos surgidos de la costumbre, la legislación especial y la voluntad de los particulares, motivados especialmente por el desarrollo económico de hoy, que no espera, que más bien apura, que tiene necesidad de resolver de forma inmediata.

Se ha producido una especie de crisis de tipicidad (Lorenzetti, 2001: 22) que es normal en un periodo de mutaciones sociales como el que vivimos y que

---

<sup>482</sup> LORENZETTI, Op.cit.p.23

se expande a todo el Derecho Privado. No olvidemos que el contrato es un instrumento para la realización de actividades económicas y si éstas se encuentran en permanente flujo, es normal que lo típico se convierta en una limitación para el desarrollo de los agentes económicos, caracterizados por su celeridad.

En tanto, daremos razón a aquellos que opinan que el Derecho evoluciona en un ritmo más lento que la economía, puesto que las figuras y acuerdos que brotan de las distintas transacciones económicas, rebasan lo previsto en los códigos y normas. El Factoring no se escapa a esta realidad, y en nuestro país se ha intentado marcar pautas, fijar reglas, que han sobrepasado los límites de las operaciones, planteamientos, cambios y esfuerzos con un solo fin: desarrollar las mypes.

Específicamente en el Perú, que tiene una realidad que no dista mucho de la de otros países de la región, podemos concluir que el Factoring es y será una herramienta para intentar dar supervivencia a las pymes, que representan nada menos que el 95,2% del empresariado nacional. Bien llamado o no, con anticipos o descuentos, y como se presentara, finalmente, parece ser una respuesta, no la única por cierto, para dar viabilidad a estas micro y pequeñas empresas y por ende al desarrollo de nuestros pequeños empresarios.

## 6. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De la Puente, Manuel. El Contrato en General. (1991). Civil. Vol XI, Lima, Editorial PUCP.

Diez-Picazo, Luis. (2007). Fundamentos del derecho civil patrimonial, Madrid, Volumen I, Sexta Edición, Editorial Civitas.

---

Farina, Juan. (2005). Contratos Comerciales Modernos, Buenos Aires: Editorial, Astrea.

Gutierrez Camacho, Walter. (2007). Ámbito de Aplicación de las Normas Generales sobre Contratos. Los Contratos Atípicos, Código Civil Comentado, Tomo VII, Lima: Gaceta Jurídica.

Ghersí, Carlos. (2006). Contratos Civiles y Comerciales, Buenos Aires: Editorial Astrea.

Lorenzetti, Ricardo. (2007). Tratado de los Contratos, Buenos Aires: Rubinzal – Culzoni Editores.

LORENZETTI, Ricardo Luis. (2001). Derecho Contractual – Nuevas formas contractuales, Lima, Editorial Palestra.

## **HEMEROGRAFÍA WEBSITES**

<http://www.caballerobustamante.com.pe/plantilla/2012/solicitar-un-adecuado-factoring-financiero.pdf>

<http://www.kpmg.com/PE/es/IssuesAndInsights/sala-de-prensa/kpmg-medios/Documents/22-02-2012-Factoring-para-mypes.pdf>

<http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2012/03/04/factoring-scheme-for-small-and-medium-size-enterprises-in-latin-america>

<http://www.produce.gob.pe/remype/data/mype2011.pdf>

[www.crecemype.com](http://www.crecemype.com)

[www.sbs.gob.pe](http://www.sbs.gob.pe)

<http://www.produce.gob.pe/>

## **INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DE SABERES A TRAVÉS DE REDES SOCIALES DE CONOCIMIENTO EN ORGANIZACIONES DE INVESTIGACIÓN LATINOAMERICANAS Y DEL CARIBE**

***Blanca A. Rojas de Uzcátegui***

Doctora en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Beloso Chacín. Maracaibo. Estado Zulia. - Magister en Gerencia de Empresas. Mención: Gerencia de Mercadeo. La Universidad del Zulia. Núcleo LUZ Punto Fijo. Estado Falcón. Licenciada en Administración de Empresas. Universidad Nacional Abierta. Centro Local Falcón. Estado Falcón. Personal Docente en la Categoría de Asociado. Universidad de Falcón. Punto Fijo. Estado Falcón. Venezuela Coordinadora de Investigación y Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Falcón. Punto Fijo. Estado Falcón. Correo: [blancauzcategui@hotmail.com](mailto:blancauzcategui@hotmail.com)

### **Resumen**

La sociedad del conocimiento caracterizada por el uso masivo de tecnologías electrónicas de comunicación, de globalización y procesos productivos basados en las ciencias, produce cambios en las formas de producción, así como en el mundo de la investigación. Los métodos de innovación incluyen actualmente tanto los procesos de investigación como la puesta en marcha de sus productos; se producen cada vez más en forma de redes, donde las conexiones entre los diferentes ámbitos son cruciales para el éxito de las innovaciones. La generación de conocimiento científico está estrechamente relacionada con las organizaciones formales que se crean para ello, así mismo, los procesos de investigación que se desarrollan de esta forma son el resultado de una integración tanto de recursos intelectuales como financieros. Esta unificación tiene como objeto producir conocimiento a partir de las necesidades integrales de sociedad, es por ello que en el presente estudio, se analiza las redes de conocimiento y su configuración básica en el desarrollo de la ciencia dentro del contexto de la formación profesional en Latinoamérica y el Caribe, con el fin de construir una propuesta metodológica acerca de cómo las organizaciones de investigación pueden enfrentar las demandas de estas redes.

**Palabras Clave:** Conocimiento, Organización, Redes.

### **Abstract**

The knowledge society is characterized by the massive use of electronic communication technologies, globalization and science-based production processes, causes changes in the methods of production as well as in the world of research. Innovation methods currently include both research processes and the implementation of its products and is increasingly produced in the form of networks , where connections between different areas are crucial to the success of innovations . The generation of scientific knowledge is closely related to formal organizations that are created for it , also, the research processes that develop in this way are the result of an integration of both intellectual and financial resources. This unification is designed to produce knowledge from the comprehensive needs of society , which is why in the present study , knowledge networks and its basic settings discussed in the development of science in the context of vocational training in Latin America and the Caribbean, in order to build a methodological proposal about how research organizations can meet the demands of these networks.

**Keywords:** Organization, networks, knowledge.

## **1.- INTRODUCCIÓN**

La generación y transferencia de Conocimiento, no están solamente supeditadas al complejo papel de la producción de saberes científicos para el desarrollo de productos e innovaciones tecnológicas, que mejoren las condiciones de vida de la sociedad, sino también se relaciona con el ámbito social y humano.

En la actual sociedad del siglo XXI, las redes de conocimiento conforman las máximas expresiones del hombre como generador de conocimientos ante la necesidad de intercambiar y transferir lo que aprende y lo que crea, partiendo de la interacción social dentro de una plataforma tecnológica y un marco muy particular.

La producción de conocimiento científico está estrechamente asociada con las organizaciones formales que se crean para ello, los procesos de

investigación que se desarrollan en las mismas son el resultado de una integración tanto de recursos intelectuales como financieros.

Esta integración tiene como objeto producir conocimiento a partir de las necesidades integrales sociales, es por ello que en el presente estudio, se analiza las redes de conocimiento y su configuración básica en el desarrollo de la ciencia, con el fin de construir una propuesta metodológica acerca de cómo las organizaciones de investigación Latinoamericanas y del Caribe pueden enfrentar las demandas de estas redes sociales de conocimiento.

## **2. -CONTEXTO HISTÓRICO SOCIAL DE LAS REDES DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D) EN AMÉRICA LATINA**

En América Latina a mediados de los años noventa se aprecian los primeros cambios en las políticas de ciencia y tecnología impulsadas por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de Estados Americanos (OEA). Dichos cambios se concentraron básicamente en la reorganización institucional de la gestión en los sistemas de ciencia y tecnología, así como en los cambios introducidos por las legislaciones que le daban a los Estados una mayor responsabilidad en el apoyo y fomento de las actividades de Investigación y Desarrollo (Sánchez, 2004).

A la par de esta realidad, se crearon iniciativas como el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED) y las nuevas relaciones de cooperación en el continente como el Mercado Común de Ciencia y Tecnología (MERCOCYT) para el año de 1993 y la Comisión Interamericana de Ciencia y Tecnología (COMCYT) patrocinada por la Organización de Estados Americanos (OEA) a partir del año 1998.

Estos cambios llevados a cabo por los países latinoamericanos e impulsados por organismos internacionales, facilitaron las conexiones de los mecanismos de cooperación tecnológica y dieron inicio formal a las redes de investigación en el continente y su relación con las ya existentes en el resto de los países del globo.

A pesar de la heterogeneidad existente, las redes de I+D en América Latina tienden a unificarse tanto regional como internacionalmente. A nivel continental ya se creó la Red de Cooperación Latinoamericana de Redes Avanzadas (CLARA) cuyo objetivo primordial es la integración de una red regional de telecomunicaciones de la más avanzada tecnología para interconectar a las Redes Académicas Nacionales de la región, así como impulsar la cooperación en actividades educativas, científicas y culturales entre los países latinoamericanos y las redes académicas de otras regiones del mundo, especialmente del continente europeo.

Los países que inicialmente han firmado los estatutos de CLARA son Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela, lo cual aumentará significativamente los lazos de cooperación existentes en la región.

En el Caribe, los esfuerzos de integración en redes de investigación se concentran principalmente el Proyecto ATLANTEA liderizado por la Universidad de Puerto Rico conjuntamente con el resto de los países del Caribe. Esta red está Conformada por 49 redes y tiene como objetivo fundamental fomentar el enlace académico en forma de intercambios, investigaciones conjuntas y asesoría técnica entre los países miembros. Desde el punto de vista continental, en el caso de Latinoamérica ha habido

algunos rasgos importantes de cooperación tecnológica y científica en bloques de países como es el caso del MERCOSUR en las áreas de biotecnología, aeronáutica, educación, producción y sanidad animal y vegetal, entre otras (Corder, Da costa, Gómez y Velho, 2002).

### **3. -UNA PROPUESTA METODOLÓGICA**

Esta propuesta, se basa en una adaptación del trabajo presentado por Royero (2005), en ella no se obvian el carácter tecnológico de las redes de conocimiento para el éxito de la misma, sino que se concentra más en su carácter social y organizativo, en este sentido, las redes sociales de conocimientos estarían conformadas por las redes sociales, las redes productivas, las redes organizacionales, las redes de colaboración y las redes de transferencia. Las redes sociales se constituyen por el conjunto de personas, comunidades, entes u organizaciones que producen, reciben e intercambian bienes o servicios sociales para su sostenimiento en un esquema de desarrollo y bienestar esperado, dicho bienestar es mediatizado por los avances en el campo de la ciencia y la tecnología producidos y ofrecidos en su valor social y mercantil a las personas o grupos de ellas, en un territorio y en unas condiciones económicas sociales determinadas. Dichas transacciones se dan a nivel local regional, nacional, internacional y global.

Tales redes requieren de unas redes productivas, entendidas como aquellos entes u organizaciones tanto públicas como privadas que originan insumos, productos o servicios básicos para el sostenimiento de las redes sociales a nivel local, regional y nacional, en las áreas básicas de Salud y asistencia social, educación, socio comunidad, agroalimentación, servicios básicos públicos, economía, producción de bienes industriales, manufactureros, comerciales y energéticos generados por unidades de producción.



**Las redes organizacionales:** son todos los organismos que se constituyen para producir conocimiento científico a partir de la investigación de las necesidades de las redes sociales y los problemas de las redes productivas, con el fin de coadyuvar a su desarrollo y avance social. Entre estos entes se destacan las universidades, los institutos de investigación, los centro de desarrollo tecnológico ya sean públicos o privados, entre otros. Estas redes operan por miles en todos los países a nivel mundial, por lo que se pueden encontrar varias organizaciones en un mismo país investigando o estudiando igual problema sin contar con una integración dinámica y efectiva a la hora de ahorrar esfuerzos, tiempo y dinero, a partir de esta problemática se originan las redes de colaboración.

**Las redes de colaboración:** están integradas por entes públicos o privados a nivel local, regional, nacional e internacional, constituidas con el propósito de asistir técnica y financieramente a la red organizacional con la finalidad de gestionar proyectos conjuntos bajo parámetros de pertinencia, efectividad, eficacia, productividad y desarrollo.

Estas redes pueden conformarse a partir del grado de intereses comunes de las personas, investigadores, centro de investigación o sistemas nacionales de investigación, en torno a su objeto pueden ser: redes de información y comunicación,

redes académicas, redes temáticas, redes de investigación, redes de innovación y las redes de servicios tecnológicos Sebastián, (2000).

Por otro lado, **las redes de trasmisión:** se caracterizan por agrupar entes, personas u organizaciones que tienen como fin intermediar y trasladar el conocimiento producido a las redes sociales e íntimamente ligados a los procesos de innovación tecnológica y desarrollo científico.

En este orden, el objetivo principal de la misma es establecer el vínculo que existe entre las distintas redes explicadas anteriormente con el diseño organizacional de los centro de producción de conocimiento. Las instituciones de investigación no son solamente armazones a partir de un cúmulo de funciones administrativas, por el contrario, son entes donde se organiza el trabajo a partir de las nuevas concepciones científicas dentro de la sociedad.

En este análisis se pretende dejar un camino metodológico muy concreto a partir de las nuevas concepciones científicas y tecnológicas basadas en la concepción del conocimiento como sistema inter, trans y pluridisciplinario, de generación y transferencia de conocimientos, que respondan a las demandas de la sociedad y de la propias instituciones quienes requieren calidad, pertinencia y efectividad en sus procesos de investigación, partiendo del enfoque del Sistema de Investigación a través de Redes Sociales del Conocimiento (SIRSC), (Ver Figura 1).

Luego se presenta las tres fases que configuran la implantación del sistema.

Figura 1. Estructura básica del enfoque de las Redes Sociales del Conocimiento



Fuente: Elaboración propia (2013).





Fase I: Diagnóstico de las Redes del Sistema Propuesto		II Fase: Organización de la red social de conocimiento para la investigación		III Fase: Control de la red social de conocimiento para la investigación	
RED	ACTIVIDAD	DISEÑO	ACCIÓN PROPUESTA		
Organizacional	Diagnosticar los recursos intelectuales y físico para investigación al igual que el conocimiento de los principales problemas de investigación, docencia, extensión, administración, producción, postgrado y servicios que generen interés investigativo y permitan prepararse para poder atender las demandas de las redes sociales.	Líneas de investigación	A partir de los problemas básicos y evaluados las capacidades del recurso intelectual y físico en la red organizacional y los problemas vitales de la red social, se crean las líneas de investigación normativas y su relación con la red de colaboración y la red de transmisión. Posterior a ello, se jerarquizan los problemas y se crean las líneas operativas de investigación y se vinculan nuevamente con dichas redes	Estructura	A cada línea normativa se le asignará un Jefe que será responsable no sólo de ésta, sino de las líneas operativas, y a cada proyecto un coordinador del mismo que trabajará conjuntamente con el jefe de línea. Todos los coordinadores de línea serán parte del consejo de investigación máxima escalafón de dirección del sistema de investigación, tutelado por un miembro reconocido y nombrado por la alta dirección. Se propondrá que la estructura sea de carácter matricial y de redes. La organización en red colabora a potenciar las infraestructuras existentes y a multiplicar el número de usuarios
Productividad	Diagnosticar a nivel local, estatal, y nacional los principales problemas en: Salud y asistencia social, educación, socio comunidad, agroalimentación, servicios básicos públicos, economía, producción de bienes industriales, manufactureros, comerciales y energéticos generados por unidades de producción, entre otros y las redes productivas.	Marco metodológico	Establecer el enfoque de investigación y la postura epistemológica de la ciencia a partir de la visión Inter – trans- y pluridisciplinaria del conocimiento, así como los modos de investigación y los alcances de esta.	Sistema de promoción, difusión y gestión	Como resultado de cada proyecto según su nivel, se crearán dos comités uno científico de publicación institucional encargado de la divulgación de los resultados en investigación a nivel interno (Revista institucional) y a nivel externo (Revistas nacionales e internacionales) y otro de gestión encargado de velar las vinculaciones con las redes de colaboración y transmisión, así como monitorear conjuntamente con los jefes de línea y los coordinadores de cada proyecto, el impacto de solución o entendimiento esperado en los problemas de las redes sociales y las redes de producción.
Colaboración	Implica la cooperación de conocimientos con otros entes u organizaciones públicas o privadas a nivel local, estatal, nacional e internacional que ejecutan proyectos o investigan alguna área orientada hacia el desarrollo de la red productiva.	Plan de investigación	Establecer para cada línea normativa, los objetivos y las líneas operativas correspondientes, así como los proyectos a ejecutar en el periodo de gestión, la infraestructura y la plataforma tecnológica necesaria, así como el presupuesto y las fuentes de financiamiento a partir del estudio previo de las redes de cooperación y transferencia.	Sistema normativo y cultural	El consejo de investigación diseñará la normativa del sistema de investigación en los entes de investigación, así como los procedimientos y normas administrativas y los manuales de funciones de todos los miembros del sistema. Lo anterior requiere de un sistema informativo, participativo y de valores hacia la investigación como generadora de bienestar social, institucional, personal y grupal. Este sistema debe estar acompañado de un plan de motivación tanto financiera como no financiera de reconocimiento y prestigio social del investigador.
Transmisión	Implica la ubicación, diseño o conocimiento de los intermediarios de tecnología (Broker) a nivel local, estatal, nacional e internacional.	Sistema de control de gestión y evaluación	A cada línea normativa y operativa a partir del plan anterior, se deberá diseñar un sistema de control de gestión estratégico integral mediante el uso de cuadros de mando, así como la configuración de un sistema de evaluación especializado en centros de producción científica.	Plataforma tecnológica	Se requiere un procesamiento de datos informático de todos y cada uno de los componentes de la red, así como de sus procesos administrativos. Esta es una condición fundamental para que la propuesta genere resultados efectivos y ajustados a las redes sociales de conocimiento.

#### **4. -CONCLUSIÓN**

El nacimiento de la sociedad del conocimiento caracterizado por el uso masivo de tecnologías electrónicas de comunicación, la globalización y procesos productivos basados en las ciencias, ocasiona cambios en las formas de producción y en el mundo de la investigación.

Los procesos de innovación que incluyen tanto los procesos de búsquedas como la puesta en marcha de sus resultados, se producen cada vez más en forma de redes, donde las conexiones entre los diferentes ámbitos son cruciales para el éxito de las innovaciones. No obstante, el logro de las mismas no depende solamente de las estructuras adecuadas, en las cuales se pueden producir las innovaciones, sino también de las competencias apropiadas de las personas que actúan dentro de las redes.

Estas competencias para actuar en red son relativamente nuevas, pero frente al surgimiento de la sociedad del conocimiento, son de mayor importancia para asegurar la competitividad de las empresas, de sectores económicos y regionales, así como para que las personas puedan moverse con soltura en este nuevo mundo.

Su complejidad es sin duda la mayor limitante para poder comprender la estructuración total de las mismas, sin embargo, este contexto hace que las viejas estructuras de investigación a partir de áreas de conocimientos desvinculadas con el entorno social, parece que hoy por hoy tienden a desaparecer dado su carácter contradictorio con el avance de la ciencia y las nuevas concepciones pluri y transdisciplinarias del conocimiento que exigen diseños organizacionales más dinámicos y adaptados a estos cambios.

En este sentido, el papel de los entes que generan conocimiento se dispondrá en la gestión de lo interdisciplinario, factor clave de éxito, en la eficacia del manejo de la

complejidad del proceso investigativo, por lo menos en el campo de la producción científica.

Dentro de los aspectos más importantes de destacar a partir del presente estudio, se tiene que las redes sociales de investigación son determinantes y específicas para lograr el fortalecimiento de líneas o proyectos de investigación que generen un impacto en el desarrollo, la innovación y la lucha contra los problemas más graves en América Latina y el Caribe.

Estas redes todavía no se han afianzado en la totalidad del continente quedando pendientes muchas acciones dirigidas al diseño, implantación, gestión y mantenimiento de redes en Investigación y Desarrollo, a pesar de ello, se nota la tendencia a integrar a toda Latinoamérica en una sola red social de conocimiento.

Por otro lado, se puede destacar que las redes más importantes provienen de las universidades como centros de producción y cooperación tecnológica tanto nacional, regional e internacionalmente. Esta situación manifiesta cierta dependencia de los presupuestos a las inversiones deficitarias, en el sector por parte de los gobiernos, sin embargo, muy pocas redes en la región han revertido esta tendencia a no depender de entes gubernamentales para el desarrollo de políticas de investigación y desarrollo.

## 5. -REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corder, Solange, María, Da Costa Erasmo Gómes y Paulo Velho, “MERCOSUR, Cooperación en Ciencia y Tecnología”, Revista Nueva Antropología. Volumen XVIII, (60): 2002, 9-28.
- Royero, Jaim, “Las redes sociales de conocimiento: El nuevo reto de las organizaciones de investigación científica y tecnológica”. Revista Iberoamericana de Educación, 2005.
- Royero, Jaim, “Modelo de control de gestión para sistemas de investigación universitarios”. Revista Iberoamericana de Educación, 2003.
- Royero, Jaim, “Gestión de sistemas de investigación en América Latina”. Revista Iberoamericana de Educación, 2003 b.
- Royero, Jaim. “Las Redes de Investigación y Desarrollo (I+D) en América Latina”. Revista Iberoamericana de Educación, 2003 c.
- Sánchez, G. (2004). “Los Sistemas de Ciencia y Tecnología en Tensión: Su Integración al Patrón de Reproducción Global”. Revista Convergencia, volumen 11, (035) p. 193-220.
- Sebastián, Jesús, “Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para la I+D”. Revista Redes, volumen 7, (15), 2002.
- Sebastián, Jesús. “Análisis de las Redes de Investigación de América Latina con la Unión Europea”. RECITEC, Recife, volumen 3, (2), p.308-321., 2002.



**Simpósio 29 – [El Estado Nacional en Latinoamerican : identidad y alteridad](#)**

**(\*) Simpósio não foi realizado.**

**Simpósio 30 – [Fenomenología, ética y política. \(Homenaje a Guillermo Hoyos\)](#)**

**[\(\\*\) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.](#)**

**Simpósio 31 – [Hermenéutica analógica en América Latina](#)**

**[\(\\*\) Aguardamos os trabalhos dos Coordenadores.](#)**

**Simpósio 32 – Desigualdade de gênero na América Latina e suas implicações no campo da Educação, Trabalho e Religião**

**Pelas mãos das mulheres: A tecelagem manual e as implicações no desenvolvimento local**

Amanda Motta Angelo Castro<sup>483</sup>  
Edla Eggert<sup>484</sup>

**Resumo:** Esse texto traz algumas reflexões tendo como base nossa pesquisa de doutorado que está em andamento. Esta pesquisa tem como campo teórico a Educação Popular e os Estudos Feministas, e visa trabalhar, sobretudo, nos estudos que vêm sendo produzidos e problematizados no Brasil e na América Latina. Nossa pesquisa busca compreender como ocorre o processo pedagógico de ensinar e aprender a tecelagem manual. O lugar geográfico desta pesquisa é o pequeno município de Resende Costa, no qual a economia gira em torno dos teares. As 98 lojas de tecelagem da pequena cidade que tem aproximadamente onze mil habitantes é fonte de empregos diretos, indiretos e movimenta a economia de Resende Costa. Historicamente, o trabalho com os fios vem sendo realizado especialmente pelas mulheres. Em Resende Costa este processo não é diferente. Apesar de mulheres e homens tecerem no lugar desta pesquisa que ensina, o processo da tecelagem está nas mãos das mulheres. Para Richard Sennett o trabalho artesanal é uma concretização entre o fazer e o pensar, que sinaliza a produção de conhecimento presente neste ofício. Os Estudos Feministas assinala que a tecelagem é realizada, sobretudo pelas mulheres e por esse motivo perde muito de seu valor social e reconhecimento (Eggert). A Educação Popular aponta que as pedagogias desenvolvidas às margens das instituições formais de ensino são socialmente menos reconhecidas (Streck). Deste modo o processo pedagógico de ensinar e aprender da tecelagem ficam marginalizados, tanto por ser um trabalho feminino como por não possuir Formação em espaços formais de ensino. Neste texto propomos travar um diálogo no campo teórico e empírico já indicado problematizando o processo pedagógico desenvolvido pelas mulheres na tecelagem manual e nas implicações deste processo no desenvolvimento de Resende Costa.

**Palavras-chave:** Educação Popular, Estudos Feministas, Artesanato, Tecelagem.

<sup>483</sup> Mestra em Educação pela UNISINOS. Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Bolsista CAPES. Contato: [motta.amanda@terra.com.br](mailto:motta.amanda@terra.com.br)

<sup>484</sup> Doutora em teologia. Professora do PPGEDU da UNISINOS. Contato: [edla@unisinob.br](mailto:edla@unisinob.br)

## Palavras iniciais: Resende Costa e a pesquisa empírica

a produção artesanal de fios e tecidos, sob o domínio das mulheres, aparece sob a denominação "indústria têxtil doméstica" ou "produção caseira", em oposição à "produção oficial ou artesanal" ou "ofícios", predominantemente masculina. (...) a propósito da aprendizagem, que esse elemento básico da organização artesanal era dispensável. No recinto doméstico, onde as produtoras de fios e tecidos realizavam seu trabalho. Isto posto, a economia mineira achava-se, no seu entender, dividida em dois setores distintos, um doméstico ou caseiro", nas mãos das mulheres, e outro "oficial ou artesanal", nas mãos dos homens. (MACEDO, 2006, p. 6)

Este texto articula algumas questões que estão sendo propostas em nossa pesquisa de doutorado que está em andamento e é realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Nossa questão principal de pesquisa é discutir como ocorre o processo pedagógico de ensinar e aprender da tecelagem manual em Resende Costa no Estado de Minas Gerais. Abordamos o trabalho da tecelagem a partir da Educação Popular, dos Estudos Feministas e do Desenvolvimento Partimos da suspeita que em Resende a tecelagem é um trabalho principalmente feminino, ensinado pelas mulheres através de um processo pedagógico invisível e não-formal.

O estado de Minas Gerais, localizado na região sudeste do Brasil tem uma forte presença e tradição artesanal. Tal legado é conferido as indígenas, escravas negras trazidas da África e as portuguesas. Desta mistura temos um estado com expressão artesanal em diversas áreas: cerâmica, barro, pedra, madeira e fios. Nossa pesquisa tem a intensão de se debruçar no artesanato dos fios, em especial a tecelagem manual que de acordo com Concessa Vaz de Macedo (2003, 2006), Kodaria Mitiko de Medeiros (2002) e Claudia Duarte (2002), foi exercida no estado de Minas Gerais, sobretudo

pelas mulheres, e atualmente, com base na pesquisa empírica podemos verificar que ainda hoje este é um ofício desenvolvido e ensinado especialmente por elas.

Localizado no interior do estado de Minas Gerais na região sudeste do Brasil, Resende Costa, município da Região das Vertentes, foi criado em 30/08/1911, tem área total de 631,561 km<sup>2</sup> e esta localizado a 186 km de Belo Horizonte, capital mineira e sua População, segundo dados do IBGE de 2010, conta com 10.941 habitantes.

Em 1912 o então povoado de Lage ganhou sua autonomia como município, recebendo o nome de Resende Costa uma homenagem aos inconfidentes (pai e filho) que viveram ali nos primórdios da população.

Assim como na maioria do estado de Minas Gerais, Resende Costa foi colonizado por portugueses. Neste município temos uma biblioteca municipal que empresta livros à comunidade. Não há cinema nem teatro, o município conta com um semáforo, dois postos de gasolina, três pousadas, uma praça, duas farmácias e 98 lojas de artesanato.

Resende Costa vive hoje do artesanato, é a tecelagem manual que fornece trabalho para os cidadãos, tanto direto como indiretamente. Aja vista que os pequenos restaurantes, postos de gasolina e bares sobrevivem graças aos turistas que vem a cidade para comprar peças de tecelagem nas lojas e também nas casas do pequeno município.

O artesanato têxtil desenvolvido na pequena cidade do estado mineiro vem de longa data, primeiro este era feito para garantir o suprimento de utensílios para casa. Segundo relato das tecelãs mais velhas do lugar, a tecelagem começou a ser feita para a venda por volta de 1980, esta foi a forma que as mulheres da região encontraram para terem dinheiro, também ficar em casa para cuidar da família e dar conta do trabalho doméstico. A tecelã W. conta que:

Aconteceu foi isso: a gente tinha que ter dinheiro e meu marido estava ganhando pouco e às vezes nem recebia porque o serviço estava fraco, então comecei a fazer as mesmas colchas que fazia para a minha casa e também algumas iguais as que eu fiz para o

meu enxoval, comecei a vender aqui e também em Belo Horizonte, em Tiradentes e São Joao Del Rei, em pouco tempo eu estava ganhando meu dinheirinho, pude criar meus filhos, nunca mais parei, gosto de tecer, a gente ganha bem pouco, mas ganhamos” (tecelã W. durante entrevista em julho de 2012)

Assim como a tecelã W. muitas outras mulheres passaram a fazer o mesmo, elas ensinaram suas filhas, netas, bisnetas. No lugar onde acordamos com o barulho dos teares, o emprego para os homens estava cada vez mais difícil, por conta disso, as mulheres resolveram ensinar a tecelagem para eles, hoje temos uma cidade onde a produção da tecelagem manual abarca homens e mulheres de todas as idades. Entretanto as mulheres são as que mais tecem e em suas mãos se encontra o processo de ensinar e aprender da tecelagem manual.

### **Tecelagem manual: Educação e invisibilidade**

O artesanato é definido como toda atividade produtiva de bens e artefatos realizada manualmente ou com a utilização de meios rudimentares com habilidade, destreza, qualidade e criatividade.

A tecelagem manual é provavelmente uma das artes mais antigas e estima-se que tenha iniciado há cerca de 5000 a.C. (LANZELLOTI, 2009). Em todas as culturas são encontrados vestígios dessa arte marcando a História do respectivo povo e cultura (BUENO, 2005).

O trabalho de tecer iniciou, segundo Dinah Pezzola (2008), com a manipulação de fibras com os dedos. De acordo com a mesma autora, “o mais antigo indício da existência têxtil na história da humanidade data de mais de 24 mil anos; recentemente foram encontradas preciosidades que documentam a presença da tecelagem no período paleolítico” (2008, p.13). Em sua história, está o desenvolvimento de uma técnica que veio aprimorando-se com o passar o tempo. Em vista disso, podemos afirmar que a tecelagem esteve presente na maior parte da história da humanidade, servindo como forma de aquecimento dos corpos por meio das vestimentas e tecidas, provavelmente, por mulheres.

De acordo com dados do Serviço Brasileiro de apoio às Micro e pequenas empresas (SEBRAE, 2005) no Brasil existe cerca de cinco milhões de pessoas trabalhando com o artesanato, isso representa 0,5% do PIB.

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002), mulheres e homens são resultados dos processos educativos. Nós, como seres humanos, vivenciamos diariamente experiências de ensino e aprendizagem nos diversos setores e lugares em que vivemos e convivemos. Assim sendo, não poderíamos deixar de imaginar essa ideia no trabalho artesanal das mulheres, no aprender, no ensinar, no aprender e ensinar umas com as outras cuja proposta é tecida a cada dia nos fazeres artesanais. O mesmo autor assinala que:

O saber da comunidade, aquilo que todos conhecem de algum modo; o saber próprio dos homens e das mulheres, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos, o saber de guerreiros e, esposas; o saber que faz o artesão, o sacerdote, o feiticeiro, o navegador e outros tantos especialistas envolve, portanto situações pedagógicas interpessoais, familiares e comunitárias, onde ainda não surgiram técnicas pedagógicas escolares, acompanhadas de seus profissionais de aplicação exclusiva. (...) todas as situações entre pessoas e, entre pessoas e a natureza – situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo -têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. (Brandão, 2000, p.20)

Em seu livro *O Artífice*, Richard Sennett (2009) aponta que são necessárias 10 mil horas de experiência para termos uma artesã qualificada. Em vista disso, quando discutimos o artesanato, trata-se de horas de estudo, mesmo que esse processo não seja formalmente reconhecido.

O autor afirma que a habilidade artesanal requer um alto grau de aprendizagem, logo, podemos afirmar que, ao olharmos um trabalho de tecelagem, como uma colcha bem tramada, com suas diversas cores e formatos, é fato que a artesã que a fez aprendeu a técnica, a arte e o conhecimento dos teares.



Na dos teares cidade onde acordamos com os barulhos, olhamos as lojas cheias de turistas comprando os produtos, feitos muitas vezes no quintal das casas populares de Resende Costa. Diante de situações como essa, pode passar despercebido o fato de que existe um processo de ensino e aprendizagem da técnica de tecer.

O processo de ensinar e aprender desenvolvido pelas mulheres tecelãs no lugar dessa pesquisa ocorre por meio de uma pedagogia não-formal, que se dá, sobretudo, no cotidiano. Em Resende Costa, esse processo é desenvolvido em casa: as mulheres mais velhas ensinam aos filhos, filhas e netas, durante as atividades do dia a dia.

Com base nos apontamentos de Macedo (2006, 2012) e na empiria, podemos afirmar que o processo de ensinar e aprender da tecelagem manual ocorre no espaço doméstico e caseiro, atrás da casa ou em seu interior. A respeito de seu processo de aprender a tecelagem, a tecelã P, de 14 anos, que está trabalhando há 02 anos, no período da tarde, afirma:

Eu aprendi com minha mãe em casa, ela sempre trabalhou com tear, então ela ensinou eu e minha irmã, agora todas nós três tecemos. Eu trabalho só meio período porque quero ser médica. Aqui no tear a gente ganha pouco, mas eu gosto de tecer, foi o que minha mãe me ensinou e, com o tear, eu ganho meu próprio dinheiro e ajudo também nas despesas lá de casa. (durante observação participante em julho de 2012).

Em Resende Costa, as mulheres iniciaram tecendo. Hoje homens e mulheres tecem. Todavia, o processo pedagógico de ensinar continua nas mãos das mulheres. São elas que ensinam e é a elas que artesãs e artesãos recorrem quando percebem que algo está errado, têm dúvidas, ou necessidade de aperfeiçoamento.

O conhecimento das mulheres é inferiorizado porque o trabalho e os processos de ensinar e aprender delas esteve historicamente ligado ao mundo privado, onde as mulheres estiveram por um longo período. Segundo Prisca Kergoat (2011), no fim do século XIX, surgiu a noção do “ofício de mulher”. Neste momento, definiu-se o ofício de mulher em torno das então

chamadas qualidades “naturais e inatas” do feminino: o cuidado com o outro, o amor e a maternidade.

### **Reflexões para um desenvolvimento mais humano**

A tecelagem trouxe crescimento para Resende Costa. Além das 98 lojas de artesanato que empregam pessoas da cidade e garantem trabalho para a população, os pequenos comércios, como restaurantes, bares e lanchonetes, sobrevivem principalmente do artesanato dos fios que atraem turistas de norte a sul do Brasil.

Sobre a importância da tecelagem no município, o tecelão A, que largou as estradas onde trabalhava como caminhoneiro para trabalhar na tecelagem, diz: “Aqui não trabalha quem não gosta. Só não tem é registro, não é um trabalho mesmo, mas o pessoal da cidade tear, posso dizer sobrevive muito bem com isso com certeza.” (tecelão A. durante entrevista em julho de 2011).

A tecelã P. aponta que realmente tem trabalho nos teares, mas este não é visto para os mais jovens como um trabalho, mas sim como “bico” : “Muitos jovens aprendem e largam o artesanato. Largam e aí fica nós, que não tem como sair... Quem pode sair tem que sair... Tem que estudar, evoluir, porque tear não dá dinheiro não. Dá dinheiro para sobrevivência... (durante entrevista em julho de 2011).

Mesmo com a afirmação de que existe trabalho na cidade, os moradores sabem que existem fragilidades no sistema desenvolvido em Resende Costa. O tecelão A afirma que, na cidade, sempre tem trabalho, mas também diz:

Eu gosto, além da necessidade, tear tem que gostar, porque você fica na sombra, tranquilo, sentado, mas é aquilo que eu te falei, a questão é só saúde: é muita pluma, muito pó de retalho. Às vezes é retalho, você não sabe onde teve essa malha, pegar, não tem uma luva, ainda não criaram uma coisa pra facilitar, mas por enquanto estamos aí. (durante entrevista em julho de 2011).

A escuta junto a tecelãs e tecelões que sobrevivem do artesanato nos mostra o crescimento e a oportunidade de trabalho na cidade. Porém, ao mesmo tempo, de forma paradoxal, nos mostra que a vida não é assim tão fácil pelo fato de se ter trabalho e dinheiro para sobreviver. Esta escuta suscita reflexões sobre crescimento e desenvolvimento. Ficamos então com a pergunta: que desenvolvimento é este?

Na teoria econômica, o desenvolvimento de um país é medido pelo PIB, que, dividido per capita, mostra o grau de riqueza de seus habitantes. Como o PIB é a atual medida do desenvolvimento, a sua elevação passa a ser considerada a meta fundamental de qualquer governo.

No entanto, um desenvolvimento atrelado à riqueza, poder de consumo e crescimento econômico não é um desenvolvimento que contemple de forma inclusiva todas as pessoas. Tampouco este modelo leva em consideração os/as de excluídos/as dos requisitos básicos para a sobrevivência humana.

Para trabalharmos o conceito de desenvolvimento, buscamos referências teóricas que se contrapõem ao desenvolvimento vigente, buscado pelas grandes corporações e por diversos governos. Teorizamos sobre desenvolvimento sob a perspectiva dos/as seguintes autores/as: Miguel Teubal (2011), Amartya Sen (2008, 2009) (ano), Ignacy Sachs (2008), (ano), Rosiska Darcy de Oliveira (1995, 2003) e Marcela Lagarde y de Los Rios (1996).

Segundo Miguel Teubal (2011), o desenvolvimento está fundado no aspecto econômico, mas também pode ser compreendido no âmbito social, político e, algumas vezes, como aspecto cultural. Para o autor, desenvolvimento no cenário mundial representa os interesses das grandes empresas. Teubal (2011) argumenta que este desenvolvimento nada tem a ver com as necessidades mínimas de sobrevivência das classes pobres da população mundial. Sendo assim, os movimentos sociais estão certos ao lutarem por um novo modelo de desenvolvimento que considere as

necessidades e os desejos das classes menos favorecidas, que estão à margem do desenvolvimento proposto pelas grandes corporações.

Para a maioria das pessoas o crescimento está intimamente ligado ao desenvolvimento, principalmente porque crescimento é compreendido como desenvolvimento do produto nacional. Todavia de acordo com o pensamento de Teuabal (2011), o crescimento ocorre quando vem acompanhado de melhor distribuição de renda, redução do número da pobreza e aumento da democracia. Sem estes fatores, não podemos associar o desenvolvimento ao crescimento, pois este não necessariamente garante aquele.

O crescimento em Resende Costa trouxe desenvolvimento? Nas palavras da tecelã P, “O artesanato dá aquela sobrevivência de ter o que comer, de existir uma coisa que menos tem, mas fazer a vida com artesanato não é possível, quem faz a vida com artesanato é aquele que está lá na loja, é o lojista, não nós tecelãs”(durante entrevista em julho de 2011).

Amartya Sen (2008, 2009) , ganhador de prêmio Nobel de Economia em 1998, tem sido citado por diversos estudiosos do tema do desenvolvimento. A partir de sua contribuição foram incluídos indicadores sociais nos padrões de classificação dos países, o que resultou na criação do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano. A lógica do pensamento desse autor tem influenciado a articulação das políticas para os países periféricos. Avançou ao alterar a definição de desenvolvimento que contemplava apenas a renda per capita do país, muito mais ligada ao conceito de crescimento que em nada garantia a distribuição dos benefícios para a população.

Em seu livro “Desenvolvimento com liberdade”, Sen (2009) busca ir além dos índices oficiais de desenvolvimento humano (PIB, PNB, IDH). Para o autor, o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam ou não. Dentro desse pensamento, a liberdade é um meio principal para o desenvolvimento.

Para o autor: Liberdade política, religiosa, social, econômica, garantia de transparência e segurança protetora, são fundamentais para o desenvolvimento humano, pois todas se complementam e se fortalecem entre si. Desse modo, uma pessoa que tenha liberdade econômica e social,

mas não tenha liberdade religiosa não está em total liberdade, logo, o desenvolvimento desta pessoa não está completo. A partir desta reflexão, o autor considera que o desenvolvimento requer: Liberdade política, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora.

Sen (2009) não aponta critérios de desenvolvimento único ou preciso. Na abordagem do autor, o desenvolvimento não pode ser comparado nem classificado, pois o mesmo é uma relação entre os vários modos de liberdade necessários para o desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a liberdade humana é o principal meio do desenvolvimento. Sendo assim, o objetivo do desenvolvimento relaciona-se com a avaliação das liberdades reais desfrutadas ou não pelas pessoas, sendo necessário aqui colocar a liberdade no centro do palco, e não os dados oficiais econômicos.

Segundo o autor, a questão econômica está no centro do palco e não a liberdade, gerando assim distorções terríveis. Para exemplificar, o autor menciona as injustiças vividas por muitas pessoas em país com um grande “desenvolvimento”. Um homem negro americano que vive nos Estados Unidos, o país mais rico do globo terrestre, tem uma expectativa de vida inferior a um homem habitante do estado de Kerala, na Índia. Tal realidade invariavelmente leva à pergunta: Afinal, de que adianta um modelo de desenvolvimento baseado na riqueza econômica se esta não se reflete na melhoria das condições de vida das pessoas?

Durante a entrevista com um vereador da cidade, perguntei quem tece na cidade, na mão de quem está à produção que tanto crescimento garante para a cidade? O Vereador X me explicou que:

A tecelagem está na mão dos populares. Existe uma... Não sei nem como colocar essa situação, mas existe assim grande diferença de concentração de recurso, está na mão de poucos, como é em todos os lugares. Mas o que acontece, não ganha-se mal.. Todo mundo ganha, só fica à toa aqui quem quiser, se quiser trabalhar tem a onde trabalhar. Às vezes essa diferença, mas aí que eu vejo que já não

depende muito da questão social, a questão é a seguinte: tem gente que é empreendedor, que tem visão, que investe. Então, aquele que arrisca a cara, lógico, que quer crescer e que tem esse espírito empreendedor, ele vai correr mais esse risco, mas também a chance de obter sucesso é muito maior. Mas não dá pra todo mundo ser dono de loja se não quem vai produzir, né? E, às vezes, as pessoas não entendem muito essa questão. Agora, sim, tem muita gente que se sobressai, que ganha muito dinheiro com artesanato; tem gente que já ganha menos, mas é uma questão de investimento do que a pessoa quer. (durante entrevista em julho de 2011).

Será que o sucesso está mesmo atrelado apenas à capacidade empreendedora de cada um/a, ou existe uma relação de gênero, classe e raça/etnia estabelecida neste processo, principalmente se refletirmos que o maior número da produção da tecelagem da cidade está na mão das mulheres e o maior número de lojistas é de homens? Sen (2009) aponta ainda a importância das mulheres para o desenvolvimento. Segundo ele, é necessário “retificar muitas desigualdades que arruinam o bem-estar das mulheres e as sujeitam a um tratamento desigual” (p 221).

Nesta perspectiva o real desenvolvimento acontece quando o ser humano pode decidir livremente o que deseja fazer ou seguir e como deseja fazê-lo. Em “Desigualdade Reexaminada”, Sen (2008) argumenta que, a partir de elementos básicos, o ser humano torna-se agente de seu destino. Nas palavras do autor, “É a constituição dessas “liberdades” (por exemplo, liberar o indivíduo da fome) que são capazes de dar às pessoas sua ‘condição de agentes’ para atuar livremente e construir seu futuro como queiram. Ser pobre poderá ser uma escolha?” (p. 116).

As tradicionais reivindicações básicas de saúde, educação, condições de moradia dignas, dentre outras, são reivindicações mínimas para que, pelo menos, as pessoas possam existir. Para Sen (2008) esses são os cerceadores da liberdade individual, que garantem aos indivíduos oportunidades e possibilidade de escolha. A partir disto, o autor argumenta que o ser humano está livre para agir como deseja, para decidir onde

trabalhar, o que produzir e o que consumir. Nas palavras do tecelão A, “na cidade até se tece, até se faz artesanato, mas o que as pessoas querem é uma vida melhor, mais tranquila, e isto o artesanato não traz” (tecelão A. durante entrevista em julho de 2011).

De acordo com a empiria as pessoas trabalham, gostam, acham bonito, muitas vezes, afirmam ser uma terapia, mas elas têm pouca “liberdade” de pensar suas vidas tanto no tear como fora dele. Nesse sentido, o tecelão afirma:

Mas o pessoal de Resende Costa não trabalha com a perspectiva de ficar a vida toda num tear. Você vai ver muito adolescente tecendo aí, muita gente que faz faculdade, gente trabalha o dia inteiro, que acorda seis cinco horas da manhã, mas que não quer ficar, mas eles não têm a vontade de ficar a vida inteira no tear. Eu ainda não pensei em outra coisa pra fazer no momento não. Mas não sei. (tecelão A. durante entrevista em julho de 2011).

Marcela Lagarde (1996), em seu livro “Gênero y Feminismo - desarrollo humano y democracia”, trabalha na perspectiva da necessidade urgente de um desenvolvimento mais humano. A autora indica a exclusão das mulheres no processo de desenvolvimento e afirma que, se elas fossem incluídas neste processo, teríamos melhores condições de sobrevivência. Analisa também que o desenvolvimento atual é pautado pelas prioridades e os interesses masculinos, logo o modelo atual desenvolve a exclusão das mulheres, uma vez que estas representam mais da metade da população mundial, acarretando desigualdade e pobreza. Nas palavras da autora:

incluir as necessidades das mulheres e considerá-las prioritárias; modificar as necessidades humanas dos homens, uma vez que muitas delas concretizam formas e mecanismos de opressão sobre as mulheres; modificar as necessidades comunitárias, nacionais e mundiais ao requerer um caminho de desenvolvimento com sentido mais humano, ou seja, centrado na escala humana. (p. 163)

Vanda Shiva (1993) pontua que o desenvolvimento tem negado e negligenciado, sobretudo mulheres e crianças. O desenvolvimento deveria estar a serviço do bem-estar, porém este modelo não trouxe melhor qualidade de vida para as pessoas mais pobres, e sim degradação ambiental, pobreza, desvalorização e negligência. Desta forma, as mulheres permanecem no anonimato, e não como participantes do desenvolvimento. Sendo assim, permanecem no invisível (NEEF, 2003).

Ignacy Sachs (2008) afirma que o maior objetivo do desenvolvimento deve ser a promoção da igualdade, redução da pobreza e a maximização das vantagens da população que vive em piores condições de vida. Para ele, é extremamente contraditório que, num mundo cheio de riquezas e “desenvolvimento”, existam pessoas sem o mínimo para sobrevivência.

O autor descreve alguns pontos fundamentais para uma proposta de um desenvolvimento desejável e possível: oportunidade de trabalho, inclusão social, políticas públicas, distribuição de renda, igualdade, equidade e solidariedade. O autor apresenta ainda cinco questões importantes para o desenvolvimento: o social, o ambiental, o territorial, o econômico e o político. Para ele, a sociedade alcançará um desenvolvimento incluyente quando começar a favorecer o jogo aos participantes mais fracos através de ações afirmativas que visem o apoio a estas populações e, para tanto, são necessárias estratégias a curto e médio prazos, propostas de políticas públicas que requerem um amplo debate social, inclusive, imediata mudança de paradigma.

Rosiska Darcy de Oliveira (1995, 2003) , no artigo publicado na revista Estudos Feministas, intitulado “Igualdade, desenvolvimento e paz” (1995), escreve um texto intenso de anúncio e denúncia, em que afirma que não existe desenvolvimento sem democracia e cidadania e não alcançaremos o desenvolvimento sem discutirmos a questão da pobreza.

A autora argumenta que nós não somos iguais em direitos, isto porque vivemos numa sociedade entre os muros de raça, classe e de gênero. Além



disso, denuncia os desdobramentos da pobreza na vida das pessoas que estão excluídas do “desenvolvimento” vigente.

Nesse sentido, a questão da pobreza diz respeito às mulheres porque ela se feminiza no mundo todo. Portanto, é necessário dar atenção especial às questões das mulheres para atingirmos o desenvolvimento. O texto ainda denuncia que “a pobreza como todas as outras experiências humanas tem sexo, mas o pior cego é aquele que não quer escutar” (OLIVEIRA, 1995, p. 209). Frente a isso, são apontadas três questões fundamentais para o combate da pobreza feminizada: trabalho, educação e o combate à violência.

A autora retoma Virginia Woolf que escreve sobre a necessidade das mulheres terem um quarto para si e uma renda mensal. Oliveira (1995) soma-se a Woolf para, 60 anos depois dos escritos de Woolf, na Inglaterra, dizer que estas necessidades das mulheres, fundamentais à sua sobrevivência, ainda não foram providas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas podem apontar novos caminhos no que diz respeito à educação, geração de renda e combate a violência.

No final do artigo, Oliveira (1995) faz um anúncio: o desafio do movimento feminista agora é ir além da denúncia e fazer anúncios através da qualificação das reivindicações. Refletimos que o artesanato não pode ficar de fora do mote de anúncio de Oliveira (1995), pois a qualificação do artesanato através da certificação e políticas que auxiliem as mulheres na geração de renda e gestão são necessárias para pensarmos num desenvolvimento mais humano como nos ensina Lagarde(1996).

### **Palavras finais: Tecelagem manual e desenvolvimento local**

Um dos principais papéis reservados à educação consiste em potencializar a humanidade da sua capacidade de traçar caminhos para o seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, o estudo proposto em Minas Gerais contribuirá na visibilização do trabalho privado e público da mulher. Considerando que a educação contribui para o desenvolvimento humano, Jacques Dellors (2006) sinaliza que esse “(...) desenvolvimento responsável

não pode mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leva a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade” (2006,p.82-83).

O autor ainda complementa que a educação por si só, não serve apenas para qualificar as pessoas no mundo da economia, mas sim, de promover e “(...) desenvolver talentos e as aptidões de cada correspondente, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência da equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas (Dellors, 2006, p 85).

No aprender a fazer, a pessoa está mais estritamente ligada ao campo da formação, do saber e do saber- fazer que, juntos, compõem a competência e o conhecimento da técnica, como também a capacidade de comunicar-se, de trabalhar com os outros, de gerir sua vida privada e pública, de resolver conflitos e de tornar-se cada vez mais visibilizada. Isto porque, mesmo a tecelagem sendo fundamental para Resende Costa e trazendo trabalho para a comunidade local, está arte rica em técnica e conhecimento ainda é colocada à margem do conhecimento formal. Além disso, a tecelagem segue sendo um trabalho visto como “bico”, principalmente por ser um trabalho predominantemente feminino.

Na epígrafe deste texto, a pesquisadora Vaz Macedo traz elementos sobre a história dos fios em Minas Gerais no século XIX. A empiria realizada através desta pesquisa no pequeno município mineiro mostra que a realidade dos fios pouco mudou: continuam nas mãos das mulheres sendo realizada sobretudo no mundo privado.

Para Ivone Gebara (1994) é urgente e necessário sair da priorização do sexo masculino para a igualdade entre homem e mulher. Através da exclusão da diferença e do acolhimento da diversidade, valorizando o ser humano numa perspectiva histórica igualitária, desta forma poderemos pensar num desenvolvimento mais humano.

## Referencias

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELORS, Jacques. (org.) **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999

DUARTE, Claudia Renata. **A tecelagem manual no Triângulo Mineiro – história e cultura material**. Uberlândia: EDUFU, 2009

GEBARA, Ivone. **Trindade: palavra sobre coisas velhas e novas. Uma perspectiva ecofeminista**. 1994

KERGOAT, Prisca. Ofício. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Franloise (org). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Unesp, 2011.

LAGARDE, Marcela. **Gênero y feminismo - desarrollo humano y democracia**. Madrid: Horas & Horas, 1996.

LANZELOTTI, Gilberto. **História da tecelagem artesanal no Brasil**. Disponível em: <<http://guiadecorar.com.br/posts/visualiza/1493>>. Acesso em: 10 out. 2009

MACEDO, Concessa Vaz de. **A produção têxtil de fios e tecidos em Minas Gerais** disponível em <[http://www.mao.org.br/fotos/pdf/biblioteca/macedo\\_01.pdf](http://www.mao.org.br/fotos/pdf/biblioteca/macedo_01.pdf)> Acesso em 20 de janeiro de 2012.

MACEDO, Concessa Vaz de. A indústria têxtil suas trabalhadoras e os censos da população de Minas Gerais do século XIX: uma reavaliação. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 35, jan-jun./2006.

MAX-NEEF, Manfred. **“Empoderamento” de comunidade e desenvolvimento alternativo. Pedagogia Social** – Artigos. Associação de Pedagogia Social de Base Antroposófica do Brasil, Boletim n. 17, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.pedagogiasocial.com.br>> Acesso em 09 de setembro de 2011.

MEDEIROS, Mitiko Kodaira. **O segredo da trama: desvendando a comunicação na tecelagem popular brasileira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Faculdade de Comunicação. São Paulo: Universidade Paulista, 2002.

OLIVEIRA. Rosiska Darcy de. **Igualdade, desenvolvimento e paz**. In

Revista Estudos Feministas, Florianópolis: v 3. 1995.

OLIVEIRA. Rosiska Darcy de. Panel **Políticas de protección social, economía del cuidado y equidad de género**. Disponível em [http://www.eclac.cl/mujer/reuniones/mesa38/R\\_Darcy.pdf](http://www.eclac.cl/mujer/reuniones/mesa38/R_Darcy.pdf) acessado em dezembro de 2012.

OLIVEIRA. Rosiska Darcy de. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SENNETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHIVA, Vandana. O empobrecimento do ambiente: as mulheres e as crianças para o fim. In: MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

TEUBAL, Miguel. Apuntes sobre el desarrollo. Disponível em: <http://otrosbicentenarios.blogspot.com.br/2008/12/otros-bicentenarioscabos-sueltos-de-un.html> Acesso em: 10 de junho de 2011.

## **A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA MASCULINA COM CRIANÇAS NA DESCONSTRUÇÃO DA HIERARQUIA DE GÊNERO**

CUNHA, Amélia T. Brum da  
 Doutoranda em Educação  
 Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas  
 ameliabrum@gmail.com

### **Resumo**

A docência com crianças geralmente está relacionada com a condição feminina. Essa afirmação representa as mulheres como vocacionadas ao exercício do trabalho docente e os homens como profissionais da educação. O peso e a importância dessa afirmação faz derivar relações de poder, que sujeitam as mulheres mais do que os homens. Com os estudos pós-estruturalistas, e seus desdobramentos, ampliaram-se os debates para explicar as condições de homens e mulheres na sociedade. Assim, novos argumentos sobre a produção social e cultural de gênero passaram a contribuir na desconstrução da hierarquia masculina. A origem desta exposição está no desenvolvimento da tese de doutoramento que realizei com professores homens na cidade de Pelotas/RS. Considero importante relacionar e problematizar temas como docência e gênero para que possam ganhar espaço nos currículos dos cursos de formação de professores pelo desafio que oferecem para o trabalho docente e, assim, contribuir com a superação da supremacia masculina.

**Palavras-chave / Palabras clave:** Docência. Gênero. Hierarquia masculina.

### **Introdução**

Nos anos 60 do século XX não era mais novidade que as distintas teorias feministas buscavam respostas para a situação das mulheres, apresentando assim algumas proximidades. Foi nesse contexto que, segundo Louro (2003), as vozes ignoradas “ecoavam a partir das margens da cultura e, com destemor, perturbavam o centro” (LOURO, 2003, p. 44).

Ferreira (2010), ao refletir acerca do impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social demonstra que a definição dada por Scott (1995) alargou a compreensão das questões relativas ao termo gênero, - o qual por alguns momentos históricos e de forma inadequada foi usado como sinônimo de feminino -, além de possibilitar outras formas de tratar as relações entre gênero e ciência.

Gênero torna-se um termo que possibilita compreender a relação estabelecida socialmente entre os sexos. Assim, gênero “é mais que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc, são ‘generificadas’, ou seja, expressam relações sociais de gênero)” (LOURO, 1995, p 103).

Tanto o mundo feminino quanto o masculino existe em função da existência do outro e para se estudar um é necessário estudar também o outro como modo de obter a compreensão mais completa das relações entre eles. O que indica, ainda, a origem social do papel que cada um tem que desempenhar. E embora gênero possa incluir o sexo, o uso do primeiro não é determinado pelo último, como podemos ver afirmado por Scott (1995).

Convém compreender as origens das utilizações e usos do termo gênero para o desenvolvimento da pesquisa que estou desenvolvendo, tendo em vista que a docência masculina com crianças está investida em uma série de interpretações e consensos que impõem um caráter feminino à essa profissão.

### **Docência e gênero**

A docência com crianças geralmente está relacionada com a condição feminina. Essa interpretação reflete a representação das mulheres como vocacionadas ao exercício do trabalho docente, principalmente com crianças, e os homens como profissionais da educação. O peso e a importância dessa afirmação faz derivar relações de poder, as quais instituem direitos e deveres que sujeitam as mulheres mais do que os homens.

Segundo Bruschini e Amado (1988), as correntes de pensamento pautadas pelo determinismo biológico influenciavam a organização da educação no Brasil desde a metade do século XIX, período em que a educação esteve fortemente dominada pela Igreja Católica, e em boa parte do século XX. Conforme colocam as autoras, esse pensamento foi determinante para que as mulheres ficassem encarregadas do ensino às crianças, dado que

(...) a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 5).

Essa imagem feminina da docência que apresenta a mulher como naturalmente inclinada para o exercício da profissão com crianças além de revelar uma visão essencialista do gênero também contribui para que sejam mantidas algumas crenças e valores que foram aceitos como verdades, mas que apenas basearam-se num determinado contexto, porém, ineficientes e até prejudiciais diante da dinâmica do mundo atual, especialmente na educação.

Esse arranjo social e cultural de um modelo profissional específico, ajustado às mulheres, fez com que a docência masculina se concentrasse nos níveis finais do ensino fundamental e no ensino médio, reforçando desse modo a ideia presente na sociedade de que os homens, diferentemente das mulheres, não se mostram aptos e adequados ao trabalho com crianças.

Esse essencialismo biológico, utilizado pelo menos desde o século XIX para justificar a dominação masculina, juntamente com a sexualidade teve grande impacto nos debates acerca dos homens, mulheres, masculinidade(s), feminilidade(s), sendo, ainda, um debate atual. De acordo com Connell (1995),

As teorias sociobiológicas, mais difundidas nos países anglo-saxônicos, estabeleceram que é a biologia que define, em última instância, a essência masculina e feminina, de forma que os comportamentos humanos possam ser explicados em termos de hereditariedade genética e de funcionamento fisiológico (p. 44).

Por sua vez, Saffioti (2004) analisa a polissemia do conceito de gênero. Para tanto, ela anuncia que o conceito de patriarcado – diferente do de gênero, mas com ele relacionado – também apresenta interpretações diferentes.

Nesse mesmo panorama, as teóricas do patriarcado têm buscado compreender a subordinação das mulheres e creditam essa situação à necessidade masculina de dominação.

Para elas, a fonte das relações desiguais entre os homens e as mulheres deve-se ao fato de que as mulheres são responsáveis pela reprodução da espécie e também ao fato de que as mulheres são tidas como objeto sexual.

Entretanto, Scott (1995) encontra algumas insuficiências na teoria do patriarcado para explicar o poder exercido pelos homens e diz que para as teóricas do patriarcado “qualquer diferença física assume um caráter universal e imutável” (p. 78), o que restringe a compreensão da complexidade das desigualdades entre homens e mulheres, já que elas não analisam “o que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades” (p. 78). Desse modo, acabam por enfraquecer os argumentos dessa teoria para explicar a situação de subordinação das mulheres.

Connell (1995), por sua vez, mesmo reconhecendo a importância das teorias feministas para o entendimento da situação da mulher na sociedade, fez críticas à teoria feminista, alegando que essa teoria dava ênfase à diferença entre homens e mulheres, o que limitava a política de reforma baseada nos direitos, pois, de acordo com o autor, para podermos ir além da igualdade de gênero é preciso utilizar estratégias, e uma dessas estratégias é desmontar a masculinidade hegemônica para obter espaço de direitos comuns a todas e todos.

A hegemonia masculina nem sempre foi questionada, o que fez com que para a sociedade heteronormativa existam apenas duas possibilidades de gênero, quais sejam, o masculino e o feminino. A possibilidade de uma terceira forma de expressão de gênero seria considerada, nessa sociedade, como algo não natural ou desvio.



Entretanto, este tipo de estrutura social, baseada na supremacia do gênero masculino e heterossexual está mudando, refletindo, talvez, o resultado de um momento de crise pela qual passa a masculinidade reconhecidamente machista.

Essa crise ocorre como consequência, entre outras causas, da falta de identificação dos homens com alguns modelos difíceis de manter, tais como: ser o provedor, o sexualmente ativo, o forte, o vitorioso.

Para Olavarría (2007), essa crise não se reduz aos homens, senão que é uma crise de relações estruturadas em um contexto social e cultural que está em mudança. Ele diz que:

Una gran pregunta que se plantea en el debate actual, que se ha generado en relación a la crisis de la masculinidad y la paternidad, es si ésta afecta fundamentalmente a los hombres o es parte de un proceso mayor. La hipótesis que ha sido aceptada crecientemente es que ha entrado en crisis no sólo la masculinidad sino que las formas en que se estructuró la vida entre hombres y mujeres durante gran parte del siglo XX. Se afirma que es una crisis de las relaciones de género, que en el caso de los varones se estaría manifestando como crisis de la masculinidad (p. 2).

## **Usos do gênero**

Desde as últimas décadas do século passado, tanto a antropologia, como a sociologia, a filosofia, a linguística e a história têm mostrado como foi sendo construída uma ordem simbólica e sociocultural que vincula os privilégios masculinos aos danosos efeitos sobre a vida das mulheres e até mesmo de alguns homens.

Essa interpretação é relevante porque contribui na compreensão de que a masculinidade e a feminilidade são efeitos de uma construção social a partir das diferenças sexuais e que se não são resultado de uma mesma construção, já que os privilégios e a hierarquia de gênero não se verificam de modo igual nos dois gêneros, mas, também, não são de construções antagônicas, pois ao mesmo tempo em que se constrói o estereótipo masculino é construído o feminino. Entretanto, a construção feminina de

gênero não ocorre com os mesmos elementos da construção masculina. A intensidade e complexidade desta construção baseiam-se, na maior parte das vezes, nas determinações de condutas diferentes para homens e para as mulheres. O que é aceitável para um pode não ser para o outro, ou como coloca Meyer (2003),

as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (MEYER, 2003, p. 14).

A escola é o lugar ideal para que se comecem as discussões sobre questões relativas ao gênero e à sexualidade, pois como afirma Louro (2003),

é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2003, p. 43-44).

Connell, há quase vinte anos, já apontava que a mudança de pensamento sobre gênero seria irreversível. Reconhecendo a historicidade do conceito e afirmando que a consciência histórica acerca do termo introduz uma característica distintiva da política da masculinidade contemporânea, ele anuncia que a prática masculina revela uma configuração que traduz a relação dos homens com a sociedade e com os corpos. Desse modo, como existe mais de uma configuração da prática, o autor diz que “tem-se tornado comum falar de ‘masculinidades’” (CONNELL, 1995, p. 288).

Segundo o autor, para conseguirmos uma mudança de fato nas relações de gênero é preciso ter claro que não podemos ficar com interpretações superficiais, precisamos perceber que as hierarquias atuam sobre os corpos, e que não são explicações baseadas nas diferenças biológicas que devem e ou podem determinar que somente os homens

possuam legitimidade para operar o mundo e as relações entre as pessoas. Homens e mulheres partilham interesses em comum e juntos podem e devem lutar por justiça social independente do sexo ou do gênero. Para o autor, “O interesse dos homens na hierarquia do gênero, definida pelo dividendo patriarcal, é real e grande; mas, é internamente dividido e cruzado por interesses relacionais partilhados com as mulheres” (CONNELL, 1995, p. 198).

Connell declara, ainda, que existem razões estruturais para a impossibilidade de um movimento amplo que inclua os homens heterossexuais na luta contra a masculinidade hegemônica e que isso pode ser facilmente entendido se levarmos em conta todos os privilégios que os homens obtêm pelo simples fato de serem homens. Sendo assim, esses privilégios os colocam numa situação de conforto que dificilmente irão querer contestar e perder.

Foi com os estudos pós-estruturalistas, e seus desdobramentos, que se ampliaram os debates para explicar as condições de homens e mulheres na sociedade. Assim, novos argumentos sobre a produção social e cultural de gênero passaram a contribuir na desconstrução da hierarquia masculina. Esses argumentos estenderam-se e passaram a refletir sobre a docência, particularmente na tentativa de desconstruir a imagem feminina da docência com crianças e poder defender que a ação docente independe do sexo e do gênero do professor ou da professora.

Desse modo, diante de tantas e rápidas mudanças que vivemos é possível questionar: o que significa ser homem hoje? O que esperam as mulheres dos homens atualmente quando grande parte delas não depende financeiramente deles como no passado, tendo em vista que muitas estão inseridas no mercado de trabalho? Quais mudanças ocorreram, de fato, nas relações de gênero no espaço doméstico e de trabalho? Como o homem professor lida com as questões de gênero e sexualidade na escola? Como encara a questão da violência física e psicológica contra pessoas mais frágeis? Quais reflexões homens e mulheres fazem sobre as mudanças que

ocorrem tão rapidamente no mundo? Como essas reflexões se refletem na escola?

### **A docência masculina e a desconstrução da hierarquia do gênero**

Este artigo apresenta, portanto, um pouco das reflexões que venho fazendo sobre docência, gênero e sexualidade na escola, tendo o homem docente que exerce suas atividades com crianças como foco da pesquisa.

Ao analisarmos a composição atual do trabalho docente no Brasil vemos que predominam as mulheres na docência com crianças, como mostra o censo do professor de 2007.

O estudo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizado em 2007<sup>485</sup>, denominado Censo Escolar da Educação Básica 2007, apresenta resultados que confirmam dados anteriores sobre o perfil predominantemente feminino nos anos iniciais das escolas brasileiras. De acordo com o estudo analisado, a alteração nesse perfil surge quando se dirige da educação infantil ao ensino médio e à educação profissional.

A presença das mulheres como docentes nas creches é de 98%; na pré-escola, de 96%; e nos anos iniciais do ensino fundamental, de 91%. Verifica-se que a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, os quais representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental e 25,6% nos anos finais, chegando a participação masculina a 35,6% no ensino médio. Na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Considerando todas as etapas e modalidades da educação básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres, as quais somam mais de um milhão e meio de docentes (CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2007).

Tendo essa realidade a enfrentar, a inserção dos professores homens na educação infantil e series iniciais poderá contribuir na desconstrução da

<sup>485</sup> O estudo foi realizado em 2007 e a publicação apresentada neste artigo refere-se a 2009, como pode ser verificado em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 08/04/2013.

hierarquia de gênero ao mostrar homens exercendo atividades que historicamente estão associadas ao trabalho feminino, como afirmam os estudos de Louro (1997a), Almeida (1998), Werle (2005), entre outros estudiosos do campo.

Assim, minha intenção com essa tese é analisar e problematizar os processos de constituição docente desses professores homens a fim de evidenciar como eles lidam com as questões de gênero e sexualidade das crianças, como essa presença masculina pode ser significativa na produção de sentidos e significados de gênero e também evidenciar e entender quais discursos permeiam as relações na sala de aula entre o professor e as crianças.

A criança da educação infantil e séries iniciais está num processo de desenvolvimento psicológico e nesse período os adultos servem de inspiração e modelo para elas, são as relações travadas entre crianças e adultos que irão compor a personalidade dessas crianças. Desse modo, muitas das atitudes e ações presentes no cotidiano escolar podem contribuir para a perpetuação de estereótipos de gênero que tanto prejudicam e interferem no desenvolvimento afetivo, psicológico e no próprio processo de aprendizagem de crianças e adolescentes que não se encaixam no perfil heteronormativo, “o que faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores, etc” (SEFFNER, 2013, p. 150).

Ao pesquisar como os professores homens que trabalham com crianças foram se constituindo enquanto homens e docentes busco perceber como essa constituição se revela em atitudes, ações, discursos e posturas quando se trata de questões que direta ou indiretamente têm relação com gênero e sexualidade.

Para tanto, serão realizadas entrevistas e observações na sala de aula e na escola (reuniões, recreios, entrada e saída das crianças) com oito (8) professores, além de encontros quinzenais, fora do ambiente escolar, para que possamos debater e refletir sobre os desafios na sala de aula, sobre acontecimentos e fatos que mais causam aflição ou constrangimento na

escola, como a violência e a intolerância, por exemplo, os quais não necessariamente devem dizer respeito ao gênero e sexualidade.

A pesquisa está em fase inicial, de modo que os contatos feitos até o momento mostraram que os professores homens têm muito a dizer sobre o sentimento que permeia toda a relação deles com as crianças, com os pais das crianças, com as colegas professoras e com a sociedade. Alguns dos professores contatados, ao serem convidados para participar da pesquisa, mostraram-se bastante ansiosos para poderem expressar os anseios e as angústias dessa profissão, a qual para alguns é motivo de brincadeiras embaraçosas por parte de amigos e conhecidos que a consideram uma atividade feminina.

Ouvir o que esses professores têm a dizer é tão importante quanto perceber suas posturas diante de temas como sexualidade e gênero, porque assim, ao conhecê-los um pouco mais e em outras situações que não o do ambiente escolar, se somarão mais elementos para que eu possa refletir sobre suas falas, suas ações, seu comportamento e sobre os seus pensamentos externados para e com as crianças.

### **Referências:**

- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. 1988. Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. v. 64. p. 4-13.
- CLÍMACO, Danilo de Assis. 2009. Tráfico de mulheres, negócios de homens. Leituras feministas e anti-coloniais sobre os homens, as masculinidades e o masculino. *Dissertação de Mestrado*. Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.
- CONNELL, R. W. 1995. *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley/Los Angeles: University of Califórnia Press.
- FERREIRA, Márcia O. V.. 2010. O impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social. *Educação & Linguagem*. v. 13. n. 21. p. 189-207.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogia da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2010, 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 26.

LOURO, Guaciar Lopes. 1995. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*. v. 2. n. 20. 101-132.

MEYER, Dagmar Estermann. 2003. Gênero e Educação: teoria e política. In: *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e Goellner, Silvana Vilorde (Orgs.). Petrópolis. RJ: Vozes.

Olavarría, José. 2007. *Para la construcción de una agenda política pro género que incorpore a los hombres*. Chile 21, Santiago, Chile. Disponível em: <http://w110.bcn.cat/Homes/Continguts/Documents/Fitxers/apuntes.pdf>.

Acesso: 04/04/2013.

SAFFIOTI, Heleieth. 2004. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo. Fundação Perseu Abramo.

SEFFNER, Fernando. 2003. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar.

## MULHERES NA PASTORAL POPULAR URBANA

Maria Brendalí Costa

Advogada

Mestranda em Teologia na Faculdades EST – São Leopoldo/RS.

Bolsista CAPES – Brasil. Participante do Núcleo de Pesquisa de Gênero (NPG).

mariabrendali@hotmail.com

### Resumo / Resumen

Em torno dos anos 1960, a Igreja Popular organizou e influenciou as práticas, as ideias e os objetivos da sociedade civil brasileira. O artigo faz uma reflexão das diferentes maneiras pelas quais esta práxis influenciou, através dos princípios, da visão de mundo e da metodologia a prática das mulheres que participavam na década de 1980, da Pastoral Popular Urbana na periferia de cidades da Diocese de Caxias do Sul. O estudo será bibliográfico, documental e por meio de uma visão situada num lugar social, como mulher inserida concretamente neste contexto, para responder à pergunta de como a realidade e cultura das mulheres foi considerada na Igreja Popular. Conclui-se que as relações no mundo do trabalho ajudaram a descobrir a realidade das mulheres, que não conseguiram ultrapassar o paradigma das relações de poder quase que exclusivamente na produção de cuidados.

### Palavras-chave / Palabras clave:

Mulheres. Pastoral Popular Urbana. Trabalho.

### Introdução

O processo de nascimento de uma igreja preocupada com o povo e com os problemas socioeconômicos, no início da década de 1960 é resultado de um processo que frutificou inicialmente por iniciativa de lideranças de base, conscientes da realidade de dependência e dominação latino americana. O Movimento de Ação Católica, organizado a partir do laicato e dos problemas dos diferentes segmentos da sociedade, foi vanguarda no processo de conscientização na América Latina, colocando em prática o método ver, julgar e agir, como instrumento de análise da realidade.

Nesse período as ditaduras de segurança nacional, na América Latina tornavam-se cada vez mais violentas contra a população e as lideranças. A reação à ditadura começa a ganhar espaço na sociedade brasileira, através da reorganização do movimento popular, sindical, estudantil, das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e dos Centros de Direitos Humanos. Foram longos anos de luta e sofrimento para conquistar a anistia e a implementação da democracia.

A Igreja passou do apoio incondicional a questionar as práticas utilizadas pela ditadura militar. Em todo o Brasil a repressão militar teve profundas



implicações neste processo. Os movimentos sindical, estudantil e popular foram praticamente dizimados. Os partidos políticos foram fechados, para dar lugar a partidos criados pela ditadura militar. Qualquer reação popular era duramente perseguida.

Neste cenário floresce uma Igreja mais popular, após o golpe de 1964. É o momento em que inúmeras lideranças, freiras, seminaristas e padres mudam de lugar social e vão para o interior ou para as periferias das cidades, para viver no meio do povo. É o tempo das ‘inserções’. Presença esta que tinha como objetivo o compromisso com a vida e luta do povo, presença e compromisso radical.

Este período histórico se caracteriza por grande criatividade teórica, criatividade prática, compromisso dos cristãos no processo de libertação latino americano. Era necessário dar uma nova explicação do porque comprometer-se.

Deste modo uma Igreja Popular vai acontecendo através da prática de uma pastoral popular. Então, “pastoral é a face prática da igreja” (LIBANIO, 1983, p. 118).

Pastoral popular: constitui-se de todas as iniciativas de Igreja no âmbito das classes populares, nas quais o povo encontra um espaço para assumir sua responsabilidade na vivência de uma fé comprometida com os problemas da justiça. Abrange, portanto, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a Pastoral Operária (PO), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e outros movimentos e pastorais que possuem (em âmbito geral ou local) uma dinâmica semelhante (GALETTA, 1986, p. 7).

De acordo com Ricardo Galetta (1986) este é o período de crescimento do Movimento Popular, dentro do processo das organizações populares: na esfera sindical e no eixo popular: associações de moradores, sociedades amigos do bairro, luta dos favelados, grupos de mulheres, clube de mães, lutas de bairros por luz, água, esgoto, asfalto, transporte, escola, creche.

A expressão “popular” é carregada de significado de uma prática que exigiu uma elaboração teórica:

Os clubes de mães da periferia de Canoas são compreendidos como “populares”. Este conceito distingue entre povo em processo de organização e massa desorganizada e manipulável. “Popular” não é compreendido como qualificativo nacional, mas sim social. Também não circunscreve somente o segmento espoliado pelo sistema capitalista, mas esse segmento em processo de conscientização sobre sua condição histórica. Além disso, o popular está integrado ao movimento que, com sua práxis, luta para que a

exploração da classe trabalhadora seja superada historicamente (TREIN, 1993, p. 15).

A práxis foi acontecendo, através da prática e da reflexão da pastoral popular e do movimento de libertação, para num outro momento acontecer a teorização, com a Teologia da Libertação.

Considerar esta efervescência social e eclesial é condição para analisar a proposta da Pastoral Popular Urbana - PPU, organizada na Diocese de Caxias do Sul, no início da década de 1980, mas com raízes iniciais em 1969, como fruto de um longo período de acompanhamento, participação e análise das transformações que ocorriam no mundo, mais especificamente na América Latina. Foi um tempo em que se vivia, se respirava e se alimentava da Teologia da Libertação, da Igreja Popular, da opção pelos pobres, da radicalidade evangélica, da leitura popular da bíblia, das comunidades comprometidas, da militância no movimento popular, no sindicalismo e na política partidária. Época de idealismo, de inserção popular, da fé encarnada na vida, da busca por justiça social mesmo que com perseguição e martírio, da descoberta de um Deus que caminha junto com o povo. Experiência vivida por cristãos de várias denominações religiosas e também por não cristãos. Por isso era chamado de Movimento de Libertação.

## **1 A Pastoral Popular Urbana e as transformações nas relações de trabalho**

A sociedade sofria um processo de profundas mudanças. Também a Igreja se sentia forçada a mudar para ser fiel ao evangelho e à realidade que surgia. O Concílio Ecumênico Vaticano II possibilitou que muitas práticas fossem revistas na igreja. Neste processo de atualização, também na Diocese de Caxias do Sul havia o questionamento sobre as prioridades pastorais até então assumidas. A análise da realidade mostrava que o foco de atuação devia mudar. Até então a igreja buscava no seu interior as motivações para a ação pastoral. Só que a realidade estava mudando em processo acelerado e era necessário se adequar.

Nessa época, a questão da realidade urbana foi se tornando um desafio de análise e compreensão para a ação pastoral. A Diocese de Caxias do Sul de predominância rural, passa a ser urbana, com problemas inerentes à urbanização e industrialização. São criados pólos industriais, com grande número de operários, provocando a migração do interior para a cidade e, conseqüentemente, o crescimento desordenado das periferias.

### **1.1 A opção pelo mundo do trabalho**

O mundo do trabalho e o operário que vivia na periferia da cidade passam a ser a opção e o foco de atuação da PPU. Para a construção do projeto popular acreditava-se que era preciso estar onde o operário morava, em seu bairro. Por isso a necessidade de criar comunidades em todos os bairros. A igreja deveria estar presente também no local de trabalho do operário, na fábrica. Daí a presença no movimento popular e no

movimento sindical. E em vista disso se criavam e organizam grupos e movimentos.

A realidade urbana não é homogênea. Principalmente não é igual para todos. A urbanização traz para a cidade uma grande população em busca de dias melhores. Neste período era muito clara a análise sociológica que se fazia da realidade de que havia duas classes sociais: os que são dono do capital, os patrões e os que são explorados pelo capital, por sua força de trabalho, os operários. Mas quem são estas pessoas no contexto do meio popular das cidades de Caxias do Sul, Farroupilha e Bento Gonçalves? De onde elas vieram? Para a PPU entender a questão operária foi feito um diagnóstico conforme a proveniência das pessoas que viviam na periferia (o "homem da colônia" e o "homem da campanha"), em seus aspectos sociais, culturais e religiosos. Conhecendo e compreendendo as pessoas que compõem o tecido social da periferia, em sua realidade, é possível definir o operário desta região.

Na urbanização que vai acontecendo territorialmente, de maneira irregular, são encontradas diferentes pessoas, diferentes origens, culturas, histórias e costumes. São operários pela condição da relação de trabalho a que foram submetidos.

Compreendendo a realidade de industrialização e conhecendo a condição de "tornar-se operário", de tantos homens e mulheres, é que um grupo escolhe a realidade específica da periferia para trabalhar. Dentro de todo um conjunto de ações o eixo por onde deverá girar todas as prioridades da evangelização será o mundo do trabalho, numa realidade crescente de urbanização, especificamente no meio popular. Ao optar pelo operário a igreja fez uma opção de classe. Então o lugar social da presença e prática da PPU será na periferia.

## **1.2 As mulheres na periferia da realidade urbana**

A opção da PPU será por um operário genérico, fruto da divisão de classes. Todavia este operário é caracterizado como "homem". É a mesma caracterização usada pela Teologia da Libertação quando opta pelo pobre. Não houve uma caracterização específica das mulheres, como operárias.

Conforme Jessita Martins Rodrigues (1979), a fixação da família migrante na zona urbana origina o surgimento de novas necessidades decorrentes da discrepância apresentada pelo valor da força de trabalho no meio urbano e no meio rural. Então ser operário é, neste sentido, participar de atividade garantidora dos padrões de consumo, indispensáveis à sobrevivência familiar.

Neste sentido, este é um período que aumentava a participação das mulheres de várias classes sociais no mercado de trabalho. Contudo este trabalho era considerado como ajuda ao homem; ajuda para garantir e vencer a luta pela sobrevivência, numa sociedade de consumo que começava a criar corpo. De acordo com Heleieth Saffioti, "a concepção do trabalho feminino como um trabalho subsidiário favorece a oferta e aceitação de salários mais baixos que os masculinos" (SAFFIOTI, 1976, p. 246-247).

Retomando a situação operária vemos que a mulher está inserida no mercado de trabalho não porque conseguiu ultrapassar a luta contra o sexo oposto, problemática acessória à lógica do capital, mas pura e simplesmente para vencer a luta pela sobrevivência (RODRIGUES, 1979, p. 144).

Também no meio popular, começa a haver a entrada das mulheres no mercado de trabalho, através do trabalho remunerado, ou seja, através de um emprego formal, pois no informal elas já estavam. A divisão de trabalho socialmente estabelecida teve um impacto profundo sobre a interação entre o mundo da família e o mundo do trabalho e afetou em especial as mulheres casadas e com filhos.

No que diz respeito à concepção do trabalho da mulher como subsidiária ao trabalho do homem “pode-se, pois, detectar, ainda uma vez, o processo de naturalização de uma discriminação exclusivamente sociocultural (SAFFIOTI, 1993, p. 15).

Esta forma de raciocinar é exatamente igual àquela que considera o trabalho extraluar da mulher como "ajuda" ao marido. Na qualidade de mera "ajudante", à mulher se oferece um salário menor, ainda que ela desempenhe as mesmas funções que o homem. A própria mulher, admitindo seu trabalho tão-somente como "ajuda", aceita como natural um salário inferior (SAFFIOTI, 1993, p. 15).

Torna-se natural a mulher ter seu trabalho remunerado como ajuda ao homem na sobrevivência, sem dividir as responsabilidades do cuidado dos filhos e dos afazeres da casa. Isso sem contar o fato dela poder ter uma atuação na igreja ou uma militância sindical ou partidária. A compreensão de que a naturalização de uma discriminação é uma construção sociocultural poderá gerar ou não avanços na caminhada de conscientização e libertação das mulheres e dos homens.

A questão das mulheres no mundo do trabalho é uma questão bastante abrangente nas décadas de 1970 e 1980. Somente ainda salientamos de que além das transformações demográficas, mudanças nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher alteraram a identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho remunerado.

## 2 As Teologia Feministas

Três aspectos são determinantes para entender este relato e para isso é preciso se ancorar em teólogas feministas contemporâneas, para poder iniciar o diálogo entre pastoral popular urbana, teologia feminista e a experiência pessoal como mulher neste processo. Então, em primeiro lugar, a experiência pessoal não é um conhecimento menor. Conforme Marga J. Stroher (2005, p. 122), para a Teologia Feminista “a experiência

coloca-se como critério hermenêutico”. “A singularidade da teologia feminista não reside em seu uso do critério da experiência, mas, antes, em seu uso da experiência das mulheres, que no passado foi quase que inteiramente excluída da reflexão teológica (RUETHER, 1993, p. 18).

Um segundo aspecto a considerar é a opção de não usar o termo “mulher”, mas “mulheres”, visto que “o conceito essencialista mulher passa a ser substituído pelo plural mulheres, pois há uma multiplicidade de experiências de ser mulher” (STROHER 2012, p. 122).

E o terceiro aspecto importante é que ao elaborar a experiência de fé das mulheres faz-se necessário levar em consideração a duplicidade: opressão e resistência, que Elaine Neuenfeldt define com as expressões “sujeitos subordinados” e “sujeitos ativos”:

Fazer teologia a partir da experiência das mulheres significa ter que adotar posturas metodológicas que analisam as mulheres como sujeitos subordinados em estruturas sociais patriarcais e sexistas, por um lado; por outro, como sujeitos ativos que interagem com a realidade, que resistem e a transformam. (NEUENFELDT, 2008, p. 122)

Deste tripé as mulheres constroem a sua história e o seu conhecimento na tentativa de superar o clericalismo no espaço da sociedade, da igreja e da religião.

## **2.1 A autoridade de um conhecimento que nasce da experiência**

Ivone Gebara ajuda a situar a luta das mulheres na pastoral popular, nas décadas de 1970 e 1980. Ela tem autoridade no assunto, visto ser uma das teóricas das teologias feministas na América Latina, que parte da realidade das mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade e sofrimento. Ivone Gebara já nos inícios dos anos de 1970 decidiu viver na periferia de Olinda junto com irmãs de sua congregação para trabalhar mais próximo da vida do povo, nas CEBs nascentes. Este deslocamento de lugar permitiu a ela uma visão particular da situação da vida das mulheres das classes populares:

Meu caminho feminista começou em 1979 (ou 1980), quando um amigo do Recife me convidou a escrever uma introdução a um livro de sua autoria, O povo, o sexo e a miséria, uma coletânea de relatos de poesia de cordel em que a mulher aparecia como mercadoria, usada e desprezada. O discurso dos homens em seu texto chocou-me e feriu-me. Na mesma época, comecei a ler Dorothee Sölle e Rosemary R. Ruether que muito me sensibilizaram, despertando-me para a luta antipatriarcal e para uma problemática ainda pouco refletida entre nós. Foi uma época em que a teologia da

libertação estava em seu auge: não havia espaço para falar das mulheres, a não ser que as introduzíssemos discretamente na noção genérica de pobres. Falar de uma maneira diferente, ou pretender uma abordagem a partir da experiência das mulheres era, de certa forma, “trair” o caráter geral da libertação em curso na América Latina. (GEBARA, 1994, p. 6-7)

Com esta afirmação de Ivone Gebara se pode compreender que o discurso teológico da época enfocava a questão do pobre, dentro da dimensão econômica e classista, ou seja, o explorado. Por outro lado também não havia uma reflexão em torno das categorias de gênero e etnia, da ecologia, dos indígenas e da diversidade sexual e outras realidades que foram surgindo. Tanto assim que as mulheres não aparecem nem como realidade específica da reflexão e da elaboração da Teologia da Libertação. Qualquer ousadia de uma abordagem da situação das mulheres, era de certa forma, “trair” o caráter geral da libertação. Não se admitia este discurso.

## 2.2 As mulheres na pastoral popular

Para entender a evolução da contribuição das mulheres na igreja popular, é importante analisar algumas percepções nas décadas de 1970 e 1980.

As mulheres aparecem na classificação de “leigos” na igreja, na segunda metade dos anos de 1970. Conforme Marina Lessa (1976, p. 103), “só a partir do Vaticano II se pode atribuir participação responsável aos leigos na Igreja” (1976, p. 103). Ainda assim, o papel das mulheres não chega a de ser protagonistas, mas apenas de coadjuvantes, de colaboradoras, de ajudantes subsidiárias, mesmo que numa atuação profissional, como se pode perceber no estudo de Epherem E. Lau:

As mulheres aparecem como colaboradoras profissionais na Igreja em dois campos: como religiosas e como leigas. Segundo o direito canônico, pertencem ao grupo dos “ceteri”, “denominados leigos”. Como mulheres na Igreja têm, pelo batismo e pela confirmação, a mesma tarefa de testemunhar e os mesmos direitos e sofrem iguais discriminações no que se refere às oportunidades de engajamento eclesial e de concretização de seus direitos. O fato de pertencerem ao “estado religioso” de forma alguma as inclui na estrutura hierárquica da Igreja. O que para as religiosas aparece aqui e ali como privilégio baseia-se em tradições culturais e desaparece com o retrocesso da Igreja Popular. (LAU, 1987, p. 93)

Cora Ferro (1982) esclarece que em meados da década de 1980, as mulheres populares na América Latina pertencem à classe explorada, por terem nascido nela ou por opção, ou seja, a maioria das mulheres. Mas

como a igreja é uma estrutura patriarcal aliada ao poder, as mulheres não têm participação em nível de decisão na igreja. Então as mulheres são quem mais assiduamente participam em tudo o que a igreja organiza, contudo transmitem os valores e crenças religiosas, no sentido fatalista que receberam, assumindo-os em atitude de passividade e resignação. Enfatiza que as mulheres são mão-de-obra eficaz na infra-estrutura pastoral, mas no nível teológico, negou-se às mulheres a participação como protagonistas de sistematização.

Maria José Rosado Nunes (1984) pesquisou a questão numa perspectiva crítica e feminista. Com relação à prática das mulheres na Igreja Católica em meados de 1980, traz à tona situações concretas, em que sua avaliação é reveladora de um tempo de mudanças, pois tempos atrás, as mulheres estavam em tradicionais associações católicas, tipo Filhas de Maria ou Apostolado da Oração. Neste período as mulheres das classes populares estão nas CEBs, onde exercem destacada influência, muitas vezes em posições de liderança. O fato das mulheres poderem atuar em Comunidades de Base representou uma oportunidade única de participação social. Nas reivindicações locais por creches, postos de saúde, água ou melhoria no serviço de ônibus, é frequente que a liderança seja exercida por mulheres.

A Igreja Popular assume uma perspectiva classista e incorpora a mulher na vida e na ação evangelizadora das comunidades de base. Porém, continuará limitada em seu desenvolvimento enquanto não considerar, explicitamente, a questão feminina como desafio específico para a construção da Igreja, os ministérios, sua organicidade etc. Não desenvolve nem sistematiza uma reflexão teológica que seja reformulada a partir das alternativas propostas pela perspectiva feminina (FERRO, 1980, p. 59).

Neste período, muitas mulheres trabalharam incansavelmente e construíram práticas locais, na base, assim como em espaços mais abrangentes de formação, de coordenação e assessoria, dentro e fora da igreja. Contudo estas mulheres não conseguiram sistematizar uma reflexão teológica própria, a partir de sua experiência de fé, que considerasse todas as ações e vivências construídas como Pastoral Popular.

### **2.3 A duplicidade: opressão e resistência**

Como vimos então, geralmente as mulheres estavam em quase todos os espaços de ação prática. Todavia no espaço de elaboração teológica ainda não haviam chegado. São poucas as mulheres que, neste período, estão na academia estudando teologia. E as que faziam, a maioria são religiosas.

Ivone Gebara (1994) confessa que ser teóloga no Brasil não é tarefa fácil. A teologia sempre foi obra dos homens e entrar atrevidamente em seus

santuários exige da mulher a observação fiel de todas as rubricas. A “academia” é ainda o altar da teologia, seu lugar de produção, aceitação e purificação.

Todavia surge um outro momento, que é o da autonomia, da criatividade mais solta, mais madura, mais feminina, onde nasceram as críticas. Um pensamento teológico que propunha a revisão das bases de sustentação das teologias assustava até mesmo as mulheres, apegadas ao esquema religioso patriarcal. Sem dúvida, em outras palavras, um pensamento que se propõe a olhar a realidade, de modo diverso, ouvindo as interrogações das pessoas, especialmente das empobrecidas, e acertando o compasso teológico ao ritmo da vida cotidiana, sempre atrapalha a dogmática tradicional e sua aparente segurança.

A teologia desde a perspectiva das mulheres nasceu, assim, como fruto da ousadia feminina e de uma nova visão da sociedade e da igreja. Segundo Ivone Gebara (1994), o fazer teológico da mulher é múltiplo e variado. Por isso, fala dos diferentes “afazeres teológicos” femininos, classificando diferentes categorias de elaboração teológica realizada por mulheres:

- As mulheres do povo: Exprime-se na convivência, na transmissão oral, na partilha simples da vida. São funções femininas não oficiais: conselheiras, rezadeiras ou benzedoras, curandeiras e outros serviços profundamente ligados à dimensão religiosa da vida humana.
- As catequistas populares: encarregadas da iniciação mais sistemáticas à doutrina cristã. Se por um lado sua tarefa pode ser a simples repetição de coisas publicadas, aprendidas na própria infância, ou criadas pelos sacerdotes, por outro, verifica-se uma dimensão impressionante de criatividade, que tem influído fortemente na vida de crianças e jovens.
- As religiosas: O labor teológico das religiosas, inseridas nos meios populares, tomou corpo no Brasil particularmente a partir da década de 1970 e fortaleceu a formação da consciência e da participação nas organizações populares, propiciando uma leitura da fé cristã a partir dos problemas e esperanças do povo.
- As teólogas: O fazer teológico das mulheres que assumem o magistério teológico, não se limita apenas a cursos, mas em assessorias a diferentes grupos e movimentos das Igrejas cristãs.

Com relação à afirmação de que depois do Concílio Ecumênico Vaticano II e, na América Latina, com a Teologia da Libertação, se introduz uma nova epistemologia, Ivone Gebara refuta a argumentação explicando que, de fato “não houve propriamente mudança de epistemologia. A cosmologia e antropologia cristã continuaram as mesmas, embora a linguagem dualista tenha sido mitigada, sobretudo pelo trabalho de setores progressistas” (GEBARA, 1997, p. 52-53).

Numa análise mais recente, no campo da teologia latino-americana a presença da consciência feminista, ou de gênero, é recente, conforme Delir Brunelli (2000). Teve início nos anos 1970 e cresceu na última década. A fase preliminar: emergência da mulher na Igreja, a partir da década de 1960. A primeira fase: a teologia e a questão da mulher. A produção teológica das mulheres latino-americanas começa na segunda



metade da década de 1970, mesmo que sem a preocupação de gênero. A segunda fase: a teologia na ótica da mulher, na década de 1980. As mulheres começam a perceber e a denunciar o caráter androcêntrico, patriarcal e demasiado racional do discurso teológico. Questionam também o fato de a Teologia da Libertação tratar os pobres de forma genérica e advertem que é diferente fazer teologia com base na experiência dos homens ou das mulheres. E a terceira fase: A teologia feminista corresponde especialmente à década de 1990, quando se aprofunda o diálogo entre as teólogas e as feministas e algumas encontram na categoria gênero uma nova mediação analítica para a teologia.

### **3 A tentativa de superação do clericalismo e o protagonismo das mulheres**

Mesmo que os documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II e de Medellín tenham assumido como doutrina que a Igreja é o Povo de Deus, sabemos que a construção da história acontece pelos fatos e pelos acontecimentos. Nas ações de construção da Igreja Popular não se levou em consideração e não se incluiu algumas categorias, entre essas as mulheres.

De acordo com Rosemary Radford Ruether (1993) a realidade concreta de construção da teologia e da pastoral do povo de Deus provou a vivência da tensão com o modelo de cristandade que ainda resistia na mentalidade e opções de homens e mulheres. E o clericalismo, que é uma compreensão de liderança como domínio, que reduz outras pessoas a súditos a serem governados, não foi desmantelado das comunidades e grupos. É por isso que não poucas mulheres, ao se depararem com a incoerência de um discurso de libertação e a prática de clericalismo e androcentrismo, não resistiram e rumaram para outras instâncias fora da igreja, embora fiéis à construção histórica do Reino de Deus. A grande maioria das mulheres, porém, ainda resiste trabalhando nesta igreja, na tentativa de achar brechas para uma atuação significativa. Outras mulheres nem são percebidas, pois sofrem o processo de indiferença e invisibilização por parte da igreja institucional.

A opinião de Marcela Althaus-Reid (2006), é de que encontramos um discurso que, às vezes, carece de realidade, pois o discurso da Teologia da Libertação mesmo sendo de inclusividade, na prática da pastoral popular não conseguiu encontrar espaço e lugar para todas e para todos, mas apenas para alguns.

A análise de Marcela Althaus-Reid ajuda a entender que a Teologia da Libertação latino americana, “nascida de um ethos de autoritarismo (social, político e eclesiástico), perdeu as possibilidades de poiesis teológica, que provém não de discursos sobre os pobres idealizados, mas da realidade dos pobres como pessoas de diferentes identidades, de sexo e gênero” (ALTHAUS-REID, 2006, p. 459). Pois quem vive e conhece a realidade popular sabe que “os pobres constroem comunidades em torno

de amor e compaixão e não mediante vínculos legais” (ALTHAUS-REID, 2006, p. 464).

### **Considerações Finais**

A proposta da Pastoral Popular Urbana tinha como primeiro desafio superar o esquema paroquial sendo uma resposta à realidade do mundo do trabalho. Pretendia desenhar um novo jeito da igreja ser. Mas no que se refere à presença e participação das mulheres, várias perguntas precisam ser feitas: O fato de superar o esquema de estrutura paroquial favoreceu a participação das mulheres? Rompeu-se com o poder clerical estruturado e institucionalizado? Formar comunidades favoreceu relações de respeito e cooperação entre homens e mulheres, nas quais as mulheres tivessem o seu lugar reconhecido? A inclusão de mulheres nas equipes favoreceu para que a questão de gênero acontecesse de fato? Como aconteceu o exercício do poder nessa nova proposta?

Talvez não seja fácil responder a todas estas perguntas. Mas partilhando a própria experiência, numa análise inicial se pode concluir que, de fato, as mulheres na PPU foram a mistura da tensão entre opressão e resistência que foi acontecendo no exercício do rompimento do clericalismo e na conquista cotidiana da cidadania eclesial. Foram elas que realizaram e teceram a prática concreta. As mulheres foram as responsáveis pelo trabalho concreto na base. Elas conheciam a realidade dos bairros da periferia e estavam sempre junto às lutas do povo: na organização e animação de comunidades e seus serviços, na formação de lideranças, nas assessorias de cursos e assembléias, na leitura popular da bíblia, nas celebrações, na realização de conselhos e assembléias, junto aos grupos, nas reivindicações dos bairros, nas festas, nos velórios e enterros, nas visitas às casas. Neste período histórico havia muitos grupos que se reuniam na periferia, a grande maioria motivados e coordenados por mulheres. Então elas participaram, deram opinião, quiseram ser ouvidas com poder decisão. Trabalham de maneira eficaz e incansável na infraestrutura pastoral. Contudo a atuação ainda é como um serviço e geralmente este serviço é voluntário e gratuito.

Na PPU, entre as lideranças participavam mulheres leigas, junto com religiosas de diferentes congregações, que estavam inseridas nas comunidades de periferia. As mulheres marcaram presença nas equipes de coordenação da PPU, no processo de reflexão, trabalhando em conjunto com os homens na condução do processo. Foram elas as responsáveis pelo registro e elaboração dos relatórios das reuniões, que favoreceu a manutenção da história.

Neste período, no contexto da Diocese de Caxias do Sul a questão dos operários era um grande desafio. O mundo do trabalho não era mais o mesmo pela industrialização e urbanização. A condição em que viviam os operários e as operárias era de precarização. Por isso a Pastoral Operária realizou uma ação de dinamismo sócio eclesial na organização de grupos de operários, nas oposições sindicais e na conscientização dos direitos trabalhistas. Algumas mulheres que trabalhavam como operárias também

participavam, mas a participação maior era de homens. Outro aspecto muito trabalhado com os operários foi a questão da mística e da espiritualidade como forma de resistência diante da opressão. As CEBs ajudava articular um novo jeito de toda a igreja ser. Também a Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, na organização da juventude da periferia. Interessante registrar que estas ações tiveram uma forte organização e estrutura com lideranças que são remunerados para este trabalho. São os chamados liberados e liberadas. Neste trabalho as mulheres assumem esta função em pé de igualdade com os homens, descobrindo formas de sustento econômico para garantir, a partir de dentro da instituição, um trabalho de base.

Outra experiência organizada e articulada a partir da metade da década de 1980 foi a Pastoral das Mulheres Urbanas - PMU. Esta proposta agregou e mobilizou mulheres que atuavam numa diversidade de iniciativas tais como: Clubes de Mães, Saúde alternativa, organizações do Movimento Comunitário, alfabetização de adultos, grupos de mulheres e outros. Um grupo que abrangia mulheres de diferentes denominações religiosas e das mais variadas ações para poder partilhar e refletir a prática como mulher nos bairros da periferia de Caxias do Sul. Este grupo mesmo se intitulando como "pastoral", sofreu alguns questionamentos por parte da igreja instituição, justamente por sua diversidade e por ter nascido fora do espaço institucional. Se poderia ousar dizer que nesta proposta existiu uma semente de elaboração e sistematização teológica. Existiu a tentativa de elaboração da mística de mulheres que sonhando com um mundo novo, mas conhecendo a realidade de sua "aldeia", tentam encontrar motivação para criar uma rede de ações na periferia. Acreditam na ação local das mulheres, mas querem que todas estas ações superem as barreiras de credos, de opções políticas e ideológicas. É um grupo que deu sustento e motivação para muitas mulheres que atuavam fora do espaço eclesial, mas que se sentiam cristãs no processo de libertação. Embora grande parte das mulheres que coordenavam a PMU fosse integrantes da PPU, este grupo não teve representação reconhecida na PPU. No início da década de 1990 a causa da PMU foi declinando na medida em que algumas mulheres começaram a inserir-se em outros espaços de participação: nos sindicatos, nos partidos, nas instâncias de governo e outros espaços da sociedade civil.

As mulheres exerceram destacada influência em comunidades, pastorais e movimentos populares, muitas vezes em posições de liderança o que representou uma oportunidade única de participação social e política. Não foram poucas as mulheres que aprenderam a dar a própria opinião, a falar em público, a coordenar e exercer sua liderança, a criar consciência da realidade que viviam como mulheres cidadãs. Com frequência a liderança foi exercida por mulheres organizando reivindicações locais por creches, escola, postos de saúde, água ou melhoria no serviço de ônibus. Com o avançar do tempo algumas começaram a perceber e a denunciar o caráter androcêntrico, patriarcal e demasiado racional do discurso teológico e da prática eclesial.

A tentativa de uma leitura crítica feminista criou situações constrangedoras de aversão ao discurso e à postura destas mulheres que foram taxadas de feministas. Certamente algumas para sobreviver no espaço de atuação onde estavam começaram a adotar uma forma mais racional e ao “estilo dos homens”. E não foi possível avançar na reflexão e elaboração feminista que fosse própria da causa das mulheres que atuavam na década de 1980 dentro ou fora do espaço da religião. As mulheres não se sentiram autorizadas a elaborar sua experiência de fé.

A questão crucial, porém, permaneceu nas relações de poder no interno da Igreja. Provisoriamente, podemos concluir que, embora o discurso no campo popular fosse de libertação e de inclusão das minorias, este espaço ainda se apresentava como de preponderância masculina e clerical. Não se conseguiu transformar as relações de gênero também na Pastoral Popular Urbana. E aqui pode se verificar uma incoerência na vivência concreta das relações estabelecidas nestas décadas, onde Keneth Serbin (2008, p. 275) constata que “a prática da teologia da libertação destoou por ser principalmente feminina, mas não conseguiu transformar as relações de gênero na Igreja”.

De fato e na prática, o poder das mulheres aconteceu na produção de cuidados.

A Pastoral Popular Urbana historicamente mudou seu lugar social de inserção, ou seu lugar teológico e a opção foi viver na periferia, no mundo dos operários. Todavia a cosmovisão e a antropologia cristã continuaram as mesmas (GEBARA, 1997, p. 52-53).

É inegável a contribuição da Teologia da Libertação para a reflexão da Igreja Popular, assim como para que a Pastoral Popular pudesse assumir o protagonismo dos pobres. Outro aspecto incontestável é que o fato de conhecer e entender as relações no mundo do trabalho ajudou a PPU a descobrir a realidade diferenciada dos operários. Todavia as mulheres não conseguiram ultrapassar o paradigma das relações de poder quase que exclusivamente na produção de cuidados.

## Referências

Capítulo de Livro

ALTHAUS-REID, Marcella María. Demitologizando a teologia da libertação. Reflexões sobre o poder, pobreza e sexualidade, p. 455-470. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org.). Teologia para outro mundo possível. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRUNELLI, Delir. Teologia e gênero. In: SUSIN, Luiz Carlos (Org). Sarça ardente. São Paulo: Paulinas, 2000.

FERRO, Cora. A mulher Latino-americana, a práxis e a Teologia da Libertação. In; TORRES, Sérgio (Org.). ASSOCIAÇÃO ECUMÊNICA DE TEÓLOGOS/AS DO TERCEIRO MUNDO. A Igreja que surge da base:

eclesiologia das comunidades cristãs de base. São Paulo: Paulinas, p. 48-63, 1982.

Artigo em Periódico

LAU, Ephrem Else. Religiosas e mulheres leigas como colaboradoras na igreja. Concilium, Rio de Janeiro, n. 214, p. 93-98, 1987.

LESSA, Marina. A Mulher nos movimentos de igreja na América Latina. Concilium, Rio de Janeiro, n. 111, p. 102-105, 1976.

NEUENFELDT, Elaine. Teologia feminista na formação teológica – conquistas e desafios. In: HOCH, Lothar Carlos et al. Estações da formação teológica: 60 anos de história da EST. São Leopoldo: Faculdades EST, Sinodal, p. 119-129, 2008.

ROSADO, Maria José. A mulher e os ministérios: questão recolocada. Vida Pastoral, São Paulo, v. 117, p. 25-30, 1984.

STROHER, Marga J. A história de uma história: o protagonismo das mulheres na teologia feminista. História Unisinos. Vol. No 9(2), p. 116-123, ago. 2005. Disponível em:

<[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/sumario\\_historia/vol9n9/art04\\_stroher.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/sumario_historia/vol9n9/art04_stroher.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2012.

Livro

GALETTA, Ricardo. Pastoral Popular e política partidária. São Paulo: Paulinas, 1986.

GEBARA, Ivone. Teologia em ritmo de Mulher. São Paulo: Paulinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Teologia ecofeminista: ensaio para repensar o conhecimento e a religião. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

LIBANIO, João Batista. O que é pastoral. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RODRIGUES, Jessita Martins. A mulher operária: um estudo sobre tecelãs. São Paulo: Hucitec, 1979.

RUETHER, Rosemary Radford. Sexismo e religião: rumo a uma teologia feminista. São Leopoldo: Sinodal, IEPG, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

\_\_\_\_\_. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1993.

SERBIN, Keneth P. Padres, celibato e conflito social: uma história da Igreja católica no Brasil. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TREIN, Hans A. O Evangelho no clube de mães: análise de uma experiência de leitura popular da Bíblia. São Leopoldo: Sinodal, São Paulo: ASTE, 1993.

## **Desconstruindo Amélias: Musicoterapia com Mulheres em Situação de Violência Doméstica sob a Ótica da Teologia Feminista**

Daniéli Busanello Krob  
Mestra em Teologia. Musicoterapeuta.  
Doutoranda em Teologia – Faculdades EST – Bolsista CAPES – Brasil  
danielibusanello@gmail.com

### **Resumo / Resumen**

Esta pesquisa baseia-se na aplicação da Musicoterapia para tratar os danos emocionais decorrentes da violência doméstica, tendo como base teorias, conceitos e métodos da Teologia Feminista. Trata-se de uma pesquisa-ação de ordem qualitativa. Seu objetivo principal foi investigar de que forma a Musicoterapia e a Teologia Feminista podem ressignificar os danos emocionais decorrentes da violência doméstica. Especificamente, buscou investigar em que medida os recursos da Musicoterapia são eficazes para minimizar ou curar a depressão e os estados de ansiedade destas mulheres, bem como investigar em que medida a Musicoterapia pode ser aplicada para elevar a autoestima e estimular a autonomia e a re-socialização deste público alvo. Por fim, buscou compreender o discurso religioso e a sua relação com o comportamento de mulheres que vivenciaram a violência doméstica. Constatou-se que a Musicoterapia pode ser um instrumento eficaz para tratar os danos emocionais decorrentes da violência doméstica. Concluiu-se também que as participantes que receberam conselhos espirituais negativos ou obtiveram apenas a omissão de sua Igreja, tiveram resultados piores do que as participantes que receberam apoio de seus líderes espirituais ou apenas não procuraram nenhuma Igreja.

### **Palavras-chave / Palabras clave:**

Teologia Feminista. Musicoterapia. Violência Doméstica.

## Introdução

Segundo Gaston (1968), há décadas a Musicoterapia vem sendo utilizada para recuperar e resgatar a autoestima, revertendo e diminuindo estados de depressão e ansiedade, estimulando a autonomia, influenciando na re-socialização e melhora da qualidade de vida. Sendo assim, a Musicoterapia pode ser eficaz no tratamento dos sintomas emocionais negativos causados pela violência doméstica.

As redes de apoio e atendimento às mulheres em situação de violência doméstica contam, em sua maioria, com as áreas da psicologia, assistência social e jurídico. Porém, por vezes, estes atendimentos deixam de ser procurados porque implicam na exposição verbal da situação traumática. A Musicoterapia, através de técnicas terapêuticas específicas, de seus recursos estéticos e do uso da música como linguagem/comunicação não-verbal, pode oferecer à estas mulheres outra forma de comunicação e de expressão de sentimentos difíceis de serem manifestados de outro modo. A música pode enriquecer e ampliar outras formas de comunicação e servir de ponte para conectá-las.

O discurso religioso, muitas vezes, pode colaborar para manter a mulher que sofre violência em seu relacionamento. Muitas mulheres buscam compreender a relação de violência que sofrem através da religião. Elas querem entender a causa e o propósito de seu sofrimento. Além disso, em muitos casos, a mulher que sofre violência tem a *permissão* do homem que a agride para frequentar (apenas) a Igreja, que passa a ser sua única opção de auxílio, de aconselhamento. Tendo em vista, de acordo com Ruether (1993), que o princípio básico da Teologia Feminista é a promoção da humanidade plena das mulheres, esta pode servir de base para a desconstrução dos discursos religiosos e culturais que contribuem com a prática da violência doméstica contra as mulheres.

Com esta pesquisa, buscamos responder e refletir sobre como a Teologia Feminista pode fornecer aporte teórico para a explicação do fenômeno da violência doméstica contra as mulheres e também de que forma a Musicoterapia pode ser eficaz no tratamento dos danos emocionais decorrentes deste tipo de violência.

## **1 Do abstrato ao concreto: Musicoterapia com mulheres em situação de violência doméstica**

### **1.1 A Pesquisa**

A pesquisa social tem como objetivo principal investigar de que forma a Musicoterapia e a Teologia Feminista podem ressignificar os danos emocionais decorrentes da violência doméstica. Especificamente, tem o objetivo de investigar em que medida os recursos da Musicoterapia são eficazes para minimizar ou curar a depressão e os estados de ansiedade destas mulheres, bem como investigar em que medida pode ser aplicada para elevar a autoestima e estimular a autonomia e a re-socialização da população alvo desta pesquisa, para que sintam-se novamente pertencentes à sociedade, voltando a participar de atividades coletivas. Por fim, busca-se compreender o discurso religioso e a sua relação com o comportamento de mulheres que vivenciaram a violência doméstica.

Foram selecionadas, através do *Centro Jacobina de Apoio e Atendimento à Mulher*<sup>486</sup>, 7 mulheres, maiores de 18 anos, consideradas capazes e em situação de violência doméstica e de gênero. As participantes assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* que as tornam cientes de sua participação na pesquisa e regulamentam os termos desta. Suas idades variaram de 29 à 64 anos, a escolaridade entre a 4ª série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio completo e o nível sócio-econômico entre baixo e médio. Com o intuito de preservar a identidade das

<sup>486</sup> Atende mulheres agredidas e é o instrumento de São Leopoldo/RS para combater a violência, fazendo o encaminhamento para profissionais da psicologia e assistência social.



participantes, serão usados codinomes escolhidos por elas durante a pesquisa: Cristal, Ametista, Esmeralda, Rubi, Madrepérola, Jade e Turquesa.

O formato de atendimento musicoterápico foi de sessões grupais com a duração de 45 minutos cada e periodicidade semanal, totalizando 16 sessões. O local de atendimento foi na clínica-escola de Musicoterapia da Faculdades EST. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas individuais, um questionário no início e outro no término da parte prática da pesquisa e análise clínica de gravações audiovisuais das sessões de Musicoterapia. A intervenção terapêutica foi baseada nos 4 principais métodos de Musicoterapia descritos por Bruscia (2000, p. 124-134) – experiências receptivas, re-criativas, de improvisação e de composição.

## 1.2 Resultados Obtidos

Nas entrevistas individuais, todas as participantes demonstraram dificuldade e resistência em narrar verbalmente as situações traumáticas experienciadas. Outro fator em comum foi o choro. Todas choraram intensamente durante as entrevistas. Foram aplicados 2 questionários, um no início e outro no término da pesquisa, com a finalidade de comparar as respostas das participantes. No entanto, apenas 2 mulheres compareceram ao último encontro e responderam o 2º questionário. Todavia, as respostas das outras 5 participantes referentes ao questionário 1 não foram descartadas, pois revelaram dados importantes.

Quanto às denominações religiosas, Jade, Rubi e Esmeralda responderam ser Evangélicas; Madrepérola, Cristal e Turquesa responderam ser Católicas; Ametista respondeu ser Católica e Espírita. Das 7 participantes, apenas Madrepérola respondeu que não frequentava a Igreja no período em que ocorreu o episódio de violência. Rubi, Esmeralda, Jade e Turquesa responderam que buscaram aconselhamento ou ajuda em suas Igrejas. Rubi escreveu que recebeu “ – Orientação a tomar uma atitude, um basta” *[sic]*. Esmeralda: “ – Conselho espiritual, oração e que a gente tem orar ter paciência. E não fazer nada precipitado. Ter calma contar até dez”

[sic]. Jade: “ – Que era para eu conversar com ele para se tratar e seguir comigo no caminho certo ou ele ir embora, e eu procurar a justiça” [sic].

Turquesa: “ – Procurei a coordenadora do grupo que nós fizemos e contei o que estava acontecendo no meu casamento pedi para que com o padre eles viesse a nossa casa para falar com meu marido mas não vieram” [sic].

Quando responderam o questionário 1, apenas Madrepérola disse não frequentar a Igreja: “ – Sou Católica de batismo nunca fui praticante” [sic]. As outras 6 participantes disseram frequentar suas Igrejas: Ametista: “ – Porque sou Católica desde quando nasci só que escolhi Espiritismo pois me identifico mais” [sic]. Cristal: “ – O conjunto no encontro com Deus” [sic]. Rubi: “ – Porque me sinto mais encorajada a viver” [sic]. Esmeralda: “ – Porque temos que ter amor. Perdoar quem nos ofende. E aprendermos amar a Deus e conversar com ele. Pois sempre existe solução” [sic]. Jade: “ – Assim eu me sinto em paz comigo” [sic]. Turquesa: “ – Porque sempre que vou a Igreja me sinto confortada” [sic].

Turquesa e Madrepérola disseram não acreditar que a religião pode oferecer algum tipo de auxílio para mulheres que sofrem situações de violência doméstica. Turquesa: “ – Eu acho que a Católica não é uma Igreja unida como as outras religiões” [sic]. Madrepérola: “ – Para mim religião não faz diferença na vida de uma pessoa, mas sim a fé que ela tem” [sic]. As outras 5 participantes disseram que a religião pode sim oferecer auxílio para mulheres em situação de violência doméstica: Jade: “ – Aí depende de cada caso tem mulher e homens querem ser ajudado e mudança vem de dentro de cada um. Não depende da igreja ou placa de igreja. Depende da pessoa querer mudar” [sic]. Esmeralda: “ – Porque o pastor nos ensina que temos que ser submissa ao esposo. Temos que conhecer bem a pessoa a qual vai conviver. Porque temos o círculo de oração de mulher e aprendemos que podemos vencer. Como a gente ser e aprendemos a conviver e ser livre de todo o mal” [sic]. Rubi: “ – Porque é algo que você tem que decidir sozinho, mas a Igreja pode te apoiar conforme a tua decisão” [sic]. Ametista: “ – O Espiritismo me fez sentir vontade de reagir tomar posse do meu eu que tinha

sumido. Tomei coragem, me senti mais segura” [sic]. Cristal não explicou sua resposta.

No 1º atendimento, foi solicitado às participantes que escolhessem 1 canção que as representasse. Nenhuma delas conseguiu responder de imediato. Sendo assim, tiveram 7 dias para escolherem suas canções. Na sessão de nº 3 foram tocadas as canções escolhidas por Rubi – *A tua vontade* (Ana Paula Valadão), Madrepérola – *Amigo apaixonado* (Victor e Leo) e Ametista – *Quando a gente ama* (Roberto Carlos). Apresentei para as participantes a canção *Desconstruindo Amélia* (Pitty). Ao terminar a canção, Ametista disse: “ – Me vi no refrão” [sic]. Perguntei para as outras mulheres se havia alguma frase com a qual se identificavam também. Esmeralda: “ – Nem serva, nem objeto” [sic]; Rubi: “ – Sempre a última a sair” [sic]; Madrepérola: “ – Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito” [sic].

Na 4ª sessão, foram tocadas as canções escolhidas por Cristal – *Solidão de amigos* (Jessé), Turquesa – *Ser mulher* (João Mineiro e Marciano) e Esmeralda – *Amor covarde* (Jorge e Mateus). Na sessão de nº 6, Turquesa relatou verbalmente que há dias não chorava mais e que resolveu começar a cuidar de si. Ametista também relatou que o marido queria que ela não viesse mais na Musicoterapia, mas ela disse que “ – Não deixaria de vir por nada, porque é o que mais gosto de fazer” [sic].

No 7º atendimento, foi apresentada às participantes a canção *Entre tapas e beijos* (Leandro e Leonardo). Após, refletiram e chegaram à conclusão que “ – uma vida assim não era certo, mas era normal” [sic]. Em seguida, foi apresentada a canção *Ligue 180*: texto adaptado da canção *Entre Tapas e Beijos*, composto por Gressler Filho e Krob, para o grupo de mulheres da pesquisa de Camejo (2010), tratando dos 5 tipos de violência que a Lei Maria da Penha abrange. As participantes disseram gostar da canção e da ideia. Resolveram compor 1 canção também. Escolheram Fada (Victor e Leo) para adaptarem o texto. O processo de composição foi até a sessão de nº 11. Eis o resultado, intitulada *Sonhos Perdidos*:

Sonhos, sonhos perdidos / Vida, pra ser vivida /  
Mentiras são um desrespeito / Me magoou e me marcou

---

/ Basta de sofrimento / Hoje sei meus direitos / Eu estou bem, tudo passou / Eu quero a paz que você levou / Vejo o caminho que eu mesma escolhi / Sinto a alegria reservada pra mim / Vejo minha vida voltando ao normal / Eu hoje estou feliz! / Sou mulher, batalhadora, forte e guerreira / Ao meu lado tenho Deus a me orientar / Transpareço o brilho no olhar e na alma / Sei que o meu destino está agora em minhas mãos / As minhas escolhas partem do meu coração / Eu tenho certeza que sou um ser forte e vencedor.

Na 10ª sessão, foi tocada a canção escolhida por Jade – Vai mudar (Lázaro). Na metade da canção, Jade começou a chorar, mas continuou cantando. No final, disse que “ – Nunca tinha percebido o que a letra da música dizia” [sic]. No 14º atendimento, Madrepérola relatou que estava se sentindo muito melhor e que ainda, seu psiquiatra estava reduzindo e prevendo interromper a medicação (antidepressivo) devido à sua melhora. Na sessão de nº 16, Ametista disse que a canção que compuseram, Sonhos Perdidos, era “ – como um hino para todas as mulheres” [sic].

Em relação ao questionário 2, apenas Madrepérola e Ametista o responderam. Madrepérola teve uma resposta positiva significativa ao tratamento musicoterapêutico relacionada aos danos emocionais acarretados pela violência. Já Ametista manteve-se praticamente estagnada, não havendo evolução ou involução significativas.

Em relação à religiosidade, Madrepérola assinalou que não se sente acolhida em sua Igreja e também não acredita que a religião poderia contribuir com a prevenção e combate da violência doméstica contra as mulheres. Ela não justificou suas respostas. Ametista, por sua vez, sente-se acolhida em sua Igreja: “ – Confortavelmente. Sou Católica vou muito a Igreja. Só que pratico o Espiritismo, desde criança adoro ler livros Espíritas estou em um grupo, toda semana vou. Mudou muito minha vida quando comecei a ir sempre lá” [sic]. Ela acredita que a religião possa contribuir com a prevenção e combate da violência doméstica contra as mulheres: “ – Com

orientação do padre, só que vejo nas Igrejas só mulheres, ou casais que vão são mais estruturados. Teria que ter mais propaganda” [sic].

As 2 participantes responderam que a Musicoterapia proporcionou algum tipo de mudança positiva em suas vidas. Ametista: “ – Além da amizade que fiz com as gurias e a professora, aprender cada dia é uma benção. Só aprendi com tudo que foi falado em tuas aulas, fizemos a música e também com a alegria que é o essencial pra o nosso ser. Amei tudo que foi dado. Parabéns” [sic]. Madrepérola: “ – Me fez perceber que eu preciso estar em contato com outras pessoas não só viver minha rotina de casa e trabalho e vice-versa, também os comentários das colegas me fez mudar alguns pensamentos com relação a vida a dois” [sic]

## **2 Musicoterapia e Teologia feminista: um caminho para vidas dignas**

### **2.1 Discussão dos Resultados**

Como apontaram os resultados, todas as participantes demonstraram ter dificuldade e resistência em verbalizar a situação traumática de violência que viveram, tanto por medo, vergonha, culpa ou até mesmo para não reviver a dor de episódios pregressos. Diante deste fato, temos a possibilidade de acessar as demandas de outra forma, sendo um dos padrões de comunicação da música em Musicoterapia a sua definição como *linguagem não-verbal*:

O ser humano é uma totalidade e, portanto, a sua forma de comunicar-se com o mundo ocorre através de vários canais simultâneos. Esses canais emitem e recebem sinais e mensagens, de maneira conscientes e inconscientes [...] Muitas vezes a ‘forma’ da mensagem verbal (entonação, ritmo, intensidade, textura) é percebida antes do ‘conteúdo’. Decodificar essas mensagens é o trabalho que o musicoterapeuta se propõe todos os dias. (FREGTMAN, 1989, p. 49-50)

Ametista demonstrou estar passando por um quadro depressivo, no entanto, sua ansiedade estava controlada. Sua autoestima mostrou-se um tanto abalada, mas ainda sob seu próprio controle. Porém, ela demonstrou ser uma pessoa sem muita autonomia. Ametista, que denomina-se Católica e Espírita, parece ter encontrado na religião uma forma de manter-se em pé e também de manter a sua autoestima sob controle. Na sessão de nº 6, Ametista relatou que o marido não queria mais que ela viesse na Musicoterapia. Possivelmente, por ela estar se tornando mais empoderada, segura, independente e auto-confiante. Isto, aos olhos dele, poderia ser uma espécie de ameaça, de perda de controle. Ela estava tendo uma evolução emocional consideravelmente positiva até o 10º atendimento. No entanto, não compareceu aos atendimentos de nº 11, 12, 13 e 14, segundo ela, por dores de cabeça e consultas médicas. Quando retornou, nas 2 últimas sessões, estava visivelmente mais deprimida e com a autoestima abalada. Percebeu-se esses sinais musicalmente também, pois ela já não mais acompanhava as canções no tom proposto, e sim sempre abaixo, com intensidade vocal fraca e andamento lento. Estes dados comprovaram-se na comparação das respostas do 2º com o 1º questionário: seu quadro de depressão manteve-se praticamente inalterado, no entanto, ela apresentou leves sinais de um possível transtorno de ansiedade, o que não tinha no início da pesquisa. A sua autoestima sofreu alterações negativas em relação à sua aparência física, porém, positivamente, mostrou-se mais empoderada, já sem a culpa e a vergonha anterior e conhecedora de seus direitos. Em relação a autonomia, os resultados de Ametista mantiveram-se praticamente inalterados. Para ela, seriam necessários mais do que os 16 encontros previstos no projeto de pesquisa para proporcionar uma melhora significativa na sua qualidade de vida.

Madrepérola demonstrou estar passando por um quadro depressivo leve e, no entanto, sua ansiedade estava em um nível mais alterado. Sua autoestima mostrou-se muito baixa e também demonstrou ser uma pessoa sem muita autonomia. Ela denomina-se Católica, porém, não praticante. Em nenhum momento buscou auxílio na Igreja. As respostas de Madrepérola nos

levam a crer que ela não acredita na religião enquanto instituição, mas sim enquanto fé e espiritualidade. A evolução emocional de Madrepérola deu-se a cada atendimento. Tanto que, na 14ª sessão, ela relatou que estava sentindo-se muito melhor e que seu psiquiatra estava reduzindo e prevendo interromper a sua medicação. Ela teve uma resposta positiva significativa ao tratamento musicoterapêutico relacionado aos danos emocionais acarretados pela violência. Estes dados comprovam-se na comparação das respostas do 2º com o 1º questionário: seu quadro depressivo que antes era considerado leve e sua ansiedade que estava em um nível alto não obtiveram nenhuma marcação relevante. Sua autoestima elevou-se consideravelmente, mas, assim como Ametista, com maior ênfase às questões de empoderamento, ausência de culpa e vergonha e conhecimento de seus direitos, ficando a aparência física em 2º plano. Uma evolução significativa também foi percebida em relação a sua autonomia. Para Madrepérola, os 16 encontros previstos no projeto de pesquisa foram suficientes para proporcionar uma melhora significativa na sua qualidade de vida.

Turquesa demonstrou estar passando por um quadro depressivo e de ansiedade leves. Ela demonstrou estar com a autoestima em um nível saudável, porém, muito insegura em relação a sua autonomia. Turquesa denomina-se Católica e praticante. Inclusive buscou auxílio na Igreja para sua situação de violência, por intermédio do grupo de mulheres, pedindo ajuda ao Padre, mas não obteve nenhum retorno. Possivelmente esta situação a fez desacreditar que a religião pode oferecer algum tipo de auxílio em situações de violência doméstica. Mas, apesar disso, ainda diz sentir-se acolhida em sua Igreja. Na sessão de nº 4, quando foi tocada a canção escolhida por ela (*Ser Mulher*), as outras participantes demonstraram um certo incômodo, pois, conforme relatou Ametista, “ – Fala da mulher como servil” [*sic*]. Turquesa ouviu-as e chorou. No entanto, disse que escolheu esta canção porque ela sempre foi assim. A partir deste momento, percebeu-se que ela passou a refletir sobre suas ações e sua vida cotidiana. No 6º atendimento, relatou que há dias não chorava mais e que resolvera começar a cuidar de si. Seu desenvolvimento emocional estava sendo positivo, mas

seu tratamento não pôde ser concluído, pois a última sessão ao qual compareceu foi a de nº 9.

Jade demonstrou estar passando por um quadro depressivo e de ansiedade sérios. Ela demonstrou estar com a autoestima abalada, porém, mostrou-se ser uma mulher autônoma. Jade denomina-se Evangélica. Ela procurou auxílio com o Pastor de sua Igreja e recebeu conselhos positivos. Quando sua canção (Vai mudar) foi tocada, Jade chorou intensamente, porém sem parar de cantar. No final, ela disse que “ – Nunca tinha percebido o que a letra da música dizia” [sic]. Inconscientemente, a escolha de Jade por esta canção veio de encontro ao quadro emocional abalado que apresentou, tendo na sua fé e religião o único ponto de equilíbrio, segurança e esperança. Seu desenvolvimento emocional era promissor, pois estava em um processo de auto-conhecimento. No entanto, seu tratamento não pôde ser concluído, pois a última sessão ao qual Jade compareceu foi a de nº 10.

Rubi não demonstrou sinais de depressão e de ansiedade. Sua autoestima estava abalada, mas ainda sob controle. Rubi também mostrou ser uma mulher com certa autonomia. Denomina-se Evangélica. Rubi procurou auxílio com o Pastor de sua Igreja e recebeu conselhos positivos. Ela também defende a ideia de que a religião pode oferecer auxílio para mulheres em situação de violência doméstica. A fé e a vivência religiosa de Rubi parecem ter servido como sustentação para seu equilíbrio emocional durante e depois das violências sofridas. Ela diz frequentar sempre a Igreja. Seu desenvolvimento emocional estava sendo positivo, mas seu tratamento não pôde ser concluído, pois a última sessão ao qual Rubi compareceu foi a de nº 7. Rubi começou a trabalhar e não conseguiu mais participar dos atendimentos. No entanto, sempre mandava, via telefone celular, mensagens para as outras participantes.

Esmeralda demonstrou estar passando por um quadro depressivo e de ansiedade sérios. Ela demonstrou estar com a autoestima abalada no que se refere ao julgamento social, como sentimentos de culpa e vergonha, porém, ainda importa-se e cuida de sua aparência física. Esmeralda mostrou ser uma mulher com certa autonomia. Ela denomina-se Evangélica e relatou



que procurou ajuda na sua Igreja. No entanto, o aconselhamento que recebeu do Pastor foi negativo. Mesmo assim, Esmeralda acredita que a religião pode oferecer auxílio para mulheres em situação de violência doméstica. Claramente, o Pastor da Igreja que Esmeralda frequenta aconselha as mulheres de sua comunidade a suportarem a violência doméstica em nome da submissão ao marido. E Esmeralda, com toda a submissão aprendida, continua frequentando sua Igreja. Um dado relevante relacionado à Esmeralda foi a sua ausência ao 1º atendimento. Ela não pôde comparecer porque tinha sido agredida fisicamente pelo companheiro na noite anterior à sessão a ponto de ficar hospitalizada. Não foi observado nenhum progresso emocional significativo em Esmeralda. Seu tratamento não pôde ser concluído, pois compareceu apenas nas sessões 2 e 4.

Cristal demonstrou estar passando por um quadro depressivo e de ansiedade leves. Ela demonstrou estar com a autoestima abalada no que se refere ao julgamento social, como sentimentos de culpa e vergonha, porém, ainda importa-se e cuida de sua aparência física. Cristal mostrou ser uma mulher com certa autonomia. Ela denomina-se Católica e acredita que a religião pode oferecer auxílio para mulheres em situação de violência doméstica. Cristal sente-se abandonada, não-amada, usada pelas pessoas ao seu redor. No entanto, ela demonstra guardar muita ternura dentro de si e vontade de ser feliz. Seu desenvolvimento emocional estava sendo positivo, mas seu tratamento não pôde ser concluído, pois a última sessão ao qual Cristal compareceu foi a de nº 11.

## **2.2 Igreja atuante e sem omissão**

A antropóloga mexicana, Marcela Lagarde (2005), afirma que as mulheres vivem em cativeiros que são impostos por determinados padrões aceitáveis e socialmente inquestionáveis. Segundo a autora, conforme os círculos particulares de vida – os cativeiros – das mulheres, criam-se 5 definições diferentes do estereótipo feminino: *madresposas* – possuem uma sexualidade reprodutiva e relação de dependência vital, por meio da maternidade, da filiação e do matrimônio; as *monjas* – são mães universais e

estabelecem vínculo conjugal sublimado com o poder divino. Dependência e servidão à um Outro todo poderoso e adorado; as *putas* – concretizam o desejo feminino negado. Especializam-se social e culturalmente na sexualidade proibida. Encarnam a poligamia feminina e são o objeto da poligamia masculina; as *presas* – concretizam a prisão genérica de todas as mulheres, tanto material como subjetivamente: a casa é privação de liberdade. Sua prisão é exemplar para as demais; e, por fim, as *loucas* – atuam na loucura genérica de todas as mulheres, cujo paradigma é a racionalidade masculina.

As mulheres que participaram desta pesquisa, cada uma com sua história e particularidades, estão inseridas em pelo menos 1 destes cativeiros citados por Lagarde. “Casa, convento, bordel, prisão e manicômio são espaços de cativeiros específicos das mulheres. A sociedade e a cultura compulsivamente fazem cada mulher ocupar um destes espaços e, por vezes, mais de um.” (LAGARDE, 2005. p. 40) Assim como a sociedade, a cultura, a política, o patriarcado, entre outros, as religiões também podem contribuir para a criação e manutenção destes cativeiros. As Igrejas não estão isentas dos atos de violência doméstica, pois nelas também é reproduzida a violência de gênero: “A mulher é vulnerável no interior do sistema religioso, pois este se utiliza [...] de um apelo à Bíblia para justificar essas ações, como se Deus aprovasse comportamentos violentos.” (CAVALCANTE; SOARES. 2009. p. 57)

No caso de Esmeralda, ficou claro que a Igreja a qual ela pertence, representada pela figura do Pastor, foi completamente omissa e até mesmo conivente com as rotineiras agressões cometidas por seu companheiro. A justificativa para tal atitude são os textos sagrados. São incontáveis os prejuízos causados às mulheres quando a Bíblia é lida de uma forma crua, sem contextualizar seus textos:

Leituras literais dos textos das Escrituras Sagradas continuam sendo realizadas no âmbito das Igrejas. Atos de violência e atentados contra os Direitos Universais são cometidos dominicamente nos púlpitos e nas

relações pastorais desastrosas estabelecidas com as mulheres. (CAVALCANTE; SOARES, 2009. p. 61)

Coincidência ou não, Esmeralda foi a participante que menos conseguiu se engajar nos atendimentos de Musicoterapia, tendo como consequência uma evolução praticamente nula. Turquesa também recebeu como retorno ao seu pedido de ajuda a omissão de sua Igreja. O Padre simplesmente ignorou o caso de Turquesa, como se não merecesse importância. A Igreja, neste caso, foi omissa sem nem tentar disfarçar esta omissão:

As Igrejas podem corroborar com esse estado de coisas quando compactuam com a cultura do silêncio, negando a própria existência da violência, quando se omitem em relação a essa prática, recusando-se a denunciá-la e a seus autores e, também, as estruturas injustas que mantêm e disseminam esse pecado. (CAVALCANTE; SOARES, 2009, p. 54)

Como consequência, Turquesa desacreditou daquele lugar onde sempre buscou apoio, conforto e esperança: a Igreja. Sentiu-se abandonada. Ametista, apesar de não ter procurado auxílio na Igreja Católica, também tem a opinião de que esta é relativamente omissa ao tema da violência doméstica contra as mulheres. Ela acredita que os Padres deveriam fazer “ – Mais propaganda” *[sic]* sobre o assunto.

No entanto, nem todas as participantes trouxeram relatos de Igrejas omissas em relação à violência doméstica contra as mulheres. Jade e Rubi, ambas Evangélicas, receberam de seus respectivos Pastores conselhos positivos, incentivando-as a tomar uma atitude e sair da inércia da relação violenta. Com isto, elas encontraram na fé mais uma forma de se desvencilharem da violência. “As Igrejas desempenham importante papel diaconal na sociedade: consolando, ensinando, acolhendo, celebrando e engajando-se política e socialmente.” (CAVALCANTE; SOARES, 2009. p. 61) Os conselhos positivos destes Pastores as trouxeram ainda mais para dentro

da comunidade religiosa, pois sentiram-se acolhidas, compreendidas e não julgadas.

Lagarde (2005) afirma que as relações das mulheres com o poder são do tipo religiosas, pois baseiam-se em fatores subjetivos do desamparo infantil genérico das mulheres, expressando seu desamparo social (opressão, como dependência e sujeição). Elas necessitam do reconhecimento e da relação direta com o pai simbólico e com os pais reais (cônjuge, pai, irmão, amigo, instituições de poder) para existir social e subjetivamente. A necessidade emocional criada nas mulheres para mantê-las dependentes e infantilizadas e também como *seres para os outros*, fazem-nas sentir uma espécie de vazio que, muitas vezes, buscam preencher na religião, no *ser uma com o todo*. “Na relação religiosa com Deus se manifesta a relação religiosa de todas as mulheres com o poder, como uma relação de sujeição dependente e servil a um Outro todo poderoso e adorado.” (LAGARDE, 2005, p. 39)

Quando uma mulher que sofre violência busca apoio em sua Igreja, é porque ela acredita que a pessoa que a representa a ajudará a chegar mais próxima de Deus, da esperança, da cura das feridas, do entendimento, do recomeço. Quando este/a líder religioso/a torna-se omissivo/a, é como se esta mulher fosse novamente agredida. Pois, da mesma forma que o companheiro, pai, irmão, filho etc que a agrediu, a Igreja, em quem ela também confiava, a traiu e abandonou.

Com esta pesquisa constata-se que a Musicoterapia pode ser um instrumento eficaz para tratar os danos emocionais em mulheres decorrentes da violência doméstica. A particularidade da música como linguagem não-verbal auxilia muito este processo, pois acessamos o trauma de forma inconsciente. A música, principalmente quando trabalhada terapeuticamente em grupo, possui um grande fator agregador. No entanto, para fazer uso da Musicoterapia como instrumento de reabilitação emocional de mulheres que viveram situações de violência doméstica, é necessário sempre estar com um olhar direcionado para as questões de gênero, tornando-a uma Musicoterapia

com perspectivas feministas. Neste ponto, a Teologia Feminista contribuiu solidamente, pois até mesmo aquela pessoa que se diz distante de religiões, de alguma forma ou outra, tem sua vida atravessada pelas morais religiosas. Quando se trata de mulheres então, a questão é ainda mais intensa.

Também pôde-se concluir que as participantes que receberam conselhos espirituais negativos ou obtiveram apenas a omissão de sua Igreja, tiveram resultados piores do que as participantes que receberam apoio de seus líderes espirituais ou apenas não procuraram nenhuma Igreja. A Igreja não pode manter-se inerte em relação à violência doméstica. Se no Brasil 1 em cada 4 mulheres sofre e/ou já sofreu algum tipo de violência, quantas mulheres estão nesta situação dentro de uma comunidade? As Igrejas devem tomar como responsabilidade a capacitação e a qualificação de seus/suas líderes religiosos/as para atender e acolher as mulheres que (con)vivem com a violência doméstica. Elas necessitam sentir-se seguras – tanto em relação ao sigilo quanto em relação a não julgamentos preconceituosos:

A mulher que procura auxílio e que, ao mesmo tempo, tem dificuldade de compreender a relação de violência da qual participa, precisa que sua história seja reconhecida como verdadeira [...] necessita que o/a aconselhador/a pastoral compreenda e acredite no seu discurso. Consequentemente, isto significa também receber encaminhamentos práticos, como, por exemplo, endereços de casa abrigo, telefones de auxílio e encaminhamentos necessários. (BERGESCH, 2006, p. 129)

No entanto, é preciso estar atento/a a todos os aspectos que envolvem a violência doméstica, como os ciclos da violência e as ameaças do homem violento, por exemplo. É bastante comum que a mulher busque ajuda na sua Igreja e que depois, *arrependa-se* deste ato. Em alguns casos, podem até mesmo se distanciar de sua comunidade, para não precisar explicar o porquê desta *nova chance ao seu relacionamento e casamento*.

Mas se o/a conselheiro/a espiritual tiver conhecimento de todas as questões complexas que estão envolvidas em uma relação abusiva, não fará (pré)julgamentos e saberá como continuar acolhendo e aconselhando esta mulher.

### **Referências**

BERGESCH, Karen. A dinâmica do poder na relação de violência doméstica: desafios para o aconselhamento pastoral. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

BRUSCIA, Kenneth E. Definindo Musicoterapia. Tradução de Mariza Velloso Fernandez Conde. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CAVALCANTE, Arthur; SOARES, Ilcéia A.; Violência de gênero contra mulheres e meninas: desafio e compromisso das igrejas. In: OROZCO, Yury Puello (org.). Religiões em Diálogo: Violência contra as Mulheres. São Paulo: Católicas pelo Direito de Decidir, 2009.

FREGTMAN, Carlos Daniel. Corpo, Música e Terapia. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1989.

LAGARDE, Marcela; RÍOS, de los. Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4. ed. Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

## **LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: UN APORTE A LA DECONSTRUCCIÓN PATRIARCAL DEL CONOCIMIENTO**

Dora Cecilia Saldarriaga Grisales  
Abogada, Especialista en Estudios Urbanos,  
Magister en Derechos Humanos  
Docente investigadora Universidad Autónoma Latinoamericana  
doraceciliassaldarriaga@gmail.com

### **Resumo / Resumen**

Las teorías constitucionales a partir de las cuáles se fundamenta la enseñanza del derecho constitucional y los derechos fundamentales, ha estado permeada de discursos patriarcales que concentran la atención en las vindicaciones y reivindicaciones realizadas por los hombres o por movimientos sociales en masa, que desconocen o invisibilizan el aporte que han realizado las mujeres y el movimiento feminista tanto en los diferentes hechos constitucionales de reconocimientos de derechos, como en las diversas etapas de consolidación poscolonial, principalmente en Latinoamérica. En esta misma línea también es importante incorporar un análisis que permita la decolonización del poder para evitar la dependencia intelectual eurocéntrica como lo plantean algunas feministas poscoloniales. La inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho constitucional, la creación de semilleros de investigación y la realización de investigaciones de género en una Facultad de Derecho, permite generar opinión pública, desnaturalizar el paradigma “hombre” desde donde se explica todo el sistema normativo y facilita el surgimiento de nuevas miradas en los y las estudiantes que hacen parte de estos espacios. La utilización de metodologías que nombren las inequidades de género a partir del análisis de teorías clásicas, genera mejor comprensión y mayor sensibilidad sobre los asuntos cotidianos que naturalmente excluyen el discurso de las mujeres pero en donde no se reflexiona sobre las consecuencias jurídicas que esto conlleva a invisibilizarse. Esta ponencia es el aporte desde mi experiencia como docente en el área de derecho constitucional de la Universidad Autónoma Latinoamericana, en el desarrollo de metodologías que implican la perspectiva de género.

### **Palavras-chave / Palabras clave:**

Derecho constitucional. Perspectiva de género. Decolonización del poder.

### **Introdução**

Este texto contiene la experiencia como docente investigadora en el área de Derecho Constitucional, incluye un análisis sobre como se abordan las diferentes temáticas de la asignatura pero con la incorporación de la perspectiva de género y las teorías sobre la decolonización del poder. Finalmente se describe la enseñanza - aprendizaje con el semillero de género y derecho; como metodología de investigación formativa que le permite a los estudiantes participantes construir y deconstruir diversos conocimientos.

" Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta."  
 Michelle Zimbalist Rosaldo.

### Bases teóricas de la propuesta

Esta propuesta tiene como base dos fundamentos teóricos, por un lado la teoría feminista y por otro el análisis de las feministas poscoloniales basadas en la colonialidad del poder propuesto por Aníbal Quijano. Desde el primer elemento se reconoce el enfoque feminista desde su dimensión ética y política que propone cuestionar los discursos universales, imparciales y objetivos mediante los cuales se sustentan los paradigmas contemporáneos que explican la humanidad y sirven de base para soportar teorías y prácticas, entre ellos el derecho, desde allí se retoma la categoría género reconociendo su potencial político y no desde una utilización neutral del concepto que lo que genera es el despojo de su significado político y, por tanto de su potencial transformador, al igual que el uso indiscriminado del término "género" como sinónimo de "mujeres" tiene ese efecto despolitizador del feminismo, pues lo vacía de su contenido crítico más profundo. Barrére, M. citada en Esquembre, M. (2010). Desde este punto de vista se reivindica el término género desde su génesis.

Según Artiles (2000, p.119); la categoría analítica de género presenta tres características principales: Es relacional, es jerárquica e histórica. El primer elemento se refiere a que es un análisis relacional y por tanto no se estudia a mujeres y hombres por separado, sino las relaciones que se dan entre ambos y la manera en que estas relaciones construyen sociedad; en segundo lugar, es jerárquica porque reconoce que las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres no son neutras, sino que se tiende a dar mayor importancia y validez a las actividades o características asociadas con lo masculino, lo que genera relaciones desiguales y por último, es histórica, porque proporciona elementos mutantes en el tiempo y en el espacio, susceptibles de modificación.

Desde la colonialidad del poder, se retoma la postura de las feministas postcoloniales que plantean que el sistema patriarcal que ha generado la diferencia de géneros, no es una construcción de las sociedades colonizadas, sino una herencia eurocéntrica planteada por Aníbal Quijano



citado en Mendoza (2010), como una construcción subjetiva fundamentada en oposiciones binarias tales como “civilización y barbarie, esclavos y asalariados, pre-modernos y modernos, desarrollados y subdesarrollados etc; sino que se toma por sentado la universalización de la posición epistémica de los europeos” (p.22), de allí que se pueda determinar que en últimas, todas las clasificaciones llevan inmersas sesgos ideológicos que buscan separar e imponer el poder de quién clasifica a los clasificados.

Según estas feministas; el principio organizador de las sociedades a partir del género, aparece en Latinoamérica sólo después del contacto y colonización:

Estas sociedades no dividían ni jerarquizaban sus sociedades en base a género, y las mujeres tenían acceso igualitario al poder público y simbólico. Sus lenguas y sistemas de parentesco no contenían una estructura que apuntara a una subordinación de las mujeres a los hombres. No existía una división sexual del trabajo y sus relaciones económicas se basaban en principios de reciprocidad y complementariedad. El principio organizador más importante era en cambio la experiencia basada en la edad cronológica. En síntesis, lo biológico anatómico sexual poco tenía que ver con la organización social. Era lo social lo que organizaba lo social. (Mendoza, 2010, p.22).

Podría entonces decirse, que el género es otra herencia colonial que fue insertado en los procesos de colonización, esta autora plantea que las mujeres además de ser racializadas fueron reinventadas como “mujeres” de acuerdo con los códigos y principios discriminatorios de género occidentales. Esta posición argumenta la idea de que al ser construcciones culturales, aunque estén naturalizadas en los imaginarios colectivos, pueden ser deconstruidos para reinventar sociedades igualitarias.

Estas dos bases teóricas sirven para fundamentar una enseñanza del derecho constitucional con perspectiva de género y por tanto, una manera de deconstruir la hegemonía patriarcal y eurocéntrica del derecho.

El derecho constitucional con perspectiva de género

Considerando que el núcleo del derecho constitucional es el estudio de la limitación del poder a partir de los derechos fundamentales; se encuentran diversas teorías constitucionales a partir de las cuáles se cimenta la enseñanza de los derechos fundamentales y los derechos humanos, que siempre han estado permeadas por los discursos patriarcales que concentran la atención en las vindicaciones y

reivindicaciones realizadas por los hombres o por movimiento sociales en masa, que desconocen o invisibilizan el aporte que han realizado las mujeres y el movimiento feminista tanto en los diferentes hechos constitucionales de reconocimientos de derechos, como en las distintas etapas de consolidación poscolonial, principalmente en Latinoamérica.

La enseñanza del derecho constitucional, particularmente el Colombiano y en la Universidad Autónoma Latinoamericana comprende la reflexión de la historia constitucional colombiana, la comprensión teórica de los principios y derechos fundamentales, los mecanismos de participación ciudadana y el análisis de las estructuras orgánicas del Estado; generalmente estas reflexiones parten de las teorías generales que han soportado las bases del contractualismo y de la democracia constitucional, las cuáles han tenido un enfoque androcéntrico desde sus inicios y que se recitan constantemente en las aulas de clase sin analizar las profundas desigualdades que subyacen en dichas teorías y que lo que hacen, es naturalizar la discriminación histórica de las mujeres. A continuación describiré la experiencia que he venido desarrollando en la Universidad en donde me desempeño como docente; más que una metodología exhaustiva es la mención de una propuesta que se ha venido desarrollando y fortaleciendo desde hace dos años que ingresé al claustro universitario.

A pesar del nombre que dio origen a la Universidad, ( Del latín universitas, nombre abstracto formado sobre el adjetivo universus –a-um ("todo","entero", "universal"), ésta continúa siendo excluyente, en ocasiones le dificultad entender la diversidad no desde lo teórico sino desde la práctica, a pesar de que se repite incesantemente los discursos de la libertad, de igualdad y no discriminación, las prácticas siguen naturalizando el pensamiento androcéntrico hegemónico y en algunos se percibe la resistencia ante la incorporación de la categoría género en los estudios académicos.

En la temática de historia constitucional colombiana se realizan dos reflexiones concretas, por un lado se hace un análisis de la dependencia intelectual eurocéntrica que ha tratado de minimizar los aportes de Latinoamérica en el pensamiento de occidente y se incentiva a que se haga conciencia de que los conceptos de subdesarrollo, de raza, de negros y otras distinciones, no son más que clasificaciones europeas utilizadas para hacer una diferenciación entre unos y otros, quedando en la peor posición los seres humanos que no compartíamos las características europeas; esta reflexión posibilita pensar como la “invasión española” lo que hizo fue arrasarse con nuestra historia influyendo directamente en la precaria construcción de nación. Por otro lado se explora los antecedentes históricos con perspectiva de género; como en las diferentes historias de la humanidad, generalmente los grandes teóricos no hacen mención sobre el papel que jugaron las mujeres tanto en la independencia como sus aportes en la consolidación del Estado y la nación; a pesar de que existen algunas referencias bibliográficas no hay mucho desarrollo investigativo al respecto; no obstante en la ejecución de la temática, se

resalta el papel que cumplieron las mujeres en la insurrección de los Comuneros, el protagonismo de Manuela Beltrán como incitadora en la población del Socorro; las funciones claves que ejercieron las mujeres en la guerra de los Mil Días y en las diferentes épocas constitucionales. Igualmente se hace una reflexión acerca del proceso denominado “Voto universal”, que aunque fue nombrado así, seguía siendo excluyente hasta 1954 cuando mediante el Acto Legislativo Número 3, reformativo de la Constitución Nacional, otorgó a la mujer el derecho activo y pasivo del sufragio; que luego fue refrendado mediante el plebiscito de 1957. Se resalta además, que en 1853 en la Constitución de Vélez se reconoció el derecho a las mujeres sin que éstas hicieran uso de él. Esta temática se conecta con los mecanismos de participación ciudadana, recordando los movimientos sufragistas y la importancia de la participación política de la mujer, como elemento para garantizar la ciudadanía plena que propone T. H. Marshall (1950).

Con respecto a las teorías clásicas que fundamentan el Estado, se revisan aquellas que son el cimiento de los principios de igualdad, libertad y de justicia, para comprender que a pesar de que posturas como el contractualismo de Rousseau, plantea unas posiciones de igualdad desde los asociados vs el Estado, las mujeres no eran parte de dicho pacto; la Revolución Francesa inspiradora de los postulados de igualdad, libertad y fraternidad, desconocieron el aporte realizado por las mujeres, particularmente la declaración de “los derechos de la mujer y la ciudadana” de Olympe de Gouges, en resistencia de la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano, la cual fue decapitada por Robespierre. Y así cada teoría permite visibilizar que a pesar de que las mujeres acompañaron todas las vindicaciones, siempre fueron excluidas de los reconocimientos “generales” de sus derechos. En estas temáticas sobre derechos humanos y en la fundamentación del principio de la igualdad y no discriminación, se abordan temáticas como el derecho fundamental a la autodeterminación reproductiva reconocido en la Sentencia C-355 de 2006; igualmente se discute la Sentencia C-804 de 2006, que declaró inexecutable el término “hombre” del Código Civil, por considerar que era inconstitucional el uso generalizado para referirse a todos los individuos de la especie humana, el cuál no integra a las mujeres.

En cuanto al análisis de las estructuras orgánicas del Estado, constantemente se indaga por el cumplimiento de la Ley 581 de 2000 y la importancia de implementar acciones afirmativas o medidas de discriminación positiva, que garanticen una efectiva participación de las mujeres en los distintos niveles de poder. En este aspecto es de utilidad la Sentencia C-371 de 2000, que plantea que el principio de no discriminación identifica criterios sospechosos entre los que se encuentra ser mujer, que pueden ser utilizados para discriminar, porque históricamente se han asociado a prácticas que tienen subvalorar o poner en desventaja, por tanto los criterios sospechosos son en últimas:

Categorías que "(i) se fundan en rasgos permanentes de las personas, de las cuales éstas no pueden prescindir por voluntad propia a riesgo de perder su identidad; (ii) han estado sometidas, históricamente, a patrones de valoración cultural que tienden a menospreciarlas; y, (iii) no constituyen, per se, criterios con base en los cuales sea posible efectuar una distribución o reparto racional y equitativo de bienes, derechos o cargas sociales.

El constituyente consideró, entonces, que cuando se acude a esas características o factores para establecer diferencias en el trato, se presume que se ha incurrido en una conducta injusta y arbitraria que viola el derecho a la igualdad.

Esta es una pequeña muestra indicativa de cómo todo el currículo puede trabajarse con perspectiva de género desde las aulas que imparten el derecho.

Por otro lado, la experiencia de formar un semillero de género y derecho en la Facultad, ha permitido la creación de nuevos espacios académicos que facilitan a sus integrantes la reflexión acerca de la relación entre el género, el derecho y la importancia de deconstruir los paradigmas de “objetividad, imparcialidad y abstracto” de las normas jurídicas, para pasar a cuestionar y proponer nuevas formas de pensar y practicar el derecho. Este espacio académico ha permitido el desarrollo de actividades en el marco de la conmemoración del día internacional de los derechos de las mujeres, el día de la no violencia contra las mujeres y otras conmemoraciones. Actualmente se trabaja en la fundamentación y construcción de un Observatorio de Género. En este aspecto, transcribiré algunos de los comentarios realizados por las y los participantes del semillero, con respecto al aporte que este le ha generado en sus vidas, concretando que ha sido tanto a nivel personal como académico:

El semillero me ha ofrecido varias cosas tanto en el ámbito académico como en el personal, pude visibilizar un problema que a mi percepción no era muy notorio como es el de la desigualdad entre hombres y mujeres pues de alguna forma encontraba naturalizada esas relaciones de poder en los roles impuestos por la sociedad basados en el sexo, diferenciaciones odiosas que excluyen a la mujer y limitan su campo de acción, mi mente aún no se ha liberado de muchos prejuicios pero como todo, el mundo del conocimiento es un proceso y voy aprendiendo poco a poco, puedo decir que soy una mujer más libre, más independiente que aunque no siempre tome las mejores decisiones puedo tener la satisfacción de hacerlo sola por convicción

propia y no por alguien me lo imponga. (Natalia, Semillerista)

Así pues el semillero a forjado carácter y capacidad mental para entender los sucesos que pasan en nuestra sociedad patriarcal y para a su vez desde una crítica y una buena capacitación argumentativa lograr fomentar los derechos humanos y la igualdad de género, tanto para la actualidad como para las futuras generaciones. (Silvana, Semillerista)

Por lo anterior, es que hoy con conocimiento de causa digo, desde siempre, y mas, nuestros antepasados, se nos ha inculcado solo la parte patriarcal como única forma de vida, lo demás es extraño y mal visto, cuando alguien desea proponer algo nuevo y mas si es e rival “LA MUJER” cono sea derrumba y no prospera, situación que hoy gracias al grupo del cual orgullosamente hago parte “SEMILLERO GENERO Y DERECHO” he podido evidenciar y hurgar en la historia como ha sido el proceso y esmero para el de reconocimiento de derechos que se tienen no solo por el simple hecho de pertenecer a un estado social y derecho sino a una sociedad, derechos que hoy por hoy nuestras heroínas de la lucha han logrado contra viento y marea empoderarse de ellos tanto en su parte formal como material. (Jorge, Semillerista)

El semillero de Género y Derecho me ha brindando elementos en la conformación de una visión mas abierta, incluyente y sensible del mundo, el respeto y reconocimiento por las diferencias, la construcción de amor propio y autodeterminación, el desarrollo de nuevas competencias argumentativas e interpretativas criticas desde una perspectiva de genero, que me ha permitido avanzar en la búsqueda del empoderamiento como mujer y persona. Además, y a raíz de lo anterior, ha incrementado en mi, él deseo de ayudar en la búsqueda de una igualdad material entendida desde la diferencia, dejando de lado los prejuicios y estereotipos que imposibilitan el crecimiento sano como sociedad. (Laura, semillerista).

Estar en el semillero me permitió conocer de otros valores, conceptos y derechos que implican el reconocimiento de las relaciones de poder que estan

inmersas en nuestra sociedad patriarcal. Aprender de esto me permite valorarme mas, que desde los pequeños espacios una como mujer puede tener mayor valor y aportar un cambio en pequeñas dimensiones. Tambien he aprendido de la protección que tienen los derechos humanos de las mujeres, de las violencias que se puede ser víctima y de los procesos en las comisarias de familiar. (Yubeidy, Semillerista)

Finalmente, esta mirada diferencial ha permitido el desarrollo de dos investigaciones que ponen en diálogo jurídico, temáticas poco abordadas desde las Facultades de Derecho; producto de esta iniciativa se han realizado dos investigaciones: Criterios de reparación para las mujeres víctimas de la Unión Patriótica y Acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en Medellín: Una mirada desde la Ley 1257 de 2008.

### **Considerações Finais**

El derecho constitucional como herramienta para comprender e identificar los derechos fundamentales de las personas, es elemento indispensable para deconstruir el pensamiento patriarcal y andocentrico que subyace en la academia y particularmente en la enseñanza del derecho.

Implementar estrategias metodológicas que constantemente hagan uso de la perspectiva de género en las aulas de clase, permitan cuestionar los supuestos de neutralidad e imparcialidad en el que se cimientan las teorías clásicas del Estado y los derechos humanos.

La apuesta es por deconstruir una sola mirada en el ámbito académico y permitir el diálogo con las "otras", aquellas mujeres que han aportado tanto en la vindicación como revindicación de los derechos humanos, pero que por su discriminación histórica se invisibilizan de los relatos y se naturaliza su exclusión.

La creación de semilleros de investigación en género e investigaciones que incorporen la perspectiva, son fundamentales para la socialización del conocimiento y la posibilidad de que se amplien los referentes a través de los cuáles se explican los fenómenos.

La incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del derecho constitucional permite nombrar las mismas teorías a partir de las cuáles se explica tradicionalmente, pero desde una mirada crítica que evidencia la reflexión sobre la igualdad y no discriminación.

## Referências

Artiles, L. Marco de análisis para la introducción de la perspectiva de género en los procesos de salud. La Habana: RESUMED. 2000. P.119.

Mendoza, B. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En: Aproximaciones críticas a las prácticas teórico – políticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires: La Frontera. 2010

Esquembre, M. Ciudadanía y Género: Una reconstrucción de la triada de derechos fundamentales. En: Género y derechos fundamentales. Granada-España: Comares. 2010. P.73.

Corte Constitucional, Sentencia C – 371 de 2000, Magistrado Ponente: Carlos Gaviria Díaz.

\_\_\_\_\_ Sentencia C-355 de 2006, Magistrados Ponentes: Jaime Araújo Rentería y Clara Inés Vargas Hernández.

\_\_\_\_\_ Sentencia C- 804 de 2006, Magistrado Ponente: Humberto Antonio Sierra Porto.

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÉNERO EN MÉXICO: EL IMPACTO EN EDUCACIÓN

*Dr. Eudoxio Morales Flores* Profesor-Investigador<sup>487</sup>  
*Mtra. María Eugenia Venegas Águila*<sup>488</sup>

### Resumen

La discusión sobre la legitimidad de las políticas públicas, ha sido puesta en la mesa de debate más de una vez y en distintas épocas. Actualmente, pese a las conquistas de la mujer en diversos campos, siguen existiendo rezagos, por lo que el sexo femenino conforma uno de los grupos vulnerables de México, el acceso que tienen a la educación no es el mismo que el de los hombres, y esto por consecuencia, les limita el poder tener mejores oportunidades e incluso condiciones de trabajo, pues el hecho de que a la mujer se le tenga atada al paradigma de “madre y ama de casa” puede llegar a ser un lastre en el desarrollo personal y profesional como ser humano.

### Palabras clave

Género. Educación. Políticas Públicas.

### Introducción

En este trabajo, se presenta parte de una investigación que estamos realizando sobre políticas públicas y grupos vulnerables. Para proporcionar al lector un contexto íntegro del tema, primero se hace una revisión sobre políticas públicas en México, el uso que se les da como instrumento de contacto entre el Estado y la población, así como su legitimidad.

Posteriormente, se entrelaza el tema de políticas públicas con la cuestión de género, haciendo una breve revisión sobre lo que es la equidad de género y el feminismo. y por último, se presentan las políticas educativas y su impacto en el género, con cifras de diversas instituciones gubernamentales de México, dónde mediante datos concretos, se procura dar un esbozo de la importancia de la educación académica para la cuestión laboral.

### Políticas públicas en México

Las políticas públicas, son un instrumento del Estado para satisfacer las necesidades de la población, además, sirven como herramienta de “legitimización” para las acciones emprendidas por el gobierno, y son aterrizadas en forma de programas de acción gubernamental, mismos que se van sectorizando de acuerdo las necesidades de cada sector de la población. Mucho se discute sobre el carácter “público” de este mecanismo, ya que las políticas, en su mayoría, son elaboradas en el ámbito gubernamental, donde expertos en los diversos temas que se plantean pretenden resolver problemas

---

<sup>487</sup> Coordinador del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES) de la Facultad de Economía, Benemérita Universidad de Puebla (BUAP). México. eudoxio@yahoo.com

<sup>488</sup> Estudiante del Doctorado en Economía Política del Desarrollo en el Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES) de la Facultad de Economía, Benemérita Universidad de Puebla (BUAP). maru.venegas@hotmail.com



que para ellos son simples abstracciones de la realidad, de este modo, las políticas públicas, terminan siendo interpretaciones de decisores políticos, con lo que se relega la verdadera participación ciudadana y sus organizaciones (González: 2000).

Es por lo anterior que, frecuentemente surge el cuestionamiento sobre la serie de obstáculos que una política pública enfrenta en su praxis, pues muchas veces los errores resultan repetitivos, por lo que se convierten en ineficientes y costosas para el Estado, pues finalmente no logran dar una solución concreta al problema a resolver.

Para que una política pública pueda ser eficiente, en términos sociales y económicos, primeramente debe identificarse el sector de la población a que va dirigida, el cuál conformará el campo de acción gubernamental, ya que es este tipo de gestión la determina los límites de la política pública mediante mecanismos de control interno como son: contabilidad, gestión de recursos humanos, informática, procedimientos de organización del trabajo, y otros que conforman una logística “perfectamente” estructurada (Mény y Thoening: 2000).

Diversos son los problemas que enfrentan las políticas en México, pues cada sexenio, son rediseñadas, canceladas o reinterpretadas por el gobierno entrante, de modo que su continuidad desaparece respecto de los términos planteados inicialmente, lo que a su vez, provoca que no exista garantías sobre la culminación de los programas vigentes. Esta es una de las razones más importantes para evaluar las políticas públicas y, que tal como considera Giandomenico Majone (1997), no sean abstracciones del discurso político, que pretendan convencer a la población del éxito de los programas en la praxis y son una mera retórica gubernamental.

Los programas elaborados por el gobierno federal, procuran abarcar las dimensiones macroeconómicas del país, desde los 80's, con la gradual implementación del neoliberalismo en México, muchas ellas fueron encaminadas al crecimiento económico, dando por entendido que las necesidades de los grupos vulnerables (mujeres, niños, étnias, personas de la 3ª edad, etc.), se verían beneficiados.

Para el caso de las cuestiones de género, donde históricamente ha existido un sentido de exclusión hacia la mujer, la aplicación de las políticas públicas ha pretendido abrir el diálogo, el cual ha ido velado de intereses políticos, económicos y sociales.

### **Políticas de Género en México**

La legitimización de las políticas desarrolladas en el gobierno se da por medio de las instituciones, las cuales desde su conformación, han tenido como fin el “bien común”<sup>489</sup>, se centra en la “sociedad civil” o comunidad política, la cual a su vez, incentiva la actividad del gobierno y da sentido a la ley como instrumento de acción del poder y el orden público. No obstante, el deficiente funcionamiento de estas instituciones, ha generado la necesidad de movimientos sociales que exigen el reconocimiento de sus derechos como

<sup>489</sup> El bien común se presenta en la visión Aquiniana como un eje común alrededor del cual se agrupan y resuelven todos los problemas de la vida pública.

sujetos sociales, tal como es el caso de las mujeres, cuyas demandas descansan en la igualdad de oportunidades, derechos y obligaciones.

De este modo, la legitimización del Estado, actualmente descansa sobre un conjunto de individuos-ciudadanos formalmente libres e iguales, es así que el Estado capitalista moderno, se presenta como encarnación del interés general de toda la sociedad (Poulantzas: 1979).

Las instituciones, son también las encargadas de instrumentar las estrategias, es decir, las políticas públicas, las cuales generalmente responden al discurso dominante, uno que segmenta la participación femenina, la cual es arbitrariamente relacionada con el cultivo de sentimientos, abnegación, belleza y por lo tanto debilidad; mientras que al hombre, se le relaciona con la razón, fuerza, valor y trabajo, lo que se asigna socialmente, un papel de supremacía.

El Estado, políticamente hablando, históricamente se ha concebido como el organismo/institución encargado de emitir juicios de valor (Jellinek: 2000), lo cual ha ido de la mano con la reestructuración del mismo, con lo que se restablecen procesos políticos y económicos inherentes a ellos, y de igual forma, las relaciones de género, las cuales se han visto fuertemente influenciadas por los movimientos de mujeres, la teoría y la práctica feminista, esto con el objetivo de restablecer las relaciones socio-políticas de género existentes.

El género, a diferencia del sexo se diferencia por una razón muy simple: el sexo es un concepto que, por una parte, se enfoca a las diferencias biológicas o cromosómicas que nos definen como hombres y mujeres, mientras que el género es una categoría, pues básicamente es un concepto social, el cual, por ser construcción del hombre, puede ser modificado de acuerdo al contexto socio-económico-político, consecuentemente, hablar de género, implica abordar formas históricas y socio-culturales en que se construye la identidad (hombre o mujer), donde los sujetos interactúan y se asignan roles al interior de una sociedad.

Fue durante los 50's que comenzó a tomar relevancia la diferenciación de género al determinarse que, el lugar que se otorga a cada individuo en una sociedad (ya sean hombres o mujeres), no sólo conlleva una carga genética, sino también social y cultural, pues a partir de estas dos dimensiones es que la mujer, a lo largo de la historia, se ha visto en considerable desventaja como sujeto de actividad y participación política.

El rol asignado a la mujer históricamente, ha formado parte de una división entre la vida pública (que se refiere al ejercicio y reconocimiento de los derechos en cuanto sujeto social) y la vida privada (que es el espacio donde se satisfacen los intereses particulares de las personas y familias), y fue en este segundo punto donde la mujer fue ubicada, de modo que automáticamente pasó a ser parte inerte en la toma de decisiones políticas, sin opciones de participación, pues su papel se limitaba a salvaguardar el ámbito familiar (INMUJERES, 2004). Estos roles se relacionan directamente con el tipo de actividades que se espera cada quien lleve a cabo; por ejemplo, en el caso de los hombres, se asume que sean políticos, mecánicos, jefes, etc., mientras que a las mujeres se espera verlas como amas de casa, maestras, enfermeras, etc.

Por lo anterior, el Estado Moderno debe avanzar hacia el Estado Universal, es imperante que exista un derecho internacional que respete el derecho nacional en beneficio de ampliar la consideración sobre lo que realmente son los derechos humanos, y dejar de ampararse en convenios internacionales que, en la práctica, no parecen ofrecer garantías a la mujer por la falta de praxis.

### **Feminismo y Equidad de Género**

Tanto el feminismo como la equidad de género, son conceptos que se encuentran estrechamente relacionados, no obstante, cada uno cuenta con sustento teórico propio, así como dinámica y características que distinguen uno de otro.

#### *Feminismo*

La autora De las Heras (2009), indica una definición que incluso proporciona lugar y tiempo a esta categoría, a pesar de que la lucha por la opresión e igualdad en los derechos de la mujer es antigua, el feminismo como tal es relativamente nuevo. Esta autora, señala que al parecer fue en Francia donde el término se introdujo por primera vez en 1880 por la oriunda Hubertine Auclert, quien era una férrea defensora de los derechos políticos de las mujeres. No obstante, hay indicios de que desde el siglo XVIII ya existían debates formales que giraban en torno a una supuesta inferioridad natural en las mujeres, cuya condición las colocaba como grupo subordinado ante la supremacía natural del hombre.

El feminismo desde sus orígenes, ha sido un movimiento surgido a partir de lo político, de la observancia de una serie de arbitrariedades y fenómenos de carácter discriminatorio contra la mujer, lo que poco a poco fue dando forma a lo que hoy conocemos como feminismo.

Errada es una concepción del feminismo encaminada hacia la supremacía de la mujer, más bien:

...el feminismo es un rico instrumento para llenar de contenidos más democráticos los valores que podríamos querer preservar. Es decir, conociendo el pensamiento feminista, podríamos mantener [...] los principios e instituciones que el Derecho nos ha enseñado a valorar para así poder lograr más justicia y armonía en nuestras sociedades... (Facio & Fries citados por De las Heras, 2009: 46).

Al igual que las perspectivas presentadas, en su generalidad, el feminismo fue concebido a partir de las diferencias políticas y legales que han existido respecto de las mujeres, ello a pesar de que teóricamente el Estado, es el 'guardián' de los derechos de todos los ciudadanos, categoría sobre la que no ahondaremos, pero no por eso dejaremos de señalar que, si bien ser ciudadano implica asumir nuestras obligaciones, también tenemos derechos, los cuales debemos reclamar pues nos desarrollamos en el ámbito de la democracia, de modo que exista representatividad.

#### *Equidad de Género*

Hablar de género, es ahondar sobre una construcción social, no es inamovible, por el contrario se encuentra en constante transformación de acuerdo al tiempo y espacio en que nos desarrollamos. Este concepto, toma como base la equidad, que de acuerdo al Informe de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)<sup>490</sup> implica partir del reconocimiento de igualdad entre todas las personas, con la misma dignidad y derechos, por lo que debemos contar con las mismas oportunidades para desarrollarnos como seres humano.

Por lo anterior, es claro que la equidad de género surgió como una categoría dinámica de análisis social, pues a partir de patrones esencialmente culturales, otorgo una minusvalía en los político, económico y social a la mujer, dado que considera que las diferencias con los hombres son básicamente antropológicas.

#### *La institucionalización de la equidad de género*

Este proceso, comenzó, al menos en México, cuando en la Constitución comenzó a ser reconocida la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, fenómeno que trajo consigo muchos beneficios al género femenino, pues desde entonces tuvieron derecho a administrar una propiedad, la tutela de los hijos e incluso pudieran percibir un salario igual a trabajo igual –respecto del hombre-, no obstante, quedó rezagado su derecho al voto y acceso a la educación, lo cual implicó una limitada participación activa en la toma de decisiones del país.

De acuerdo con Vizcarra (2002), la institucionalización de la equidad de género, ha sido indispensable para frenar desigualdades sociales, lo que a su vez, ha sido una vía para impulsar la práctica política constructiva hacia una economía política feminista. Si bien existe una Carta magna reconociendo la existencia legal y política de la mujer, esto no ha sido garante de la praxis, incluso antes de la Constitución de 1917, hubo políticas públicas que perseguían la igualdad de derechos (equidad de género), medida que se vio entorpecida por la falta de instituciones gubernamentales que la soportaran (Vizcarra, 2002).

El Instituto Nacional de la Mujer –INMUJER- (2004: 24), considera que para institucionalizar la perspectiva de género hoy día, es necesario:

- Que exista voluntad política por parte de las autoridades,
- Un diagnóstico profundo e integral de las relaciones de género, así como una contextualización de las mismas,
- Además, se debe contar con estadísticas de género lo suficientemente desagregadas, que permitan identificar fenómenos económicos, políticos y sociales.
- También se debe contar con el conocimiento necesario para poder formular, ejecutar y evaluar políticas pública,

<sup>490</sup> Informe de Desarrollo Humano, PNUD. México, 2006.

- Los presupuestos públicos deben ser sensibles al género,
- Debe existir una logística entre recursos humanos coordinados y formados en la perspectiva de género, y
- Deben existir (crearse) los canales adecuados para la participación política de las mujeres y acceso a puestos de toma de decisión.

Cuando estas condiciones se encuentren presentes de manera integral, el camino hacia la institucionalización del género estará prácticamente garantizado. Aunado a dicho proceso, se encuentra también la redefinición de la relación entre los actores políticos, las instituciones y el género, misma que en buena parte ha dependido de las prácticas discursivas surgidas de diversidad de cumbres y conferencias internacionales, las cuales condicionan la posición política de la mujer en las dinámicas sociales, por lo que este tipo de prácticas llegan a ser mecanismos de control indirecto, lo que a su vez, permea los derechos de las mujeres al interior del país, ya sea para bien o para mal.

De este modo, para legitimar cada una de las relaciones de dominación/subordinación surgidas en la inequidad de género, así como las demandas resultado de los movimientos feministas, ha sido necesario que se aprueben leyes, se ratifiquen acuerdos internacionales que otorgan condiciones legales de equidad y permitan aplicar el respeto a los derechos humanos, donde se incluye igualdad económica (sobre todo en el ámbito laboral), política y social, de modo que a la mujer se le permita ejercer una presencia más activa en la toma de decisiones.

La situación descrita en párrafos anteriores, es lo que en el INMUJER (2004) denominan *empoderamiento de la mujer*, lo cual implica garantizar:

...el acceso de las mujeres a los recursos, la justicia y la toma de decisiones, tanto de manera individual como colectiva [...] el control de los recursos mediante el desarrollo de procesos vitales y colectivos que aumenten la confianza y legitimación para ejercer sus derechos [...] capacidades institucionales y políticas de las organizaciones de mujeres (INMUJER, 2004: 20).

El acceso a los recursos, la participación activa en los ámbitos económico, político y social son resultado de un proceso histórico, y sobre todo, educativo, ya que la preparación académica permite a los individuos, no sólo obtener un mejor trabajo, sino un salario acorde y que le permita mejorar su nivel de vida.

De acuerdo al Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y al de Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), una de las cuestiones que más pesa en la participación de las mujeres en el mercado de trabajo (constituyen 42.5 por ciento de la población económicamente activa –PEA–) es la combinación del trabajo remunerado con las tareas que exige el quehacer doméstico. Las múltiples tareas a las que se enfrentan las mujeres ocupadas, dice el

Inmujeres, implica que dediquen 80 horas a la semana al trabajo remunerado y no remunerado en sus hogares; es decir, más de 15 horas a la semana que las que dedican los hombres a ambas actividades. Según la misma instancia, en promedio, ellas trabajan para el mercado 37.1 horas por semana, y aunque los varones lo hacen 44.8 horas, existe una brecha de 30 por ciento en los ingresos del género, mientras tres de cada 10 mujeres son discriminadas en su salario por estar casadas o tener hijos. Por su parte la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2010 precisa que de 42.5 por ciento de las mujeres de 14 años y más que forman parte de la PEA, 96 por ciento combina sus actividades extradomésticas, aspecto contrastante con los varones, donde 57.2 por ciento cumple esa condición. En ese tenor, si la mujer es sinónimo de aliento de vida, amor y comprensión, poco de ello se le devuelve a nivel social y económico, ya que cada día más madres trabajadoras salen a las calles para obtener una remuneración económica para su familia, razón por la cual algunas se preguntan. Levantarse de madrugada, preparar los alimentos de los hijos, asear el hogar y partir a toda prisa a trabajar entre 8 y 10 horas diarias adicionales, con una remuneración por debajo de la que perciben los varones, por ello es incongruente con todo esta problemática no exista un ministerio o secretaria de Género como la mayoría de los países sudamericanos.

En México alrededor de 19.4 millones de madres forman parte de la Población Económicamente Activa, pero además de trabajar y criar a sus hijos, enfrentan varias dificultades, entre las que destaca que cuatro de cada cinco no cuenta con el apoyo de guarderías y que casi la mitad gana 3 mil 900 pesos mensuales o menos, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), El INEGI divulgó un análisis de las estadísticas nacionales al respecto, resaltando que el Cuestionario de Ocupación y Empleo correspondiente al primer trimestre de 2012 reveló que “81.4% no cuenta con acceso a guardería”, a pesar de que a escala nacional hay más de 9 mil 500 estancias infantiles de la Secretaría de Desarrollo Social, que atienden anualmente a más de 250 mil menores de uno a cuatro años de edad cuyas madres no tienen acceso al servicio por parte del IMSS o del ISSSTE. El análisis también establece que 28.8 por ciento de las mujeres ocupadas y con hijos trabaja por cuenta propia y más de 1.5 millones no recibe dinero por su trabajo y tres de cada cinco son subordinadas”.

### **Políticas educativas y su impacto en el género femenino**

La importancia de la educación radica en que, una persona con mayor nivel de escolaridad, tiene mayores posibilidades de hacer valer sus derechos, participar en los ámbitos económico, político y social, además de que le permitirá tener un mejor empleo y salario, lo que repercutirá en sus condiciones de vida.

De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo que abarcó el año de 2001-2007, se planteaban las deficiencias existentes en cuestiones de género, producto de la falta de lineamientos y contenidos en la educación básica.

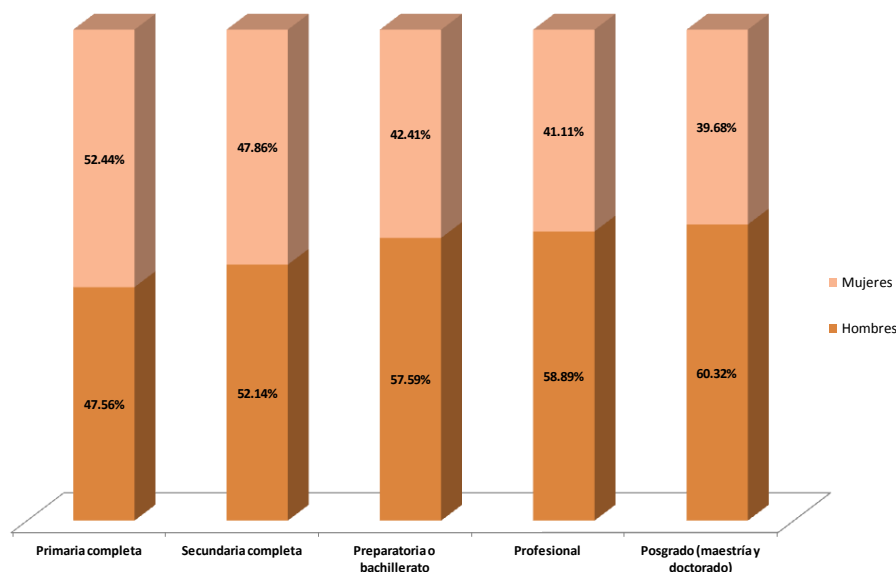
Otro aspecto de gran relevancia, es la revisión que debe haber sobre los programas existentes, ya que es importante detectar la presencia o en su

caso, de las deficiencias en cuestiones de género, sobre la inclusión de contenidos referidos al tema, de modo que puedan diseñarse estrategias para combatir la exclusión de género y sea posible promover el acceso igualitario al servicios educativo.

A continuación, con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI), se presentan las cifras por nivel escolar y género (hombre-mujer) para 1990, 2000 y 2010.

Considerando la población de 5 años y más para 1990, se presenta el gráfico 1:

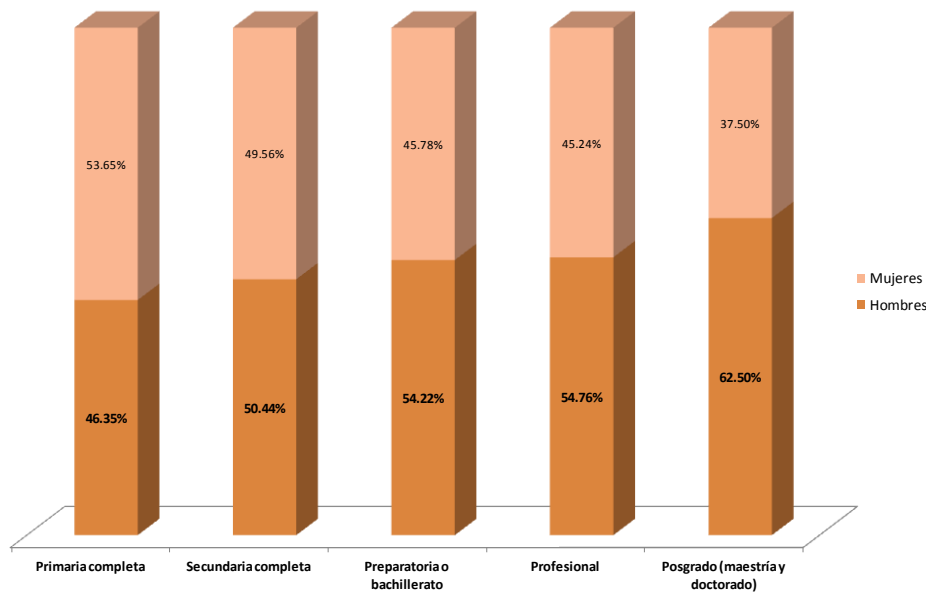
Gráfico 1: Nivel de escolaridad por género en México, 1990



**FUENTE:** Censo General de Población y Vivienda 1990, INEGI.

De acuerdo con datos del INEGI (1990), durante la primaria son más las mujeres que los hombres quienes la terminan, mas eso no significa que sean más mujeres las que asisten a la escuela. No obstante, conforme se avanza el nivel de escolaridad, el sesgo es cada vez mayor, y el más notable se da en el posgrado, situación que para el año 2000 (INEGI), no se revirtió, a pesar de un discurso político que defendió la “igualdad de género” (gráfico 2).

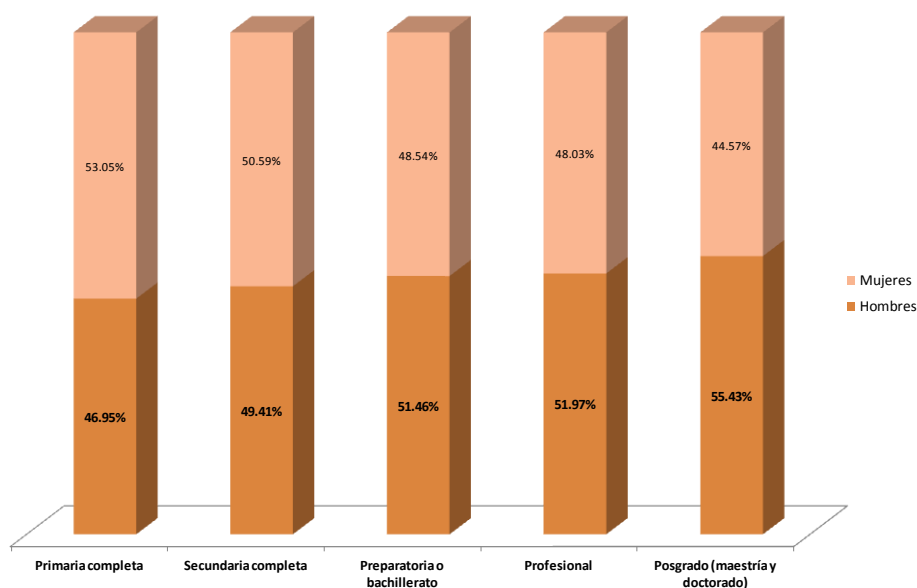
Gráfico 2: Nivel de escolaridad por género en México, 2000



**FUENTE:** Censo General de Población y Vivienda 1990, INEGI.

Ya que, al igual que en Censo de Población y Vivienda del 1990, el sexo femenino predomina sobre el masculino en la población total, no resulta extraño que también en el nivel básico (primaria), predomine el porcentaje de mujeres que la concluyan, el 53.65%, no obstante, se mantiene la tendencia de dejar inconclusos los niveles posteriores de educación, y el sesgo en posgrado es más acentuada pues de un 39.68% que concluía maestría o doctorado en 1990, para el 2000 sólo el 37.50% concluyeron. se revirtió, a pesar de un discurso político que defendió la “igualdad de género” (gráfico 2).

Gráfico 3: Nivel de escolaridad por género en México, 2010



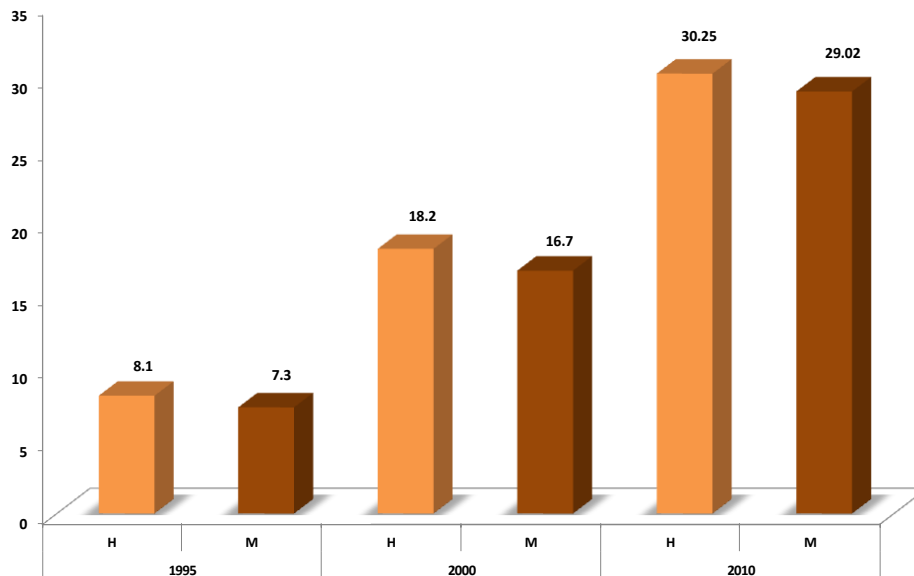
**FUENTE:** Censo General de Población y Vivienda 1990, INEGI.



Para 2010, las mujeres que concluyeron sus estudios profesionales fueron más, pues de 45.24% en el año 2000, pasaron a 48.03%. Aunado a ello, en posgrado, fueron más las féminas que concluyeron alguna maestría o doctorado, con un 44.57%, porcentaje considerablemente mayor que el ubicado en 1990 (39.68%) y en el año 2000 (37.50%).

Entre mayor es el grado de estudios, es mayor la participación que puede tener en el mercado laboral, no obstante, el sesgo en cuanto a la percepción de salarios está presente, de acuerdo con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), con datos presentados por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES):

Gráfico 4: Ingreso promedio por hora trabajada de la población ocupada según sexo



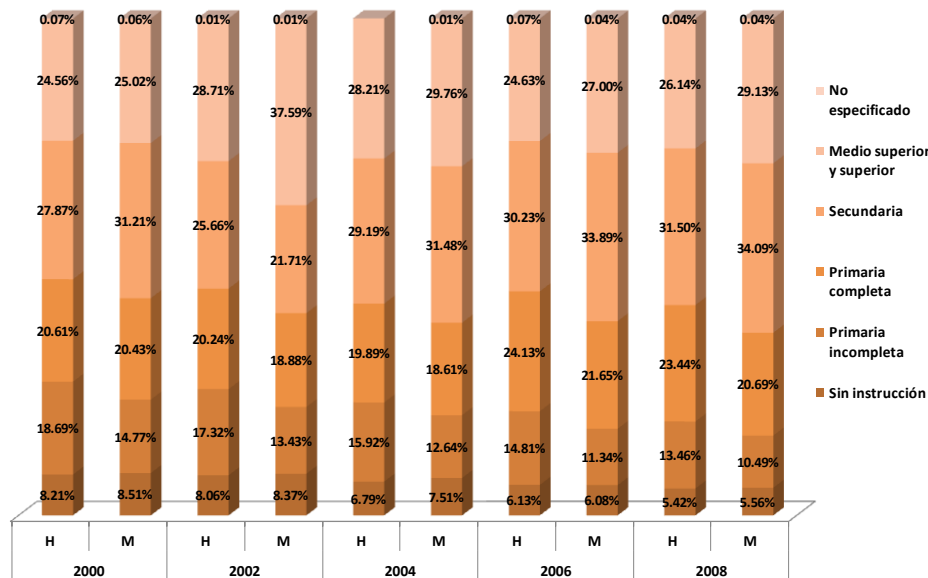
**FUENTE:** Sistema de Indicadores de género, Instituto Nacional de las mujeres

En 1995 la diferencia en el salario promedio percibido por hora entre hombres y mujeres, existía una diferencia de 0.8 centavos que perciben los hombres sobre las mujeres. Para el año 2000 la diferencia fue de \$1.5, que multiplicado por las 8 horas trabajadas (considerando la jornada laboral de trabajo estandarizada) de una diferencia \$12, la cual supera la presentada en 2010, que fue de \$9.8, ambas en favor de los hombres.

En cuanto a la participación laboral, considerando la Población Económicamente Activa (PEA), que son las personas de 12 años o más, se tomaron los indicadores que consideran la posición en el trabajo que ocupan de acuerdo al sexo. La proporción de hogares sostenidos económicamente por una mujer pasó de 17% en 1995 a 25% en 2010. Pero su labor no se limita a sostener económicamente al hogar, 97.9% combina su trabajo con los quehaceres domésticos, se encarga del cuidado de los niños y, en algunos casos, hasta de la atención de adultos mayores. Por otra parte, el INEGI también reportó que las mujeres de 12 años que declararon tener al menos un hijo sobreviviente, 45.9% se encuentra en situación de pobreza, y

de éstas, 20.2% en situación extrema, de las mujeres en busca empleo, casi la mitad renunció a su anterior trabajo para poder dedicarse a la maternidad y más de una tercera (36.9%) fue despedida por ser mujer. Conforme a la unidad económica donde se desempeñan, un tercio de las mujeres trabaja en el sector informal, otro tercio en empresas.

Gráfico 5: PEA por nivel de instrucción y sexo



**FUENTE:** Sistema de Indicadores de género, Instituto Nacional de las mujeres.

De acuerdo a la información presentada en este gráfico, la PEA por sexo, de acuerdo al nivel de instrucción, muestra la importancia de la educación para una adecuada inserción en el mercado laboral. Conforme el nivel de instrucción académica es menor, las mujeres tienen menos posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo. Cuando las mujeres no cuentan con algún tipo de instrucción escolarizada y primaria incompleta y completa, su participación en la PEA es menor, no obstante, dicha situación se revierte cuando cuentan con educación secundaria, media superior y superior, donde incluso superan al género masculino. Es decir, conforme la mujer cuenta con un mejor nivel de instrucción, mayores probabilidades tendrá de formar parte de la PEA ocupada, situación que no obstante, es independiente del sesgo que existe en la percepción salarial.

### CONCLUSIONES

El hecho de que el Estado, a través de las políticas públicas, pretenda institucionalizar la equidad de género, no garantiza esta situación, ni un verdadero impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida, pues el trato a nivel jurídico, sigue siendo el mismo.

La despatriarcalización del Estado es imperante, pues el que en las dimensiones económica y social no exista reconocimiento en la equidad de género, provoca que las políticas públicas no generen el impacto esperado, al menos discursivamente hablando, podemos decir que actualmente, pese a

las conquistas de la mujer en diversos campos, siguen existiendo rezagos, por lo que el sexo femenino conforma uno de los grupos vulnerables de México, el acceso que tienen a la educación no es el mismo que el de los hombres, y esto por consecuencia, les limita el poder tener mejores oportunidades e incluso condiciones de trabajo, pues el hecho de que a la mujer se le tenga atada al paradigma de “*mujer, madre y ama de casa*” puede llegar a ser un lastre en el desarrollo personal y profesional como ser humano por eso terminaríamos diciendo como dice Rosa Luxemburgo hay que luchar “*Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres*” hombres y mujeres.

## BIBLIOGRAFÍA

- De las Heras, A. Samara (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*. No.9, enero. Pp 45-82.
- González, Madrid Miguel (2000). Las políticas públicas: carácter y condiciones vinculantes. *Revista Polis*, Vol. I, Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de México Iztapalapa, pp 13-45.
- INMUJERES (2004). ABC de Género en la Administración Pública. Instituto Nacional de las Mujeres/ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). 2ª Ed. México.
- Jellinek, Georg (2000). La declaración de los derechos del hombre y el ciudadano. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, México.
- Majone, Giandomenico (1997). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas públicas. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A. C., Fondo de Cultura Económica, México.
- Mény, Ives y Thoening, Jean-Claude (2000). “El Estudio de las políticas públicas”, compilación de Aguilar Villanueva, Luis; Colección de Antologías Política Pública, Primera Antología. Editorial Porrúa.
- Poulantzas, Nicos (1969). “Poder político y clases sociales en el estado capitalista”; segunda parte El Estado Capitalista, pp 147-175.

- Vizcarra, B. Ivonne (2002). La institucionalización de la equidad de género en el Estado de México y la economía política feminista. *Convergencia*. No. 30. UAEM. México, diciembre: pp 79-95.

## **PROFISSÃO: PROFESSORA! ETHOS CATÓLICO... CAMPOS/RJ, 1940-1961**

Ivone Goulart Lopes  
Doutoranda  
Puc-Rio  
ivone.goulart@hotmail.com

### **Resumo / Resumen**

A pesquisa tem como objeto a profissionalização da professora dentro do Projeto Educativo das Salesianas no curso normal do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos/RJ: 1940-1961, baseada sobre fontes inéditas e história oral. As fontes advêm do arquivo do Colégio e três arquivos particulares das províncias/inspetorias das Salesianas (SP, MG, RJ). Pretendo identificar a intencionalidade dos processos de formação feminina católica nesta Escola Normal. Destaco a abordagem de Magalhães (2004) sobre as Instituições Educativas e Dubet (2002) sobre as profissões que se remetem ao trabalho sobre o outro. Verifica-se que a profissionalização do magistério significou a conformação progressiva de um corpus de conhecimentos relacionados ao ofício docente, transmitidos no interior da Escola Normal. Trata-se de uma pesquisa em andamento.

### **Palavras-chave / Palabras clave:**

Palavra 1. Profissionalização 2. Escola Normal Católica 3. Campos/RJ

### **Introdução**

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos é uma instituição confessional, integrante do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora [FMA], criado em 1872 em Mornese, Itália, e hoje sediado em Roma. Constitui, nele e com ele, uma "rede mundial de educação e solidariedade" inserida em múltiplos contextos culturais espalhados em 93 países dos cinco continentes, em 1.443 casas, num total de 13.877 religiosas e noviças (Elenco, v. 2, 2011). No Brasil estão presentes em 19 estados, com 949 religiosas e noviças trabalhando em 128 casas. Na Inspeção Nossa Senhora da Penha, que abrange os estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, estão em 11 presenças educativas, com um total de 62 religiosas.

Em 1940, quando a escola normal é equiparada ao Instituto de Educação, o número de Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil era 522. E no final desta pesquisa, 1961, as salesianas no Brasil já somam 1.315 e na Inspeção Madre Mazzarello/BH são 292, destas 24 moram em Campos.

Sob o título de: Fundação e um grande Colégio em Campos, assim descreve a “Folha do Comercio” de 25/01/1925 (apud MOURÃO, 1934, pp. 159-160).

A 15 de Fevereiro chegarão as Irmãs Salesianas que vêm dirigir o importante estabelecimento de ensino. Mons. Mourão que há apenas seis meses tomou posse do governo da nova Diocese de Campos, além de outras muitas empresas que levou a cabo, no intuito de bem organizar a nova circunscrição eclesiástica cuja administração lhe foi confiada pela Santa Sé, conseguiu dotar a nossa cidade de um notável melhoramento: a fundação de um importante Colégio de meninas, dirigido pelas Irmãs salesianas. Quem conhece os excelentes resultados que, na educação e instrução, geralmente colhem as nossas jovens patricias, as futuras mães brasileiras, nos Colégios dirigidos pelas religiosas, bem pode avaliar o extraordinário alcance da fundação que o exmo. Prelado de Campos em tão boa hora e em tão breve lapso de tempo conseguiu, qual é a de dotar a nossa cidade de um Instituto que, no gênero, é o primeiro que aparece no nosso município e em todo o vasto norte fluminense. [grifo nosso].

A fundação aconteceu em 18 de fevereiro de 1925, para tal, foi adquirido um palacete e chácara de 24.000m<sup>2</sup>, no centro da cidade. Quase no centro da chácara estava o prédio que passou por completa reforma.

Das crônicas do Colégio transcrevemos algumas informações que nos fazem voltar aos dias distantes de 1925 em que as primeiras sete Irmãs destinadas a essa casa, iniciavam no devotamento de suas vidas e no “cuidado sobre os outros” (Dubet, 2002) a obra que hoje floresce.

Concluídas as obras de adaptação para o funcionamento de uma escola, no dia 2 de março de 1925 foi inaugurado o Colégio que, além do curso primário em regime de internato e externato, compreendia, também, aulas particulares de piano, pintura, bordado e confecção de flores. O Colégio contou inicialmente com 13 alunas internas, sete semi-internas, 48 externas, quatro pensionistas, 18 alunas particulares e sete Irmãs (SILVA, 2004, p.153).

Em 1933 é criada a Associação das Ex-alunas. Em 13 de maio de 1934, foi concedida autorização para funcionamento do curso ginásial e, conseqüentemente, o de inspeção permanente em 1938 (reconhecimento) do Colégio, que passou a se chamar Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora. Foi um dos primeiros colégios do Brasil a instaurar o curso noturno primário gratuito (1937), iniciando o ano com

132 alunas e francos elogios de Lourenço Filho, então Diretor Geral do Deptº Nacional de Educação (Carta/AGENNSAC<sup>491</sup>).

As religiosas empenhadas na direção e administração de colégios, hospitais e ‘obras de caridade’, acabam por criar uma área de certa autonomia e de exercício de alguma forma de poder. Afora as mulheres pobres no final do século XIX e início da República, as religiosas foram as primeiras a exercerem uma profissão, quando ainda a maioria da população feminina era “do lar”. Dessas iniciativas, a mais carregada de efeitos para as mulheres foi a criação de uma rede de escolas católicas, sob a direção e administração de religiosas. Também a criação de instituições de assistência aos doentes, às crianças, aos velhos constituiu a ocasião para muitas mulheres alargarem seu campo de atividade.

Vendo o exemplo das religiosas no magistério e ou em obras promocionais e o auxílio que elas deram para a elevação do nível cultural nas mulheres contribuiu para abrir as normalistas, uma perspectiva maior do mundo e rompendo progressivamente o enclausuramento feminino típico da sociedade rural tradicional. Consciente ou inconscientemente, as religiosas prepararam outras mulheres para contestarem o lugar que lhes era tradicionalmente atribuído na sociedade, ainda que continuasse a veicular em seu discurso religioso uma visão tradicional do papel social feminino.

A possibilidade de acederem às instâncias formais de educação, sobretudo para as mulheres do interior, das fazendas, deveu-se em grande parte às escolas católicas e seus internatos, como veremos no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, pois não havia escolas normais nos lugarejos ou com facilidade de acesso, era necessário enviá-las a Campos, Niterói ou Rio de Janeiro e os pais não deixavam suas filhas em qualquer espaço, às vezes nem em casa de parentes. A situação da mulher na sociedade influiu na marginalização da mulher na Igreja e na Vida Religiosa Consagrada. Mas “com o fôlego das profundezas, as mulheres irão buscar na pregação religiosa que aparentemente as vitima e cerceia, os mecanismos de resistência à exploração e ao sofrimento” (DEL PRIORE, 1988, p. 20).

Podemos dizer que a “clericalização” do catolicismo brasileiro foi, ao mesmo tempo e necessariamente, o processo de sua “feminização”. Mas as mulheres se beneficiaram de algumas iniciativas católicas dessa época, sobretudo no campo da educação, mas também com a criação das associações femininas de piedade. E desde o projeto de fundação há a intenção de formar professoras, no início oferecendo o pensionato, “destinado as alunas que, sendo internas do estabelecimento, queira, frequentar as aulas da Escola Normal, Lyceu de Humanidades” (O ESTADO, 06/01/1925) e assim que a escola se firmou, preferiram abrir o próprio curso normal.

<sup>491</sup> AGENNSAC - Arquivo do Ginásio e Escola Normal N. S. Auxiliadora de Campos/RJ.

## O Curso Normal do Colégio Auxiliadora na comunidade campista

As irmãs salesianas ao requererem a instalação e funcionamento de uma Escola Normal, buscavam manter de modo satisfatório o seu integral funcionamento mediante três aspectos: a expansão/o fortalecimento do trabalho educacional das irmãs salesianas em Campos; o oferecimento de mais uma modalidade escolar, - o curso normal confessional - Campos já possuía a Escola Normal pública, que funcionava anexa ao Liceu de Humanidades; e a exigência da legislação para o funcionamento de escolas particulares.

O Colégio N. S. Auxiliadora tem o reconhecimento da comunidade por sua tradição de educação religiosa e integral, privilegiando a dimensão humana e não só cognitiva. Este comprometimento com a educação socio-humanista faz a diferença, além do auto-investimento em instalações e equipamentos. "Ouvimos falar muito bem da formação qualificada dos professores para um ensino voltado para a educação integral" (CARVALHO, 2009, p. 81).

Periodização da Escola de Professoras anexa ao Ginásio N. S. Auxiliadora:

1. Primeira fase: 1937-1940: Luta para a criação do Curso Normal.
2. Segunda fase: 1940-1944: Equiparação, início do curso para as alunas internas.
3. Terceira fase: 1945-1961: Consolidação do curso normal com a entrada das alunas externas, promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal e publicação da LDB em 1961.

Esta escola formou, durante o período em estudo, 16 turmas, um total de 393 normalistas, conforme os Livros de matrículas e Registro de Diplomas. Esta escola foi frequentada por moças de Campos, Macaé, São Fidelis, Cambuci, Nova Iguaçu, São João da Barra, Rio de Janeiro, Cantagalo, Niterói, Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus de Itabapoana, Miracema, Quissaman, Natividade, Conceição de Macabú, Dolores de Macabú, Santa Bárbara, Itaperuna, Bom Jardim, Casemiro de Abreu, Miracema, São Gonçalo, Silva Jardim, Cardoso Moreira, Lajes do Muriaé, Santa Maria Madalena, Alegre/ES, Muqui/ES, Mimoso do Sul/ES, São Pedro do Calçado/ES, João Pessoa/ES, Vitória/ES, Juiz de Fora/MG, Manhuaçu/MG, Leopoldina/MG, Bom Sucesso/MG.

As quatro primeiras turmas foram formadas pelo Decreto n. 714 de 10/3/1939 e as outras 12 turmas sob o Decreto-Lei nº 8.530/46.

A escola normal foi um espaço difusor do ser mulher, da educação feminina. As alunas recebiam a formação moral e religiosa conforme os padrões utilizados nos demais colégios das religiosas. No setor da instrução, eram seguidas as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Pinheiro comenta no Relatório de 1947 que a maior dificuldade inicial para a instalação do curso normal foi o Capítulo V, Art. 63 do Regulamento "Das Escolas Equiparadas", o Governo poderá equiparar à Escola de professores dos Institutos de Educação o estabelecimento



de ensino secundário que, funcionando regularmente durante cinco anos, onde não exista estabelecimento daquela natureza, pública ou particular, se proponha adotar no seu plano de estudos, curso destinado à preparação técnica de professores primários. Na cidade de Campos já havia a Escola Normal oficial.

Logo após a Inspeção preliminar de 15 de março de 1934 e o início do Ginásio, a direção e irmãs do Colégio começaram a tramitação para conseguir a inspeção permanente que ocorreu em 18/10/1938, Decreto Presidencial nº 3.184/38. A escola iniciou uma “estratégia, uma tática” perante os órgãos públicos para conseguir implantar o curso normal. No ofício ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Dr. Ernani do Amaral Peixoto, em 12 de novembro de 1937, a diretora, Irmã Verônica Farronato, elencou vários “considerandos”,

Considerando que o Liceu de Humanidades de Campos, único instituto de ensino normal nesta cidade, não possui internato, o que impossibilita a matrícula, em seus cursos, de grande número de candidatas residentes no interior do Município e do Estado [...]. Considerando que o “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos”, pela sua organização modelar, pelas suas instalações obedecendo aos preceitos da educação moderna, pelo valor técnico e cultural do seu corpo docente, pelo seu corpo discente de 500 alunas, pelo seu curso secundário sob inspeção federal, possui todas as condições necessárias para a obtenção da equiparação estadual.

Envia os abaixo-assinados de pais e responsáveis de alunas do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” em 12 de novembro de 1937 com 101 assinaturas. No dia 20 de fevereiro de 1938, a diretora da escola escreveu ao Secretário do Interior e em 12 de abril de 1939 foi realizada a vistoria e feito o relatório informativo da Inspeção Regional. Alzira Colares Quitete dá parecer favorável ao Colégio: “Faz-se mister em Campos a existência de um Estabelecimento Normal com internato, onde se possam matricular as candidatas residentes nas cidades que lhe ficam próximas”. Em 22 de julho de 1940 o bispo de Campos, Dom Octaviano Pereira de Albuquerque escreveu ao Interventor do Estado do Rio, Comandante Ernani do Amaral Peixoto.

Após estas pressões, em 1940, o Colégio tem seu Curso Normal equiparado à Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mas somente para alunas internas conforme o Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.

Assim que o Curso Normal foi equiparado, só para alunas internas, logo em seguida reinicia a luta para mudar este Art. 2 do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940. Envia ao interventor Ernani do Amaral Peixoto um “Memorial” que é escrito por Esmeraldo Delorme

Baptista em 21 de Novembro de 1940, e assinado pelas autoridades da cidade: Arcebispo, Prefeito, Delegado regional, Juiz de Direito, Juiz Criminal, Escola de Direito, Sindicato Agrícola, Sindicato de açúcar e álcool, procurador geral e promotor de justiça.

Pedidos de ampliação do Decreto continuaram sendo tramitados entre a escola e o interventor: Ofício da Ir. Ondina de Souza Santos dia 11/02/1942 e de Ir. Benedita Braga em 26 de Outubro de 1943.

A 24 de outubro de 1944 a Escola recebeu a visita do Dr. Aldo Muyllaert, era ex-aluno do Instituto de Educação de Campos, mostrou que não aprovava o funcionamento da escola, disse que Campos não comportava duas Escolas de Professores, tanto que no Instituto a matrícula ainda não estava completa. Entretanto deixou o seguinte Termo de Visitas: De tudo colhi a melhor impressão, tendo-se acrescido a confiança que sempre depus neste excelente educandário assim como a fé na missão do professor. (MUYLLAERT, A. Livro de Termo de Visitas, 24/10/1944).

A escola vai a luta, envia telegrama seguido de 41 assinaturas das alunas em 8 de dezembro de 1944. O Telegrama foi acompanhado de um pedido político do Sr. Romualdo Monteiro de Barros, pai de uma das alunas que desejava fazer o curso normal, como realmente fez (concluiu em 1946). Aí sai o despacho do interventor:

Processo em que Romualdo Monteiro de Barros e outros pedem ampliação dos dispositivos do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940 – “Deferido – O elevado número de matrículas no estabelecimento oficial de ensino, em Campos, aconselha a concessão da medida solicitada. Tomam-se as providências para alteração na legislação em vigor” (DIÁRIO OFICIAL RJ, de 12 de janeiro de 1945).

A antiga professora "Garça" ao ser interrogada sobre o programa de ensino da escola normal do Auxiliadora, disse: “O programa de ensino era próprio da época, com uma forte influência da “Escola Nova”. “Canário” acrescenta que “O método usado era o indutivo, eu explicava, mas eu procurava saber das alunas o que elas tinham noção daquilo que eu ia falar. Geralmente eu solicitava que elas fossem a biblioteca para fazer uma pesquisa antes.” A “Gérbera” comentou: “O programa de ensino, no meu entender, era estandardizado. Era o mesmo de todas as escolas”.

O recurso à crônica permitiu-nos pinçar alguns fatos significativos, que nos mostram a unidade de uma história viva: o “Auxiliadora”, que se apresenta sempre novo, respondendo aos desafios presentes, antevendo os passos do futuro e se mantendo sempre fiel a seus princípios fundantes de tradição e excelência em educação; perpetuando o sistema educativo de Dom Bosco, enriquecido com o estilo feminino de Maria Mazzarello, a co-fundadora das Irmãs Salesianas.

A crônica do Colégio narra muitas visitas ilustres que estiveram no Colégio: professores, poetas, conferencistas, superiores religiosos e bispos, autoridades governamentais e militares, até o Presidente da República. Em 1949, chega ao Brasil, vindo de Roma a Madre Geral das Salesianas, vem visitar as Irmãs e a obra em Campos, na crônica desta viagem lemos: “a obra de Campos, centro educativo de grande incidência sobre o ambiente social” (BIANCO, 2010, p. 131).

No teatro Trianon o belíssimo “Poema Sinfônico” em homenagem a Maria, foi um triunfo, estavam presentes cerca de 3.000 pessoas e ilustres autoridades civis e eclesiásticas (Cron. CNSAC, 27/10/1954).

O trabalho educativo contínuo de orientar cada criança, adolescente ou jovem, no processo de maturação do saber, no sentir, no julgar, no crer e no agir para encontrar sua verdade na construção da própria identidade que se realiza na convivência e nas relações socio-comunitárias e transcendentais do dia-a-dia (CHALOUB, 2005, apud CARVALHO, 2009, p. 75-76).

### Profissão: Professora! Ethos Católico....

E meticulosa tessitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, "definindo-lhe um quadro espaço temporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois, um sentido" (MAGALHÃES, 2004, p.169).

Uma dimensão da pesquisa foi identificar as formas de socialização escolar e religiosa que compõem a identidade das docentes e discentes selecionadas para a análise<sup>492</sup>, o ethos religioso que impregnava a configuração social, a experiência profissional, - a construção das identidades que para Dubar (1997) se faz na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas pelos sujeitos, por meio e no seio das quais se formam as identidades reais, em um processo constante de negociação, que se realiza dentro de um determinado campo de possibilidades -, e entender a tessitura da professora católica, o perfil da normalista desta instituição e a constituição de sua identidade profissional produzida ao longo de sua formação. A composição do tecido, da textura, do modo como estava organizada as práticas no curso normal, como se construiu a professora cristã, as distintas estratégias de construção da identidade docente da escola normal confessional de Campos. Esse processo assumiu as mais variadas formas e contou com a participação de diferentes agentes. Contudo, as ações mais sistemáticas e intensas partiram do poder da Igreja, dos católicos e influentes do local.

<sup>492</sup> Seis antigas professoras foram entrevistadas e 17 questionários foram respondidos por ex-normalistas.

Com a finalidade de promover a formação religiosa das alunas nos colégios, as irmãs adotavam associações religiosas e Companhias de cunho social caritativo como as Damas de Maria Auxiliadora, as Ex-alunas Salesianas e a União das Mães. Estas associações desenvolviam atividades de amparo aos menos favorecidos, como as órfãs, os oratorianos (crianças e jovens das periferias da cidade que se reuniam semanalmente em vários centros), eram atendidos pelas Irmãs, Ex-alunas, Damas e até mesmo as alunas do curso normal que eram internas.

Outra forma para complementar a formação cristã das meninas eram as celebrações de datas religiosas, em especial, a festa da padroeira da Congregação, Nossa Senhora Auxiliadora, como atestam a crônica da casa, os jornais da cidade e boletins da congregação.

A experiência vivida pelas ex-alunas ou pelos educadores, durante a frequência a Escola Normal, estão ligadas, também, aos fatores extra-escolares que ficaram marcados na memória desses sujeitos. Se a educação da fé era o principal objetivo da ação educativa das irmãs, esse objetivo estava enraizado na boa formação moral das alunas, direcionando-as para padrões de conduta que fossem condizentes com a moral católica. Toda a ação educativa voltava-se para o intuito de formar um ideal de mulher que estivesse em sintonia com o desejável para a sociedade, e mais, com o que a própria sociedade esperava da formação feminina em uma escola religiosa, o modelo de mulher que constituía o ideal era o de dona de casa, capaz de gerir a vida doméstica.

É inegável que, pelo menos em parte, as congregações religiosas contribuíram para a ascensão social do sexo feminino e para que, por meio da educação, muitas mulheres chegassem a um enfoque crítico de sua existência feminina. As irmãs salesianas do Auxiliadora de Campos, ao formarem a moça professora tinham como finalidade a formação integral das mesmas, ou seja, formar a mulher, mãe, esposa e a professora. Essa formação pode ser assinalada nos depoimentos das ex-alunas ao narrarem sobre as experiências vividas durante a frequência a Escola Normal do GENNSAC.

O Auxiliadora é uma “casa de educação” inspirada no projeto salesiano porque em todas as fases do seu processo histórico, conservou a sua identidade de escola católica com as características que destas são típicas.

Em um contexto no qual era elevada a porcentagem de analfabetismo sobretudo no campo feminino, a escola entendia oferecer uma modesta, mas eficaz resposta a demanda de instrução e de educação emergente do povo e em particular das mulheres.

No Curso Normal do Auxiliadora, das 393 alunas que se formaram entre os anos 1943-1961, foi possível identificar que 318 (80,92 %) (apêndice F) exerceram a profissão de professora, em escolas públicas, algumas em escolas particulares; dentre estas quatro fundaram escolas particulares e 18 foram professoras universitárias. Essas normalistas eram filhas de 26 fazendeiros, 23 comerciantes, 10

lavradores; seis tabeliães; seis médicos; quatro usineiros; três negociantes; dois engenheiros; dois advogados; dois dentistas, e um (1): funcionário público, ferroviário, motorista, empresário, escriturário, farmacêutico, gerente de usina, professor. As mães, neste período, quase a totalidade se identificou como “do lar”, sete como professoras, uma telefonista, uma costureira.

O contato com as fontes documentais direcionou nosso olhar para a diversidade da clientela atendida e concluímos que nem todas eram de classe média e alta, havia jovens pobres. O Colégio Auxiliadora formou professoras de origens diferentes.

Datas são pontas de iceberg, afirma Bosi (1992, p.19). O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora tem uma escola normal confessional fundada e equiparada em 1940. Graças à consciência ampla da comunidade campista quanto à qualidade e à excelência do ensino oferecido por um grupo de religiosas extremamente comprometidas com a educação é que a instituição adquiriu o reconhecimento que hoje lhe é devido. “Essas educadoras religiosas mostraram-se sempre preocupadas com a formação integral da pessoa e oportunizaram às muitas gerações de alunos vivências morais e intelectuais que lhes permitiram a conquista de um lugar e de uma função na sociedade que deveriam encontrar-se inseridos” (LIMA, 2009, p. 4-5).

### Considerações Finais

Embora mantendo um discurso conservador, ao atuar na esfera educacional a escola católica Nossa Senhora Auxiliadora tornou-se uma instituição modernizadora, facilitando a inserção da juventude na sociedade urbana e na cultura científica. Em termos de comportamento, porém, as salesianas procuravam conservar quanto possível os valores tradicionais. E para isso procuraram marcar fronteiras, criar seu próprio curso normal e numa tessitura salesiana, formar a professora com um ethos cristão.

A memória de uma instituição é o lastro que confere contornos, estabilidade e sentido à sua identidade. Os depoimentos produzidos por antigas professoras e ex-alunas revelaram aspectos importantes da trajetória desta escola de professoras, ou inquietaram pelos silêncios e lacunas. Essas ausências remetem às reflexões do historiador Le Goff (1996, p. 109) “Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências dos documentos.”

### Referências

- BIANCO. Mariapia, *Il Cammino dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice nei solchi della storia (1923-1943)*, v. primeiro, Istituto Figlie de Maria Ausiliatrice: Roma, 2010.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484p.
- CARTA de Manoel Bergström Lourenço Filho, enviada ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em 20 de Julho de 1937.
- CARVALHO, Luzia Alves de. *Labirintos da Pesquisa*, Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2009.
- CRÔNICA do Colégio N. S. Auxiliadora, 27/10/1954.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 3184, publicado no Diário Oficial de 18/10/1938
- BRASIL. Decreto nº 714 de 10/03/1939 Art. 64 e alíneas.
- BRASIL. Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.
- BRASIL. Decreto nº 8.530 de 02/01/1946.
- DEL PRIORE, Mary. *A mulher na história do Brasil. Coleção Repensando a História*. São Paulo: Contexto, 1988. 64 p.
- DUBAR, Claude. *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 24).
- DUBET, François. *Le Declin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- ELENCO GENERALE, Roma: Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, v.2, 2011.
- LE GOFF, Jacques. *Documento e monumento*. In: *História e memória*. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LIMA, V. M. N. C. de Oliveira. *O exercício de lembrar minha escola de Formação: o centro educacional Nossa Senhora Auxiliadora - CENSA/RJ - (1970-1982)* Revista *Visões*, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009, p. 1-12.
- MAGALHÃES, Justino P. *Tecendo Nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MEMORIAL enviado ao Interventor Federal pelas autoridades da cidade, em 21/11/1940.
- MOURÃO. Henrique Cesar Fernandes. *O primeiro decênio da Diocese de Campos 1924 - 1934*. Apresentada por D. Henrique Cesar Fernandes Mourão. Niterói: Escolas Profissionais Salesianas, 1934. 224 p.
- MUYLLAERT, Aldo. *Chefe de Divisão de Ensino Industrial, Secundário e Normal, Livro de Termo de Visitas*, 24 de Outubro de 1944.
- OFÍCIO de 11/02/1942 de Ir. Ondina de Souza Santos, diretora técnica, ao Secretário de Educação solicitando o início do curso normal em 1942, também para alunas externas.
- PINHEIRO. M.J. *Relatório da Diretora do Colégio N.S. Auxiliadora*, 1947.
- SILVA, Osório Peixoto. *500 anos dos Campos dos Goytacazes*. Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalistica Oswaldo Lima, 2004. 400p.
- TELEGRAMA ao Interventor Federal, em 08/12/1944, com 41 assinaturas das alunas que queriam estudar o Curso Normal no Auxiliadora.

## EDUCACIÓN JURÍDICA, MITOHERMENÉUTICA Y AUTONOMIA DE LA MUJER

Anna Luíza Matos Coelho<sup>493</sup>  
 Janina Sanches<sup>494</sup>

### RÉSUMEN

Este estudio reflexiona con base en los Derechos Humanos, la Constitución Federal de Brasil (1988) y la Ley Maria da Penha (2006), que inspiraron a la creación de la Secretaria Especial de Políticas para Mujeres-SEPM, (2003), un Departamento de la Presidencia de la República, destinado a contribuir a la autonomía de la mujer-ciudadana. La Secretaria de Reforma del Poder Judiciário, en asociación con la Secretaria Especial de Políticas para Mujeres, articularon y apoyaron financieramente a la creación de Juzgados de Enfrentamiento a la Violencia Doméstica y Familiar contra la Mujer, la formación de equipos multidisciplinares de atención en Núcleos Especializados de Defensa de la Mujer, en Defensorías Públicas y la capacitación de profesionales para la correcta aplicación de la Ley. Con fundamentos teóricos en Freire, Durand, Ferreira-Santos, Morin, y Szondi, tomamos como objeto de estudio y análisis, a cartillas publicadas por dichos Núcleos. Recurrimos a la metodología antropológica mitohermenéutica y la Educación Jurídica Contemporánea para reflexionar sobre la calidad de la comunicación entre los Departamentos de Estado y el público que acude a los Núcleos, en seis Estados, Ceará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Amazonas, Bahia, Pernambuco. Buscamos comprender la imagen

---

<sup>493</sup> Profesora del Curso de Derecho del Centro Universitário Christus. Maestría en Derecho, Universidad Federal de Ceará; Especialista en Derecho Privado, Universidad Mogi das Cruzes, São Paulo; Especialista en Derecho Procesal Civil, por la ESMEC.

<sup>494</sup> Profesora del Curso de Derecho del Centro Universitário Christus. Pós-Doctora en Filosofía de la Antropología de la Educación, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo; Doctora en Educación Intercultural, Pontificia Universidad Católica de São Paulo; Maestría en Educación-Formación de Profesores, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo.

[www.janinasanches.blogspot.com.br](http://www.janinasanches.blogspot.com.br) [www.lattes.cnpq.br/9974944245713488](http://www.lattes.cnpq.br/9974944245713488)

actualizada proyectada de la mujer en este recurso educativo y como los departamentos de Estado trabajan la problemática instaurada.

**Palabras-clave:** Educación Jurídica. Interdisciplinaridad. Mitohermenéutica. Violencia Física y Emocional. Autonomía de la Mujer-ciudadana.

## INTRODUCCIÓN

En este estudio reflexionamos con base en los Derechos Humanos, la Constitución Federal de Brasil (1988) y la Ley Maria da Penha (2006), que inspiraron a la creación de la Secretaria Especial de Políticas para Mujeres-SEPM, (2003), un Departamento de la Presidencia de la República, destinado a contribuir a la autonomía de la mujer-ciudadana. La Secretaria de Reforma del Poder Jurídico, en asociación con la Secretaria Especial de Políticas para Mujeres, articularon y apoyaron financieramente a la creación de Juzgados de Enfrentamiento a la Violencia Doméstica y Familiar contra la Mujer, la formación de equipos multidisciplinares de atención en Núcleos Especializados de Defensa a la Mujer, en Defensorías Públicas y, la capacitación de profesionales para la correcta aplicación de la Ley.

Nos inspiran los fundamentos teóricos sobre la autonomía, de Paulo Freire (1996, p.94), pues entendemos que el rol de la autoridad democrática, no está en transformar la existencia humana en un programa predeterminado, que dicta lecciones de vida hacia supuestas libertades. Mas bien, aunque proponiendo el contenido de un plan nacional mayor, lo que vemos como fundamental en la Lei Maria da Penha y la acción de la Secretaria de Políticas para Mujeres, es la posibilidad de construcción de la mujer-ciudadana, consciente, responsable por las elecciones que hace, a favor de su destino en la vida colectiva.

El concepto de destino que adoptamos, es el de Szondi (1971, p. 37), lo cual sustenta sobre una dinámica de instintos-pulsiones-emociones, con raíces en la Corporalidad-sexualidad (S); la Afectividad-ética-moral (P); las fuerzas del Yo-espiritualidad-intelectualidad (Sch); y modos de relacionarnos (C), propios del ser humano y que cada uno administra, bajo influencias del



modelo de familia en que se vive, además de las presiones resultantes de la relaciones culturales, sociales, económicas, políticas y con los media. En ese sentido la necesidad de la educación jurídica, nos parece importante, frente a las limitaciones e incertezas, las paradojas de la complejidad de contextos cada vez más bajo influencia de amplias dimensiones globales, como sustenta Morin (2007, p. 32).

Tomamos como objeto de estudio y reflexión a los folletos publicados por los distintos Núcleos de Defensa a la Mujer, que se encuentran disponibles al público en forma impresa, o por internet. Nos proponemos a reflexionar en torno a estas publicaciones, con el propósito de encontrar su significado en este que consideramos ser un tiempo de pasaje.

Del total de veinte seis Estados federados del país, tomamos como muestra a seis de los NUDEM – Núcleo de Enfrentamiento a la Violencia Doméstica contra la Mujer de los Estados de Ceará, São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco, Amazonas. Observamos que cada Núcleo ha creado su folleto, con base en el Manual nacional de Enfrentamiento a la Violencia contra la Mujer, emitido por la presidencia de la República, de autoría de la antropóloga Bárbara M. Soares, sobre el cual también presentamos breves consideraciones.

Las preguntas motivadoras son: ¿Qué condiciones ofrecen el folleto, texto e imágenes, para la construcción de la mujer-ciudadana? ¿Cuándo los leemos, qué imagen tenemos sobre la mujer? ¿Cómo se siente motivado el *Homo creator* para inventar un nuevo futuro? Aunque la investigación es localizada, este es un fenómeno universal que se refiere a la situación del ser humano que haya sido mantenido, o se haya mantenido, bajo la “protección” del patriarcado y estrategias de dominación, sujeción y alienación.

### **Educación jurídica, la Ley 11.340/2006 o, Lei Maria da Penha y la mujer ciudadana.**

Cuando hablamos sobre educación jurídica, nos referimos a grupos, el de los alumnos de la facultad de derecho adonde trabajamos con el Grupo

de Estudio e Investigación Educación Jurídica y Autonomía de la Mujer, el equipo multidisciplinar encargado de la atención al público, en la Defensoría Pública y, el de mujeres que recurren a la Defensoría Pública, en busca de atención jurídica.

Tradicionalmente, la educación jurídica en Brasil ha sido dogmática, doctrinaria, descontextualizada de lo social contemporáneo, la economía, la política y la cultura. Aunque desde la década de 90, el OAB – Orden de Abogados de Brasil y autores como Inês da Fonseca Porto (2000), publican reflexiones sobre el tema y alimentan discusiones sobre los límites del modelo prevalente y sobre la crisis del sistema de enseñanza jurídica. Actualmente, según Gabrielle Bezerra Sales, se requiere estimular a que el estudiante universitario se lance, se desapegue de certezas, que esté disponible a la complejidad de lo nuevo y a involucrarse en nuevas investigaciones científicas antropológicas.

En cuanto a los equipos multidisciplinarios de atención en los NUDEM, seguramente requieren un nuevo preparo interprofesional, ante la tarea que representa una construcción que mucho se asemeja a la construcción del arte, en el sentido de que al arte le es dado interrumpir el tiempo, como lo hizo el artista francés Duchamp al comienzo del siglo XX, cuando puso una rueda de bicicleta sobre una banqueta blanca y de esa manera representó al tiempo mítico de construcción y de organización del universo. La educación jurídica debe confraternizarse, identificarse con la víctima, ayudarla en la construcción de su identificación como mujer-ciudadana, no solamente bajo el punto de vista intelectual (con informaciones, conocimientos), físico (con atención médica a su cuerpo golpeado), moral (con estímulo a la recuperación del autoestima), mas principalmente siendo sensible con la condición de la persona que ha sido victimizada en el espacio doméstico y por lo general, desconoce sus derechos, como ciudadana. Prepararse adecuadamente para ayudarla a construir fuerzas para salir de la condición de resentimiento, pues según estudios de la psicoanalista brasileña Maria Rita Kehl (2007) sabemos que todo proyecto político resentido, se frustra, ya nace vencido.

La historia humana es escenario de sucesivas conquistas. La transformación del concepto de que el Derecho era producto divino dado al hombre para la solución de sus conflictos (Derecho natural), hacia la noción actual de que el ser humano de por sí mismo, como ser dotado de instintos y racionalidad, es persona de derechos, fue objeto de larga evolución. Efectivamente, los derechos humanos marcan la necesaria concientización de que el hombre nació para el ejercicio de derechos y deberes, siendo el Estado quien garante su realización, con objetivo de proteger a la dignidad humana y posibilitando la realización del ejercicio de la personalidad humana.

Promulgada la Lei no. 11.340, el 7 de agosto de 2006, también llamada Lei Maria da Penha, pasó el Estado brasileño a componer el grupo de países que revelan instrumentos de defensa de los derechos humanos de las mujeres. A partir del emblemático caso de la farmacéutica Maria da Penha, Brasil creó una legislación compuesta por 46 artículos que dan existencia a los medios para disminuir la violencia en el ámbito doméstico, contra la mujer, con base en el artículo 226, párrafo 8º. de la Constitución Federal de Brasil, tal como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres y la Convención Interamericana para Prevenir, Castigar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer.

En ese sentido, el artículo 6º. de la Ley Maria da Penha, dicta que “la violencia doméstica y familiar contra la mujer, constituye una de las formas de violación de los derechos humanos”. Se observa la intención del legislador de dejar claro que, aunque la violencia llevada a efecto en el ambiente doméstico contra la mujer, constituye acto penal ilícito, también se configura en ofensa a los derechos de todos los entes humanos, en sentido de que estos deben y necesitan ser protegidos contra los excesos del arbitrio estatal.

### **Análisis teórico-metodológico mitohermenêutico de los folletos: cultura, resistencia y, Ser, siendo mujer.**

“Yo busco hacer lo que se debe hacer, ser como se debe ser, y adaptarme al ambiente en que vivo – todo eso yo lo logro, pero con daños a mi equilibrio íntimo, yo lo siento.”

---

Clarice Lispector, noviembre, 1945

Desde que fue promulgada la Lei 11.340 de 2006, ¿cómo ha cambiado la manera como las mujeres se identifican? Etimológicamente *auto* (del griego *autós* yo mismo) *nomia* (del griego *nomos*, lo que es de ley y de derecho). O sea, ¿Cómo efectivamente, la contribución del Estado está sirviendo para que mujeres, víctimas de violencia doméstica, se perciban como personas que tienen el derecho a construir su autonomía ciudadana? Cómo ellas mismas están contribuyendo para esa finalidad? Según Mônica Barroso, “el Estado Brasileño pasó a ser “el décimo octavo país de América Latina a tener una ley específica para los casos de violencia doméstica y familiar contra la mujer”<sup>495</sup>, ¿cómo se está dando el cambio de paradigma?

El cambio paradigmático ha encontrado resistencias. Por un lado, de parte de grande número de las mismas mujeres, acostumbradas a servir a los dictados de la cultura, como si no hubiera otro padrón, u otra tradición a ser creada, otro modelo cultural a ser vivido (Sanches , 2010a, 2010b, 2011a, 2011b). Por otro lado, también se observa resistencia en el área jurídica<sup>496</sup>: al comienzo, bajo da idea de inconstitucionalidad, se pregonó que la Ley 11.340/2006 violaba el principio de igualdad, por tratar diferentemente a hombres y mujeres, cuando víctimas de violencia doméstica. Bajo el argumento de que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, del 10 de diciembre de 1948, en su artículo 1º. hombres y mujeres pasaron ya a ser considerados iguales en derechos y deberes. Por lo tanto, la creación de una legislación específica y concreta para el género femenino, estaría en desacuerdo con la conquista humana de pos-guerra.

Asimismo, surgieron voces de rechazo, alegando que “el texto legal, traduce desnecesario exagero en sus palabras, pues la Constitución Federal ya estatuye la igualdad entre todos los que vivan en el País – nacionales y extranjeros – y de manera específicamente cristalina, sustenta que son

---

<sup>495</sup> BARROSO, Mônica. A lei Maria da Penha no Ceará: desafios e perspectivas. In: COSTA, Andréia da Silva; LEITÃO, Cláudia de Sousa (orgs.). **Direitos Humanos: uma reflexão plural e emancipatória**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2010, p. 401.

<sup>496</sup> A Lei nº11.340/2006 foi publicada em 8 de agosto de 2006, tendo como *vacatio legis* o prazo de quarenta e cinco dias, o que acarretou a sua entrada em vigor na data de 22 de setembro de 2006.

iguales hombres y mujeres, ya sea en derechos como en las obligaciones”<sup>497</sup>, de esa manera, demostrando no haber captado la esencia de los preceptos contenidos y protegidos por la Ley Maria da Penha.

A su vez, Stela Valéria Soares de F. Cavalcanti, sustenta que se está llevando a efecto la discriminación positiva en Brasil, como explica: “Las acciones afirmativas son medidas temporarias, destinadas al empoderamiento de las mujeres y consecuente disminución de desigualdades sociales, políticas y de la violencia, así como son las políticas públicas, que se dedican a la atención a víctimas y agresores.”<sup>498</sup>. Esa comprensión no adopta las lecciones del filósofo Ronald Dworkin que al crear la noción de discriminación compensatoria en favor de las minorías de los EUA, buscaba presentar medios y condiciones suficientes para que se llevara a efecto en el plan material, la armonía entre los seres humanos que coexisten en la misma sociedad y que, por motivos discriminatorios, no tuvieran asegurado su derecho a la igualdad.

Maria Berenice Dias sustenta lo mismo. Que la Constitución Federal de Brasil permite que se efectúen discriminaciones positivas para “por medio de un tratamiento desigual, buscar igualar lo que siempre ha sido desigual”<sup>499</sup>. Así también explican Ana Maria D’Avila Lopes A. de Andrade, que “género es un conjunto alterable de características culturales, sociales, educacionales, atribuidas por la sociedad, al comportamiento humano que llama masculino o, femenino”.  
”<sup>500</sup>

La Ley Maria da Penha determinó alteración del Código Penal Brasileño, notadamente en su artículo 20, al establecer:

<sup>497</sup> LIMA FILHO, Altamiro de Araújo. **Lei Maria da Penha Comentada**. São Paulo: Mundo Jurídico, 2007, p. 28/29.

<sup>498</sup> CAVALCANTI, Stela Valéria Soares De Farias Cavalcanti. **Violência Doméstica Contra a Mulher no Brasil: Análise da Lei “Maria da Penha”**, nº 11.340/2006. Salvador: JusPODIVM, 2012, p. 141.

<sup>499</sup> DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012, p. 108.

<sup>500</sup> LOPES, Ana Maria D’Avila; Andrade, Denise Almeida de. In: COSTA, Andréia da Silva; LEITÃO, Cláudia de Sousa (orgs.). **Direitos Humanos: uma reflexão plural e emancipatória**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2010, p. 68.

---

Art. 20: En cualquier etapa del inquérito de la policial o de la institución criminal, cabe la prisión preventiva del agresor, decretada por juez de oficio, el requerimiento del Ministerio Público o con representación de la autoridad policial.

Reconociendo las fuerzas de resistencia, recurrimos a la teoría-metodología antropológica mitohermenéutica, un recurso dialógico, en busca de mejor comprender la complejidad presente, lo que dice la dinámica del imaginario, en sus contradicciones y paradojas. Esperamos que aclaren cómo en este momento, en Brasil, el Estado y las mujeres-ciudadanas, trabajan sobre la problemática instaurada.

Pensamos que este es un tiempo en tránsito, aún estrecho camino de pasaje, por el cual, pasamos preguntando qué dicen los símbolos y los mitos allí presentes, en este espacio y nuevo tiempo. Nos interesa saber cuál imagen de la mujer se está actualizando y cuál se está difundiendo por medio del instrumento educativo folleto.

Como solía decir Walter Benjamin (2007, p. 930)

“Al fin, qué sabemos nosotros sobre las esquinas de las calles, las aceras, la arquitectura de las veredas, nosotros que nunca sentimos a la calle, el calor, la suciedad, los bordes de las piedras bajo los pies sin zapatos y, que tampoco examinamos el desnivel entre las anchas cerámicas para saber si podrían servirnos como lecho?

Nuestro objetivo es observar cómo se da la idea de *prácticas crepusculares*, una contribución científica del educador de la Universidad de São Paulo, Marcos Ferreira-Santos, a la teoría y metodología de Gilbert Durand. La propuesta de Ferreira-Santos (1998) es que al hacer investigación científica, integremos todo lo que esté en las sombras de las estructuras míticas de sensibilidad humana en las culturas, pues en ese proceso, se cree estar ampliando la propia sensibilidad personal (1998, p.41).

Ferreira-Santos dice que una práctica es crepuscular cuando, resultando de la demanda del ambiente, el imaginario produce imágenes y símbolos llamados *hermesianos*, porque se refieren al mito del dios griego Hermes, hermafrodita, conciliador de los contrarios. Este dios, se revela desde su desarrollo temprano. Él es capaz de hechos sofisticados aún a su nacimiento, cuando ya demostraba aguda percepción (Alvarenga, 2007, p.253). La acción es su primera característica, pues al nacer, fue dejado adentro del hueco de un sauce, se deshizo de los pañales y manto que lo cubría y protegía e, independiente, determinado a ampliar sus horizontes y hambriento, salió en busca de nuevo destino. Inconformado con la condición que le fuera dada, osó robarle ovejas a Admeto, huyó con ellas sin dejar rastros, pues las hizo andar para tras y amarrándole hojas a sus colas logró que borrarán las marcas dejadas. O sea, no dejando cuestiones mal resueltas. Como en el movimiento de progreso y regreso en las vidas humanas, lo que está hecho está hecho y tendrá consecuencias (Ibid.).

Cuenta el mito que regresando a su cueva, Hermes tropezó con una tortuga, animal frío e inexpresivo, símbolo de longevidad y de astucia y con el casco de ella creó a la lira, un instrumento musical muy especial, cuyo sonido rápidamente llega al corazón. Hermes, dios de la alteridad, puso su inteligencia, sensibilidad y capacidad creativa al servicio del intercambio. Como explica Alvarenga (Ibid, p. 255): “Es propio de lo creativo en el ser humano, transformar tropiezos en oportunidades”. Sintiendo hambre, Hermes no comió de inmediato, sino que administró la necesidad instintiva, encendió el fuego y, con las ovejas preparó doce porciones para ofrecerlas a los dioses, aunque ellos eran apenas once. Es que el niño prodigio se auto proclamara el décimo segundo dios (Brandão, 2008, p.192).

Acusado por el robo de las ovejas, que eran pastoreadas por su hermano, Apolo, el dios lineal, correcto, ambos se presentaron ante Zeus el dios-padre pos-patriarcal, que no castiga, no humilla, más promueve la reconciliación, la comprensión, el aprendizaje del uno-con-el-otro (Alvarenga, 2007, p.256). Zeus le ordenó a Hermes que no mintiera ante él, ahora que también era un dios olímpico. Hermes entonces respondió que no mentiría

pero que se daría el derecho a no revelar toda la verdad. Así se creó el espacio para el secreto en el ámbito de lo sagrado, lo que está en la subjetividad, en lo imaginario, la fantasía, lo desconocido, lo humano.

Las estructuras antropológicas del imaginario son parte de la teoría-metodología de investigación científica sobre las culturas humanas, creada por Gilbert Durand, publicada en la década de 60. Es recurso científico para el estudio sobre el imaginario colectivo, la formación y transformación de imágenes, mitos, símbolos e historia de una cultura. Según Durand (2002, p.17), el imaginario es la encrucijada antropológica que permite aclarar un aspecto de una determinada ciencia humana, por otro aspecto de otra ciencia humana. Él sustentaba que un símbolo es un producto cultural dialógico (o sea, contradictorio – que a la vez invita y rechaza), que resulta de la energía imperativa bio-psicológica, o sea, la fuerza de los instintos-pulsiones-emociones que responden a las presiones e intimaciones del medio ambiente o contexto.

En su metodología para el análisis de las culturas, Durand (2002, p. 31) usó del sentido de las metáforas y la semántica del imaginario, como matriz original en la perspectiva simbólica, para el estudio de los arquetipos fundamentales de la imaginación humana. El autor encontró categorías motivadoras de los símbolos, en los comportamientos elementales del psiquismo colectivo humano, con base en los estudios sobre el inconsciente colectivo de Jung (1984). Según Durand “los imágenes no valen por las raíces libidinosas que esconden, y si, por las flores poéticas y míticas que revelan” (Durand, 2002, p. 39). A él se debe el concepto *trayecto antropológico*, como siendo el movimiento que va de un polo, en que se encuentran las presiones socio, político, económico, culturales, al otro polo, en que la imaginación produce símbolos propios de la especie humana, constituyendo así una manera humana de ser y manera específicamente humana de darle forma a las acciones.

Estructura, para Durand es “estructura figurativa” que implica transformación, formas dinámicas de manifestación de los instintos-pulsiones-emociones que al convergir, forman constelaciones de imágenes



simbólicas en forma de un cono. Convergen hacia un punto común, constituyendo modelos de clasificación con los cuales podemos estudiar al campo del imaginario humano, en cualquier cultura. Por no ser cuantitativos, más sintomáticos, permiten diagnóstico, interpretación y cierta terapéutica.

La mitología está presente en toda cultura humana y el tema de camino de pasaje, es una constante en las mitologías. El imagen de un camino de pasaje se refiere siempre a las dificultades que un grupo humano enfrenta en el trayecto de la vida misma, frente a como se le presentan los desafíos, experiencias y, como el grupo soluciona problemas. Nuestro esfuerzo, al delimitar nuestro objeto de estudio en los “folletos”, frente a la diversidad de material impreso encontrado, como carteles, cartoon, CDs, folders, se debe a haber observado que el mismo imagen adoptado en la cartilla, se repite en los demás impresos.

El análisis del Manual del Estado de São Paulo, revela, desde la portada del folleto, el contenido que veremos en sus 38 páginas: la búsqueda de equilibrio entre el *Régimen Diurno de Imágenes* (16%) con sus informaciones lógicas, conocimientos, aclarar sobre normas, leyes, e imágenes de *Prácticas Crepusculares* (20%), con sus propuestas *hermesianas* de comunicación, acción, aguzar la percepción hacia aquello que fue aprendido en lo cotidiano de la cultura en que se vive, como el *síndrome del desamparo aprendido*. Hartos dibujos sobre el proceso del ciclo de violencia, responsabilización, preguntas.

El análisis del Manual del Estado de Ceará, revela imagen del *Régimen Nocturno* luego en la portada del folleto. Como raíces enterradas en la tierra, la figura materna, profunda, resistente, que posee y es poseída, que traga sin causar dolor, confundiendo entre lo activo, y lo pasivo, el título dice: “Mujer, nosotros defendemos”, la mujer es alguien a ser defendido. El 90% del texto se revela en el *Régimen Diurno*, cuyo dios es Prometeo, con la lógica del culto al trabajo, la tecnología, la ascensión social, el progreso como Norma. 5% se revela en el *Régimen Crepuscular*, con la poesía de Ilsa da Luz Barbosa.

**1. Manual de la Secretaria Especial de Políticas para Mujeres:** el 14% de páginas contienen texto propias del *Régimen Diurno* y el 86% se caracteriza como propuesta de *Prácticas Crepusculares*. **Análisis Mitohermenéutica:** con la mayoría del texto caracterizado en *Prácticas Crepusculares*, se observa preocupación con la comprensión de las dimensiones simbólicas de las culturas, la valoración del repertorio cultural de *alteridad*. Las palabras proponen prácticas dialógicas – considerando la complejidad, las contradicciones y paradojas de las culturas. Se trata de reflexión profunda sobre la busca de equilibrio emocional – práctica/discurso en los procesos de relaciones humanas, el equilibrio entre las energías activas-emprendedoras-conquistadoras y las energías pasivas-afectivas-comprensivas de las limitaciones de los seres humanos.

**2. Folleto del NUDEM-SP:** 44% de las páginas se caracterizan como imágenes del *Régimen Diurno* ; 42% de las páginas presentan texto de tipo *Prácticas Crepusculares*.

**Análisis Mitohermenéutico:** en este folleto, es mayor, 44%, la cantidad de páginas que se presenta en el *Régimen Diurno*, asumiendo la estructura del héroe, el dios Prometeo con su simbolismo de lucha, ascensión, preocupación con el tiempo, el miedo a la muerte y reconquista de una potencia perdida. Con 42% de imágenes de *prácticas crepusculares*, invita al ambiente educativo, la búsqueda de equilibrio, estar abierto a la perspectiva del *otro*. Las imágenes proponen el reconocimiento de procesos de reflexión interior, acciones pedagógicas desmitificadas de lo político ideológico y, que la víctima sea vista como ciudadana.

**3. Cartilha do NUDEM-CE:** 84% del contenido son páginas del *Régimen Diurno*, 8% son *Prácticas Crepusculares*. **Análise Mitohermenéutica:** con casi la totalidad de imágenes *diurnas*, prevalece la preocupación con dispositivos de *normatización* dictando las prácticas pedagógicas de la cultura de educación, la información social, el orden el suceso, la tecnología, el culto al trabajo, como elementos primordiales de vida. El 8% en el *Régimen*

*Nocturno*, demuestra el eufemismo, poseer y ser poseído, tragar, sostener, confundiendo lo que es **activo y lo que es pasivo**, aunque sufrir una acción sea diferente a hacerla, pero necesariamente aún es participar en ella. En este proceso, los arquetipos de la madre, profunda, caliente, íntima, el agua, resistente, calma.

**4.Folleto del NUDEM-Pernambuco:** 73% de las páginas contienen texto dentro del *Régimen de Imágenes Diurno*; 27% de páginas contienen imágenes del *Régimen Nocturno* de imágenes.

**Análisis Mitohermenéutica:** se observa radical contraste en la representación simbólica del folleto, con dos tipos de imágenes. 73% contienen texto informativo sobre lo que es la Ley Maria da Penha, sobre cómo se caracteriza la violencia doméstica contra la mujer, cómo debe ser la atención a la víctima, cómo debe ser la acción de las policías, los procedimientos en caso de urgencia, cuales son los departamentos responsables y adonde encontrar ayuda. El 27% de imágenes, transitan en el Régimen Nocturno de imágenes, dando énfasis a la casa, el centro, esfuerzo cultural de separar-se de la madre, de la materialidad, gusto por la muerte.

**5.Folleto del NUDEM-Bahia:** 84% das páginas contienen texto del *Régimen Diurno*, 8% del *Régimen Nocturno*, 8% de *Prácticas Crepusculares*.

**Análisis Mitohermenéutica:** En casi la totalidad del texto, prevalece imágenes del *Régimen Diurno*. Con su lógica, propuestas de orden, suceso, exactitud, informaciones sociales como lógica de culto al trabajo, la lucha. “Conócete a ti mismo” es lo que está escrito en el templo de Apolo, mito primordial de la estructura heroica, dictando lo que se espera que sea, la educación. 8% de imágenes en *Régimen Nocturno*, demuestran la resistencia del agua, lo profundo, lo que traga y retiene, confundiendo lo activo con lo pasivo. También se encontró 8% de imágenes de *Prácticas Crepusculares*, demostrando la predisposición a querer encontrar el mito en el cual se vive. Importante observar las portadas de folleto que presentamos, la primera del

año 2010, el imagen de una joven blanca, su cara golpeada, a la violencia que ha sufrido, se le ha agregado otra: el artista que hizo el dibujo le cosió la boca, con la palabra *miedo*. Ya en la portada del año 2012, ha cambiado, la joven es color pardo, muy común en esta región, su posición es de reflexión sobre si misma.

**6. Folleto de Rio Grande do Sul:** la portada de este folleto es un obra de arte, con dibujos de mujeres muy jovencitas, adolescentes, y dice: *Basta de silencios. Enfrentamiento a las violencias contra las mujeres*.

**Análisis Mitohermenéutico:** 5% de los imágenes son de tipo *Crepuscular*, por medio de dibujos proponen una relación afectiva; el 23% de imágenes del Régimen *Nocturno*, resistentes, profundas, acuáticas, el 72% son informaciones del *Régimen Diurno*, exactas, dictando un orden, lógicas, direccionando un camino a ser tomado.

**7. Folleto de Amazonas:** contactamos al NUDEM de ese Estado, por email y por teléfono, y se nos informó que habían pedido permiso al Defensor público para mandarnos su material por email o por correo, y que el sr. Defensor aún no había autorizado.

**Resultados:** El estudio nos reveló un camino en tránsito, el imaginario y la simbología de pasaje, con los conflictos y tropiezos propios del viaje en el cual se quiere la transformación para supervivir y se busca cómo hacer posible nuevas experiencias en que las diferencias son apenas lo que son, y no oposiciones o competitividades.

### **Reflexiones finales**

Estamos tan familiarizadas con ciertos roles que durante siglos fueron vividos como siendo propios de la mujer, que ahora parece asustador hacer parte de cuadros mayores, planes más amplios, viviendo en paz, armonía y alegría en nuevas dimensiones. Habremos que Ser, siendo mujer-ciudadana, construyendo auto-poesías, personas de derechos, responsabilidades.

Sustentamos que la educación para la autonomía ciudadana es derecho de todos a una vida más amena, independientemente de sexo o género, pues las diferencias de manera alguna constituyen oposiciones.

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Maria Zélia (Coord.). **Mitologia simbólica estruturas da psique e regências míticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- BARROSO, Mônica. A lei Maria da Penha no Ceará: desafios e perspectivas. In: COSTA, Andréia da Silva; LEITÃO, Cláudia de Sousa (orgs.). **Direitos Humanos: uma reflexão plural e emancipatória**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2010, p. 401.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. B.Horizonte-São Paulo: UFMG/Imprensa Oficial, 2007.
- BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. v.2.
- CAVALCANTI, Stela Valéria Soares De Farias Cavalcanti. **Violência Doméstica Contra a Mulher no Brasil: Análise da Lei “Maria da Penha”, nº 11.340/2006**. Salvador: JusPODIVM, 2012, p. 141.
- COSTA.
- FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 45.
- HOUAISS. Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 348.
- KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LIMA FILHO, Altamiro de Araújo. **Lei Maria da Penha Comentada**. São Paulo: Mundo Jurídico, 2007, p. 28/29.
- MORIN, Edgar. **Reformar o pensamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- PITTA, Danielle Perin Rocha (Org.). **O imaginário e a simbologia de passagem**. Recife: Massangana, 1984.

## **GÊNERO E RELIGIÃO: TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS DA TEOLOGIA FEMINISTA**

Kathlen Luana de Oliveira  
 Doutoranda em Teologia  
 Faculdades EST/BR  
 Bolsista Capes

**Resumo:** As teólogas cristãs, especialmente a partir da década de 1960, têm denunciado o patriarcalismo implícito na tradição, nas instituições e nas construções do conhecimento. Trata-se de romper com paradigmas que tornavam natural os vínculos metafísicos com a realidade, isto é, naturalizavam uma compreensão androcêntrica, colonizadora das imagens, representações, práticas e hermenêuticas religiosas. Ivone Gebara (2010), uma das mais renomadas teólogas brasileiras, identifica que imagem e compreensão de Deus estavam carregadas da própria imagem e compreensão que o ser humano tem de si. E tal discurso sobre Deus tem pretensões políticas de imposição de normas, valores, condutas que favorecem alguns em detrimento de outros ou outras. Além disso, seus estudos sobre a fenomenologia do mal rompem com a cupabilização feminina. A análise fenomenológica marca o mal testemunhado por vidas femininas, nas suas experiências ligadas ao ter, ao poder, ao saber, ao valer, ao ser, marcadas pela substancial negação destas condições, articuladas com um radical desejo de vida. Nesse sentido, a teologia feminista é uma busca por desalojar a compreensão de Deus dos parâmetros excludentes tão presentes na teologia e na filosofia. Partindo desse pressuposto, o texto pretende apresentar, de forma sucinta, algumas trajetórias de desconstrução e as propostas de reconstrução presentes na teologia feminista.

**Palavras-chave:** Teologia feminista. Rupturas. Hermenêutica.

## 1 Mulheres: sujeitos do fazer teológico

Trazer as memórias, as reivindicações e as lutas das teólogas é narrar trajetórias que revelaram diferentes perspectivas da violência tanto dentro como fora das religiões cristãs. Muito se tem erroneamente compreendido que as mulheres, ou que o feminismo, seria apenas uma inversão dos valores e da ordem social, ou que com a conquista no campo do trabalho teria ocasionado um abandono das mulheres do cuidado da família, acarretando no caos que se vive atualmente. Tais afirmações não compreendem a profundidade da reivindicação das mulheres e homens que buscam relações mais iguais e justas. Por isso, é preciso ir além desses preconceitos tão difundidos nos discursos atuais. A teologia feminista e a teologia de gênero já se estruturam a muito tempo. São pesquisas que identificaram dos discursos de inferioridade feminina na política, na sociedade, na religião e também identificaram a inferioridade do que é diferente do padrão de sexualidade.

Ivone Gebara (2010), uma das mais renomadas teólogas brasileiras, identifica que imagem e compreensão de Deus estavam carregadas da própria imagem e compreensão que o ser humano tem de si. E tal discurso sobre Deus tem pretensões políticas de imposição de normas, valores, condutas que favorecem alguns em detrimento de outros ou outras. Nesse sentido, pode se dizer que a teologia feminista é uma busca por desalojar a compreensão de Deus dos parâmetros excludentes tão presentes na teologia e na filosofia.

A teologia, desde a Antiguidade, quase sempre se caracterizou por um pensamento monoteísta com base filosófica transcendente, ou seja, uma base racional fundada numa visão metafísica da existência de um ser superior que seria o Outro de todos os seres criados. Esse Outro, Deus, entretanto, não fugia de uma

concepção antropológica a partir dos parâmetros masculinos, revelando assim seus limites ontológicos.

As filosofias do século 19 e 20 retiram o Deus metafísico de seu Ser transcendente, decretando a morte da metafísica. Esse movimento de desalojamento de Deus da habitação do Ser e de sua realocação sempre além do Ser evitou, para alguns, o seu aprisionamento conceitual e a defesa absoluta desse modelo de divindade como verdade única. Dessa maneira, inaugurou-se uma visão diferente do ser humano que serviu de forma particular ao feminismo assim como a uma crítica sobre o uso político das imagens de Deus (GEBARA, 2010).

Na lógica patriarcal, “as mulheres foram um foco importante e um sustentáculo da política de submissão, visto que a cultura patriarcal lhes havia designado um lugar social de dependência em relação às figuras masculinas e, por conseguinte, de dependência de seus corpos em relação a uma pretensa vontade divina (GEBARA, 2010). Nesse sentido, feminista como um compromisso teológico incide no fato de que “concretamente, as mulheres se tornavam sujeito da própria experiência de fé, de sua formulação e da respectiva reflexão e, portanto, sujeito do fazer teológico” (GIBELLINI, 2002, p. 418).

Sujeito do próprio fazer teológico é poder dizer-se, sair da condição de ser objeto de discursos e de normas, mas fazer-se sujeitos desses processos. Isso implica em suspeitar que hermenêuticas, traduções, as linguagens, os costumes e claro decisões políticas não representam todos, não abarcam todas as pessoas. Nesse sentido, a construção de conhecimento teológico ignorou, tentou apagar, distorceu a ação e atuação das mulheres na religião. E nesse aspecto, as teólogas – muitas a partir da teologia – buscam ampliar os horizontes de compreensão, não levando a novos autoritarismos e preconceitos.



Penso que no centro da reflexão das teologias feministas está uma intencionalidade de base que se expressa na afirmação da dignidade feminina através de múltiplas formas. Essas teologias são marcadas pelos contextos diferentes em que nascem e por algumas problemáticas diferentes, dependendo do objetivo imediato perseguido.

Costumo chamar esses objetivos específicos ou imediatos de intencionalidades específicas, visto que partem da preocupação de grupos específicos como as mulheres negras, indígenas, lésbicas, trabalhadoras do campo, empregadas domésticas, etc. É a partir daí que se pode falar das diferentes teologias feministas. Nem sempre essas teologias são escritas, mas elas se expressam na vida cotidiana e nos múltiplos encontros de mulheres. Somos nós as assessoras que muitas vezes escrevemos sobre elas.

É bom lembrar que algumas teólogas trabalham o resgate das mulheres na Bíblia, outras, as imagens de Deus, a teologia antiga e a contemporânea, porém, sempre direcionada à sua intencionalidade específica. Além disso, podemos encontrar teologias feministas que fazem um trabalho de des-construção da teologia patriarcal a partir de diferentes temáticas, seguindo de certa forma as divisões clássicas dos estudos teológicos. (GEBARA, 2006)

Logo, são abertas as possibilidades de mulheres refletirem criticamente sobre sua própria experiência de fé<sup>501</sup>, sobre sua experiência humana. E essa reflexão, incide em um círculo hermenêutico que pesquisa, discute, resgata experiências bíblicas, experiências da tradição juntamente com as experiências atuais que vem a enriquecer e contribuir para uma cosmovisão plural da realidade.

Como uma investigação crítica dos mecanismos que impendem a libertação, a teologia feminista conquistou seu espaço, porém, está longe de qualquer consolidação da esperança da libertação concreta e integral. Por repensar as estruturas, os discursos, as relações, a corporeidade, a Teologia feminista foi acusada de fragmentação do discurso teológico ou ainda de foi considerada apenas como um apêndice da teologia, pois suas descobertas ficaram restritas não permeando o todo do fazer teológico. Nisso, cabe considerar: Teologia feminista não é uma teologia só de mulheres, mas uma teologia que anseia pela libertação de todos os seres humanos, que anseia por relações de autonomia, de igualdade de justiça. Nessa concepção, não há espaço para privilégios e para alógica de dominação. Logo, toda pesquisa teológica preocupada e comprometida com diferentes relações caminha junto com as experiências de fé de homens e mulheres que testemunham a opressão e a exclusão.

---

<sup>501</sup> Teologia feminista, corpo e sexualidade; deslocamentos epistemológicos: das questões metafísicas para a materialidade do cotidiano. Várias são as teólogas que abordaram o tema do corpo e do cotidiano, como Ivone Gebara, Ada Maria Isássi-Díaz, Lisa Isherwood, mas a teóloga que mais despertou minha atenção por sua criatividade e ousadia foi uma teóloga argentina (infelizmente falecida no ano passado), Marcella Althaus-Rheid, que nos informou claramente sobre os deslocamentos epistemológicos que o corpo e a sexualidade podem representar para uma teologia feminista subversiva. Esta teóloga procurou nos mostrar, de forma incisiva, a articulação entre sexualidade, economia e poder e como a religião tem servido para mascarar, mistificar a realidade das mulheres pobres, através de uma teologia “decente”. Althaus-Rheid tem como ponto de partida de sua reflexão a experiência de mulheres pobres urbanas de seu país. Ela fez uma metáfora sobre o que é decente e indecente na teologia, ao focar as vendedoras de limões nas ruas de Buenos Aires, mulheres de tradição indígena, com seus vestidos longos e que, num costume milenar, não usam calcinhas. Ela utilizou a ideia do sexo escondido ou exposto, através da imagem das calcinhas. Ela procurou demonstrar a diferença entre fazer teologia com calcinhas ou sem calcinhas, isto porque, para ela, teologizar é uma atividade sexual e política, ao mesmo tempo. Althaus-Rheid, enquanto teóloga, afirmou querer remover suas calcinhas para escrever teologia com honestidade feminista, sem esquecer o que é ser mulher quando estiver tratando com categorias políticas e teológicas. (TOMITA, 2010, p. 6)

A Teologia Feminista, a Teologia Negra e a Teologia Índia são hoje, na América Latina, teologias irmãs que caminham de mãos dadas. Trazem objetivos comuns como o de romper com as barreiras impostas pelo discurso teológico ocidental patriarcal. As especificações de cada uma delas, longe de levar a uma fragmentação do discurso teológico que parte dos/as mais pobres, significam diferenças que contribuem na formação de uma teologia plural, criativa, que se comunica e fortalece na diversidade. (SILVA, 1994)

Homens e mulheres são diferentes, todavia cabe perguntar como a diferença serve como argumento para diferentes ações, posturas e comportamentos. Além de reconhecer ou aceitar as diferenças de gênero, é preciso, conforme Guacira Lopes Louro (2004, p. 79) “examinar as formas através das quais as diferenças são produzidas e nomeadas.” E ainda nas palavras de Ströher (2009, p. 515): “não se trata de uma identificação das diferenças e suas marcas nos corpos dos sujeitos, mas de indagar como determinadas características passam a ser definidoras de diferença e que essas diferenças são construídas no interior de determinada sociedade”. Nessa direção, não é a biologia, não é a anatomia que inferioriza, classifica, restringe ou permite, mas é como essas diferenças são tornadas argumento para estabelecer como as hierarquias, as assimetrias.

Um grande êxito do feminismo foi ter conseguido modificar não somente a perspectiva política com que se abordava o conflito nas relações mulher-homem, mas também transformar o paradigma utilizado para explicá-lo. O novo conceito gênero permitiu a compreensão de que não é a anatomia que posiciona

---

mulheres e homens, em âmbitos e hierarquias distintos, e sim a simbolização que as sociedades fazem dela (LAMAS, 2000, p. 13)

Como toda busca por compreensão é sempre algo em aberto, a Teologia Feminista passa por transformações que decorrem das experiências de vida, das experiências de fé. E, nesse sentido, a Teologia Feminista trouxe muitas perspectivas críticas, como, por exemplo, a crítica a um modelo de racionalidade ocidental, a pergunta pelos sujeitos que pensam, quebrando as ilusões de universalidade. Pois, se evidenciou quem escreve um discurso universal, possui um contexto, possui uma vivência e essa não pode ser estabelecida como norma a pessoas diferentes, em lugares diferentes, em temporalidades diferentes.

Mesmo que a lógica de dominação, exclusão não tenha terminado, muitas ações e propostas foram traçadas como resistência a essa lógica. Por isso, como afirma Ströher:

Gênero, tanto em seus marcos teóricos quanto em suas experiências de ação política, faz um deslocamento cultural, simbólico e epistêmico na contemporaneidade. Não é mais possível desconsiderar a contribuição da atuação e reflexão das mulheres e, por consequência, a partir das desconstruções de gênero, os deslocamentos que se estendem também aos homens. Considerar as diferentes relações de poder que atravessam as relações entre homens e mulheres, que são as experiências reais como ponto de partida. As relações de gênero e a vivência da sexualidade, como em qualquer relação humana, estão imbricadas de relações de poder e este imprime nos corpos múltiplas formas de experimentar o poder e o saber. (STRÖHER, 2009, p. 515)

A construção de conhecimento a partir das pesquisas feministas indicam a abrangência do saber que está vinculado à vida, à promoção da vida a todas as pessoas, sendo também reconsiderada toda a lógica que domina, hierarquiza, subestima, invisibiliza a diversidade humana

A Teologia Feminista colocou na agenda teológica temas nunca antes considerados em sua pertinência, como a questão do cotidiano, do poder, da ética, da diversidade, da assimetria e das desigualdades entre os gêneros, da corporeidade, dos direitos reprodutivos, dos direitos humanos, da ecologia e do eco-feminismo, e propõe a discussão e a desconstrução do próprio método teológico normativo. A Teologia Feminista afirmou-se, embora muitas vezes como uma área própria ou adjacente, e produziu deslocamentos em todas as áreas da Teologia. A experiência e a ideologia patriarcal, as violências religiosas e simbólicas continuam presentes em nossos corpos e suas atitudes, ações e comportamentos, mas de alguma maneira a Teologia foi por ela influenciada e interpelada. (STRÖHER, 2009, p.507 )

## 2 Alguns norteamentos epistemológicos da teologia feminista

A teologia feminista e a Teologia de gênero possui preocupações específicas que exploram conceitos, noções plurais e críticos. A compreensão de gênero refere-se ao estudo das relações culturais, socialmente produzidas entre homens e mulheres, e destes entre si. Como categoria, gênero permite entender melhor as representações sociais de masculino e feminino na prática social. Heleieth Saffioti, socióloga brasileira, afirma que “o conceito de gênero se situa na esfera social, diferente do conceito de sexo, posicionado no plano biológico” (SAFFIOTI; ALMEIDA

1995, p. 183). A categoria gênero, construída em diversos campos do feminismo, possui implicações de ordem política e de lutas (SAFFIOTI, 2004). E como perguntar: como nos tornamos a ser quem somos, partindo da compreensão que não é natural nosso lugar na sociedade, não é natural os modos como nos relacionamos. Isto é, gênero é uma construção. Basta indagar como as crianças são ensinadas a serem meninas ou meninos, como homens e mulheres se tornam quem são de acordo com a cultura na qual estão inseridos.

Conforme Schüssler Fiorenza (2009), a categoria gênero considera a diversidade dos fatores sociais, culturais, religiosos. E como enfatiza Gebara: “gênero quer dizer [...] falar a partir de um modo particular de ser no mundo, fundado, de um lado, no caráter biológico do nosso ser, e de outro lado, num caráter que vai além do biológico porque é justamente um fato de cultura, de história, de sociedade, de ideologia e de religião. (GEBARA, 2000, p. 107).

Outro termo é a patriarcalismo, ou sistema patriarcal, que refere-se a lógica, já presente entre os hebreus, entre os gregos e romanos clássicos, que estabeleceu o poder de uma autoridade religiosa, econômica, social, política masculina sobre seus subordinados. Estende-se também ao patrimônio, à propriedade, aos bens, aos escravos. Frente ao *pater familias* da casa, tudo o que se encontrava na casa deveria manter uma relação de obediência e subordinação à autoridade masculina. Conforme Saffioti

No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Com efeito, a

---

ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca, tendo este necessidade de fazer uso da violência. (SAFFIOTI, 2001, p. 115)

Como bem apresentam pesquisas recentes, não se trata apenas de apontar as violências, mas repensar as identidades. Quando a lógica da dominação é exposta, é preciso avaliar as mulheres, mas também homens. Logo, pesquisas sobre masculina e religião indicam que são necessárias mudanças para que seja possível romper relações de poder e de dominação. Claro, a compreensão de patriarcado recebe novos acentos dependendo do contexto. Além disso, é preciso considerar que o patriarcado pode ter muitas faces, muitas formas e nem sempre quem já possui um conceito fechado de patriarcado consegue dar conta de explicar todas as formas de violência que conhecemos hoje. Para Saffioti (1993), a categoria do patriarcado possibilita enxergar a dominação que pode ser considerada como um processo de desumanização. Esse processo reduz os outros à condição de objeto.

a desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (SAFFIOTI, 1993, p. 16)

Os eixos da compreensão e das inter-relações de poder, saber e corpo muito presentes na Teologia Feminista merecem destaque. A partir dos estudos de Foucault (2004; 2008), reconheceu-se que há formas de poder que consistem em dominação do corpo e do saber. Foucault percebe como os corpos são “moldados”, domesticados em estruturas, instituições que

disciplinam. Isso levou a um controle sobre os corpos. Da mesma forma, há controles do que se pode saber, de quem sabe e conseqüentemente esse saber estabelece relações de poder. E essas relações podem padronizar, invalidar, punir e vigiar experiências distintas da ordem estabelecida como normal e padrão,

Na linguagem de Vigiar e Punir, as relações de saber e de controle do sistema punitivo constituem a microfísica do poder, a estratégia das classes dominantes para produzir a alma como prisão do corpo do condenado – a forma acabada da ideologia de submissão de todos os vigiados, corrigidos e utilizados na produção material das sociedades modernas. Nesse contexto, o binômio poder/saber aparece em relação de constituição recíproca: o poder produz o saber que legitima e reproduz o poder (SANTOS, 2005, p. 01).

Para a Teologia feminista que segue o método hermenêutico da suspeita-desconstrução e reconstrução (SCHÜSSLER FIORENZA, 1992, p. 114), tudo é posto num horizonte crítico comprometido com memórias, participações, ações de todas as pessoas. Nesse sentido, a leitura bíblica, a leitura da tradição do cristianismo, as compreensões filosóficas, a organização social e política, a atualidade fomentam a suspeita que pergunta por que as coisas são como são, onde estão as origens, justificativas, argumentos que estabeleceram as diferenças humanas como critério de assimetria. Nesse sentido, o método hermenêutico segue 1) a suspeita: parte da hermenêutica da suspeita sobre a canonização, interpretação, métodos, tradução – desmontar os preceitos da razão patriarcal; 2) a desconstrução: resgatar a participação das mulheres na história – romper o silêncio nas fontes; 3) reconstrução: hermenêutica propositiva – propõem uma nova história e nova interpretação - proposta de novas relações humanas.



Claro, há uma pluralidade de métodos hermenêuticos que são utilizados na construção de um conhecimento que aponte para novas relações: “Há, na teologia feminista, uma variedade de propostas metodológicas. Em comum, tais metodologias compartilham uma hermenêutica da suspeita, dentro de um método de desconstrução e reconstrução, juntamente com o instrumental analítico das relações de gênero”. (DEIFELT, 2003, p. 178).

A construção de conhecimento a partir das pesquisas feministas indicam a abrangência do saber que está vinculado à vida, à promoção da vida a todas as pessoas, sendo também reconsiderada toda a lógica que domina, hierarquiza, subestima, invisibiliza a diversidade humana.

A Teologia Feminista colocou na agenda teológica temas nunca antes considerados em sua pertinência, como a questão do cotidiano, do poder, da ética, da diversidade, da assimetria e das desigualdades entre os gêneros, da corporeidade, dos direitos reprodutivos, dos direitos humanos, da ecologia e do eco-feminismo, e propõe a discussão e a desconstrução do próprio método teológico normativo. A Teologia Feminista afirmou-se, embora muitas vezes como uma área própria ou adjacente, e produziu deslocamentos em todas as áreas da Teologia. A experiência e a ideologia patriarcal, as violências religiosas e simbólicas continuam presentes em nossos corpos e suas atitudes, ações e comportamentos, mas de alguma maneira a Teologia foi por ela influenciada e interpelada. (STRÖHER, 2009, p.507 )

### **Considerações Finais**

Sob os eixos do corpo (que foi oprimido), do saber (que foi subestimado), do poder (que foi detido), a hermenêutica feminista procura uma reconstrução: o resgate da participação das mulheres na história, no

rompimento do silêncio nas fontes, a partir de uma hermenêutica da memória. Afinal, “um texto patriarcal que justifica a discriminação da mulher não pode ser normativo, porque é contrário ao espírito libertador do evangelho” (PEREIRA, 1996, p. 9). Após o rompimento do silêncio, há sim espaço para uma construção de uma nova história, de uma nova interpretação; há sim espaço para propostas que abarquem novas relações de gênero, novas relações humanas. “A revelação então se expressa na recriação do texto, produto do encontro libertador entre os corpos dos textos e os corpos de suas leitoras e leitores” (PEREIRA, 1996, p. 9). O desejo último de todas aquelas e aqueles que se utilizam de uma hermenêutica feminista da libertação é a transformação da própria Bíblia em “terra fértil da palavra libertadora”.

Enfim, seguindo a reflexão de Elizabeth Schüssler Fiorenza, denunciando a interpretação da Escritura feita pela retórica do Império, a partir da ótica feminista e mostrando como a linguagem serve à expansão colonialista e à discriminação heterossexista, hoje é preciso denunciar o poder imperial e as instituições, realçar os diferentes matizes de significado e as linguagens que ajudam a libertar e articular visões igualitárias de democracia radical, também presentes. Esse é o contexto teológico global a ser enfrentado, no centro ou na periferia, para distinguir o poder da Escritura (libertação, justiça, amor) do poder do Império (dominação, conquista, submissão).

## Referências

DEIFELT, Wanda. Temas e Metodologias da Teologia Feminista. In: SOTER (Org.). **Gênero e Teologia**: Interpelações e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o Silêncio**: Uma fenomenologia feminista do mal. São Paulo, Vozes, 2000.

GEBARA, Ivone Teologia, feminismo e filosofia. **Revista Cult**. ed. 133. 31 mar. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/teologia-feminismo-e-filosofia/>>. Acesso em 30 out. 2012.

GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

IHU-Entrevista. **Uma clara opção pelos direitos das mulheres**. Entrevista com Ivone Gebara. 25 jul. 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/511796-uma-clara-opcao-pelos-direitos-das-mulheres-entrevista-com-ivone-gebara>>. Acesso em 10 jan. 2013.

LAMAS, Marta. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma. **Proposta**, n. 84/85, mar.-ago. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizontes, Autêntica, 2004.

NANJARÍ, Cecilia Castillo. Gênero como categoria de análise para desvendar a violência contra as mulheres: um desafio para a educação teológica. **Revista Caminhando**. v. 14, n. 2, p. 141-151, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CA/article/viewFile/1118/1142>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

PEREIRA, Nancy Cardoso. Pautas para uma hermenêutica feminista de libertação. **Revista de Interpretação Latino-Americana**, n. 25, p.5-10, 1996.

REIMER, Ivoni Richter. Para memória delas! Textos e interpretações na (re)construção de cristianismos originários. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo v. 50 n. 1 p. 41-53 jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos\\_teologicos/article/view/42/57](http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/42/57)> . Acesso em: 20 jan. 2013.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Corporeidade e educação: corpo, saber e poder em Michael Foucault. In: **IV Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências**. Santa Maria, 21 a 23 de maio de 2012. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/senafe/Anais/Eixo\\_2/Simone\\_Romani\\_.pdf](http://w3.ufsm.br/senafe/Anais/Eixo_2/Simone_Romani_.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2013.

RUETHER, Rosemary R. **Sexismo e Religião**. Rumo a uma teologia feminista. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth I.B.. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**. 2001, n.16, pp. 115-136. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero e patriarcado. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. 7 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, S.A. **Violência de Gênero**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, J. C. 30 anos de Vigiar e Punir (Foucault). In. 11º Seminário Internacional do IBCCRIM. **Anais...** São Paulo, 2005.

SCHÜSSLER FIORENZA, Elisabeth. **As origens cristãs a partir da mulher: uma nova hermenêutica**. São Paulo: Paulinas, 1992

SCHÜSSLER FIORENZA, Elisabeth. **Caminhos da sabedoria: uma introdução à interpretação Bíblica feminista**. São Bernardo do Campo: Nhauduti, 2009.

SILVA, Sílvia Regina de Lima. Teologia Feminista Latino-americana. In: **II Consulta de Teologia e Culturas Afro-americanas e Caribenhas**, São

---

Paulo, 7-11 de novembro de 1994. Disponível em: <<http://ospiti.peacelink.it/zumbi/afro/atab/cons22.html>>. Acesso em: 20 out. 2012.

STRÖHER, Marga Janéte. Teologia feminista e gênero – territorialidades, deslocamentos e horizontes. **Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**. Belém, 2009. Disponível em: <<http://www.wftl.org/pdf/055.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.

TOMITA, Luiza Etsuko. A teologia feminista libertadora: deslocamentos epistemológicos. **Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. UFSC. 23 a 26 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278455084\\_ARQUIVO\\_FAZENDOGENERO.final.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278455084_ARQUIVO_FAZENDOGENERO.final.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

## **GÊNERO E DEFICIÊNCIA: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS**

Luciana Steffen  
Bacharel em Musicoterapia, Mestranda em Teologia Prática pela Faculdade EST  
Bolsista da CAPES  
lucianast@gmail.com

### **Resumo / Resumen**

Articulações entre as identidades de gênero e deficiência são dificilmente encontradas nas pesquisas brasileiras, apesar de apresentarem semelhanças especialmente em relação às mulheres com deficiência, que sofrem uma discriminação dupla. O presente trabalho visa investigar, através de uma revisão bibliográfica, articulações entre as áreas de Gênero/Estudos Feministas e Estudos sobre Deficiência e sua relevância para a pesquisa. O estudo é de caráter interdisciplinar, contando com estudos em língua portuguesa e inglesa. O gênero tem grande influência na deficiência, e os Estudos de Gênero/Feministas e Estudos sobre Deficiência apresentam contribuições necessárias para desmanchar estereótipos e discriminações, promovendo relações mais equitativas e inclusivas, repensando a ética e as relações humanas, familiares, sociais e profissionais. As identidades de gênero e deficiência precisam ser incluídas nas pesquisas e na prática a fim de promover o verdadeiro bem-estar dessas pessoas, para que possam exercer seus direitos de liberdade.

### **Palavras-chave / Palabras clave:**

Gênero. Deficiência. Pesquisa.

### **Introdução**

Articulações entre as identidades de gênero e deficiência são dificilmente encontradas nas pesquisas, especialmente no Brasil. Gênero e deficiência provocam uma discriminação dupla, especialmente em relação às mulheres com deficiência.

O presente trabalho visa investigar, através de uma revisão bibliográfica, articulações entre as áreas de Gênero/Estudos Feministas e Estudos sobre Deficiência e sua relevância para a pesquisa. Inicialmente são conceituadas as categorias de gênero e deficiência e apresentadas desigualdades e opressões ainda presentes no cotidiano em relação às mulheres e homens com deficiência. Após, serão apresentadas articulações entre as áreas de Gênero/Estudos Feministas e Estudos sobre Deficiência e contribuições para a pesquisa.

A literatura utilizada se baseia nos principais livros e artigos encontrados sobre gênero e deficiência, especialmente os Estudos Feministas sobre Deficiência na língua inglesa e alguns artigos encontrados em português, citados ao longo do texto.

## Gênero

Para compreender as relações entre gênero e deficiência, se e como o gênero influencia a deficiência, é preciso algumas explicações sobre gênero.

O termo gênero surgiu a partir do entendimento das diferenças entre homens e mulheres, não pela sua estrutura biológica (sexo), mas como produto da cultura, de acordo com o que Robert Stoller (1984), constatou em sua pesquisa em 1968. Autores de diversas áreas concordam que gênero é a formação social das diferenças entre homens e mulheres, criadas pela cultura (ALMEIDA, 2009; GALLATIN, 1978; GEBARA, 2001; VIDAL, 2005; STOLLER, 1984). Para Wanda Deifelt (2003, p. 172), “gênero é a construção cultural do que se constituem os papéis, as funções e os valores considerados inerentes a cada sexo em determinada sociedade”.

Gênero tornou-se uma categoria de análise nas pesquisas científicas em torno das décadas de 70 e 80, tendo como objetivo investigar as relações sociais de gênero (MACHADO, 1998; BICALHO, 2003) a partir das reivindicações dos movimentos feministas e da falta de teorias que explicassem a desigualdade entre homens e mulheres (GEBARA, 2001).

A categoria de gênero pretende abandonar a categoria mulheres, e o entendimento essencialista que acredita que diferenças entre homens e mulheres são inatas, dando espaço para a singularidade de cada sujeito (KOLLER; NARVAZ, 2006). As diferenças entre homens e mulheres são reconhecidas na história, mas devem ser questionadas a fim de transformar as relações sociais para construir um mundo de igualdade (BICALHO, 2003). O termo igualdade vem sendo questionado, já que cada pessoa é diferente da outra, mas equivalentes nos seus direitos, funções e deveres. De acordo com Silvia Helena Koller e Martha Giudice Narvaz (2006) e Marciano Vidal (2005) o termo mais adequado é equivalência, que traz a noção de equidade e paridade.

Ivone Gebara (2001) e Joan Scott (1995) atrelam outra dimensão ao termo gênero além das diferenças de gênero ser socialmente aprendidas: sua referência à relação de poder. Uma análise de gênero na distribuição do poder mostra que esse não é distribuído igualmente entre os sexos, o que gera uma desigualdade em relação às mulheres (GEBARA, 2001).

As diferenças sexuais são utilizadas de forma arbitrária e estereotipada, justificando o poder masculino sobre o feminino, diminuindo as oportunidades para as mulheres, o que não passa de discriminações, muitas vezes invisíveis (MACEDO, 2003), pois são tomadas como naturais. As relações de poder são praticadas nos papéis sociais, políticos, religiosos, no âmbito público e privado pelas mulheres e pelos homens (GEBARA, 2001) e são presentes no cotidiano. Papéis, funções e deveres

foram distribuídos a cada sexo, desigualmente e é esperado que cada sexo corresponda às expectativas da sociedade.

Desigualdades de gênero são encontradas em diversos espaços, na mídia, que reforça os papéis de gênero (VIANNA, 2009); nas relações familiares, de acordo com Ivone Gebara (2001), que afirma ser responsabilidade das mulheres em todas as sociedades o papel de nutrir a família, sendo um problema a imposição de um papel como sendo um destino para a mulher, e não a tarefa em si, além do trabalho doméstico ser exclusivamente atrelado às mulheres; também se percebe a invisibilidade das mulheres na literatura (MATOS, 2003); no mercado de trabalho, onde segundo o IBGE (2012), os homens trabalham mais e tem salários maiores que as mulheres; na tradição teológica, que pouco contribui para a independência das mulheres, especialmente em relação ao controle dos corpos, como afirma Ströher (2009, p. 511): “nossos corpos não são nossos, são de Deus, de Jesus, ou da nação, ou do Estado, ou do amante, ou do esposo, ou dos filhos, ou da moda, ou da medicina, ou da igreja”, além disso, às mulheres são simbolicamente relacionadas ou à Eva (pecadora), ou à Maria (santa), (GEBARA, 2001).

Na psicologia, os modelos de desenvolvimento humano foram baseados somente em meninos, tornando-se inapropriados às mulheres, de acordo com Judith Gallatin (1978), que também confirma na sua pesquisa que os meninos são encorajados a se tornar mais agressivos e autônomos, e as meninas, mais passivas e dependentes. De acordo com Elizabete Bicalho (2003), as mulheres são vistas como não autônomas, que não vivem com os outros, mas para os outros. A autonomia prevê liberdade, algo que tem sido negado às mulheres, ficando presas às suas expectativas culturais. Os homens também precisam corresponder às expectativas culturais que definem seu comportamento, papéis, funções e deveres, formando as imagens de líder da família, chefe e provedor (VIANNA, 2009), porém, os homens têm mais liberdade e acesso aos espaços sociais.

A ética projetou e projeta sobre a realidade da mulher construções morais errôneas que manipulam a condição feminina de acordo com interesses próprios dos homens, ao invés de revelar sua autenticidade, já que foi criada por eles, em um contexto de uma cultura patriarcal e sexista (VIDAL, 2005).

A sociedade já mudou muito, mas a desigualdade de gênero persiste. O Brasil ocupa o 62º lugar no Relatório Global de Desigualdade entre os Gêneros do Fórum Econômico Mundial (FEM), que avalia a igualdade entre os gêneros em 135 países. (HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2012). A violência contra as mulheres é mais um indício da desigualdade de gênero. As estatísticas mostram grandes índices de violência contra as mulheres<sup>502</sup> e entre as principais causas apontadas estão o machismo e alcoolismo<sup>503</sup>.

<sup>502</sup> Veja as estatísticas em: WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil. CEBELA – Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2012. Disponível em:



Atualmente a análise de gênero é fundamental nas Ciências Humanas (MATOS, 2003) e é necessária em todas as áreas de estudo, para não propagar a desigualdade de gênero. De acordo com Albertina de Costa e Cristina Bruschini (1992), é fundamental nas pesquisas uma visão crítica sobre gênero e sua utilização como uma variável e uma categoria analítica, construindo uma análise não sexista.

## Deficiência

Inicialmente, a deficiência era entendida de acordo com o modelo médico, considerada como uma consequência natural de uma lesão em um corpo, que necessita de cuidados médicos (DINIZ, 2007). A Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – Union of the Physically Impaired Against Segregation (Upias) (UPIAS, 1976), criada em 1972, buscava questionar essa concepção opressiva da deficiência. A Upias queria tirar essa responsabilidade da opressão e exclusão das pessoas com deficiência<sup>504</sup> delas mesmas, e colocá-la na sociedade, onde a responsabilidade da exclusão está na incapacidade da sociedade se deparar com a deficiência.

Assim, surgiu o modelo social da deficiência, que atribuí a impedimento da participação social das pessoas com deficiência aos contextos sociais não sensíveis à diversidade, e não, à lesão. A deficiência ficou entendida como uma “experiência de opressão compartilhada por pessoas com diferentes tipos de lesões.”<sup>505</sup> (DINIZ, 2007, p. 22).

A CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (2003), em 2001, traz a deficiência como pertencente aos domínios de saúde, “com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente nas doenças ou de suas consequências [...]” (DINIZ, 2007, p. 48). A CIF em relação à deficiência aproximou o modelo médico do social, considerando as barreiras ambientais, sociais, as opressões da sociedade em relação à deficiência, assumindo inclusive um caráter político (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007) além das condições de saúde e das lesões.

Assim, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial e que, em interação com barreiras, podem sofrer restrição de participação” (DINIZ, 2010, p. 210-211). São “barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de

[http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_atual\\_mulheres.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf)> Acesso em: 15 abr. 2013.

<sup>503</sup> INSTITUTO AVON. Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil – 2º Estudo. São Paulo: Instituto Avon/IPSOS, 2011. Disponível em: [http://www.institutoavon.org.br/wp-content/themes/institutoavon/pdf/iavon\\_0109\\_pesq\\_portuga\\_vd2010\\_03\\_v1\\_bx.pdf](http://www.institutoavon.org.br/wp-content/themes/institutoavon/pdf/iavon_0109_pesq_portuga_vd2010_03_v1_bx.pdf). Acesso em: 15 abr. 2013.

<sup>504</sup> Convenções nacionais preferem o uso do termo pessoas com deficiência, como uma visão mais humanista. Porém, a tradição britânica prefere pessoa deficiente ou deficiente. Michael Oliver afirma que não tem como separar pessoa e deficiência - Oliver, Michael. Introduction. The Politics of Disablement. London. MacMillan. 1990.

<sup>505</sup> O conceito de lesão, segundo a Upias é: “ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso” (DINIZ, 2007, p. 17).

oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2008, p. 1). A deficiência, então, não é somente ter impedimentos corporais, mas, além disso, sofrer a restrição de participação provocada pela interação dos impedimentos com as barreiras.

Assim como as opressões de gênero, as pessoas com deficiência são oprimidas desde o início da história da deficiência, da exclusão, passando pela segregação e integração, chegou-se no conceito de inclusão social,<sup>506</sup> na década de 80 (SASSAKI, 2010), o primeiro a salientar a competência das pessoas com deficiência. Porém, a exclusão e segregação continuam sendo praticadas (SASSAKI, 2010). As sociedades foram fisicamente construídas e organizadas com a ideia de que todos são saudáveis, jovens, sem deficiência, formados de acordo com ideias culturais, e, de preferência homens, criando uma grande ideia de deficiência, negligenciando o que a maioria das pessoas precisa para participar completamente nela (WENDELL, 1996).

Os Estudos sobre Deficiência surgiram entre os anos 1970 e 1980, a partir das lutas políticas das pessoas com deficiência, por vida independente,<sup>507</sup> reivindicando seus direitos e tendo como principal eixo o modelo social da deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012; MELLO, 2009).

### Gênero e Deficiência

Após a análise dos conceitos de gênero e deficiência e suas representações na sociedade, podem-se traçar alguns paralelos entre eles. Há discriminações em relação ao gênero e à deficiência, o que influencia a vida das pessoas com deficiência. A seguir serão analisadas como o gênero influencia a deficiência.

Os Estudos sobre Deficiência começaram a se articular com os Estudos Feministas e com a categoria de gênero na década de 90 (HANNA; ROGOVSKY, 2006). Alguns estudos sobre mulheres com deficiência começaram a surgir um pouco mais cedo.<sup>508</sup> Essas articulações têm sido mais frequentes nos últimos anos, mas ainda são raras. Os Estudos sobre Deficiência dificilmente se articulam com outras categorias (MELLO; NUERNBERG, 2012; LEWIS; BRUBAKER; ARMSTRONG, 2009), e no Brasil a relação entre deficiência e gênero é quase inexistente, tendo as maiores

<sup>506</sup> Inclusão é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para todas as pessoas, independente de raça/etnia, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

<sup>507</sup> A partir do Movimento de Vida Independente, na década de 60, tendo Ed Roberts como pioneiro, foram criados os centros de vida independente (CVIs), espalhados por todo o mundo. Vida independente significa que as pessoas com deficiência têm o direito de fazerem suas próprias escolhas, sem as interferências institucionais e familiares, partindo do princípio de que apenas as pessoas com deficiência sabem o que é melhor para si mesmas. (MELLO, 2010, p. 5-6).

<sup>508</sup> Entre um dos estudos pioneiros está: FINE, Michelle; ASCH, Adrienne. Women with disabilities: essays in psychology, culture and politics. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

contribuições a partir da organização não governamental: Anis – Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero<sup>509</sup> (MELLO; NUERNBERG, 2012). De acordo com Helen Meekosha (2004) as pessoas com deficiência são representadas como se não tivessem um gênero, sendo esse obscurecido pela deficiência, como também afirmam Beth Ferri e Noel Gregg (1998), atribuindo às mulheres com deficiência uma dupla invisibilidade: não ocupando o lugar de objeto, nem de sujeito de desejo, tendo assim acesso negado ao sistema representacional de gênero. A deficiência é uma complicadora do processo de construção de gênero. Por outro lado, o gênero pode intensificar as imagens formadas em relação à deficiência, reforçando a passividade e dependência das mulheres com deficiência, e atribuindo aos homens uma masculinidade corrompida pela dependência que a deficiência pode gerar (MEEKOSHA, 2004). Essas imagens estereotipadas duplamente pelo gênero e deficiência são refletidas e reforçadas nos mais diversos setores: educacional, laboral, social, entre outros, podendo-se então encontrar padrões das experiências de gênero na deficiência. (MEEKOSHA, 2004).

As expectativas em relação ao gênero são diferentes de acordo com o tipo de deficiência (MEEKOSHA, 2004), dependendo de alguns fatores como a severidade e o tipo de deficiência, sendo que quanto maior a severidade da deficiência, menores as expectativas em relação ao gênero (GERSCHICK, 2000).

Estereótipos como dependência e impotência são associados às pessoas com deficiência e também às mulheres, sendo que as duas identidades reforçam a pouca expectativa cultural que se tem delas, são redundantes. (WENDELL, 1996; FROSCHL; RUBIN; SPRUNG, 1999). Já para os homens há uma contradição entre ter uma deficiência e ser homem (FINE; ASCH, 1988), mas apesar disso, mesmo tendo uma deficiência, aos homens com deficiência ainda há o prestígio de ser homem. (GERSCHICK, 2000).

Tanto em relação ao gênero quanto à deficiência, a discriminação ocorre em relação aos corpos, ou pela lesão (deficiência) ou pelo sexo biológico (gênero) (HALL, 2011). Assim, “os significados construídos em torno de gênero e deficiência devem ser compreendidos como a relação entre o corpo com impedimento e a relação desigual de poder” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 638).

A opressão de gênero atinge também os homens, mas a discriminação é maior em função da deficiência, já as mulheres com deficiência sofrem uma dupla discriminação, estando em dupla desvantagem e dupla vulnerabilidade (NICOLAU, 2011; MELLO; NUERNBERG, 2012), pelo seu sexo e pelo corpo com lesões (DINIZ, 2007). As mulheres com deficiência

<sup>509</sup> Confira o site [www.anis.org.br](http://www.anis.org.br). Entre alguns livros/artigos relevantes encontra-se: DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007; DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Série Anis 28, Brasília: Letras Livres, p. 1-8, jul. 2003, e MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

precisam confrontar o sexismo, o disablism,<sup>510</sup> e o fato de ter as duas condições (HANNA; ROGOVSKY, 2006; MELLO; NUERNBERG, 2012), o que soma diversas barreiras, como as atitudinais, com ideias de que não podem trabalhar, cuidar da casa, ter um relacionamento amoroso e sexual, ser mães, estudar, entre outros (ALMEIDA, 2009; HANNA; ROGOVSKY, 2006), tendo essas atividades negadas e sendo cotidianamente desencorajadas a essas atividades (HANNA; ROGOVSKY, 2006; MELLO; NUERNBERG, 2012). São então duplamente oprimidas em todos os setores: participação social, educacional e laboral, resultando em baixos níveis de participação (HANNA; ROGOVSKY, 2006), além do menor acesso à saúde (LEWIS; BRUBAKER; ARMSTRONG, 2009).

As expectativas culturais das mulheres são: cuidar da casa, ser mãe, esposa e parceira sexual, e atualmente, trabalhadora, além de enfermeira, secretária, entre outros. (HANNA; ROGOVSKY, 2006). Essas expectativas estereotipadas podem ser difíceis de alcançar para algumas mulheres com deficiência (HANNA; ROGOVSKY, 2006). A expectativa em relação às mulheres com deficiência é que alguém cuide delas, por isso têm acesso menor aos recursos sociais e não se espera que tomem decisões sozinhas, algo imposto para as mulheres e para às pessoas com deficiência (FROSCHL; RUBIN; SPRUNG, 1999). As mulheres com deficiência acabam ficando mais dentro da família, tendo suas experiências pouco compartilhadas na sociedade, o que é representado pela mídia, que confirma imagens estereotipadas e distorcidas ou omitindo as mulheres com deficiência (FERRI; GREGG, 1998).

Uma mulher com deficiência está sempre tentando superar suas expectativas culturais (WENDELL, 1996), sempre se esforçando para conseguirem atingir o que a sociedade espera das mulheres, e lutando contra a expectativa de que ela não irá conseguir, pela sua deficiência. Há mais expectativas em relação aos homens (FROSCHL; RUBIN; SPRUNG, 1999), e para os homens com deficiência, o que se espera é que sua esposa cuide dele (HANNA; ROGOVSKY, 2006). Por isso, os homens com deficiência tendem a casar com mulheres sem deficiência, e as mulheres com deficiência se relacionam mais com homens com deficiência. O número de divórcios é muito mais alto para as mulheres ao adquirirem uma deficiência (HANNA; ROGOVSKY, 2006).

Outras opressões frequentes às mulheres com deficiência é a crença de que elas não podem ter vida sexual, o que se traduz em um grande preconceito de gênero (HALL, 2011). A autora Kim Hall (2011) ilustra casos de meninas com deficiência que passaram por procedimentos invasivos, juntamente com medicação hormonal, a fim de evitar que desenvolvesse a sexualidade, ficando eternamente com o corpo de uma criança. Seus corpos são controlados, sendo frequente a esterilização forçada, aborto e negação da custódia, (FERRI; GREGG, 1998), há casos de tirarem o filho de mulheres com deficiência que tenha acabado de dar à

<sup>510</sup> Sem tradução para o português, denuncia os efeitos da ideologia da normalidade corporal. (DINIZ; BARBOSA, 2010).

luz no próprio hospital (MORRIS, 2006). Os corpos de mulheres com deficiência também podem não ser vistos como atraentes, pois a expectativa em cima dos corpos das mulheres é que sejam lindos de acordo com os padrões de beleza e capazes de artefatos sexuais (HANNA; ROGOVSKY, 2006).

As mulheres com deficiência têm menos apoio educacional e de reabilitação, sendo a reabilitação mais voltada às tarefas domésticas e nunca sendo mencionada a ideia de serem mães. Aos homens há um apoio vocacional maior (HANNA; ROGOVSKY, 2006; FERRI; GREGG, 1998). Segundo Meekosha (2004) as terapias frequentemente afirmam as identidades masculinas, encorajando os homens a praticar esportes em cadeiras de rodas, e às mulheres se ensina a se embelezar, com aulas sobre como se maquiar, por exemplo.

O ingresso no mercado de trabalho é mais difícil para as mulheres com deficiência, além de apresentam salários inferiores. No Brasil 60,3% dos homens com deficiência trabalham, contra 41,7% das mulheres. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012; IBGE, 2012).

As meninas com deficiência ao se depararem com essas representações opressivas são desestimuladas a seguirem seus desejos (FERRI; GREGG, 1998). Assim, as mulheres com deficiência passam por experiências e por opressões diferentes dos homens com deficiência, tendo o gênero a capacidade de alterar o significado da deficiência (WENDELL, 1996).

### Influência dos Estudos Feministas nos Estudos sobre Deficiência

Considerando a influência do gênero na deficiência, os Estudos Feministas podem contribuir para os Estudos sobre Deficiência.

Para Rosemarie Garland-Thomson (2011) as mais sofisticadas e complexas análises da deficiência integram a teoria feminista, assim como as análises de gênero que levam em consideração o ability/disability system,<sup>511</sup> além da consideração de raça/etnia, identidade sexual e classe, que podem alterar mais ainda o significado de deficiência (WENDELL, 1996).

Os estudos sobre Deficiência podem se beneficiar dos Estudos Feministas/de Gênero, e vice-versa (GARLAND-THOMSON, 2011). As feministas contribuíram para a deficiência na segunda geração do modelo social da deficiência, que até então só contava com experiências masculinas (MELLO, NUERNBERG, 2012; DINIZ, 2003).

Na língua inglesa há estudos mais avançados, os Estudos Feministas sobre Deficiência (Feminist Disability Studies) (GARLAND-THOMSON, 2001). Esses estudos criticam as expectativas culturais e sociais que colocam as mulheres com deficiência em dupla desvantagem e discutem sobre as relações de poder (GARLAND-THOMSON, 2001), propondo base científica para políticas públicas, salientando que é preciso mudar a sociedade para

<sup>511</sup> Rosemarie Garland-Thomson (2011) não nomeia a deficiência como uma categoria, mas sim como ability/disability system, o sistema que produz os sujeitos pela diferenciação e marcação dos corpos.

criar um ambiente onde as pessoas com deficiência possam realmente exercer seus direitos (GARLAND-THOMSON, 2011).

A principal função dos Feminist Disability Studies é se encarregar da crítica de gênero e deficiência como sistemas de opressão e exclusão, e reconstruir deficiência e gênero, transformando os dois campos (HALL, 2001), discutindo sobre o corpo (política da aparência, normatização), saúde e doença, sexualidade e reprodução, tecnologias, acessibilidade, construção social da identidade, entre outros (GARLAND-THOMSON, 2011).

Assim as principais articulações entre Estudos Feministas e Estudos sobre Deficiência se relacionam com discussões sobre o corpo, independência e cuidado. (DINIZ, 2003; DINIZ 2007; WENDELL, 1996). A ética feminista da deficiência e do cuidado também é considerada por alguns autores/as. (MELLO; NUERNBERG, 2012). O cuidado foi questionado pelas feministas na segunda geração do modelo social da deficiência (DINIZ, 2007). Eva Kittay (1999) mostrou sua importância afirmando que todos/as são interdependentes e precisam de cuidados. A ética do cuidado é uma forma particular da ética feminista, surgindo a partir da crítica que a ética prevalece somente o bem-estar dos homens, e da crítica pela opressão de gênero, promovendo orientações éticas para o cuidado e para a teoria moral<sup>512</sup> (ZOBOLI, 2007).

Rosemarie Thomson-Garland (2011) apresenta quatro argumentos da teoria feminista que podem se inserir nos Estudos sobre Deficiência, sendo importantes nos Feminist Disability Studies: gênero e deficiência são representações que carregam discriminação, mulheres com deficiência são consideradas como incapazes; a normatização do corpo na sociedade faz com que tanto as mulheres, quanto as pessoas com deficiência sejam associadas ao corpo, e que atinjam as expectativas culturais em torno do corpo; as identidades são separadas em categorias por falta de conhecimento sobre a deficiência; e por último, o ativismo, que aponta a necessidade de melhorar o reconhecimento e aceitação das pessoas com deficiência, por exemplo, na mídia. Da mesma forma, Beth Ferri e Noël Gregg tratam desses assuntos, questionando o corpo, a sexualidade, a normatização, a morte e a ênfase na diferença. (FERRI; GREGG, 1998).

Jenny Morris (2006) também relata algumas contribuições da teoria feminista para as pesquisas sobre deficiência, a fim de empoderar e emancipar as pessoas com deficiência, como a inclusão da política do feminismo, pois o desconhecimento e a representação negativa das

<sup>512</sup> Leia mais sobre ética feminista do cuidado em: MAECKELBERGHE, Els. *Feminist ethic of care: a third alternative approach*. Health Care Anal, v. 12, n. 4, p. 317-27, 2004; PARTON, Nigel. *Rethinking professional practice: the contributions of social constructionism and the feminist ethics of care*. British Journal of Social Work, v. 33, n. 1, 2003; HELD, Virginia. *The ethics of care: personal, political, global*. Oxford: Oxford University, 2006; TRONTO, Joan. *Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso?* In: JAGGAR, Alison M. e BORDO, Susan R. (Orgs.). *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.

pessoas com deficiência mostram que não vale a pena viver com uma deficiência, sendo preciso divulgar que viver, envelhecer, ficar doente, sentir dor, ter limitações físicas e intelectuais fazem parte da vida. Dessa forma, as pesquisas sobre deficiência devem ser revolucionárias. Susan Wendell (1996) salienta que todas as pessoas podem vir a ter uma deficiência, nomeando as pessoas sem deficiência como: pessoas temporariamente sem deficiência (temporarily able-bodies). Afirma também que enfatizar as diferenças gera um senso de solidariedade, além da importância de enfatizar as semelhanças para mudar os paradigmas.

Segundo Jenny Morris (2006) poucos estudos confirmam a opressão na deficiência; os pesquisadores/as sem deficiência devem ser tomados como aliados, inserindo a deficiência nas pesquisas, se questionando sobre como empoderar essas pessoas e sobre suas próprias atitudes em relação à deficiência. Além disso, pesquisas e políticas sobre deficiência são relevantes para todos os grupos sociais, pois são parte de discussões de discriminação e desigualdade econômica, devendo ser inseridas no mundo público (MORRIS, 2006).

É preciso incluir a categoria de gênero nas pesquisas sobre deficiência, pois a categoria pessoas com deficiência exclui a diversidade de experiências, não contemplado as experiências das mulheres com deficiência, e sim, considerando as experiências dos homens como universais. É preciso considerar gênero e as demais identidades nas pesquisas (WENDELL, 1996) para que a inclusão se torne um paradigma universal. Thomas Gerschick (2000) convida a analisar como as mais diversas identidades mediam as relações entre gênero e deficiência.

As pessoas com deficiência têm o direito à saúde, educação, trabalho, família, liberdade, justiça, vida independente e respeito.<sup>513</sup> São capazes de realizar tarefas, porém, às vezes não as executam da maneira como a sociedade espera, mas conseguem achar outros meios, assim, uma mulher com deficiência física pode cuidar perfeitamente de seus filhos/as (WENDELL, 1996), por exemplo.

As representações sociais e culturais apresentadas nesse artigo precisam ser modificadas para incluir as pessoas com deficiência que têm contemplado seus direitos e acessibilidade em todas as áreas sociais na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), independente do gênero ou demais identidades. Dessa forma, pesquisas devem ser emancipatórias, para as mulheres com deficiência, assim como para todas as pessoas, sem estereótipos e representações distorcidas.

## Considerações Finais

O gênero influencia a deficiência, havendo distinções entre homens e mulheres com deficiência, com diferentes expectativas da sociedade e

<sup>513</sup> O Relatório Mundial sobre a Deficiência apresenta recomendações que podem contribuir para uma sociedade inclusiva e empoderadora das pessoas com deficiência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012).

diferentes acessos nos espaços públicos e privados, de acordo com o nível de deficiência. Porém, faltam estudos para clarear como funcionam essas relações, assim como a inclusão de outras identidades, como raça/etnia, classe e identidade sexual.

A fim de promover uma conscientização e sensibilização ao redor dos preconceitos e estereótipos de gênero e deficiência foi oferecido um panorama sobre discriminações ainda atuais. Espera-se que as mulheres com deficiência sejam cuidadas e não realizem as tarefas esperadas para seu gênero, aos homens, espera-se que casem, para que a esposa cuide deles e sigam com suas expectativas culturais. Os homens lutam contra a dependência que a deficiência pode trazer, pois a representação masculina é de independência, já as mulheres, precisam lutar muito para provar que são capazes de estudar, trabalhar, cuidar da casa e ter uma família, se essas forem suas vontades, pois são vistas duplamente como dependentes, sendo duplamente oprimidas.

Os Estudos Feministas e de Gênero se articulam com os Estudos sobre Deficiência apresentando contribuições que questionam e repensam diversos aspectos da deficiência e do gênero, como o corpo, a interdependência, as representações sociais, a discriminação, entre outros, promovendo um olhar mais inclusivo. Os estudos se complementam.

Articulações entre as áreas são necessárias especialmente no Brasil, que apresenta uma escassez na pesquisa. As pesquisas que envolvem as relações humanas precisam promover articulações entre as áreas de gênero e deficiência a fim de emancipar as pessoas e promover a libertação de estereótipos e preconceitos, terminando com as relações hierárquicas que compõe as sociedades, promovendo relações mais equitativas e inclusivas, repensando a ética e as relações humanas, familiares, sociais e profissionais.

Discriminações em relação a gênero e deficiência ainda são frequentes, mesmo com políticas públicas e leis que afirmam os direitos das mulheres e das pessoas com deficiência, pois a representação social e cultural que se formou em relação ao gênero e deficiência ainda não foi desmanchada. São necessários mais estudos de análise de gênero a fim de fomentar relações fundadas na equidade, na reciprocidade, no respeito às diferenças, salientando a dignidade de todos e todas e empoderando as pessoas com deficiência..



## Referencia

ALMEIDA, Welita Gomes. Gênero e Deficiência: a exclusão social de mulheres deficientes. In: SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS: culturas, leituras e representações, 2., 2009, João Pessoa. *Anais do II seminário nacional gênero e práticas culturais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 1-13.

ICALHO, Elizabete. Correntes Feministas e abordagens de gênero. In: SOTER (Org.) *Gênero e teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: SOTER/Paulinas/Loyola, 2003. p. 37-50.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 186, de 09 de julho de 2008. *Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 jul. 2008, seção 1, edição 131, p. 1. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

DEIFELT, Wanda. Temas e metodologias da teologia feminista. In: SOTER (Org.) *Gênero e teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: SOTER/Paulinas/Loyola, 2003. p. 171-186.

DINIZ, Débora. *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. Série Anis 28, Brasília, p. 1-8, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Pessoas com deficiência e direitos humanos no Brasil. In: VENTURI, Gustavo (Org.) BRASIL. Presidência da República. *Direitos Humanos: percepções da opinião pública – análises de pesquisa nacional*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 201-217.

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. *Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007.

FERRI, Beth A.; GREGG, Noel. *Women with disabilities: missing voices*. Women's Studies International Forum, v. 21, n. 4, p. 429-439, 1998.

FINE, Michelle; ASCH, Adrienne. *Women with disabilities: essays in psychology, culture and politics*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

FROSCHL, Merle; RUBIN, Ellen; SPRUNG, Barbara. Connecting gender and disability. *Gender and Disability Digest*. Newton: Women's Educational Equity Act (WEEA) Resource Center, nov. 1999.

GALLATIN, Judith. *Adolescência e individualidade*. São Paulo: Harper & Row, 1978.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating disability, transforming feminist theory. In: HALL, Kim Q. (Ed.) *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press, 2011.

\_\_\_\_\_. *Re-shaping, re-thinking, re-defining: feminist disability studies*. Washington: Center for Women and Policy Studies, 2001.

GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- GERSCHICK, Thomas J. Toward a Theory of Disability and Gender. Signs: Journal of Women in Culture & Society, v. 25, n. 4, p. 1263-1268, 2000.
- HALL, Kim Q. (Ed.) *Feminist Disability Studies*. Bloomington: Indiana University Press, 2011.
- HANNA, William John; ROGOVSKY, Betsy. Women with disabilities: two handicaps plus. In: BARTON, Len. *Overcoming disabling barriers: 18 years of disability and Society*. London: Routledge, 2006. p. 37-52.
- HAUSMANN, Ricardo; TYSON, Laura D.; ZAHIDI, Saadia. (Ed.) *The Global Gender Gap Report 2012*. Geneva: World Economic Forum, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas*. Pesquisa mensal de emprego, 2012. Disponível em <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pm\\_e\\_nova/Mulher\\_Mercado\\_Trabalho\\_Perg\\_Resp\\_2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pm_e_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2012.
- KITTAY, Eva Feder. *Love's Labor: essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge, 1999.
- KOLLER, Silvia Helena; NARVAZ, Martha Giudice. Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: Articulando Pesquisa, Clínica e Política. In: *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.
- LEWIS, Allen N.; BRUBAKER, Sara J.; ARMSTRONG, Amy J. Gender and disability: a first look at rehabilitation syllabi and a call to action. *Review of Disability Studies*, v. 5, n. 2, p. 3-14, 2009.
- MACÊDO, Goiacira Nascimento Segurado. *A construção da relação de gênero no discurso de homens e mulheres, dentro do contexto organizacional*. 2003. Dissertação de Mestrado (Psicologia Social) - Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2003.
- MACHADO, Lia Zanotta. *Gênero, um novo paradigma?* Cadernos Pagu, n.11, p. 107-125, 1998.
- MATOS, Maria Izilda S. de. *Da invisibilidade ao gênero: odisséias do pensamento - percursos e possibilidades nas ciências sociais contemporâneas*. In: SOTER. *Gênero e Teologia: interpelações e perspectivas*. São Paulo: SOTER/Paulinas/Loyola, 2003.
- MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. *Gênero e deficiência: interseções e perspectivas*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MEEKOSHA, Helen. *Gender and Disability*. Sage Encyclopaedia of Disability. 2004. Disponível em: <http://wwda.org.au/gendis2001.htm>. Acesso em 17 abr. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Por uma abordagem antropológica da deficiência: pessoa, corpo e subjetividade*. 2009. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- MORRIS, Jenny. *Personal and political: a feminist perspective in researching physical disability*. In: BARTON, Len. *Overcoming Disabling Barriers: 18 years of disability and society*. London: Routledge, 2006. p. 283-293.
- NICOLAU, Stella Maris. *Deficiência, gênero e práticas de saúde: estudo sobre a integralidade em atenção primária*. 298 p. Tese (Doutorado) -

Programa de Medicina Preventiva - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. São Paulo: Edusp, 2003

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em:

<[http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/Relatorio\\_Mundial\\_SUMARIO\\_PDF2012.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/Relatorio_Mundial_SUMARIO_PDF2012.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2013.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 71-99, 1995.

STOLLER, Robert. *Sex and gender: the development of masculinity and feminity*. London: Karnac Books, 1984.

STRÖHER, Marga Janéte. Teologia feminista e gênero – territorialidades, deslocamentos e horizontes. In: III FÓRUM INTERNACIONAL DE TEOLOGIA E LIBERTAÇÃO, 2009, Belém. *Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação*. São Leopoldo: EST, 2009. p. 507-517.

UPIAS. *Fundamental principles of disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976.

VIDAL, Marciano. *Feminismo e ética: como "feminizar" a moral*. São Paulo: Loyola, 2005.

VIANNA, Cynthia Semíramis Machado. Exploração na mídia das imagens da mulher, do homem, das crianças e dos adolescentes. In: GOLDMAN, Clara; FERREIRA, Marcos; MORETZSOHN, Ricardo; GOLLMAN, Roseli. (Org.) *Contribuições da Psicologia para a 1ª Conferência Nacional de Comunicação*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 113-124.

ZOBOLI Elma. *Ética do cuidado: uma reflexão sobre o cuidado da pessoa idosa na perspectiva do encontro interpessoal*. Saúde Coletiva, São Paulo, v. 4, n. 17, p.158-163, 2007.

WENDELL, Susan. *The rejected body: feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge, 199

## Construyendo ciudadanía desde el agenciamiento local

Dra. Luzmila Quezada Barreto<sup>514</sup>

### Resumen

Palabras claves: Ciudadanía, agentes sociales, género y religión

La construcción de ciudadanía es uno de los ejes de acción y reflexión del movimiento feminista. Su puesta en acción es bien heterogénea, desde la articulación de la lucha de las mujeres por la igualdad de derechos y otras por la diferenciación y desigualdad para acceder a la universalidad de derechos. Esto trae como consecuencia observar las particularidades de los enfoques en las formas de ejercicio ciudadano, siendo una de las formas más activas en el planteamiento de políticas públicas y otra más pasiva y restringida.

En este trabajo, se intenta conocer el caso peruano, como surge la formación de ciudadanía; destacando así el reconocimiento de los derechos sociales a partir de las desigualdades y exclusión; en donde las redes sociales, los movimientos de mujeres, como agentes sociales jugaron un papel importante para la adquisición de derechos colectivos, extendiéndolos a derechos reproductivos y sexuales. El aporte de teóricas feministas a la intersección de género, raza, clase y etnicidad, educación, nos ayudará complejizar los contenidos de esta ciudadanía.

### 1. LA VIDA COTIDIANA COMO ESPACIO DE HACER POLÍTICA

---

<sup>514</sup>QUEZADA Barreto Luzmila. Licenciada en teología en la Universidad Bíblica Latinoamericana de Costa Rica. Bachillerato en Teología en la Universidad Nacional - Heredia - Costa Rica y Mestre de Teología en la Universidade Metodista de São Paulo. Doctora de la Escuela Superior de Teología de São Leopoldo, Porto Alegre – Brasil; Miembro de la Asociación de Teólogos /as del Tercer Mundo – ASETT. Investigadora de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).AETE – Facultad de Teología y Religión (Lima/Perú).

Al iniciar nuestra reflexión de la experiencia de vida cotidiana, significa auscultar y releer cómo los sectores subalternos, las mujeres, salen de las “sombras” para desarrollar y subvertir las relaciones de poder. En la vida cotidiana las mujeres crean nuevas formas de hacer política, como un ejercicio de ciudadanía moderna en donde lo privado y lo público está interconectado. Ahí acontecen los procesos micro-sociales y macro-sociales de desigualdades de género, clase, etnia/raza y religión. La vivencia de lo cotidiano, no se trata de la vida privada, sino que ésta va más allá de los propios límites. En lo cotidiano se auto-reconocen, descubren, recrean relaciones de poder, lenguajes, sueños, utopías y posibilidades que socava los límites subjetivos, ya que las prácticas cotidianas son generadoras de cambios, creatividad y transformación en el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

## **2. LA CIUDADANÍA DE LA MUJER Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN EL PERÚ**

Una breve mirada histórica concerniente a las trayectorias, las experiencias, estrategias y alternativas desarrolladas por las mujeres como ciudadanas en la historia contemporánea, tanto de la esfera pública - el ámbito de “lo político”, como en la esfera privada -la vida cotidiana, y las diversas formas de sociabilidad y de prácticas cívicas nos muestra que ellas intercambiaron posiciones tanto en la sociedad civil, como el estado (local, regional y nacional) de manera diversa.

Entre las constataciones de transformación y cuestionamientos encontradas de los estudios pos-coloniales fue el descentramiento de la discusión sobre las visiones homogéneas del ser mujer en la condición de clase y del tercer mundo. Esto promovió a una nueva lectura sobre la multiplicidad de identidades del ser mujer, es decir de las feminidades en razón a sus prácticas sociales de forma heterogénea, de manera que se ve la necesidad de hacer estudios locales, regionales para descubrir la praxis de las identidades nacionales y culturales de la sociedad, con el fin de afirmar y enraizarse a la cultura local (MACEDO, 2005).

Los estudios pos-coloniales y los estudios feministas no están exentas de estos conflictos, críticas y posibilidades, si por un lado se pone en tela de juicio al pensamiento occidental y a los estudios feministas a raíz de la creación del discurso de la subalternidad, de catalogar a la mujer de manera homogénea y universalista, por otro lado, se abre la posibilidad de reconocer otras voces que antes eran desestimadas y excluidas en su diferencia porque en la medida que las mujeres como sujetos se apropian de la palabra muestran diversas racionalidades, esto debido a que las personas “no son soportes pasivos de estructuras sistemas mentales, más son agentes de los procesos sociales”(SANTORO, 1993).

A partir de la década de los 80, los estudios de género tienen una tendencia de postura feminista más articulada de la mujer latinoamericana, en especial de la mujer peruana. Michell Perrot a partir de su observación en Europa, mencionaba:

(...)el feminismo a pesar de su debilidad organizativa y de una cierta dificultad de transmisión en la nueva generación (“No soy feminista, pero...” dicen, las muchachas que no han cumplido aun los 30 años) no deja de ser una fuerza latente en eventuales movilizaciones y de una aspiración que ha contribuido a la transformación y debate (PERROT, 2001).

En sentido valorativo podemos decir que existen dos movimientos paralelos en los estudios de género: Uno, que tiene una relación estrecha entre discurso, conocimiento poder. Así se puede observar en varios ensayos, documentos, monografías, revistas, ediciones, estudios desde diferentes temas tales como: el papel económico, cultural, de los beaterios, recogimientos y conventos en la época colonial, el papel del liberalismo en los conflictos de las parejas en el siglo XIX, los discursos médicos, en todos hay una inquietud analizar sobre las mujeres a comienzo del siglo XX (MANNARELLI, 1999). Y el otro movimiento, es el interés investigativo de

abordar los temas de género y etnicidad, género y religión, género y familia, violencia, historia de las mujeres de manera más específica.

Esta corriente de reconstrucción de la historia de la mujer analizada por las historiadoras peruanas, tales como Sara Beatriz Guardia, Maria Emma Mannarelli, Francesca Denegri y otras señalan que el aporte de las mujeres en la historia peruana tiene la finalidad de conocer los procesos históricos de manera amplia que no es una historia “compensatoria” (CITELI, 2000) ni de “afirmación”, sino más bien a partir de una nueva lectura de la historia con las categorías analíticas de género. Así lo señala Sara Beatriz Guardia, historiadora peruana:

La historia de la mujer ha de entenderse como un modelo conceptual que permite describir, separar y focalizar el otro lado de la historia que ha quedado oculto. No se trata, sin embargo, de escribir una “historia compensatoria” a partir de ciertas referencias a mujeres excepcionales que tuvieron brillo propio; tampoco hacer de la “historia de la contribución”, el tema central de la historia de las mujeres. Al ampliarse el espacio generador, el tiempo como proyecto histórico también se plantea ahora como una cuestión fundamental. El cambio generado en el eje de la investigación y la desjerarquización del discurso histórico, sitúa a las mujeres como realizadoras, o si se quiere, como personas que actúan y cuyo accionar es necesario conocer para una mejor comprensión de los procesos históricos, lo que conlleva, necesariamente a una nueva lectura de la historia vinculada al estudio de género (GUARDIA, 1997).

El instrumental metodológico de las categorías de género, llenó un vacío porque sirvió para analizar no sólo las ausencias de las mujeres, sino

los conflictos, y lo complejo que resulta las interrelaciones sociales que son bastante diversos por ser la sociedad peruana una multiculturalidad de razas que reclaman su ciudadanía; y las diferencias de sexo, clase, raza/etnia, orientación sexual, edad, religión fue vista como desigualdad.

Fue así que en los 90 diversas instituciones comienzan a abrir Programas de formación, foros, seminarios, congresos y a traducir los textos básicos por el Programa de Diploma de Género de la Universidad la Católica -PUCP, el texto de SCOTT: “Género: una categoría útil para el análisis histórico” 1991. Lo que generó una discusión abierta entre todas las mujeres ya que era bien visto, incluso por los varones ya que se sentían involucrados.

Se empieza a discutir la temática al interior de las ONGs. Para Patricia Ruiz, el trabajo pionero fue la formulación del enfoque de Género y Desarrollo GED por Young y colaboradoras (Young et al 1981). Las autoras critican el enfoque del MED, Mujer en el Desarrollo, por el abandono que hacen de las demandas por equidad y por la preeminencia otorgada a la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (RUIZ, 2003). Lo que le convirtió sólo en una mirada economicista, y no se veía las relaciones de poder al interior.

Para el movimiento feminista significó la tarea de ejercer docencia en cuanto a este nuevo enfoque en las discusiones y de asesorar a las organizaciones populares, popularizando el término. La asesoría competía también a las instancias del estado, ya que los organismos internacionales tenían entre sus indicadores el enfoque de género, es por eso que las instituciones gubernamentales van a solicitar a los Organismos No gubernamentales (ONG´s) asesoría para el manejo de indicadores de género dentro de las políticas de los programas sociales del estado, tales como los indicadores para medir la pobreza en torno a las relaciones de género, aunque muchos de los operadores no estuvieran muy convencidos de lo cambios éticos y políticos que esto significaba al interior de las instituciones gubernamentales y las repercusiones que iban a generar.

Sin duda, las categorías analíticas de género amplían nuestro conocimiento sobre las relaciones sociales y las relaciones de poder, debido a la “insuficiencia de cuerpos teóricos que expliquen la desigualdad entre



mujeres y varones” (MATOS, 1996). Cuya finalidad es, como lo destaca la antropóloga Marcela Lagarde, de aportar “a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura, la política desde las mujeres y con las mujeres” (LAGARDE, 1996).

En ese sentido, a partir de las aproximaciones teóricas, basadas en los aportes de Rubin (RUBIN, 1975), Scott (SCOTT, 1991), Marta Lamas, Teresita Barbieri y otras teóricas y teóricos (MATOS, 1997), se comienza a ver la importancia de la dimensión simbólica en la construcción social de la diferencia sexual y de las relaciones de poder que se establecen entre los géneros, llamando la atención como la cultura representa a los géneros, le asigna posiciones y valores diferentes, desmereciendo la parte que le toca a las mujeres.

Uno de los trabajos para la formulación de este enfoque de género, lo podemos ver en el proceso de reconstrucción de la subjetividad, luego de los años de violencia interna que vivió el país (1980-2000) que diferentes organizaciones de la sociedad civil demandan al estado para investigar la violencia generalizada que vivió la sociedad peruana, porque socavó las relaciones interhumanas, creando desigualdad y sufrimiento para las mujeres. Así lo da a conocer la investigación de los 15 años de violencia, en el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR); en donde “las mujeres, por el hecho de serlo, fueron víctimas singulares de un conjunto de delitos y atentados contra su dignidad y sus DDHH que difieren de aquellos infligidos a los varones Estas diferencias no son nuevas y retoman situaciones previas de desigualdad de género, étnicas y sociales que es preciso conocer para poder actuar en consecuencia” (CVR, 2003) en las acciones que tengan que ver con su restitución con el fin de buscar una reconciliación nacional. Esta investigación de la CVR permitió que se constatare que:

(...) las relaciones entre hombres y mujeres en el Perú - antes del conflicto y posiblemente después de el- no son democráticas, ni justas, ni equitativas. Es sobre este

terreno, que el conflicto se desarrolla, acentuando, profundizando y/o transformando estas relaciones. Se trata pues de un sistema de género caracterizado por la desigualdad, la jerarquía y la discriminación. De otro lado es también importante tomar conciencia que la existencia de estas injusticias entre varones y mujeres nos revela la existencia de un orden social, de mecanismos de autoridad y de poder que le sirven de sustento.

La CVR considera oportuno utilizar este enfoque (de género) pues permite analizar la interrelación que existe entre la violencia y la organización social que reproduce sistemas de exclusión y dominación de los cuales hombres y mujeres son partes afectadas (Ibid).

Con este informe de la CVR la mayoría de la sociedad peruana podía percibir que había una agenda por trabajar; porque a pesar que el enfoque de género estaba incluido en las normas políticas del estado para disminuir las brechas de inequidad, en el sector educativo, salud, laboral y otros estamentos, pocos resultados se veían.

De acuerdo a lo analizado en el informe de la CVR en el Perú, es importante tener en cuenta los estudios ya que al ubicar el análisis de género sirve para conocer cómo se construye históricamente, los significados de las diferencias entre las mujeres y los hombres. Las identidades producen discursos basados en una experiencia social en un determinado contexto. De ahí que los contrastes de género al igual que los de raza o clase, son construcciones con una historia, por eso no tiene una esencia inmutable, es decir, como son construidas, también pueden ser desconstruidas como un sujeto con autonomía, determinación y resistente a todos los discursos de subordinación.

En la pesquisa se demuestra como las mujeres situadas en determinadas contextos y con diversas experiencias de vida puede ser

sujetos actuantes y que se auto-reconocen a si mismas y se “redescubren reflexivamente como una misma que es objeto y sujeto” (LUNA, 2008).

Hay que subrayar, que entre los ejes potencializadores de sujetos situadas en el contexto social de la sociedad peruana, fue el contexto de violencia y la crisis económica que repercutió en las mujeres porque las mujeres se volvieron más políticas. El lenguaje discursivo en los 90 era otro con nuevos significados y nuevos sujetos en términos de cuestionamiento al ajuste y globalización porque se desconstruyó y desenzimó a las mujeres mostrando a un “sujeto polifónico de construcción múltiple y cambiante” (LUNA, 2007).

### **3. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN EL MOVIMIENTO SOCIAL, POLÍTICO Y POPULAR EN LA DÉCADA DEL 80-90: VERTIENTES Y PROCESOS.**

Históricamente el Perú es un país complejo por sus desigualdades y la diversidad cultural, que ha sabido sortear en las últimas décadas su precariedad, debido al surgimiento de los movimientos sociales en la escena pública exigiendo sus derechos. Entre los fenómenos de ésta emergencia hay que tener en cuenta la movilidad de las sujetos, debido a las migraciones, la crisis económica, y la violencia interna (1970 al 2000) ya que hace que se generen mudanzas en la vida sociocultural del país. Lo que permitió la emergencia de los movimientos sociales, y de organizaciones sociales de mujeres (CHOQUE, 2009). Designadas en su momento como movimiento popular de mujeres, que en su mayoría, eran migrantes de primera generación. Y por otro lado, la reorganización de los movimientos feministas (OLEA, 2000), y el tercero son los movimientos de partidos políticos. A estos tres movimientos de mujeres, Maritza Villavicencio los denomina como vertientes diferenciadas: la vertiente popular, feminista y la de partidos políticos tradicionales (VARGAS, 2008).

Tal como hemos visto el género no es universal, hay diferencias específicas que están dadas a los sujetos, como son las consideraciones de clase, raza y sexo. El ser mujer varía culturalmente e históricamente porque está demarcada por su contexto. Por tanto, ser una mujer popular, significa ser mujer, ser pobre, y ser migrante. Estas diferencias que se dan simultáneamente están amalgamadas como un todo (2008).

La participación comunitaria, la organización y la capacidad de gestión comunal fueron las estrategias que ayudaron a responder las necesidades de sobrevivencia. A través de su acción/gestión adquirieron derechos políticos, sociales y culturales que les fueron negados. Los problemas no sólo eran de los hombres, sino de las mujeres, así lo refería el testimonio de Rosa Landavery:

Nuestra primera movilización fue en el año 1982 cuando la FEDEPJUP (federación Departamental de Pueblos Jóvenes del Perú) hace una convocatoria a todas las organizaciones vivas del pueblo, a las organizaciones vecinales y comedores para reclamar al gobierno la lotización de nuestros terrenos, pista, veredas, transporte...

Era la primera vez donde hombres y mujeres nos movilizamos... creo que eso despertó un poco mas la conciencia de la mujer.

Para esto mi esposo no sabía que yo había ido a la marcha y cuando me vio en los periódicos, él me arrequeintó, y yo le contesté: Pero si es lo mismo que estamos sintiendo nosotras, no estamos hablando otro lenguaje, están hablando de nuestro lenguaje de necesidad y por lo tanto es necesario apoyarles (QUEZADA, 1992).

Aunque las mujeres no estaban centralizadas las organizaciones y tampoco se veía un sector de mujeres que representara a las organizaciones existentes, esto marcó un hito histórico, porque ellas no se quedaron con los brazos cruzados para ver quien reconoce su lucha y resistencia, tuvieron que vencer el estigma de la discriminación por ser de origen andino y salir al espacio público. Cecilia Blondet destaca:

El contacto con dirigentes de otros barrios populares y partidos resultó de capital importancia para ellas, pues les amplió su marco de referencia político social. Las participantes volvieron al barrio con nuevas ideas y ambiciones, intuyendo las posibilidades que surgían para las mujeres de aglutinarse en torno a otros temas, más allá de lo doméstico concreto (BLONDET, 1991).

El movimiento popular de mujeres y el movimiento feminista, ambos movimientos fueron paralelos en su incursión en la escena pública; mas tenía agendas diferentes, lo que trajo algunos enfrentamientos, que incluso los movimientos de mujeres llegan a cuestionar a los movimientos feministas por no solidarizarse con sus demandas urgentes. Es así que con sus propias contradicciones, críticas, reticencias inseguridades, intolerancias y conflictos, las discusiones sobre las ausencias venían de ambos lados del movimiento feminista y del movimiento popular de mujeres.

Para las feministas, las mujeres de los movimientos populares de los 80 no aceptaban ser consideradas feministas, debido a que el feminismo se había elitizado que llegaron a confrontarse y criticar mutuamente, unas a decir que se habían aburguesado y otras: “sentíamos que las feministas de clase media no entendían las luchas populares”<sup>515</sup> y no podían acompañar en sus estrategias reivindicativas.

---

<sup>515</sup> Testimonio personal. Introspectivamente hablando en los 80, nosotras que éramos de estratos populares, no sentíamos que esto podían sentir las feministas a no ser que hayan palpado materialmente “en carne propia” la pobreza, la situación de sobrevivencia e inseguridad. Fueron las consideraciones de relaciones de clase y con una aproximación a la izquierda. que estaba implícitos en la discusión. El

Una de las razones de divergencia estaba orientado a la diferencia de enfoques: uno enfocada sobre los estudios de la mujer y el otro, orientado al enfoque de género. Era diferente entre mejorar las condiciones de vida para sobrevivir y por otro lado, las necesidades estratégicas de género, de un cambio de las relaciones de poder entre los géneros, que significase una mudanza radical del posicionamiento de subordinación. Lo que requería procesos socioculturales a largo plazo que implicase un cambio de mentalidades y reconstrucción de las subjetividades, que no iban a darse de manera inmediata, sino a largo plazo.

A cuando se contaba con algunas asesoras a favor de la mujer, asesoras feministas, asesoras populares que eran trabajadoras sociales de iglesias<sup>516</sup>, que acompañaban al movimiento de mujeres, los discursos eran diferentes, en los 80. No se puede obviar como “hijas del tiempo” en los enfoques estaban imbricado la concepción de desarrollo que las agencias de cooperación sostenían en la década y que fueron implementados en nuestro país. Tal vez sin habernos propuestos, como dice (Razavi y Miller) “la instrumentización de la Mujer”(RUIZ,2003), sirvió para efectuar los proyectos de desarrollo que se trabajaba con las organizaciones populares que en vez de promover las relaciones de equidad se trabajó sobrecargando los roles de la mujer, como el de rol de madre (binomio madre-niño) rol mujer y gestión comunal (servicio) y mujer y su rol productivo (económico), que en vez de pensar en ella como persona, se convirtió en un medio.

Sin embargo, cabe resaltar que los movimientos de mujeres populares no eran homogéneos sino plurales, debido a su trasfondo social, cultural, étnico y geográfico. Ellas al ingresar a participar de manera activa en

---

otro sector de las asesoras populares que sentía desconfianza a las feministas era por un cierto estereotipo, que las feministas querían reemplazar a los varones y sus demandas estaba volcadas a los derechos de opción sexual y los derechos reproductivos. Si bien los derechos sexuales reproductivos se consideraban como de vital importancia, el problema era que partiendo por los males “mayores” había que atender la sobrevivencia, porque se trataba de la subsistencia de toda la familia. Mas adelante, fue la misma praxis la que nos llevó a reflexionar mutuamente con las organizaciones que más allá de los problemas estructurales, la marginación se debía a los problemas de género. Un proceso que costó mucho, debido a que al tener un liderazgo en la comunidad y en diversas instancias de poder, la violencia empezó en los hogares de las dirigentes.

<sup>516</sup> Entre la década de los 1980 -2000 muchas de nosotras que éramos de iglesias protestantes y ecuménicas entramos a laborar en ONG´s ecuménicas y realizar trabajos de promoción social, asesorando y acompañando a los movimientos populares, en especial a los movimientos de mujeres.

colectivos como Clubes de Madres, Vaso de Leche, Comedores Populares, y otros permitió a una redefinición de sus identidades femeninas al participar en los espacios públicos. Si bien estamos destacando la redefinición de sus identidades femeninas en el espacio público en la zona urbana, no hay que dejar de lado el trasfondo cultural de donde vienen las mujeres, que son andinas y que ahí no existe esa separación de la esfera pública para los varones y lo privado para las mujeres. No hay una división de trabajo, por tanto no hay una separación excluyente sino como un tipo de conexión social que involucra a ambos como relaciones de cooperación y conflicto (2003) emergidos en la vida cotidiana desde las cuales las mujeres experimentan la marginación, resisten, negocian y se empoderan. Dejando de lado el espacio doméstico y que algunas feministas criticaban porque era como estar ampliando los roles de cuidado y atención en el espacio público a través de las Cocinas Populares, Comedores autogestionarios, Vaso de Leche y otros. Más le dieron otro sentido a estos espacios, de una construcción cultural y simbólica para cuestionar la relación de subordinación y ser una identidad colectiva de apoyo mutuo.

En cuanto al movimiento feminista, en el 70 existía varios grupos con militancia política, unas adscritas a partidos políticos de izquierda, socialistas, y otras con una agenda sobre los derechos de la mujer (movimiento Derechos de la Mujer 1966) Promoción de la Mujer (1970) y otros con una agenda feminista como el de Creatividad y Cambio (1973), El grupo de trabajo Flora Tristán (1978) y Movimiento Manuela Ramos (1979) Todos esos grupos se articulan de manera orgánica, como un movimiento feminista en el año 1979 creando el movimiento feminista ALIMUPER (Acción para la Liberación de la Mujer en el Perú) conformada por: Creatividad y Cambio (1973), Promoción de la Mujer(1970), Centro de la Mujer Flora Tristán (1978), El Movimiento Manuela Ramos(1979), Mujeres en Lucha y el Frente Socialista de Mujeres, todos estos grupos se adscribieron a las posturas del feminismo y con la intención de actuar en el escenario social y político del país. Sostenían que la mujer debería tomar conciencia en cuanto a su

situación de género y clase para acabar la opresión, discriminación e injusticia.(OLEA, 2007).

A partir de la emergencia de estos dos movimientos de mujeres: popular y feminista, en nuestra retrospectiva histórica, se constata que a pesar de sus críticas internas, el sistema democrático ganó mayor legitimidad como forma de gobierno en nuestro país. Y que estos movimientos se interrelacionan indistintamente para realizar acciones conjuntas. En la medida que la modernidad promovía: Igualdad, Libertad y Fraternidad, y el feminismo se asentó en este sistema democrático al colocar a la mujer como sujeto de derechos en la auto-compresión de su ciudadanía.

Es así que la emergencia y el desarrollo de los movimientos sociales de mujeres entre los 70-80 de todos los estratos sociales de las regiones del Perú, ha favorecido para afrontar la historia de exclusión a nivel económico, social, cultural y político. Conocer sus potencialidades y limitaciones es importante porque ayuda a entender como se afronta la crisis por la complejidad de problemas sociales, étnicos, y de género.

En este análisis quiero traer a la memoria el análisis que realiza Virginia Vargas, y que fue presentado en el Instituto de Estudios sociales de La Haya, Holanda, en abril de 1990. Levantando un estudio sobre la situación de los movimientos de mujeres en el Perú en las últimas décadas.

El movimiento de mujeres ha desarrollado diferentes alternativas de acuerdo a su contexto cotidiano, que se podría catalogar como un movimiento pluralista. Maritza Villavicencio destaca tres vertientes diferenciadas: la vertiente popular, la vertiente feminista y la vertiente que emerge de los espacios políticos tradicionales. Cada vertiente tiene sus mecanismos de actuación y solidaridad.

La vertiente popular es la que busca satisfacer sus necesidades básicas de subsistencia, y surgen a partir de sus roles tradicionales, usando sus habilidades producto de la socialización como mujeres. Al hacer le da un contenido más público a estos roles. En el caso de los Comedores populares, Clubes de madres, Vaso de Leche, son roles tradicionales pero que le dan un



contenido político al ser un espacio de elaboración de demandas políticas de la canasta básica familiar. Es decir le ha dado un contenido público a los roles, y se develando que por estos roles les han marginado de la esfera pública y de las decisiones políticas

Por su parte, para las feministas como Maruja Barrig alertaba: que el tiempo, energía y labor de las mujeres populares se había convertido en un instrumento preferido para ejecutar programas emergenciales, que buscan aplacar los efectos sociales más atroces del ajuste estructural y la reestructuración económica (BARRIG, 1996). Aun cuando buscaban luchar contra todas las formas de opresión; las mujeres de los movimientos populares luchaban a favor de las necesidades más sentidas y urgentes como la educación, alimentación, salud, seguridad y otros; acciones que estaban enmarcadas en el accionar de las mujeres populares.

Por su parte, el feminismo como movimiento político, como ideario, como pensamiento filosófico, se enfrentaba al patriarcalismo, como sistema de dominación, que está en las estructuras de poder y de dominación, plantean una crítica moral y ética a los valores establecidos que estaban en el movimiento sociales de mujeres, tales como la lucha por la igualdad, equidad, la autonomía, libertad, emancipación y determinación de las mujeres.

#### **4. UNA COMPRESION DE LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS DE LAS MUJERES**

A partir de nuestro itinerario histórico fue posible analizar que desde los 70 hasta más allá del 2000 hay una pluralidad y diversidad de movimientos de mujeres y de feminismos los que genero muchas mudanzas a nivel epistemológico en los estudios de género en la sociedad peruana.

Pasamos de los estudios de la mujer a los estudios con enfoque de género, esto a partir de los trabajos empíricos sobre la actuación de las mujeres peruanas en una sociedad marcada por la exclusión y grandes desigualdades de género, raza, etnia y clase. Lo que demostró la acción/gestión y practicas discursivas de mujeres que fueron construyendo

en los contextos de exclusión de la sociedad peruana, como procesos de resistencia, confrontación, negociación, alianzas y vínculos en redes con mujeres, hombres, con las comunidades, instituciones y organismos del estado a nivel local, regional, nacional e internacional como espacios dinámicos de voces, sensibilidades, saberes, poderes y valores.

De esta manera, también lo destaca (Kliksberg:

« La mujer es mucho más que el género en su participación social, porque en nuestra cultura sudamericana se transforma en la articuladora de la comunidad. Es a su alrededor que se construye la familia, que se establecen las redes solidarias naturales e incluso, en los últimos tiempos, son ellas quienes llevan adelante tareas de protesta o reivindicación que sobrepasan con mucho su rol de género. »

« Tomar para la formación de la red el actor social más capacitado para el desempeño de la función y motivarla a través de las tareas de organización y capacitación para proyectarse en una realidad más abarcadora que las cuatro paredes de su casa » (KLIKSBERG, G. DE DUHALDE, 2002)

Estas experiencias de vida que fueron construyendo en la vida cotidiana como ejercicio de ciudadanía es lo que llamamos empoderamiento de mujeres. Dicho empoderamiento muestra algunos aspectos epistemológicos que se han ido perfilando como nuevas fuentes de conocimiento desde diversos “lugares de enunciación” de saberes feministas [que nacen de las confrontaciones] y conflictos innumerables, reflexiones innumerables” y también grandes soluciones creativas, entre ellas podemos citar algunas, pero que ahora intentamos de resumir y son (VARGAS, 2008):

1. Las múltiples propuestas desarrolladas por las mujeres, que son llenas de sentidos, es que desde el enfoque de género, ellas transformaron las relaciones de subordinación en la emergencia de una pluralidad de

sujetos como la diversidad de identidades empoderadas y que es desarrollado en el segundo capítulo a través del estudio de campo. Esto debido al hecho que ellas como agentes sociales están inmersas en múltiples redes y espacios locales de relaciones. Lo que muestra que no hay una sola de vivir las relaciones de género sino muchas formas de vivir esas relaciones de género y las relaciones de poder.

2. La acción/gestión de los movimientos del movimiento de mujeres nos mostró que partieron de trabajar desde las necesidades prácticas hacia las necesidades estratégicas de género comprendida en la conquista de derechos en salud, vivienda, seguridad, educación y otros.
3. Los procesos de empoderamiento, autonomía e emancipación que las mujeres experimentan está llena de relaciones conflictivas dolorosas de avance y retroceso debido a los conflictos que la persona a experimentado para revertir las culpas, los silencios, la violencia, y sumisión y promover la resistencia, como una muestra de una forma de reconocimiento.

## **5. LAS NARRATIVAS DE LAS MUJERES COMO PROCESOS DE EMPODERAMIENTO**

Las narrativas del proceso de empoderamiento y transformación de las lideresas ganados a lo largo de su itinerario personal y colectivo junto a otras, son las que le dieron un sentido de vida individual y social, esto debido a que las lideresas narran el resultado de esa transformación transitada. Su capacidad de auto-reflexión es signo del cambio ocurrido. Por eso, nuestro objetivo sea explicitar y sistematizar esa reflexión teológica, conocer los contenidos y los sentidos de la experiencia narrada, con significados profundos de la experiencia vivida.

Aquí cabe la pregunta, ¿cómo describimos e interpretamos la experiencia religiosa y la espiritualidad de las mujeres? La experiencia religiosa es una vivencia humana con todos sus matices y tramas que trae la

vida cotidiana como deseos, sueños, frustraciones, contradicciones, paradojas, y complejidades.

En las historias de vida de las lideresas sobre experiencias religiosas, se percibe que todas las experiencias están atravesadas por el carácter relacional de las relaciones humanas y de las relaciones de poder. Y cuando hablamos de experiencias religiosas, éstas tienen una conexión íntima entre las experiencias cotidianas del día a día y lo sagrado que nos inspira para hacer cambios y transformaciones al sexismo, marginación y exclusión, a través del amor, la justicia, la equidad y la gratuidad como los valores éticos elementales para la convivencia humana con repercusiones sociales y políticas.

Evidentemente, las identidades de las mujeres ponen en cuestión a muchos aspectos de la espiritualidad y religiosidad vivenciada en las instituciones religiosas en los mismos ritos, la simbología, las creencias, porque excluye a las mujeres, así lo menciona Rosa Dominga:

La vivencia de la espiritualidad es más difícil, hay que perseverar mucho, esto se cuestiona también. Creo que la identidad de mujer pone en cuestión la religiosidad dentro de los mismos ritos. Se siente en la iglesia católica la exclusión de la mujer, no tiene derecho de participación igualitaria, y también el adecuar alguna de las expresiones religiosas y creencias religiosas a las nuevas percepciones que uno tiene del cosmos, del mundo, de la naturaleza, y entonces en la religión formal a veces hay menos espíritu. Al menos yo siento menos identificación, se identifica menos con mi propia búsqueda, propias anhelaciones de dar expresión a lo espiritual dentro de mi vida (QUEZADA, 2010).

Estas experiencias religiosas de las mujeres, llamadas como espiritualidades de resistencia desbordan los lugares y los espacios entre la casa y la comunidad en los cultos, los ritos, las fiestas y vivencias que tienen

que ver con el nacimiento, parto, menstruación, vida, muerte, fertilidad humana, de los animales y de la tierra, que es el cosmos. Aspectos de la vida que son valorizados porque ayudan a vivir la religiosidad desde los cuerpos, la sexualidad en libertad y sin culpa desde una conciencia feminista. Lo más destacable es que ellas crean esos espacios sagrados y resignifican lo sagrado transgrediendo todo tipo de fronteras, es por ahí donde se expresa su espiritualidad en los cuerpos, y en la transitoriedad de sus vidas.

Elaine Neuenfeldt en su tesis doctoral al analizar y rescatar las prácticas religiosas y culticas de las mujeres, en el periodo del Antiguo testamento, encuentra que éstas no solo tienen la finalidad de reconstruir y valorar las funciones de las mujeres en las actividades religiosas desde el ámbito doméstico, religioso público y oficiales, sino que muestra que ellas hacen rituales sagrados, que suceden en el ámbito privado y penetran en el ámbito público

Aun cuando las mujeres no tienen equivalencia con la autoridad masculina, ellas crean espacios y actividades paralelas a los hombres que contemplan liderazgo y experiencia femenina y revestir sus actividades seculares tradicionales de significados religiosos o creando rituales propios

Lo innovador que nos trae el estudio es que la religión articulada desde las experiencias de las mujeres, las instituciones son transformadas en códigos accesibles y concordantes con el mundo cotidiano, y que es llamado como la domesticación de la religión.

Pues esa religión personaliza e individualiza cuestiones concretas de la vida diaria como sufrimiento, muerte y nacimiento. La religión así intercambia, símbolos, creencias estructuras rituales y tradición histórica sagrada con las que es denominado la tradición amplia institucional. Así la teología, los ritos, desde un sistema más amplio buscan salvaguardar la salud, alegría y seguridad de las personas con las cuales ellas están ligadas a su cuidado.

En síntesis, las mujeres desenvuelven performances religiosas de saber social, memoria y sentido de la identidad, de acuerdo a las posiciones social es que ocupan. Los lugares sociales que las lideresas construyen son

amplios y adaptables; lo que les ayuda para ampliar sus referentes, ya que al estar en las márgenes del poder y las estructuras religiosas ellas pueden innovar y transformar a través de rituales, y actividades que tienen que ver con los ciclos de vida y las necesidades existenciales

## BIBLIOGRAFIA

BARRIG, Maruja. “Women, Collective Kitchens, and the Crisis of the State in Peru.” In **Emergences: Women’s Struggles for Livelihood in Latin America**, edited by John Friedman, Rebecca Abers, and Lilian Autler. Los Angeles, CA: UCLA Latin American Center Publications. 1996.

CITELI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu**. Campinas - São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 2000.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN 1-56 p. El resumen está en el primer capítulo: **Las mujeres peruanas una historia de exclusión**. 2003.

CHOQUE, Oviedo, Juan Daniel In: <http://www.monografias.com/trabajos55/migraciones-en-peru/migraciones-en-peru2.shtml> pagina de acceso 14 de mayo de 2009.

GÓNZALEZ DE DUHALDE, **El Plan Vida, una experiencia donde la solidaridad es el eje de la política social**. Buenos Aires, 2002.

GUARDIA, Sara Beatriz. **Las mujeres y la recuperación de la historia**. En la mujer en el discurso histórico. I Simposio Internacional: La mujer en la Historia de América latina. Lima, Perú: CEMHAL. 1997.

LAGARDE, Marcela. **Género y Feminismo: Desarrollo humano y democracia**. España: Grafistaff, 1996.

LANDAVERY, Rosa. **Una Teología Popular hecha por Mujeres Peruanas**. Costa Rica, 29 Agosto de 1992. Entrevista concedida a Luzmila Quezada Barreto.

LUNA, L. LUNA, Lola. **La historia Feminista del género y la cuestión del sujeto**.2007. Disponible en <http://attac->

[universidad.info/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=21](http://universidad.info/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=21)>.p.2.

Acceso: 28 de abril de 2008.

MACEDO, Ana Gabriela y AMARAL, Ana luisa. **Diccionario da Critica Feminista**. Portugal: Edicoes Afrontamento. 2005.

MANNARELLI, M.N. **Limpias y modernas: Genero, higiene y cultura en la Lima del novecientos**. Lima: PUCP. 1999.

MATOS, María Isilda. **Outras histórias: As mulheres e estudos dos gêneros -percursos e possibilidades-**. In SAMARA, Eni de Mesquita. *Gênero em Debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997.

NEUENFELDT, Elaine. **Praticas e experiências religiosas de mulheres no antigo Israel. Um estudo a partir de Ez. 8, 14-15 e 13, 17-26**. Tese de doutorado. São Leopoldo: EIPG. 2005.

OLEA, Cecilia Mauleón. **La trayectoria del movimiento feminista en el Perú**. In Labrys, *études féministes/ estudos feministas Janvier/juin2007-janeiro/junho 2007*.

PERROT, Michell. ¿Dónde está el feminismo en Francia? **En Revista de historia de las mujeres**. Granada: Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada. Vol. 8 Un. 2 de Arenal (julio-diciembre 2001).

RUBIN, Gayle. **The Traffic in women: Notes on the Political Economy of Sex**. En: Reiter, Rayna, *Toward an anthropology of women*. Nueva York: Monthly Review Press. 1975.

RUIZ, Bravo, Patricia. **De las propuestas de la Mujer y Desarrollo a los estudios poscoloniales. Un balance para pensar los estudios sobre las mujeres rurales**. Tesis doctoral 2003 en la Universidad Católica de Lovaina Bélgica.

SANTORO, de Constantino, Núncia. **Narrativa e história Oral**. In *Humanas: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Universidades Federal do rio Grande do sul, Instituto de filosofia y ciências Humanas*. Porto alegre: IFCH, Vol. 16, no, 1 (jan./jun.) 1993.

SCOTT, Joan. **Género: una categoría útil para el análisis histórico**. 1991. Lima, Perú: PUCP. Diploma de Género.

## PROFESSORAS EM CONSERVA NA ESCOLA LÍQUIDA: UM RETRATO CONTEMPORÂNEO DA CONTENÇÃO DO FEMININO

Maria Cristina Schefer  
Mestre em Letras e Cultura Regional.  
Doutoranda em Educação pela Unisinos.  
Bolsista da Capes.  
E-mail: mariacris.7@hotmail.com

### RESUMO

O presente artigo é parte de uma tese em construção, que tem como tema as relações periféricas em escolas de *periferia da periferia*: escolas líquidas. Neste fragmento, faz-se a análise de entrevistas realizadas com docentes postas à disposição ou recém-nomeadas, que foram designadas para trabalhar numa escola, na região metropolitana da capital do Estado do Rio Grande do Sul–Brasil. Entre outros aspectos que chamam a atenção nesse evento de retirada de voz/escolha das profissionais de educação, é que a maioria delas tem um corpo que foge dos padrões desejados pela sociedade patriarcal-capitalista, pois não atendem a quesitos como o da (re)produção. Em meio a essa situação de regeneração ou penitência, as professoras assumem comportamentos estranhos à função. Das 18 professoras ouvidas, 13 revelam desencanto com o não lugar-escolar, e poucas acreditam num ensino à população que atenda crianças pobres. Diante disso, conclui-se, a partir das contribuições de Bauman, que a docência, marco da intelectualidade feminina, de acordo com os Estudos Culturais, não libertou as mulheres de normas masculinas e capitalistas que hierarquizam o humano. Se, no princípio, “aquelas” que invadiam o espaço público (dos homens) foram jogadas às fogueiras, na atualidade, muitas docentes estão sendo condenadas às escolas líquidas e, quando optam por “cruzar os braços”, atendem ao sistema. Trata-se de uma disfarçada manobra que dribla a contraconduta docente, promove a contenção do feminino e mantém periféricos na periferia.

**Palavras-chave:** Gênero. Docência. Periferia.

### Introdução

A posição das mulheres na sociedade esteve, por muito tempo, condicionada ao lugar que (aparentemente) somente o sexo oposto lhes destinou, em meio a discursos e práticas que legitimaram ora o caráter duvidoso, ora a fragilidade das donzelas e instituíram a minoridade social a elas. Entretanto, cabe lembrar que, há um bom tempo, os preconceitos difundidos por esses arquétipos – ou da boazinha pura ou da malvada impura – vêm sendo intercambiados e



fragilizados por um processo emancipatório iniciado com o secular movimento feminista.

Segundo Zinani,

embora o feminismo como ideologia marcasse presença desde o século XIX, foi somente na segunda metade do século seguinte que a voz feminina passou a ser ouvida, e a sua presença adquiriu visibilidade, tornando-se um dos traços mais significativos da cultura moderna. (2010, p. 50).

Graças a esse movimento, práticas de barbárie como as que levaram mulheres para arder nas fogueiras, na Idade Média, ou para conventos e manicômios na modernidade, não encontram mais sustentação legal no Ocidente. E, pelo menos no discurso, nenhum humano pertence a outro nem pode ser obrigado a agir contra sua vontade pelo fato de ter nascido homem ou mulher.

Desse modo, é impossível que o debate referente aos direitos das mulheres, atualmente, ampliado para uma luta pela igualdade de gênero continue permeado por naturalistas questões de sexo. Essas *falas cotidianas* excluem do fenômeno das desigualdades suprabiológicas as determinantes impostas pelo mercado nas sociedades capitalistas. É, pois, oportuno, ao sistema econômico, que a questão da emancipação humana seja desfeita em fragmentos e controlada por grupos específicos, em “gavetinhas”, evitando-se um movimento em massa de excluídos.

Viana explica:

A suposta “dominação masculina” é mais uma produção de um inimigo imaginário do que uma identificação real do que consiste a opressão feminina e quais suas condições. Por detrás desta ideia há o maniqueísmo e a incompreensão do conjunto das relações sociais. (2010, p. 42).

De maneira alguma, podem ser ignorados os efeitos práticos do embate binário/cartesiano entre mulheres e homens, entre feminino e masculino, nem se negar que o ônus tenha recaído historicamente sobre uns (mulheres/homossexuais), beneficiando outros (homens/heterossexuais).

Entretanto, vale considerar o condicionamento das conquistas parciais das mulheres/ de gênero a interesses (antes de tudo) econômicos. E ponderar sobre a coexistência da imposição legal dessas vitórias com *sutis* incentivos a

comportamentos preconceituosos na sociedade, que são minimizados sob o argumento do cultural. Mulheres, gays, lésbicas, transexuais e travestis que socialmente se fizeram feminino/masculino são, frequentemente, alvos de violência simbólica ou física.

São eventos que realimentam lutas *de/entre* categorias e, ao mesmo tempo, atendem ideologicamente ao estatuto capitalista, que hierarquiza relações como forma de se autoimpulsionar. Nas sociedades de consumidores, todos são produtos, o que põe os *todos* em posição de largada, em competição.

Para Bauman (2008, p. 82), “homens e mulheres devem atender às condições de elegibilidade definidas pelos padrões do mercado. Espera-se que se tornem disponíveis no mercado e que busquem, em competição com o restante dos membros, ‘seu valor de mercado’ mais favorável”.

Diante disso, cabe questionar “se é possível haver emancipação feminina sem emancipação humana? Ou seja, é possível a libertação feminina sem uma libertação geral da humanidade?” (VIANA, 2010, p. 42).

Salienta-se, assim, a existência de um limite invisível (a olho nu) para a promoção da igualdade de gênero, para a modificação das mentalidades patriarcais fálicas e para o reconhecimento das mais diversas *outridades*, que vêm sendo refletidas academicamente.<sup>517</sup> Lembra-se que essas fronteiras, apesar de terem sido erguidas pela moral religiosa e a cultural, na contemporaneidade, são sedimentadas ostensivamente pelo projeto econômico. O poder capital opera no processo sistêmico de exclusão e inclusão e depende de confrontos entre pessoas para fomentar a competitividade.

Trata-se de uma macroestrutura que somente poderá ser fragilizada quando houver a emancipação total e não parcial do humano, e essa, talvez, seja a verdadeira “terra que deveria ter sido prometida” e difundida em discursos

<sup>517</sup>Lobo (2000) entende: “A **alteridade** pode ser vista não só como um **outro** antropológico (Lévi-Strauss mostra o selvagem como um outro igual ao civilizado que deve ser conhecido) ou um **outro** filosófico (a consciência da diferença entre pessoas), mas também do ponto de vista psicanalítico: neste caso consistiria no confronto entre consciente e inconsciente, e, por conseguinte, na consciência de que não somos um eu total, sem arestas, como querem o humanismo e a metafísica, mas um eu com fissuras, com desdobramentos, que é representado pela própria entrada no universo da linguagem através da fala que constitui, para Lacan, a entrada no plano do simbólico exterior.”

canônicos nos mais diversos campos. O sentimento de pertença ao humano é o local onde os *todos* da educação, do globo, poderiam “viver felizes para sempre”.

Via de regra, enquanto se trafega repetidamente por não-atalhos para a solução do problema das minorias excluídas, que “não podem ser confundidas com inferioridade numérica” (LOURO, 2001, p. 2), e em meio a discursos ora animadores, ora desesperadores, no que se refere a questões de gênero, corre-se o risco de, equivocadamente, delimitar essas relações a um campo específico e economicamente neutro.

Exatamente nesse entrevero do (pseudo)conquistado pelas mulheres, em vista da subordinação das relações sociais às normas capitalistas, é que será conduzida a análise de parte de uma série de entrevistas realizadas com um grupo feminino de docentes de uma escola da *periferia da periferia*. Local onde se encontram professoras que, por insubordinação às chefias, foram retiradas de escolas centrais, além de recém-chegadas na rede de ensino e outros tipos humanos estranhos,<sup>518</sup> conforme a *Pedagogia Queer*.

Aliás, estranhos é que não faltam neste estudo, dada a condição de andarilhos<sup>519</sup> que moradores, alunos e professores adquirem no não-lugar-escolar.<sup>520</sup> Por isso, o estudo se constituiu num “prato cheio” para as contribuições de Bauman.

## Questões gerais

### **Sobre o lugar do calvário: a pobreza para as práticas docentes como elemento para a contenção do feminino**

Situado às margens de uma rodovia, no aglomerado popular mais distante do centro (obelisco), trata-se de um espaço educativo fundado há 22 anos para atender aos dependentes de trabalhadores imigrantes, que vieram para a região

<sup>518</sup> Para Louro (2001), estranho é todo ser excêntrico, que se desvia da norma social.

<sup>519</sup> Para Bauman, andarilhos são turistas sem *status*, sem *pedigree*.

<sup>520</sup> Termo criado a partir do conceito de *não lugar* de Augé (1994), que estabeleceu a definição para lugares de encontros breves, como rodoviárias e *shoppings*. Nesta tese, fez-se a inclusão do escolar no enunciado composto, em vista de que, na escola pesquisada, foi observado um fenômeno relacional que se assemelha ao termo de origem. Encontros de pessoas que não se aprofundam nas relações, que vivem “de passagem”.

metropolitana do Estado do Rio Grande do Sul, no período de construção do Polo Petroquímico de Triunfo. Estrangeiros regionais, subempregados, que, após o término da obra, foram “liberados” pela impossibilidade de aproveitamento no setor, em vista da condição de analfabetos, vivendo e se reproduzindo, desde então, em situação precária.

Assim, com pouca ou nenhuma formação, os moradores ficam sujeitos a vagas trabalhistas sazonais em indústrias, na construção civil, mescladas com a oferta constante de empregos na *informalidade vital* ou *suicida*. Aqui são conceituados como *informalidade vital*, os trabalhos realizados sem carteira assinada, mas prestados em defesa do sustento, mesmo que em condições desumanas, como, por exemplo, na colheita de frutos e no corte de mato sem nenhum tipo de proteção legal.

Já de *informalidade suicida*, foram considerados os serviços prestados que põem o indivíduo no mundo da criminalidade, aumentando o risco de morte, principalmente, o da venda de drogas, os roubos, os assaltos e, por vezes, a prostituição.

Nesse aspecto, cabe salientar que 12 pais de alunos da escola citada estão reclusos no sistema prisional (no presídio municipal) por terem cometido crimes ligados principalmente ao tráfico de drogas. O local é conhecido como sendo de parentes de bandidos. Setenta por cento das famílias são beneficiárias do Programa Bolsa-Família, auxílio de renda mínima, atrelado, entre outras coisas, à frequência escolar. Algumas famílias acumulam outros benefícios assistenciais, como auxílios por reclusão e deficiência. Além disso, é intenso o número de transferências ao longo do ano, pois que muitas famílias circulam de cidade em cidade, de periferia em periferia.

As crianças que chegam à escola a partir dos 3 anos de idade e que podem permanecer nela até o fim dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conceituam (na fala) a escola como sendo “uma grande creche”.

Na Educação Infantil, as férias têm duração de um mês, e o atendimento de segunda à sexta-feira é feito das 7 às 19 horas. Para as demais turmas, várias tentativas pontuais, sem continuidade, já foram criadas e recriadas para o

cumprimento do atendimento integral aos vulneráveis (conforme pode ser lido na justificativa do Projeto Político-Pedagógico e em documentos oficiais da escola).

No centro da cidade, crianças da escola, frequentemente, são encontradas separando lixo com os pais ou vendendo guloseimas e não escondem a vergonha de desempenhar essas funções (demonstram ter clareza de que a vida não lhes reservou a melhor das infâncias).

As meninas mais velhas apresentam comportamentos e gostos de gente grande: maquiagem e unhas pintadas, e algumas revelam intervenção química nos cabelos: alisamento e coloração em tons claros. Muitas cuidam de crianças da família ou da vizinhança. Os meninos curtem as coisas da moda, disputam bonés, celulares e não escondem os modos de obter o que querem. Falam sobre roubos, drogas, vida e morte como quem conta um episódio sem grande emoção.

Comentou uma professora: “[Eles] Sabem seis modos de roubar [esconder] bolacha recheada no mercadinho da vila: no boné, na calça, no tênis, na manga, na barriga e até no guarda-chuva, e têm orgulho da esperteza”.

Em períodos de chuva ou de frio, muitas crianças faltam às aulas (a ponto de, às vezes, não terem o mínimo necessário de presenças para que o dia seja considerado letivo), e as desculpas das mães (temerosas de perderem o Bolsa-Família) variam pouco: “Não tinha tênis, não tinha guarda-chuva, o irmão usou o casaco, está com virose, com doença respiratória”, etc.

Nesse aspecto, as enchentes recorrentes no município são agravantes. Quando o rio transborda, muitas casas da vila são atingidas, e, nesses momentos, vale salientar o quão solidários são os moradores, ou seja, muitos dos não atingidos abrem as portas de sua casa para alojar desabrigados.

Apesar dos acolhimentos, as precariedades dos abrigos e de outras condições básicas e os fatores climáticos do inverno maltratam a população “sem dó”. Grande parte das crianças enfrenta problemas respiratórios durante o período de baixas temperaturas.

Diante disso, pensar numa oferta educativa para esse grupo requer, antes de tudo, compreender o processo de marginalização do local, não como resultado

de escolhas das gentes, mas como a única opção de vida que a condição de miseráveis lhe proporcionou. Um estudo realizado sobre a história da pobreza mostrou a condição de “porteiros das cidades”, de desvalidos, ao longo dos tempos, como se lê:

Episódio pleno de símbolos. Era uma sublimação da pobreza, na medida em que o indigente socorrido representava o próprio Cristo. Era também um incentivo à prática da caridade, dirigido [...] àqueles que, possuindo um cavalo e estando armados de uma espada, dispunham de fortuna, poder e força. A simbologia completa-se com o local do episódio: a cena passava-se às portas de uma cidade, o ponto de encontro entre campo e cidade, entre os universos rural e urbano. (REZENDE FILHO, 2009, p. 3).

Ao mesmo tempo, o acúmulo de carências no espaço circunscrito, em que a cultura escolar está sendo “construída” à base da imposição legal e sob pena de punição financeira, exigiria práticas de ensino “vitaminadas” que conseguissem driblar o ofuscamento das pessoas marginalizadas, garantindo-lhes o estatuto de humano.

Para Nóvoa,

através de movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se a idéia de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. (2006, p. 8).

Entretanto, como inicialmente foi anunciado, se, para esse espaço inóspito ao ensino, em virtude das contingências descritas, são enviadas professoras insatisfeitas/barradas do local onde queriam estar e, além da docência lhes designam a função de formar (pelo exemplo) as recém-chegadas ao magistério, fica difícil acreditar que é um processo educativo eficaz o desejo dos gestores educacionais.

Trabalhando a contragosto, sem autoestima e sem boas impressões da função docente é quase impossível que ocorra uma identificação profissional no

local. E se resta à equipe escolar alguma possibilidade de elaboração de sentimentos de pertença, essa estará centrada na situação de “sem voz”, de excluídos, dos *todos* que lá se encontram.

### **Sobre as professoras “almenengardas”<sup>521</sup> destinadas ao não lugar-escolar**

Relações patriarcais e econômicas no fim do séc. XIX e início do século XX determinaram a feminização do magistério no Brasil. A ideia de docência como extensão do lar permitiu, finalmente, às mulheres o direito de transitar entre os espaços públicos e privados.

Segundo Almeida,

a aceitação dos atributos de vocação sagrada tinha sua justificativa e essa imagética revestia-se de concretude na vida dessas mulheres, pois a incorporação de atributos maternos à profissão servia, assim ao poder oficial, à profissão em si e às próprias mulheres, que se viam duplamente beneficiadas, podendo ser mães e ser professoras, com a aceitação e autorização social e sob as bênçãos da igreja católica. (1998, p. 69).

Paralelamente, o segmento industrial conclamava os homens para trabalharem com melhor remuneração. Esse fato contribui para que eles debandassem do magistério, da profissão vocacional e sem atrativos financeiros. O que evidencia que a “ida das mulheres para o magistério teve causas objetivas [...] que [se] situam nos paradoxos das relações capitalistas da sociedade”. (ALMEIDA, 1998, p. 79).

Entretanto, a possibilidade de conter as mulheres, mesmo fora do espaço privado, numa profissão de recato, conformou os conservadores e serviu de

<sup>521</sup> Alusão ao nome de uma mulher que foi obrigada pelo pai a ser docente, a partir da falência da família, no romance biográfico *O calvário de uma professora* (1928), escrito sob o pseudônimo de Dora Alice. Na tentativa de convencer o progenitor de que não queria lecionar, ela explicou: “*Nunca! Nunca serei professora pública! Uma pobre criatura sempre humilhada, por tantos superiores hierárquicos – diretores, inspetores, secretários. Quero trabalhar sim, não porém como escrava. Quero trabalhar como ser pensante, e não como essas infelizes criaturas, transformadas em verdadeiras máquinas, movidas tão somente pela pesadíssima engrenagem denominada –Diretoria Geral da Instrução Pública.*” (DORA ALICE, 1928, p. 16 apud ALMEIDA, 1998, p. 37).

incentivo para que as “moças de família” assumissem a prática da docência no País.

Nesse contexto, o magistério, principalmente o exercido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, continua marcado pela presença feminina. Apesar de todos os avanços da categoria, no que se refere à delimitação do comportamento das mulheres no exercício da docência também há resquícios.

Contudo, o desejo de controle da ação do mais “frágil”, atualmente, se encontra ampliado e contempla relações de gênero, de etnia, de raça e de classe dentro da docência. Assim, num processo hierarquizante, a sociedade capitalista instituiu a geoeeducação, a geodocência, resguardando a prática da contenção (de pessoas) dentro do magistério.

Na escola de *periferia da periferia* em que foram realizadas as entrevistas para este estudo, das 18 professoras, 13 revelam desencanto com o lugar para a docência, nove contam “com riqueza de detalhes”, que estão *de castigo*, isto é, que “subverteram” ou que não foram consideradas dignas de outro ambiente, e o restante delas inclui servidoras recém-nomeadas, que não tiveram escolha, aliás, duvidosas, nem querem tocar no assunto.

Uma das professoras, veterana na profissão, assim definiu o movimento de docentes na escola:

Eu vim porque quis [...], mas a gente vê que muita gente não vem pra cá porque quer, vem como um castigo, e tem vários outros que moram perto, fica mais à mão. Não é por uma opção, porque eu acho que aquele lugar é legal, são poucos os que vieram pra cá assim.

Outra professora completou:

Normalmente (quem vem para cá) são aquelas que a secretária não as quer nas outras escolas. Existem muitas razões pelas quais elas vêm, às vezes por serem pessoas que batem de frente com outras escolas, com a equipe diretiva e outros grupos ou por “castigo”, pra ti aprender porque tu não forma o círculo deles, tu é um pouco diferente, então, normalmente, é por castigo. Eu sou uma. Bati de frente com eles.



Quanto a essa professora, vale ressaltar que, na época em que foi “condenada” à escola de *periferia da periferia*, exercia a função de diretora de uma escola rural, com poucos alunos e um grande envolvimento com a comunidade, conforme relatou.

A diretora respalda o depoimento dessas e de outras professoras ao afirmar:

A nossa escola é vista [...] dita como um castigo. Aquele profissional que não se deu bem em outras escolas, tanto que, muitas vezes, eu como diretora recebi telefonemas, onde a Secretaria me manda os profissionais e diz: “Não mostra os dentes porque aí vai ver o que é bom.”

Como lido com isso, *as escolas centrais* querem professores “iluminados” e não professores-problema. E isso tem um significado: professores experientes, mas controlados. Levando em conta que a escola pesquisada tem um corpo docente 100% feminino, o que inclui a única professora transexual do município, coube a análise nessa perspectiva de gênero, pois é no mínimo curioso que não haja docentes homens a serem banidos das *escolas visíveis*.

Quando questionada sobre se a *condição sexual* determina a designação de docentes para a escola, a diretora respondeu:

Determina, porque nós temos aquele pré-conceito onde os modelos certos são aqueles padronizados, que nós achamos que o hetero é o certo. Então, esse fica numa escola lá no centro ou em uma comunidade com mais recursos financeiros. Os restantes, desiguais, precisam realmente estar junto aos desiguais. Isso é fortíssimo aqui principalmente por nós [é] sentido. Nós temos, dentro do nosso corpo docente, professores que são homossexuais, temos, inclusive, um transformista,<sup>522</sup> que são maravilhosos profissionais, mas que chegaram aqui justamente porque é o local.

Já a professora transexual demonstrou afinidade com a escola, com os gestores, num depoimento que contraria a versão da diretora: “Não foi colocada a

<sup>522</sup> Referindo-se à transexual que é uma pessoa extremamente comprometida com sua condição de diferente (ativista), bem como com a função docente.

questão da sexualidade, foi sugerido que eu viesse pela minha competência de já ter estado, já ter trabalhado, já ter experiência com crianças de periferia”.

Levando em conta a posição geográfica da escola, afastada do centro e dos olhos conservadores, não se pode descartar a condição de excluída, de professora diferente, levantada pela diretora, até porque ela foi confirmada por outras docentes, que relataram o terrível processo discriminatório pelo qual o ex-formando da Escola Normal (católica), atual transexual, vem sendo sujeitado desde a transformação.

Almeida dá conta de que

o processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva a hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas sempre saem perdendo, dado que as atividades masculinas sempre foram consideradas de primeira ordem e as femininas, de segundo escalão. Essa dupla (des)valorização conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder. (1998, p. 44).

Cabe considerar que a imagem de um homem transexual, graças aos estudos freudianos, pode ser a de um *ser mal-agradecido* com a condição de completude com que veio ao mundo, ou ainda, um excêntrico que abriu mão de ser *o sujeito em si* para *virar o outro*, o derivado, o secundário (DERRIDA apud LOURO, 2001), *o impuro*. (BAUMAN, 2008). Desse modo, a professora transexual não precisa subverter nada; para ser banida do *paraíso central*, a corporalidade atual é a própria subversão.

Via de regra, não é crime mudar de sexo no Ocidente, e, no Brasil,<sup>523</sup> as cirurgias são feitas há quatro décadas. Ao contrário, há incentivos e discursos inclusivos para essa prática, além de um mercado de linhas de cosméticos, roupas

<sup>523</sup> Em 1971, foi realizada a primeira cirurgia de readequação de sexo em São Paulo. Em 1997, o Conselho Federal de Medicina regulamentou a realização de cirurgias experimentais de mudança de sexo em hospitais universitários no Brasil. Em 2008, o governo brasileiro decidiu oficializar as cirurgias de redesignação sexual, implantando o *Processo Transexualizador* através de seu órgão da saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS).

e adereços específicos para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. (LGBTTT).

Ademais, é quando normas sociais são rompidas e erguidas em relação ao feminino e elencadas aos espaços-tempos econômicos que o maniqueísmo pode ser melhor compreendido. (VIANA, 2010).

Em relação aos demais profissionais da escola, vale registrar que duas das nove assistentes de Educação Infantil são deficientes físicas: uma é cadeirante, outra teve paralisia infantil, e ambas têm dificuldades para se locomover e, assim, para acompanhar o “tranco” dos pequenos. Quanto à chegada da professora cadeirante na escola, vale ressaltar o processo de humilhação a que foi submetida para entrar em exercício, conforme relatou a diretora:

Essa assistente, ela *passou*,<sup>524</sup> ela foi nomeada pela Secretaria da Educação, ela foi enviada a três escolas de Educação Infantil, as três colocaram que não tinham condições de recebê-la. Recebi a proposta (vindo) da Secretaria da Educação, onde eu receberia uma a mais, porque necessitava ter oito assistentes de escola, eu já tinha as *minhas* oito, então *eu ia ganhar* uma a mais porque aqui [...] *eles* teriam a certeza que ela não teria mais uma decepção. A menina estava *chorando dentro de uma ambulância* quando chegou aqui dizendo que aqui seria o terceiro lugar, que era pra mim *não dizer não* pra ela. Hoje ela atua normalmente na sala de aula, é uma profissional maravilhosa que está integrada, inclusive temos um menino que é aluno dela que teve paralisia cerebral, e *ela dá conta do cuidar e higienizar a sala de aula tranquilamente*. Foi terrível a vinda dela, principalmente, *pra ela e pra nós*, pra mim que constatei que é muito triste, que *há toda uma política de inclusão*, só que, na prática, *não existe essa preocupação de preparar as pessoas para receber essas*. (Grifos nossos).

Quando ao restante do grupo, ressalta-se que apenas uma professora é negra, e isso se torna negativo no momento em que grande parte das crianças é negra, já que a negritude poderia servir de elemento identificador. Essa professora enfrenta, juntamente com outras duas colegas, problemas de depressão crônica pós-abstinência química por uso de drogas. Convertida a uma religião pentecostal,

<sup>524</sup> Referindo-se à aprovação em concurso público e ao exame pericial que antecede à posse no cargo.

utiliza como material didático, em sala de aula, a literatura destinada aos cultos da crença atual.

Aliás, doenças crônicas caracterizam a equipe escolar: uma professora que atua na Educação Infantil tem obesidade mórbida, e com a diretora (que já sofreu um traumatismo craniano) comunga a permanente possibilidade de sofrer um ataque epilético. Na cozinha, dois dos profissionais desenvolvem doenças degenerativas, e o grupo formado por cinco pessoas conta com a ajuda permanente (há mais de dois anos) de duas mães voluntárias que trabalham em troca das sobras da merenda.<sup>525</sup>

Mediante o organograma de excluídos, composto, entre outros, por corpos doentes, evidenciou-se, mais uma vez, que a designação de docentes para a escola obedece ao critério do capital humano. Na sociedade capitalista líquida e moderna, o homem foi comodificado, posto que precisa se vender constantemente para ser desejável. Sobre corpos em dia para venda, Bauman revela:

O corpo consumista/do consumidor é autotélico, constituindo o próprio fim e um valor em si mesmo; na sociedade dos consumidores, também é, por acaso, o valor supremo. Seu bem-estar é o principal objetivo de toda a busca existencial, assim como o principal teste e critério de utilidade, convivência e desejo para o restante do mundo humano e cada um de seus elementos. (2009, p. 119).

Corpos doentes, lentos, imprevisíveis, emblemáticos e desordeiros andam na contramão da produtividade e, no setor público das sociedades capitalistas, representam o avesso da “chateação zero”<sup>526</sup> (Bauman, 2008, p. 17).

Em meio ao que aparentemente possa ser entendido como contraconduta docente, na resistência ao poder que promoveu a exclusão na escola de periferia,

<sup>525</sup> O trabalho em troca de comida infringe, pelo menos, de dois modos a legislação: primeiro, no que se refere ao próprio regime escravagista; segundo, no que se refere ao não repasse de alimentos da escola para outros. Além disso, o fato de a comida sobrar diariamente também pode revelar uma comida feita em quantidade maior que a necessária para que o pagamento diário seja garantido às mães.

<sup>526</sup> Termo popularizado, a partir de 1997, nos Estados Unidos. Conceito que orienta os profissionais dos Recursos Humanos durante os processos seletivos garantindo aos empregadores a escolha de profissionais que sejam administráveis (sem prerrogativas) e altamente produtivos.

o grupo docente age displicentemente. Atrasos, faltas consecutivas, atestados e pouco comprometimento com a aprendizagem das crianças demonstram que o magistério se tornou, para essas professoras, um fardo. No entanto, elas ignoram que, ao subverterem as chefias utilizando e comprometendo o processo de ensino, colaboram para a manutenção de uma engrenagem social excludente, com *práticas pobres para crianças pobres*. As “subversivas ao padrão”, sem visibilidade, viram colaboradoras do sistema/algoz na concretização da *Pedagogia do destino*.

### **Considerações finais**

Como contado, para esse *não-lugar-escolar*, em que maiores esforços intersetoriais deveriam ampliar as possibilidades de aprendizagem das pessoas, tanto no que se refere à infraestrutura quanto à formação específica dos docentes para um trabalho singularizado, uma série de profissionais de educação “vem sendo designada” quando são postas à disposição por outras escolas, seja por questões de ordem disciplinar, seja por questões partidárias. Relações profissionais tensas também são vivenciadas por professoras recém-nomeadas pelo município.

E, assim, as mestras assumem papéis impostos pelo sistema ora “de prisioneiras”, ora “de carcereiras” a serviço do algoz. Sempre confusas, muitas ex-diretoras e, “sem dúvida, boas docentes em outros lugares”, aos poucos, se transformaram naquilo que Santos e Menezes (2010) conceituaram (em outros termos) como legitimadoras de “valores do capital”. Pessoas que não são nem da elite nem da margem e que exercem o papel de mantenedoras da ordem social, servindo de linha demarcatória entre os que têm e os que não têm direito de participar da *humanidade legalmente reconhecida* pelos órgãos internacionais.

As professoras marginalizadas, “fora de lugar”, não têm ânimo para serem heroínas e, diante do outro/espelho, não possuem forças para incentivar os protagonistas da aprendizagem a sonharem com algo melhor para si. Elas não percebem o papel de “Rainha de Copas” cortando cabeças que a situação, na qual se consideram as únicas vítimas, lhes determinou.

De acordo com o dito de Torga (1986),<sup>527</sup> “o universal é o local sem paredes”. Assim, essa realidade específica de “pôr professoras em conserva” e “contê-las em virtude de desvios” se torna digna de análise, pois pode elucidar uma prática comum em muitas redes escolares públicas: a manutenção do que aqui está sendo chamado de “escolas líquidas”: lugares onde ocorre um relaxamento quanto à especificidade para o ensino e que estão servindo para que administradores públicos solucionem, a partir de interesses de a-escolares, “iras e birras” do quadro do magistério. E, de modo mais amplo, para que os *centros*, os *homens de bem* e o próprio sistema alimentem permanentemente os seus “mendigos”.

São instituições escolares situadas não em qualquer lugar, mas em lugares em que o descaso não é sequer percebido pelas suas vítimas. E, mesmo que fosse, lhes faltariam fôlego e palavras bonitas.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Travessia do Século).

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Edunesp, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

DORA, Alice (pseud.). *O calvário de uma professora*. São Paulo: Estabelecimento Graphico Irmãos Ferraz, 1928.

<sup>527</sup> Médico, poeta e escritor português (1907-1995) que, com pequenas frases, sintetizava vários grandes conceitos.

LOBO, Luiza. A literatura de autoria feminina na América Latina. 2000. Disponível em: <<http://www.cesargiusti.bluehosting.com.br/Centralit/Textos/semi1.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

NÓVOA, António. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Discurso proferido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 20 de maio de 1999.

\_\_\_\_\_. *Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa*. 14 set. de 2006. Disponível

em:<[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11\\_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/14/SeE11_EntrevistaHenrique.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. Os pobres na Idade Média: de minoria funcional a excluídos do paraíso. *Revista de Ciências Humanas*, Unitaú, v. 1, n. 1, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento, 2007.

\_\_\_\_\_; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

TORGA, Miguel. O regresso dos professores. In: NÓVOA, António: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida, 27, 28 de set. 2007.

VIANA, Nildo. Emancipação feminina e emancipação humana. *Espaço Acadêmico*, UCG, n. 107, abr. 2010.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *História da literatura*. Caxias do Sul: Educus, 2010.

## **Sólo la Ley no basta!**

### **Ley “Maria da Penha”: análisis de su aplicación en el contexto brasileiro**

Profa. Dra. Nivia Ivette Núñez de la Paz  
 Doctora, Maestra y Licenciada en Teología  
 Profesora de Filosofía e Ética, FISUL/Brasil. Coordinadora del Centro  
 Ecuménico de Capacitación y Asesoría, CECA/Brasil.  
 Contacto: nivianpaz@yahoo.com.br<sup>528</sup>

#### **Resumen**

Con el objetivo de crear mecanismos para cohibir la violencia doméstica y familiar contra la mujer en territorio brasileiro, el 22 de septiembre de 2006 entró en vigor la Ley 11.340/06 denominada: *Maria da Penha*. Realizando una evaluación de su aplicación, seis años después, existen resultados plausibles de conmemoración, no obstante, se percibe que todavía queda mucho por “hacer”. Sólo la “ley” no basta, así como es necesario el conocimiento de la ley por parte de la población, son también necesarios los mecanismos (trabajo en redes) que permiten su efectiva aplicación.

El presente artículo evalúa esa “articulación de las redes”, a partir de la experiencia de ejecución del *Proyecto Curso de Capacitación Regional de Agentes Públicos para la prevención a la violencia contra la Mujer*, que preparó más de 1500 agentes de las áreas de educación, salud, asistencia social e seguridad pública en la región *Vale dos Sinos*, durante los años 2010 y 2011.

#### **1. La Ley Maria da Penha – Lei 11.340/06**

La ley, denominada Ley Maria da Penha (Ley MdP), fue sancionada el día 7 de agosto de 2006 por el entonces Presidente de la República Luiz Inácio Lula da Silva, entrando en vigor el 22 de septiembre de 2006. Hasta ese momento, las condenaciones en los procesos de crímenes de violencia doméstica contra las mujeres se resumían a “penas leves”. Muestra de ello

---

<sup>528</sup> Profesora de Filosofía e Ética, FISUL/Brasil. Coordinadora del Centro Ecuménico de Capacitación y Asesoría, CECA/Brasil. Contacto: nivianpaz@yahoo.com.br



es la propia historia de Maria da Penha Maia fernandes, mujer brasilera, Cearense, biofarmaceútica que protagonizó un caso simbólico de violencia doméstica y familiar contra la mujer, en 1983, en dos ocasiones, su esposo intentó asesinarla. La primera vez fue por arma de fuego y la segunda intentó electrocutarla y ahogarla. Esos intentos de homicidios le produjeron lesiones irreversibles de su salud, quedó parapléjica y con otras secuelas de por vida. Aún así, el agresor sólo fue condenado después de nueve años de ocurridos los hechos, la pena impuesta fue de ocho años de privación de libertad pero valiéndose de recursos jurídicos sólo cumplió dos de los ocho.

La Ley MdP crea mecanismos para cohibir la violencia doméstica y familiar contra la mujer. Conforme su artículo 2: “toda mujer, independientemente de clase, raza, etnia, orientación sexual, renta, cultura, nivel educacional, edad e religión, goza de los derechos inherentes a la persona humana, siéndole aseguradas las oportunidades y facilidades para vivir sin violencia, preservar su salud física y mental y su perfeccionamiento moral, intelectual y social”.

### **Mecanismos de la Ley**

- ✓ Tipifica y define la violencia doméstica y familiar contra la mujer, la cual constituye una de las formas de violación de los Derechos Humanos.
- ✓ Establece las formas de la violencia doméstica contra la mujer como física, psicológica, sexual, patrimonial y moral.
- ✓ La violencia doméstica contra la mujer independe de su orientación sexual.
- ✓ La mujer solamente podrá renunciar a la “representación”, en caso de acciones penales públicas condicionadas a éstas, frente al juez competente, una vez escuchado el Ministerio Público. O sea, una vez que la mujer manifestó formalmente su deseo de dar inicio al proceso criminal, este solamente será revisto frente al juez.
- ✓ Quedan prohibidas las aplicaciones de penas como canastas de alimentación básicas por parte del agresor, así como otras penas de

carácter pecuniario, o sustitución de la pena que implique el pago aislado de multa.

- ✓ Es prohibida la entrega de la intimación o notificación por parte de la mujer al pretense agresor, o sea, este acto deberá ser realizado por el funcionario público competente y no por la mujer.
- ✓ El juez podrá determinar, de forma emergente, la inclusión de la mujer en situación de violencia doméstica y familiar en programas asistenciales del Gobierno Federal, estadual y Municipal. También podrá encaminarla, conjuntamente con sus dependientes, a programa oficial o comunitario de protección o atención.
- ✓ La mujer víctima de violencia doméstica será notificada de los actos procesuales, en especial cuando del ingreso y salida del agresor a la prisión.
- ✓ La mujer deberá estar acompañada de abogada(o) o defensora(o) en todos los actos procesuales, siendo garantizado el acceso a los Servicios de la Defensoría Pública o Asistencia Judicial Gratuita, en los términos de la Ley.
- ✓ Retira de los Juzgados Especiales Criminales (Ley 9.099/95) la competencia para juzgar los crímenes de violencia doméstica contra la mujer.
- ✓ Altera el código del proceso penal para posibilitar al juez el decreto de la prisión preventiva en caso de violencia doméstica y familiar contra la mujer, para garantizar la ejecución de las medidas de protección de urgencia.
- ✓ Altera la ley de ejecuciones penales para permitir al juez que determine la presencia obligatoria del agresor a programas de recuperación y reeducación.
- ✓ Determina la creación de juzgados especiales de violencia doméstica y familiar contra la mujer con competencia civil y criminal para abarcar las cuestiones de familia provenientes de la violencia contra la mujer.

- ✓ Dispone sobre la pena de detención entre tres meses a tres años en caso de lesión corporal practicada contra ascendiente, descendiente, hermano, conyugue o compañero, o con quien conviva o tenga convivido, o aún, prevaleciéndose el agente de relaciones domésticas, de cohabitación o de hospitalidad.
- ✓ Caso la violencia doméstica sea cometida contra la mujer portadora de deficiencia, la pena será aumentada en 1/3.

### **Autoridad policial**

- ✓ Prevé un capítulo específico para la atención por parte de la autoridad policial para los casos de violencia doméstica contra la mujer.
- ✓ Permite a la autoridad policial prender el agresor en flagrante siempre que haya cualquiera de las formas de violencia doméstica contra la mujer.
- ✓ Registra el Boletín de Ocurrencia e instaura la investigación policial (compuestos por las declaraciones de la víctima, del agresor, de los testigos y de las pruebas documentales y periciales).
- ✓ Remite la investigación policial al Ministerio Público.
- ✓ Puede solicitar al juez, en 48h, que sean concedidas diversas medidas de protección de urgencia para la mujer en situación de violencia.
- ✓ Solicita al juez el decreto de prisión preventiva con base en la nueva ley que altera el código de proceso penal.

### **Proceso Judicial**

- ✓ El juez podrá conceder, en el plazo de 48h, las medidas de protección de urgencia (suspender el porte de armas del agresor, retirar al agresor del hogar, distanciamiento de la víctima, entre otras) dependiendo de la situación.
- ✓ El juez del juzgado de violencia doméstica y familiar contra la mujer tendrá competencia para evaluar el crimen y los casos que envuelven cuestiones de familia (pensión, separación, cuidado de los hijos/as, ect)

- ✓ El Ministerio Público presentará denuncia al juez y podrá proponer penas de tres meses a tres años de detención, cabiéndole al juez la decisión y la sentencia final.

## 2. Sólo la Ley no Basta

La Ley MdP representa mucho más que una legislación innovadora, indica un marco de cambio que permite la ruptura de antiguas estructuras históricas de opresión de la mujer, ofreciendo una visibilidad diferente a las cuestiones de género, principalmente aquella que ocurren en el mal denominado ámbito privado, el ambiente doméstico y familiar.

Es innegable el hecho de que muchas cosas mudaron en Brasil desde la entrada en vigor de la Ley. La divulgación y los nuevos institutos de la Ley trajeron una nueva perspectiva y dimensión para el debate relacionado a la violencia contra la mujer. Sin embargo, para enfrentar esa realidad no basta que se cree una ley, que la Ley exista, las leyes pueden no ser suficientes o también, pueden no ser cumplidas. Específicamente, en el caso de la Ley Maria da Penha, aún hoy su aplicabilidad se enfrenta a fuertes obstáculos en las comisarias, en el judiciario, en la sociedad y hasta en la propia familia.

Es por ello que resulta tan importante la divulgación/promoción para su conocimiento, así como ofrecer una estructura que permita dar aplicabilidad a la misma. Esa aplicabilidad se materializa en la ejecución de las políticas públicas que la propia Ley prevé y principalmente en la articulación efectiva que tales políticas vengan a tener. Entre esas políticas públicas previstas está la creación de: Comisarias Especializadas en la atención a la mujer víctima de violencia; Casa de Tránsito o de Casa Abrigo; Defensorías Públicas; Centros de Referencias para dar una atención asistencial, jurídica y psico-social a las víctimas; Secretarías de la Mujer; Centros de rehabilitación e re-educación del agresor; Consejos Tutelares; Organizaciones No-Gubernamentales y comunitarias; Servicios de Salud, etc.

Cuando nos referimos a la articulación que estos servicios precisan tener, estamos haciendo referencia al trabajo en redes. Las redes se entienden como un tejido de relaciones e interacciones que se establecen con una

finalidad y se interconectan por medio de líneas de acción o trabajos conjuntos. Los puntos o nudos de las redes pueden ser personas, instituciones, grupos. Esta forma de articulación y trabajo es fundamental para la atención a las mujeres víctimas de violencia.

Las redes son fundamentales en este proceso porque sólo con una actuación integrada, articulada, por parte de diversos sectores, se puede garantizar la calidad de la atención y aumentar las chances de resolver los problemas de violencia. Cada instancia juega un papel importante en la resolución de los problemas presentados por las mujeres que se encuentran en esa situación. Esas mujeres tiene una gran dificultad a la hora de denunciar la violencia o de procurar ayuda, no es fácil para ellas hacer amistades, mantener vínculos o relaciones con personas que puedan darle apoyo en una emergencia, justo se encuentran en esa situación porque no poseen los medios para reaccionar ante ella. El aislamiento de la víctima, las amenazas, las prohibiciones son parte de las estrategias más utilizadas por los agresores, por ello tiene que existir una red, o múltiples redes, que sustente ese cambio radical que se necesita en la vida de la mujer agredida, el cambio que necesita la propia cultura y la sociedad.

### **3. Aprendiendo con la Ejecución**

En el año 1973, durante la dictadura militar, caracterizada por la violencia institucionalizada contra la dignidad humana, violación a los derechos y la supresión de la democracia, nace el Centro Ecuménico de Capacitación y Asesoría – CECA. Este se constituye como un Centro de Formación de Agentes de Pastoral, asumiendo como matriz teórica la metodología de Paulo Freire y la teología de la Liberación. CECA se destina a capacitar mujeres y hombres para el fortalecimiento de la organización popular teniendo como objetivo reunir cristianas/os que se oponían a la dictadura, creando espacios ecuménicos de resistencia y transformación social. El proceso político fue cambiando y CECA se convirtió en referencia para las iglesias y para los movimientos sociales organizados.

En el contexto posterior a la caída del muro de Berlín, hubo un cierto descrédito y silenciamiento de la Teología de la Liberación y de la Educación Popular, para CECA ese fue un tiempo de reafirmación de su visión/misión como organización, aún cuando sus pilares teóricos y metodológicos se encontraban en crisis. Después de evaluar su práctica, además de asesorar movimientos sociales, pasó también a ser agente

político-social directo en la intervención y representación de los intereses de los grupos socialmente marginalizados y discriminados. CECA, inmerso en todo ese proceso de cambios y nuevos desafíos comenzó a reflexionar e implementar nuevos paradigmas más allá del Ecumenismo, a saber: Género y Derechos Humanos.

Es en esta nueva etapa que asume la ejecución del *Proyecto Curso de Capacitación Regional de Agentes Públicos para la prevención a la violencia contra la Mujer*, que preparó más de 1500 agentes de las áreas de educación, salud, asistencia social e seguridad pública en 12 municipios de la región *Vale dos Sinos*, durante los años 2010 y 2011. El Curso de Capacitación tuvo como objetivo:

- ✓ Dar calidad a la atención, la orientación, el encaminamiento y el acompañamiento psicosocial y jurídico sistemático (individual y grupal) a las mujeres y sus familiares.

- ✓ Sensibilizar y dar la oportunidad de concientización de las/los agentes públicos sobre las cuestiones de violencia de género.

- ✓ Proporcionar a las/os participantes una acción educativa procurando una mejor y mayor preparación, conocimiento y práctica en la prevención y el trato a las personas en situación de violencia.

- ✓ Fortalecer las redes locales, municipales y regionales de enfrentamiento a la violencia contra las mujeres.

La ejecución del Curso de Capacitación estuvo pautada por el conocimiento, el estudio y el debate del *Pacto Nacional por el Enfrentamiento a la Violencia contra las Mujeres* que es una iniciativa del gobierno federal con el objetivo de prevenir y enfrentar “todas” las formas de violencia contra las mujeres, y que aquilata y potencializa las políticas públicas que se han implementado y desarrollado desde el año 2008 hasta la actualidad. El Pacto es necesario porque:

- ✓ La violencia contra las mujeres es una situación cotidiana.
- ✓ Es necesario contar con acciones, políticas públicas, para combatir todo tipo de violencia.
- ✓ La Ley *Maria da Penha* debe ser cumplida.

- ✓ El estado y la sociedad civil deben tomar consciencia de este problema y trabajar conjuntamente para superar la violencia y combatir las estructuras que la justifican.
- ✓ Soñamos con un mundo mejor y ese sueño debe ser construido y vivido en la casa, en la calle, en el trabajo.

El Pacto tiene como objetivo: 1. Reducir la violencia contra las mujeres, 2. Promover un cambio social a través del respeto a las diversidades de género y la valorización de la paz, 3. Garantizar y proteger los derechos de las mujeres en situación de violencia, considerando que las cuestiones raciales, étnicas, generacionales, de orientación sexual, de deficiencia y de inserción social, económica y regional. Para alcanzar estos objetivos el Pacto contiene cuatro líneas rectoras: 1. Consolidación de la Política nacional de Enfrentamiento a la violencia contra las mujeres y la implementación de la Ley *Maria da Penha*; 2. Combate a la explotación sexual y al tráfico de mujeres; 3. Promoción de los Derechos Humanos de las Mujeres en situación de prisión; 4. Promoción de los Derechos Reproductivos y el enfrentamiento a la femilización del SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual.

Como se puede observar “la teoría” desplegada en los último años merece destaque, no obstante esa teoría de fácil lectura y comprensión no ha recibido una plausible acogida cuando se analiza su puesta en práctica. Hacíamos referencia anteriormente a la “necesidad” de una Ley y de políticas públicas para intentar erradicar un problema cultural y social del cuál la humanidad debería sentir vergüenza. Y es precisamente por la complejidad de ese “problema”, porque se enraizó y se tornó “natural” que la solución se hace tan costosa y lenta.

Para que la Ley MdP y el Pacto puedan tener acogida, puedan promover cambios sociales y culturales, necesitamos mujeres y hombres (seres humanos), ciudadanas y ciudadanos dispuestos a una re-educación integral. Esa re-educación integral sólo se consigue con el buen

funcionamiento de las redes, donde todas y todos de alguna manera estamos inseridos, en donde todas y todos de alguna manera formamos parte.

No podemos pretender que una Ley funcione, que una Ley sea eficiente sino garantizamos los mecanismos que tienen que existir para su puesta en práctica. Ejemplos: No resuelve que el Juez decrete la salida, con urgencia, del hogar por parte de la mujer y sus hijos e hijas sino existe una Casa de Tránsito o una casa Abrigo, también tendríamos que preguntarnos si esa urgencia de que la mujer y sus hijos/as salgan por peligro de muerte inminente no sería mejor sustituirla por la salida obligatoria del agresor y su detención inmediata, eliminando así esa “segunda violación” que se comete cuando es ella y sus dependientes los que tienen que abandonar su cotidiano: casa, vecinos, escuelas, trabajos. Otro ejemplo sería la no existencia de Centros de rehabilitación/reeducación del agresor (algo muy frecuente) porque esto conlleva a esos altos índices de reincidencia existentes.

La Ley, el Pacto, las Políticas Públicas son en la actualidad muy necesarias, el trabajo de la red (todos sus puntos) debe estar mayormente direccionado a la labor continua de educación y prevención. En este “caminar” hemos aprendido que con la misma facilidad que por momentos se avanza en algunos aspectos, en otros se retrocede. No obstante, el hecho de hacer, de querer, de establecer compromisos y, principalmente, de soñar y manifestar esos sueños para tornarlos conjuntos, nos da la certeza de que vale la pena cualquier esfuerzo para cambiar la realidad de nuestras sociedades violentas, cambiar principalmente la “historia” de las mujeres en estas sociedades que las trata como objetos, que las priva de su dignidad, de su humanidad. Por ello, es tan importante capacitar y educar para que relaciones de equidad, algún día, lleguen a permear nuestros cotidianos.

### **Referencias Bibliográficas**

- CENTRO Jacobina; Coordenadoria Municipal da Mulher et al. **Guia da rede de enfrentamento da violência contra a mulher**. São Leopoldo: Centro Jacobina, 2007.
- CFEMEA. **Guia dos Direitos da Mulher**. Brasília: CFEMEA, 1994.



- CORNAGLIA, Graciela Patrícia (Org.). **Prevenção à violência contra as mulheres**. Secretaria Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres de São Leopoldo. Caderno I. São Leopoldo: CEBI, 2010.
- DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO PARA RELAÇÕES HUMANIZADAS. Nivia Ivette Núñez de la Paz. São Leopoldo: CEBI, 2010.
- FUNDAÇÃO Luterana de Diaconia. **Projeto Internacional Rua das Rosas, 76**. Porto Alegre: FLD, 2006.
- GONÇALVES, Leonardo de Oliveira; NUÑEZ DE LA PAZ, Nivia Ivette; STRÖHER, Marga Janete; (Org.). **Nem tão doce lar**: uma vida sem violência é um direito de mulheres e homens. Porto Alegre: FLD, 2009.
- MULTIPLICAR, Associação de Mulheres. **História de Mulheres**. Sistematização do Projeto de Capacitação para Prevenção e Combate à Violência contra as Mulheres. Ed. Verdeperto. 2009.
- PACTO NACIONAL PELO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. Graciela Patricia Cornaglia e Karine dos Santos (org.). São Leopoldo: CEBI, 2010 (caderno 2)
- RHAMAS. **Organizando redes locais**. Este texto foi escrito com base no documento: Redes Locales Frente a la Violencia Familiar - Série: Violencia Intrafamiliar y Salud Publica. Documento de Análise nº 2. La Asociación de Solidaridad para Países Emergentes (ASPEM) / OPAS, Perú, Junho de 1999.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & realidade**. v. 15, n. 2, jul-dez/1990. Porto Alegre: Faculdade de Educação (UFRGS), p. 5-32.
- TOSCANO, Moema; GOLDENBERG, Mirian. **A revolução das mulheres**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- VIAL, Sandra (Org.). **Guia dos Direitos da Mulher**: A lei Maria da Penha e o direito de família. São Leopoldo: CECA, 2007.

**Simpósio 33 – Música y literatura: relación de las dos artes en América**

**Latina**

**Dos historias literarias cifradas en lenguaje musical**

Esta ponencia es un producto del grupo de investigación “Estudios literarios y culturales” de la universidad Sergio Arboleda, en el proyecto de música y literatura.

Nombre completo: Camilo Eduardo Suárez Sánchez

Universidad Sergio Arboleda

Correo electrónico: camilosuarez@yahoo.com

En la narrativa latinoamericana la experiencia musical suele ser expresada como una experiencia de aprendizaje, un momento de realización, de invención y de cambio en los personajes. Se trata de instancias que estimulan otras formas de pensamiento e incitan a los personajes a formar y reformar significados.

En su relato, “El árbol”, María Luisa Bombal recrea la experiencia musical vivida por la protagonista de la historia, Brígida. El concepto de *verbal music*<sup>529</sup> propuesto por Steven Scher (1970) es útil para entender la relevancia de la música en la historia y su relación con la evocación de diferentes tiempos y espacios en un mismo instante, un elemento característico de la técnica narrativa de Bombal.

---

<sup>529</sup> En su artículo “Notes Toward a Theory of Verbal Music” (1970), define el concepto de la siguiente forma: “By verbal music I mean any literary presentation (whether in poetry or prose) of existing or fictitious musical compositions: any poetic texture which has a piece of music as its 'theme.' In addition to approximating in words an actual or fictitious score, such poems or passages often suggest characterization of a musical performance or of subjective response to music. Although verbal music may, on occasion, contain onomatopoeic effects, it distinctly differs from word music, which is exclusively an attempt at literary imitation of sound”.

Scher ha analizado diferentes obras de escritores ingleses de principios del siglo XX, algunos de los cuales tienen gran influencia en la obra de Bombal. En los estudios de Scher y de colegas suyos como Calvin Brown, se analiza la recreación literaria de la experiencia musical como un motivo común y recurrente en los momentos en que los escritores juegan con la fusión de tiempos y planos, algo que es usual en la prosa de los modernistas ingleses y que María Luisa Bombal contribuyó a incorporar en las letras latinoamericanas.

La historia de Brígida está llena de estos momentos en que coexisten tiempos y lugares paralelos dentro de la secuencia narrativa.

El relato se inicia con la presencia de un pianista, en la salsa de conciertos, a punto de comenzar su interpretación:

“El pianista se sienta, tose por prejuicio y se concentra un instante. Las luces en racimo que alumbran la sala declinan lentamente hasta detenerse en un resplandor mortecino de brasa, al tiempo que una frase musical comienza a subir en el silencio, a desenvolverse, clara, estrecha y juiciosamente caprichosa.” (Bombal 1939: 20)

De inmediato, la música hace que Brígida se pierda por completo en la evocación de su pasado. El silencio y la oscuridad de la sala de conciertos son llenadas por la música y por las imágenes del pasado que comienzan a despertar en la protagonista. A pesar de que en ese instante alguien se acerca para comentarle algo -“Estás cada día más joven Brígida. Ayer encontré a tu marido, a tu exmarido, quiero decir. Tiene todo el pelo blanco”- ella ya no está en la sala de conciertos:

Pero ella no contesta, sigue cruzando el puente que Mozart le ha tendido hacia el jardín de sus años juveniles:

Y Mozart la lleva, en efecto. La lleva por un puente suspendido sobre un agua cristalina que corre en un lecho de arena rosada. Ella está vestida de blanco, con un quitasol de encaje, complicado y fino como una telaraña, abierto sobre el hombro. (Bombal 1939: 21)

La interpretación de Mozart hace que las fronteras de tiempo y espacio se hagan borrosas, y que la protagonista se pierda por un momento de la realidad.

A lo largo de este relato, la música, además de lograr el estancamiento del tiempo y una velocidad diferente en la narración, se convierte en una forma de evocar el pasado y lleva a la protagonista a reflexionar sobre una serie de episodios que la atormentan, pero que ahora, vividos desde una nueva perspectiva, la conducen a comprender mejor su pasado personal, su naturaleza, y la decisión de haber terminado su matrimonio con Luis, el hombre canoso que alguien menciona cuando se han apagado las luces del teatro.

En el relato de Bombal no hay intento de dar sonoridad sinfónica al lenguaje. Es decir, hacer que los personajes hablen como si fueran trombones, contrabajos o flautas enlazados en un contrapunto. Su evocación de la música afecta la estructura, en cuanto los tres compositores interpretados -Mozart, Beethoven y Chopin- hacen que la protagonista recuerde su pasado con tres perspectivas diferentes, mientras la conducen por una serie de emociones con múltiples intensidades, hasta alcanzar ese descubrimiento en los últimos pasajes de Chopin, que la llevan a encontrar la paz necesaria para reconciliarse con su presente y su pasado.

Al lado de Bombal, hay otros escritores latinoamericanos que han reflexionado sobre el poder evocador de la música y han tratado de acercarse a esta experiencia a través de sus escritos. Estas reflexiones también pueden servir para entender mejor la función de la música en el relato de la escritora chilena, y explicar por qué su narrativa fue innovadora.

En su “Historia del tango”, Jorge Luis Borges (1996/1955) afirma que “la música nos revela un pasado personal que hasta ese momento ignorábamos y nos mueve a lamentar desventuras que no nos ocurrieron y culpas que no cometimos” (p. 162).

Para Borges, este efecto de los tangos antiguos, que el mismo escritor llama “función compensatoria del tango”, tiene la magia de hacernos protagonistas de la mitología de los malevos y los cuchilleros, del Gaucho y

del Compadre, figuras representativas de un individuo rebelde y según Borges, más significativas para los argentinos que las figuras de los militares de los próceres de la patria, quienes a lo largo de América demostraron su valentía en las empresas de independencia, pero que no lograron calar en el estereotipo del héroe de la mitología que recrea el tango, y que es vital para esta cultura.

“... de mí confesaré –dice Borges- que no suelo oír *El Marne* o *Don Juan* –tangos antiguos- sin recordar con precisión un pasado apócrifo, a la vez estoico y orgiástico, en el que he desafiado y peleado para caer al fin, silencioso, en un oscuro duelo a cuchillo. Tal vez la misión del tango sea esa: dar a los argentinos la certidumbre de haber sido valientes, de haber cumplido ya con las exigencias del valor.” (Borges 1996/1955: 162)

Así pues, para un joven de la ciudad que no ha vivido en los lumbanares con los malevos, ni tampoco en la libertad de la pampa, estas experiencias cifradas en la música resultan vitales y siendo lejanas, solo pueden ser vividas a través del tango. Escuchar la música, para Borges, no es una forma de evocar un destino lejano, sino de vivirlo. La música, cita a Schopenhauer,

“no es menos inmediata que el mundo mismo; sin mundo, sin caudal común de memorias evocables por el lenguaje, no habría, ciertamente, literatura, pero la música prescinde del mundo, podría haber música y no mundo. La música es la voluntad, la pasión; el tango antiguo, como música, suele directamente transmitir esa belicosa alegría cuya expresión verbal ensayaron, en edades remotas, los rapsodas griegos y germánicos. (Borges 1996/1955: 161)

En el caso de Bombal, la música es una forma de visitar el pasado y también de reivindicar la necesidad de la individualidad y de la rebeldía frente a las costumbres sociales, que para una chica han significado el tener que resignarse a un matrimonio con un hombre mayor, amigo de su padre, que “la quería con ternura y medida; si alguna vez llegara a odiarla, la odiaría con justicia y prudencia”. Brígida se ha casado con él porque parecía ser la única

persona que la dejaba ser como era: “... al lado de aquel hombre solemne y taciturno no se sentía culpable de ser tal cual era: tonta, juguetona y perezosa” (Bombal 1939: 21).

Ahora bien, ella se define de esta manera porque eso le han dicho sus padres. Nunca había podido comportarse como sus hermanas, ni en la niñez, ni ahora cuando debía actuar como una señorita en los cocteles a donde ellas iban para acompañar a sus maridos. Luis prefería dejarla en casa y no correr el riesgo de pasar una vergüenza por algún comentario inapropiado de su joven esposa.

La música, en la sala de conciertos, hace que Brígida reflexione sobre esto. Nos da a entender que su comportamiento no es una manifestación de su ignorancia sin cura, sino una forma de vivir su individualidad.

“No voy a luchar más, es inútil. Déjenla –exclamaba su padre-. Si no quiere estudiar, que no estudie. Si le gusta pasarse en la cocina, oyendo cuentos de ánimas, allá ella. Si le gustan las muñecas a los dieciséis años, que juegue. Y Brígida había conservado sus muñecas y permanecido totalmente ignorante.” (Bombal 1939: 20)

De hecho, su forma de disfrutar la música es una afirmación de esta individualidad, y el rehusarse, o el ser incapaz de relacionarse con la música como lo han hecho sus hermanas afirma esta naturaleza. Ella ha sido la única de las seis que reclamó las lecciones de piano por sí sola, y no tuvo que esperar a que le fueran impuestas, pero nunca logra aprender la llave de fa para leer las partituras del piano, y entonces decide dejar de tocar.

Dice que sabe muy poca música, y no es porque “no tenga oído ni afición”, sino porque su forma de disfrutarla es completamente intuitiva y no está cifrada dentro de la habilidad de leer la partitura para tocar correctamente en las reuniones sociales. Vive la música a su manera, como lo está haciendo en la sala de conciertos, sin estar muy segura de que el compositor sea Mozart o Scarlati porque ha olvidado pedir el programa: “¡Qué agradable es ser ignorante! –dice Brígida-. No saber exactamente quien fue Mozart; desconocer sus orígenes, sus influencias, las particularidades de su

técnica! Dejarse solamente llevar por él de la mano, como ahora.” (Bombal 1939: 21)

Brígida sabe que no se ha casado con Luis por amor, ahora lo puede comprender, pero después de tantos años –afirma- “no atina a comprender por qué se marchó ella un día, de pronto” (Bombal 1939: 29). Al lado de Luis había aceptado la resignación de nunca poder ser ella misma, ya ni siquiera en compañía de su esposo, y había encontrado otro modo para pasar el día “vacía de todo pensamiento, atontada de bienestar”, sin depender de la presencia o la voluntad de Luis. Se da cuenta de que tiene ese consuelo, y que esta nueva sensación de plenitud y placidez que ya no depende de nadie más la ha preparado para cumplir su función de esposa: la libera de todo entusiasmo y también de toda ira para desenvolverse en el matrimonio y hacerlo exitoso. Siente que ya nadie puede hierla porque, concluye, “puede que la verdadera felicidad esté en la convicción de que se ha perdido irremediamente la felicidad. Entonces empezamos a movernos por la vida sin esperanzas ni miedos, capaces de gozar por fin todos los pequeños goces, que son los perdurables” (Bombal 1939: 29).

Sin embargo, después de esta resolución que la ha llevado a aceptar su papel en el matrimonio, Brígida de repente deja a Luis. A pesar de que han pasado los años, no ha comprendido por qué tomó esa decisión. Sólo ahora, en medio del recital, el poder evocador de la música hace que la protagonista viva de nuevo su pasado, encuentre esa razón fundamental y se dé cuenta de la gran mentira que era su resignación:

“No comprende cómo pudo soportar durante un año esa risa de Luis, esa risa demasiado jovial, esa risa postiza de hombre que se ha adiestrado en la risa porque es necesario reír en determinadas ocasiones. ¡Mentira! Eran mentiras su resignación y su serenidad; quería amor, sí, amor, viajes, y viajes y locuras, y amor, amor...” (Bombal 1939: 30)

Llega a esta conclusión cuando la música le hace recordar el momento en que derriban el gran árbol que daba a su ventana, el gomero, y entonces vuelve a sentir el estruendo, el dolor de las nuevas imágenes que entran a su

habitación y se multiplican en los espejos. Las hojas del gomero desaparecen para que entre la imagen de una calle estrecha, “una hilera de automóviles... balcones de níquel y trapos colgados y jaulas con canarios...toda esa fealdad” (Bombal 1939: 30).

La caída del gomero coincide con el final del concierto, la nueva luz que entra en su habitación, con la luz que regresa a la sala. Los dos espacios y tiempos que eran paralelos –el recital y sus recuerdos- colapsan, se confunden en un solo momento y Brígida siente que le “han quitado su intimidad, su secreto; se encontraba desnuda junto a un marido viejo que le volvía la espalda para dormir” (Bombal 1939: 30). Ha sido la caída del gomero –que ha regresado a través de la música- lo que ha despertado a Brígida de su resignación.

Mientras que para Borges los primeros tangos son una forma de vivir un pasado necesario pero lejano y fantasioso: de aventuras, de valor y virilidad, para la protagonista de María Luisa Bombal, la música le hace entender que sus sueños son posibles en la realidad.

Recordemos el cuento, “El sur”, de Jorge Luis Borges, donde ese joven de la ciudad se bate en un duelo inverosímil con un compadrito.

“Salieron, y si en Dahlman no había esperanza, tampoco había temor. Sintió, al atravesar el umbral, que morir en una pelea a cuchillo, a cielo abierto y acometiendo, hubiera sido una liberación para él, una felicidad y una fiesta, en la primera noche del sanatorio, cuando le clavaron la aguja. Sintió que si él, entonces, hubiera podido elegir o soñar su muerte, ésta es la muerte que hubiera elegido o soñado.

Dahlmann empuña con firmeza el cuchillo, que acaso no sabrá manejar, y sale a la llanura.” (Borges 1996/1955: 529)

En este relato, el joven Dahlman ha sufrido un accidente que en efecto lo deja postrado en un hospital. Tras su recuperación viaja a una estancia del sur, pero en el camino sufre este encuentro que lo lleva a tomar tal decisión. Se trata de la muerte anhelada por alguien que se moría de una septicemia en un hospital, y quien preferiría esta otra muerte, en el campo abierto.



Brígida, que no parece una persona dada a la aventura, termina el relato con la posibilidad abierta de salir a buscar una vida que no se había imaginado, y una promesa de libertad y rebeldía que quizá nuestra música todavía no ha consignado de la forma como lo han hecho los tangos con la mitología del sur del continente.

En este relato, María Luisa Bombal explora el poder evocador de la música y su capacidad para rescatar la intuición y la naturaleza de cada individuo. Más allá de las imágenes subjetivas, aunque de por cierto comunes, que Brígida construye a partir de la música de esos tres compositores, su historia expresa un tipo de experiencia que puede parecer difícil de explicar porque es característica de la música, porque es difícil de verbalizar. Si seguimos a Borges, es un experiencia imposible de llevar completamente a la narrativa y a la poesía, que “adolecen del pecado original de todo lo literario: son estructuras de palabras, formas hechas símbolos” y no como la música una manifestación que “habla directamente con nuestra sangre” (Borges 1996/1955: 161).

El concepto de *verbal music* es útil para entender la forma en que la autora recrea la experiencia musical y parece detener el espacio y el tiempo en su búsqueda por el lugar donde se encuentra el pasado. Brígida presenta la música como un testimonio, un lamento, y una forma de dignificar su vida.

A través de la literatura, Bombal invita a vivir la experiencia musical de otra forma y a descubrir su relación con nuestro pasado; a ser más imaginativos para poder entender y disfrutar mejor el lenguaje musical, que sin proponerse, puede darnos otras perspectivas de nuestro pasado y promesas para el futuro.

## Bibliografía

- Bombal, María Luisa. “El árbol”. *Revista Sur* 60 (1939): 20-30.
- Borges, Jorge Luis. “El sur”. *Obras completas* Vol. 1. 5ª ed. Barcelona: Emecé Editores, 1996. 524-529.
- : “Historia del tango” *Obras completas* Vol. 1. 5ª ed. Barcelona: Emecé Editores, 1996. 157-168.
- Scher, Steven. “Notes toward a Theory of Verbal Music”. Comparative Literature 22. 2 (1970):147-156.
- . Verbal music in German Literature. New Haven: Yale University Press, 1968.
- Brown, Calvin. “The Relations between Music and Literature as a Field of Study”. Comparative Literature 22. 2 (1970): 97-107.
- Prieto, Eric: “Metaphor and Methodology in Word and Music Studies”. Word and Music Studies: Essays in Honor of Steven Paul Scher and on Cultural Identity and the Musical Stage. Eds: Lodato, Suzanne M., Aspden, Suzanne, y Walter BERNHART. Rodopi: New York, NY, 2002.

## NOTAS

<sup>1</sup> Agradezco a los colegas Seth Rossano Rivero y Jorge Alberto Cid Cruz de la Universidad Autónoma de México por sus ideas sobre audiomapping, compartidas en Bogotá, con ocasión de su presentación *El audiomapping como técnica investigativa-Proyecto Audiofocus Audiomapping de Toluca y Metepec* el 29 de abril de 2013. Véase [http://prezi.com/rpb\\_tjvkphlz/audiomapping-de-la-ciudad-de-toluca-2013/](http://prezi.com/rpb_tjvkphlz/audiomapping-de-la-ciudad-de-toluca-2013/)

<sup>1</sup> Entendida esta como una metáfora muerta, aquella que por su uso continuo ha perdido su poder como tropo y se ha incorporado al habla diaria.

<sup>1</sup> Crítico literario estadounidense, nacido en 1909. Pionero del análisis de las relaciones entre música y literatura. En el *Yearbook of Comparative and General Literature*, que publica la Universidad de Indiana, Brown publicó el ensayo *Music –Literary Research in the Last Decades (1950 – 1970)*, un inventario de obras en las cuales la interrelación está presente. Ese ensayo se encuentra en una guía que se preparaba para las bibliotecas de universidades con departamentos de inglés y apuntaba a la riqueza pedagógica que estas interrelaciones podían llevar al aula.

<sup>1</sup> *Comparative Literature*, Vol. 22, No. 2, Special Number on Music and Literature(Spring, 1970)

<sup>1</sup> Scher, Steven Paul. “Notes toward a Theory of Verbal Music.” *Comparative Literature* 22 (1970) 147-156. En el ensayo de 1970, Scher recordaba cómo en 1942, al examinar la Nueva Crítica, René Wellek y Austin Warren, se mostraban escépticos acerca de la posibilidad de combinar las “artes hermanas.” En ese ensayo hace un breve recuento de las posiciones de la crítica, incluyendo la revisión de trabajos como los de Northrop Frye (*Sonido y poesía*, 1957) y luego con la perspectiva interdisciplinar, los de Bertrand H. Bronson, “Literature and Music” en el libro de James Thorpe *The Relations of Literary Study: Essays on Interdisciplinary Contributions* (1967). Aún se discutía si podía hablarse de literatura comparada, asunto que finalmente pareció.

<sup>1</sup> En ese sentido definido en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua-DRAE así: Rizo de cabello en forma helicoidal.

## OBRAS CITADAS

Andrews, L. (1998). *Story and Space in Renaissance Art: The Rebirth of Continuous Narrative*. Cambridge, MA: Cambridge UP.

Augé, M. (1996). *Los "no lugares" espacios del anonimato una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Bronfman, A. A. (2012). *Media, Sound, and Culture*. Introduction. In G. W. Bronfman, *Media, Sound, and Culture in Latin America and the Caribbean* (pp. ix-xvi). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Burke, F. (2000). *Vision, the Gaze, and the Function of the Senses in "Celestina"*.

University Park, PA: Penn State UP.

Gil López, J. (1 de junio de 2013). *Paisajes sonoros*. Retrieved 2013 from Instituto Cervantes.

Hilmes, M. (2012). Sound Representation. In A. Bronfman, & A. G. Wood, *Media, Sound, & Culture* (pp. 122-6). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Montemayor de, J. (1991). *La Diana*. Madrid: Cátedra.

Vinci, L. d. (1827). *El tratado de la pintura y los tres libros que sobre el mismo arte escribió Leon Bautista Alberti*. Madrid: Imprenta Real.

## **CULTURA Y EDUCACIÓN MUSICAL**

### **Problemas y Perspectivas**

**Autor: Henry Roa Ordóñez**

#### **Introducción**

Esta ponencia tiene como objetivo presentar un análisis reflexivo de algunas características generales de la educación musical, concretamente en la formación superior a través de un enfoque intercultural. En general, los planteamientos educativos musicales de las universidades colombianas son tomados de conservatorios norteamericanos o europeos; por lo que es necesario y de vital importancia considerar la vía de la interculturalidad como una clara opción vinculante de la realidad cultural dentro del quehacer educativo. En ese sentido, una propuesta intercultural tiene como propósito desarrollar una valoración positiva de la diversidad cultural que favorezcan los intercambios de comunicación y aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes y entre la institución escolar con la realidad social y cultural, en el intercambio de conocimientos, valores y tradiciones musicales en un clima de actitudes de recíproco respeto e interacciones mutuamente enriquecedoras.

#### **De las problemáticas.**

Los modelos de educación musical que se manejan en la mayoría de las instituciones de formación superior, poco o nada proponen acerca del estudio de las músicas indígenas, étnicas o negras, como fuentes vivas de conocimiento. Solamente, desde las disciplinas históricas o etnomusicológicas, y de manera aislada son incluidas en las propuestas curriculares como asignaturas complementarias desconectadas y desprovistas de sentido integrador y de interacción entre la vida académica y la realidad cultural.

La realidad colombiana puede considerarse pluricultural y, debido esencialmente a ello, esfuerzos encaminados al desarrollo de políticas educativas encaminadas a evitar la monoculturización de sus estudiantes han sido escasos. De igual manera, las propuestas musicales en el plano de sus

desarrollos curriculares, que deberían estar encaminadas a garantizar una Interculturalidad, en que se permita el intercambio para construir nuevas identidades y nuevas modalidades de conocimiento continúan alejadas de las realidades culturales de sus estudiantes.

Pareciera existir, en cambio, una concepción centrada en la idea de que existe sólo una música que debe ser estudiada. Idea que nace en la concepción centrada en el estudio de la música a partir de los valores de la tradición monocultural de la música europea como único referente válido. Aún más, sigue pendiente la reflexión y la indagación a nivel pedagógico por parte de los profesores acerca de la vinculación y aprovechamiento de la cultura popular y de la música tradicional dentro de los espacios académicos, tanto más, cuando los intereses musicales de los estudiantes no siempre coinciden con la visión del profesorado, el currículo o las guías didácticas propuestas para los cursos.

Muchos estudiantes han sido impregnados y educados en el ámbito de otras músicas sin la ayuda del maestro y, sin embargo, esta realidad no siempre está presente en las aulas. La música que escuchan en la radio, en internet o en la televisión, procede de muchas y variadas culturas y conforman, de forma natural, su experiencia musical. Pero, esta realidad que se compone y se oye cotidianamente no es tenida en cuenta en los espacios escolares.

Este panorama encierra, en concreto, varios factores que imposibilitan el desarrollo de la interculturalidad. Primero, los planes de estudio centrados exclusivamente en la música europea que desde sus planteamientos no ha favorecido la presencia de la interculturalidad que propenda por esta integración. Esta concepción encierra un atributo excluyente de la música académica con respecto a la música tradicional en que se le atribuye un estatus social dominante y más elevado y un estatus social inferior a quienes escuchan rock, carranga o cualquier otra música tradicional.

Segundo, la industria y los medios de comunicación que privilegia determinadas músicas que dejan de lado auténticas manifestaciones que son verdaderas expresiones de la diversidad cultural. La música comercial

desplaza la música nacional y las expresiones que han sido patrimonio del país que, además de socavar la identidad nacional, poseen la propiedad de homogenizar y globalizar un tipo de expresión ajena a la propia cultura.

Tercero, el docente que desde su formación formal adolece de las estrategias para crear los nexos de unión entre la cultura informal del estudiante y la cultura escolar de corte formal. Si bien la legislación contempla la enseñanza de la música tradicional, el profesor de música que es el factor clave de toda la educación escolar y, por supuesto, esto incluye ser el componente determinante de toda la educación intercultural, poco se esfuerza en incorporar, como recurso de aprendizaje contextualizado, los contenidos y las expresiones musicales de los estudiantes dentro de las estrategias de aprendizaje.

Estos factores conlleva a plantear los siguientes interrogantes:

¿Cómo plantear nuevas estrategias de integración entre la culturas musicales de los estudiantes dentro de la vida académica al interior de las aulas?

¿Qué ha de hacer la educación musical para aprovechar la riqueza que aporta la pluralidad cultural?

Además de las estrategias, ¿Qué contenidos y nuevas competencias se deben estructurar para favorecer esta integración?

Interrogantes como estos conlleva a valorar la importancia de los aprendizajes significativos que como concepción pedagógica resignifica la función social que le atribuye a la enseñanza y, en especial, a la manera como se producen los aprendizajes. Por lo tanto, es menester, que la mirada de los docentes, como uno de los protagonista principales, precise el valor que le otorga a la función social de la enseñanza, en la idea sobre cuál ha de ser el papel de ésta y, en consecuencia que tipo de músico debe promover. En consecuencia, esto conlleva la necesidad que otros saberes ingresen de forma estructurada a las prácticas pedagógicas. (Zabala p, 134)

Entonces, ¿qué otros saberes pueden ingresar al campo de enseñanza musical que tradicionalmente han sido excluidos?

### **De las perspectivas.**

Desde una perspectiva intercultural es posible pensar en tres

alternativas iniciales que de una manera u otra pueden dinamizar nuevos tratamientos y visiones en este orden, como son los repertorios, la integración de saberes en el campo curricular y las formas de aprendizaje en que el músico informal elabora nuevo conocimiento.

Ponderar nuevos contenidos desde una perspectiva intercultural, conlleva la necesidad de contar con nuevos repertorios que brotan de la misma cultura de los estudiantes que pueden enriquecer y ampliar las distintas instancias musicales tanto en la formación instrumental, los cursos de historia y apreciación, los procesos de lectura y escritura musical, entre otros.

Con respecto a la dinámica curricular es posible plantear y jugar con la participación de otras disciplinas que mediante la creación de proyectos interdisciplinarios posibiliten la participación de los estudiantes, con la consigna de explorar nuevas estéticas y la construcción de nuevos conocimientos en contextos significativos y funcionales. Esto conlleva, de por sí, a la posibilidad de comprender y transformar la realidad musical por parte del estudiante, mecanismo que permite construir una interpretación personal y subjetiva de aquella realidad musical en que esté empeñado. Un ejemplo claro lo constituyen los compositores e intérpretes musicales que para poder reflejar la realidad cultural a través de sus creaciones es importante introducirlos en este contexto de aprendizaje.

La realidad musical en el concepto de la interculturalidad es una sola, nunca se presenta compartimentada, por lo que la integración de contenidos y de asignaturas debe tender hacia un enfoque globalizador. Se entiende por enfoque globalizador como la opción que determina que las unidades didácticas, aunque sean de una disciplina determinada, tenga como punto de partida situaciones globales, en las que los distintos contenidos de aprendizaje aportados por las distintas disciplinas o saberes son necesarios para su resolución o comprensión. (Zabala. pag.154)



La cultura confiere significado a la actividad humana. Éste depende no únicamente de la existencia de signos y símbolos y sus referentes, sino de la existencia de alguien capaz de interpretarlos. (Mauri. Pag.75) La actividad del estudiante no se realiza en solitario sino que necesita de un mediador que le permita ampliar los contenidos musicales desde la dimensión cultural y social en que se encuentra. Consideración que lleva a firmar, una vez más, la necesidad de caracterizar los contenidos de aprendizaje musical en su relación con la cultura por parte de los docentes, a través del concepto de diversidad integrada de saberes musicales, en el que están presentes no sólo los contenidos universales y los más lejanos del plano cotidiano, sino que considera, además, los saberes más cercanos que muchas veces hacen parte del mundo afectivo y de desarrollo potencial del estudiante.

Entonces, ¿cuál ha de ser el papel del docente en esta dinámica formativa? Sin duda, el docente debe convertirse en un mediador intercultural que permita acercar la cultura del estudiante con la escolar asumiendo el pluralismo como un campo de oportunidades en cuya base axiológica prevalece el respeto y comprensión por las características de cada estudiante, más aun cuando cada uno de ellos incorpora saberes que suelen diferir de la cultura escolar.

Para ello, es primordial iniciar los aprendizajes Interculturales desde la realidad cultural de los estudiantes. Por una parte, es importante reconocer que la vida musical de los estudiantes, que ocurre en los extramuros, no debe estar alejado e incomunicado con lo que acontece al interior de los espacios académicos. Por el contrario, es una fuente valiosísima de aprendizaje que puede aportar recursos y nuevas visiones metodológicas para fortalecer y ampliar las tareas de los docentes, y ante todo, para posibilitar la participación de los estudiantes y al mismo tiempo forzar cada vez más elaboradas formas de actuación tanto en los planos cognitivos como en lo afectivo.

Adicionalmente, esta visión obliga a un cambio y transformación del espacio escolar como una institución que enseña a una organización que

aprende desde los problemas y de las distintas formas de expresión y práctica musical que están situados en los contextos sociales y culturales de sus propios estudiantes y docentes. Lo que permite, además, no sólo la construcción de nuevo conocimiento, sino la transferencia del mismo, a múltiples y diversas situaciones musicales. Sólo así, podrá cumplir su función como fuente principal de producción e intermediación de conocimientos en sus procesos formativos.

Desde esta perspectiva, se puede entender a la organización como el resultado de “conversaciones de acción” y a la gestión del conocimiento como los procesos de creación y transformación del conocimiento de la organización que aprende, incorporando de manera dinámica y continua el saber hacer de las personas en el tejido “narrativo” personal grupal y organizacional (Echeverría, 1999; Flores, 1997).

Desde esta perspectiva, es posible pensar en programas de educación musical a nivel de pregrado que ofrezcan graduar no solamente intérpretes de instrumentos clásicos y sinfónicos, sino también en instrumentos tradicionales como el cuatro, el charango, el tiple o en flautas andinas. Una opción interesante, por ejemplo en Colombia, sería la de graduar expertos en funciones melódicas o acompañantes de instrumentos de cuerdas pulsadas tradicionales de la región andina o llanera. Así, un egresado de este tipo de énfasis puede tener un instrumento principal, como por ejemplo el cuatro llanero, pero además estar en capacidad de transitar por cualquier instrumento acompañante en los estilos abordados. (Samper 2013)

Por ejemplo, en el campo del entrenamiento auditivo, al momento de trabajar una progresión armónica es importante que ésta sea “mostrada” y “ejemplificada” a partir de contextos particulares y diversos: en un vals de Chopin, un standard de Jazz, un Pasillo, un Bolero, un fragmento de Rock Progresivo. (Samper 2013)

Un ejemplo claro en esta línea lo constituye el trabajo de Lucy Green, “Cómo aprende el músico popular” que a través de un estudio riguroso devela las distintas formas de aprendizaje que acontece fuera de los espacios escolares. Lo que implica comprender los contextos y las lógicas

metodológicas en que se desenvuelve el músico informal. De igual manera, abre la posibilidad de involucrar estos recursos de aprendizaje y de creación dentro de las dinámicas formales de la educación musical. Analiza, por ejemplo, las formas de integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con un énfasis en la creatividad personal, a diferencia de los contextos formales en los que se busca desarrollar estas habilidades de manera diferenciada, pero, además, con un predominio de la reproducción sobre la creatividad.

A manera de conclusión quedan planteados varios desafíos, el primero de ellos tiene que ver con las formas en que se pueden generar la condiciones para que estos espacios de integración sean posibles en que se encuentren mecanismos de articulación entre la vida académica con el mundo de la vida musical de los estudiantes. Y, dentro de esta línea de acción es importante definir los contenidos que respondan de manera integrada tanto a los intereses particulares de los estudiantes como de aquellos que correspondan como esenciales dentro de los contenidos universales. Al respecto, Bourdieu señala: “Resulta interesante plantear que si bien una parte de la selección de contenidos está dada en un proyecto de educación musical por la “apuesta cultural y política” de la escuela; otra parte de estos contenidos debería estar enmarcada dentro de los intereses y vivencias cotidianas de los estudiantes”. (1995)

Dentro de esta perspectiva, otro reto importante es el diseño articulado y factible de proyectos interculturales, que atiendan al diálogo entre saberes europeos, académicos, urbanos, folclóricos, entre otros, como una alternativa viable para la educación musical. Sin duda, este es un proceso que obliga de una manera u otra, a crear un ambiente de interacción de aprendizajes entre los saberes académicos e informales, en el que tanto profesores y estudiantes aumentan sus competencias musicales. Así mismo, esta interacción permite la gestión de nuevo conocimiento que debe entenderse como el desarrollo intencionado de las competencias musicales de los involucrados y de la organización curricular para favorecer procesos innovadores. En esta perspectiva es posible que el docente musical como

gestor de nuevo conocimiento esté en condiciones de crear articulaciones entre conocimiento y desempeños desde la apropiación de los saberes musicales de los estudiantes que florecen en el campo de sus propias culturas en relación con los contenidos formales de la vida académica.

Asegura Minakata (2000) que estos desafíos plantean un dilema a las instituciones escolares que para el caso de los espacios de enseñanza musical adquiere especial relevancia: “o se transforman en organizaciones que aprenden, abiertas y relacionadas con contextos, problemas, escenarios sociales y productivos; o bien, se anquilosan como instituciones obsoletas y dislocadas de las dinámicas de la sociedad del conocimiento. Esta disyuntiva se plantea también a los profesores: o se incorporan a las dinámicas de cambio y pasan de ser los que enseñan a ser los que aprenden en el proceso de enseñar; de ser quienes practican una enseñanza de forma individual a quienes enseñan y aprenden de forma grupal y colaborativa; de ser quienes enseñan centrados en contenidos a ser quienes facilitan y conducen la construcción de aprendizajes situados, significativos y reflexivos, o vivirán los efectos de su obsolescencia e inadecuación como formadores en la sociedad del conocimiento, con el consiguiente vacío de significado profesional social y personal”.

Para responder a estos dilemas y desafíos las posibilidades de enriquecimiento y transformación que ofrece la interculturalidad son amplios y diversos. Por una parte, su ejercicio permitir el ingreso de conocimientos que pueden nutrir los currículos y las prácticas musicales. Así mismo, proporciona nuevos componentes de reflexión para comprender e interactuar con el mundo musical; permite la transferencia de conocimiento entre los contextos formales e informales; brinda e incorpora nuevos repertorios con sus distintas formas de aprendizaje a partir de sus propias lógicas y como mecanismo para comprender el mundo musical. Adicionalmente, permite establecer nuevas metodologías y desarrollos didácticos para construir y gestionar nuevo conocimiento que potencialice las dimensiones cognitivas, corporales y afectivas de los estudiantes.

No obstante, para asumir el pluralismo musical como un campo

enriquecedor que fortalece, no solo el ámbito educativo, sino también los procesos de desarrollo de la identidad cultural de los contextos culturales de los estudiantes, es preciso recurrir a la generación de proyectos creativos que doten de nuevos significados las músicas académicas y tradicionales. De ahí la necesidad de fortalecer los ejes articuladores de las experiencias formativas a través de proyectos de investigación-creación e interpretación que permitan acceder a las distintas manifestaciones musicales en que se reconozcan los universos particulares y los patrimonios intangibles que hacen parte de mundo de la vida de nuestros estudiantes. Del mismo modo, es importante continuar avanzando en el concepto de interculturalidad como principio educativo, que sin eludir el conflicto y atendiendo al respeto por la diversidad y la diferencia sea entendida como una meta alcanzable.

## BIBLIOGRAFÍA

**BOURDIEU, P.** (1995). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

**ECHEVERRÍA, R.** (1999). *Ontología del lenguaje*. Santiago: Dolmen.

**GREEN, L.** (2008). Music, informal learning and the School: A new classroom pedagogy. . Aldershot: Ashgate.

**MAURI, Teresa.** (1997). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan contenidos escolares. El constructivismo en el aula. Ed. Grao

**MINAKATA, A.** (2000) El maestro que aprende: educación para una nueva época, *Sinéctica* (17), julio-diciembre.

**SAMPER.** La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. Ponencia Fladem. Ecuador. Recuperado en Abril 21 de 2013.

[http://www.fladem.org.ar/articulos.art/educacion\\_musical\\_nivel\\_superior\\_e\\_int](http://www.fladem.org.ar/articulos.art/educacion_musical_nivel_superior_e_int)

erculturalidad\_siglo\_xxi\_nuevas\_epistemologías.

**ZABALA** Antoni, (1997). Los Enfoques Didácticos. El Constructivismo en el aula. Ed. Grao.

**HENRY ROA ORDÓÑEZ.**

"Pedagogo Musical egresado de la U. Nacional de Colombia y Magíster en Evaluación en Educación de la U. Santo Tomás. Ha ejercido su labor profesional como docente investigador y director coral en las universidades: Santo Tomás, U. de la Sabana, U. de San Buenaventura, U. Católica, U. Luis Amigó, U. Pedagógica de Colombia y en la U. Sergio Arboleda". Es par académico del Ministerio de Educación Musical. Recientemente obtuvo el diplomado en investigación: formulación de proyectos organizado por la Universidad Sergio Arboleda y La Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia.

Su labor investigativa ha estado centrada en el campo de la investigación etnográfica con publicaciones en este campo. Ha realizado investigaciones en el campo de la evaluación de programas educativos en especial en el área de la educación superior. Ha pertenecido al comité de investigaciones de la Facultad de Artes Universidad Pedagógica de Colombia y la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás y ha elaborado propuestas de desarrollo para la profundización de las Artes en la Universidad de La Sabana.

De igual manera, ha implementado talleres de desarrollo humano dentro del Programa de Bienestar Laboral para docentes de la Secretaría de Educación del Distrito Capital y fue colaborador de las actividades culturales de la Caja de Compensación Familiar "Compensar".

Actualmente, orienta los semilleros de investigación y asesora las investigaciones de grado de los estudiantes del Departamento de Música "Mauricio Cristancho" y es el investigador principal del proyecto investigativo "Aprendizaje y didáctica del método de lecto-escritura del Departamento de Música de la Universidad Sergio Arboleda.

**Simpósio 34 – [Simpósio Retórica y derecho: nuevos desafíos](#)**

**(\*) Nao foram enviados los trabajos.**

**Realização:**



Catálogo na fonte: Ceila Soares - CRB10/926

E56 Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur (2. : 2013 : Bogota, Colombia).

Anales del II Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 2, 3 y 4 de mayo de 2013, Bogota, Colombia – Bogota : Universidad Sergio Arboleda, 2013. – v.1, 2013. - 1 CD-ROM..

ISSN 2238-0078

1. Conesul, integração do 2. Ciências humanas – Conesul  
3. Ciências tecnológicas – Conesul I. Título.

CDD: 300  
600

**2624 páginas.**