

Religación

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades



DOSSIER:
SUBJETIVACIONES Y NUEVAS EMANCIPACIONES
POLÍTICAS EN AMÉRICA LATINA

RELIGACIÓN
Revista de Ciencias Sociales y Humanidades
Vol. 1 • No. 2 • junio 2016
ISSN 2477-9083

Director-Editor

Roberto Simbaña

robertosimbana@religacion.com

© Religación 2016

(+593) 983242934

(00593) 25124275

Coordinadora Editorial

Carolina Díaz Rubiano

carolinadiaz@religacion.com

info.religacion@gmail.com

<http://revista.religacion.com>

Consejo Editorial

Andrea Carolina López Saavedra

Hernán Eduardo Díaz

Daniela González

Belén De La Torre

Daniel Jara

@Religacion_AL

Molles N49-59 y Olivos

Código Postal: 170515

Quito, Ecuador

www.religacion.com

Diseño y diagramación

Jaime Montesdeoca

María Camila Torres

Fotografía de portada: Gleo (Colombia)

Revista de investigación de periodicidad trimestral publicada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (**RELIGACIÓN**), se encarga de difundir trabajos científicos de investigación con un enfoque latinoamericano.

Religación

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades



CENTRO DE INVESTIGACIONES

en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina

Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.- Quito, Ecuador. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, 2016

abril-junio 2016

Trimestral - marzo, junio, septiembre, diciembre

ISSN: 2477-9083

1. Ciencias Sociales, 2 Humanidades, 3 América Latina



Consejo Científico Internacional

»Ana María Stuven

- Pontificia Universidad Católica de Chile

»Caio Vasconcellos

- Universidade Estadual de Campinas - Brasil

»Susana Domínguez

- Universidad de la República Uruguay

»Ethel García Buchard

- Universidad de Costa Rica

»Francisco Carballo

- Goldsmiths, University of London

»Gaya Makaran

- Universidad Autónoma de México

»Jaime Ortega

- Universidad Autónoma de México

»María Cecilia Colombani

- Universidad de Morón - Argentina

»Michel Goulart da Silva

- Instituto Federal Catarinense-Brasil

»Natalia Fischetti

- Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -Argentina

»Óscar Loureda Lamas

- Universidad de Heidelberg - Alemania

»Teresa Cañedo-Argüelles F

- Universidad de Alcalá - España

»Ramiro Fuenmayor

- Centro de Investigaciones y estudios políticos - estratégicos (CIEPES - Venezuela)

»Yuri Rodríguez González

- Fundación Alejo Carpentier - Cuba

Aparece en:

Red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina

LatAmPlus Full-Text Studies Online

Directory of Research Journal Indexing

Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales

Scientific Indexing Services

Academic Resource Index ResearchBib

International Institute of Organized Research

Biblioteca Nacional de Colombia

ResearchJournals & Authors

Science library index

SUMARIO

RELIGACIÓN

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Vol. 1 • No. 2 • junio 2016

ISSN 2477-9083

6

Presentación

Roberto Simbaña Q.

Dossier: *Subjetivaciones y Nuevas Emancipaciones Políticas en América Latina*

9

La chispa de la participación política: Historias de mujeres mapuce durante el conflicto Pulmari.

Suyai Malen García Gualda

25

“Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil

Denise N. De Sordi, Sérgio Paulo Morais

44

Réplica a El desafío de las políticas educativas de subjetividad de Juan Carlos Tedesco. Una propuesta de integración de los procesos de subjetivación

Armando Ulises Cerón Martínez

64

La subjetividad como punto de reflexión teórica para pensar lo político

Juan M. Fernández Chico.

75

A aprendizagem duma segunda cultura e a identidade étnica dos indígenas brasileiros através duma rede social: estudo exploratório

Joaquim Filipe Peres de Castro

Ensayo Fotográfico

96

Rendered visible. A photographic document

Michael Wildman, Carolina Borda-Niño-Wildman

Sección General

110

El murmullo de la cultura: semiótica y sentido de la vida

Massimo Leone

128

Calidad de la educación: entre la exclusión y la utopía

Adriana Bojacá I., Alejandra Díaz L., Rafael Osorio O. y Juan Carlos Muñoz C.

Normas para presentación de artículos

RELIGACIÓN

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Vol. 1 • No. 2 • junio 2016

ISSN 2477-9083

6

Presentación

Roberto Simbaña Q.

Dossier: *Subjectivations and new political Eman- cipations in Latin America*

9

The spark of political participation: mapuce women histories during
the pulmari conflict

Suyai Malen García Gualda

25

“Students are still hungry!”: Daring, occupation and resistance of high
school students in Brazil

Denise N. De Sordi, Sérgio Paulo Morais

44

Rejoinder to Juan Carlos Tedesco’s The challenge of educational po-
licies of subjectivity. A proposal of integration of processes of subjec-
tivation

Armando Ulises Cerón Martínez

64

Subjectivity as a theoretical reflection point to think politics

Juan M. Fernández Chico.

75

Learning a second culture and the ethnic identity of the brazilians in-
digenous through a social network: An exploratory study

Joaquim Filipe Peres de Castro

Ensayo Fotográfico

96

Rendered visible. A photographic document

Michael Wildman, Carolina Borda-Niño-Wildman

Sección General

110

The murmur of culture: semiotics and the meaning of life

Massimo Leone

128

Quality of education: between exclusion and utopia

Adriana Bojacá I., Alejandra Díaz L., Rafael Osorio O. y Juan Carlos Muñoz C.

151

Normas para presentación de trabajos



Introducción

Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, es una revista académica de periodicidad trimestral, editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, centro asociado a CLACSO.

Revista Religación, pretende ser un espacio abierto para el debate y construcción del pensamiento latinoamericano en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, destinado a profesionales, investigadores, estudiantes y académicos que tengan interés en el estudio de la realidad de nuestra Abya Yala con un enfoque decolonizador.

6
Se encarga de difundir trabajos científicos de investigación producidos por los diferentes grupos de trabajo del Centro de Investigaciones, así como trabajos de investigadores nacionales e internacionales externos. Tiene su sede en Quito, Ecuador, maneja áreas que tienen relación con la: Ciencia Política, Educación, Religión, Filosofía, Antropología, Sociología, Historia y otras afines.

M.Phil Roberto Simbaña Q
Director



Dossier

*Subjetivaciones y Nuevas
Emancipaciones Políticas
en América Latina*

La chispa de la participación política: Historias de mujeres mapuce durante el conflicto pulmarí

*The spark of political participation:
mapuce women histories during the pulmarí conflict*

Suyai Malen García Gualda¹

Universidad Nacional del Comahue - Argentina

RESUMEN

La disputa territorial, iniciada en 1995, en el espacio territorial Pulmarí ubicado en la cordillera neuquina, región norte de la Patagonia Argentina fue, a nuestro juicio, un hito en la historia reciente del Pueblo/Nación Mapuce. Desde entonces, las mujeres mapuce comenzaron a tejer lazos que han facilitado distintos procesos de transformación y negociación política. Por ello, en este artículo nos interesa abordar concretamente la participación política de las mapuce en el mencionado conflicto. Nuestro foco se centra en conocer las estrategias de organización que se dieron dichas mujeres y los espacios de participación en los que se desenvolvieron. A tal fin nos importa presentar sus historias, sus relatos, sus experiencias de lucha. Cabe agregar que en función de los objetivos propuestos, haremos uso de material bibliográfico producto de un arduo proceso de indagación teórica y de información obtenida a lo largo de nuestro trabajo de campo.

Palabras claves: *Mapuce, mujeres indígenas, conflictos territoriales, género*

ABSTRACT

The territorial dispute, which began in 1995, in Pulmarí was, from our point of view, a milestone in the recent history of the Mapuce People / Nation. This place is located in the Neuquén mountain range, northern region of Patagonia Argentina. Since 1995, women began to create closer links that have facilitated them with various transformation processes and political negotiation. Therefore, in this article we want to specifically address the political participation of mapuce women in the aforementioned dispute. Our focus is to learn the organizational strategies that they developed and the participation spaces where they have engaged. For this purpose, we care to present their stories, their tales, and their experiences of the struggle. Should be added that according to the proposed objectives, we will be using bibliographical materials resulting from an arduous process of theoretical inquiry and information obtained throughout our fieldwork.

Key Words: *Mapuce, native women, territorial conflicts, gender*

¹ Politóloga. Doctoranda en Ciencias Sociales por la UNCuyo. Magíster en Género, Sociedad y Políticas. Becaria doctoral de CONICET en CEHEPYC-UNC, docente en FADECS-UNC, Argentina. gsuyai@hotmail.com

Introducción

Pulmarí es un espacio territorial, de aproximadamente ciento veinte mil hectáreas, ubicado en el Departamento Aluminé en la provincia de Neuquén, región norte de la Patagonia argentina. El mismo se extiende desde la Cordillera de los Andes al oeste hasta el Cordón de Catan Lil al este. El espacio territorial de Pulmarí cuenta con un notable valor simbólico y cultural para los/as mapuce¹, ya que en el siglo XIX fue escenario de las últimas batallas entre el Pueblo/Nación Mapuce y las campañas militares comandadas por el general Conrado Villegas. La denominación original dada por los/as indígenas a estas tierras, en *mapuzugun*², es *Purhmay*, que significa “donde se hizo la noche”. Este original nombre deviene de la situación que atravesaron -y de la percepción del espacio que tuvieron-los/as mapuce al momento de librarse las últimas batallas contra los *wigka*³.

Desde entonces Pulmarí, nutrido por su épica historia y su paisaje vasto y mítico, se transformó en una inolvidable postal y, al mismo tiempo en una “zona de conflicto” (Villareal, Nawel, Huencho y Lonkon, 2004) entre diferentes intereses políticos y económicos. La disputa territorial iniciada en el año 1995 es, a nuestro juicio, heredera de una larga memoria de despojo y, a su vez, un hito inigualable en la historia reciente de los/as mapuce en Neuquén. Pues, a partir de aquel conflicto la defensa del territorio, la autonomía e identidad se han convertido en los ejes vertebradores de la lucha mapuce en la Provincia. Asimismo, tal como hemos corroborado a lo largo de nuestra investigación, desde Pulmarí las mujeres mapuce comenzaron a tejer lazos que han facilitado interesantes procesos de transformación y negociación política.

Por lo dicho, en esta oportunidad nos proponemos esgrimir una breve reseña del conflicto que nos convoca y, luego, abordar con mayor profundidad la participación política de las mapuce. Concretamente, buscamos conocer cuáles fueron las estrategias de organización que se dieron las mujeres y los espacios de participación en los que se desenvolvieron. Para ello nos detendremos en sus historias, en sus relatos, en la memoria oral que caracteriza al Pueblo Mapuce. Creemos que conocer las historias de las mujeres partícipes del conflicto nos aproxima a comprender el impacto que éstas generaron en las nuevas generaciones de mujeres. Nos preocupa abordar este tema desde la ciencia política –con aportes de los estudios de género– dado que observamos, en los últimos tiempos,

1 En el presente documento se utiliza el término “mapuce”, según el grafemario Ragileo.

2 El habla de la tierra, la lengua mapuce.

3 Conquistadores.

una nueva irrupción de las mujeres mapuce en los conflictos territoriales originados a partir de la aplicación de un modelo económico que promueve el extractivismo.

Por último, cabe destacar que a los fines del presente artículo haremos uso de información obtenida durante nuestro trabajo de campo⁴ en distintas comunidades mapuce del área de Pulmarí. Y, también, nutriremos nuestras reflexiones con aportes de diversos/as pensadores/as y materiales bibliográficos producto de un arduo y sistemático proceso de indagación teórica, llevado a cabo en el marco de nuestra investigación doctoral.

1. La irrupción mapuce en 1995

Una vez finalizada la mal llamada Conquista del Desierto (1883), los territorios del área que comprende Pulmarí fueron convertidos en tierras fiscales, es decir quedaron bajo la órbita y el dominio del Estado Nacional Argentino. Resulta oportuno considerar que en el año 1878 se había promulgado la Ley de Empréstito, la cual estipulaba el pago en tierras a los particulares que se manifestaran dispuestos a financiar la “Campaña del Desierto”. Dicha medida fue acompañada, a posteriori, por la Ley de Premios Militares, por medio de la que se recompensó con tierras a quienes participaron efectivamente de la Conquista. En el caso de Pulmarí hubo una importante apropiación del territorio por parte de capitales ingleses. De hecho, la Compañía Estancia Pulmarí Limitada, conocida como Estancia Los Ingleses o Estancia de los Miles, constituye un punto clave en la historia de Pulmarí, puesto que marcó literalmente al territorio y a su gente⁵.

La Estancia Pulmarí fue un símbolo de “civilización y progreso” allí donde se erigía el capitalismo. En la memoria de los pobladores/as locales, en la memoria indígena, la Estancia significó usurpación y, también, la proletarización mapuce, pues donde antes pastoreaban libremente a sus animales ahora vendían su fuerza de trabajo. A finales de la década de los cuarenta la Estancia fue expropiada por el entonces presidente Juan Domingo Perón, y en el período comprendido entre 1947 y 1952 la zona quedó bajo la jurisdicción de Parques Nacionales. Más tarde, en el año 1952, el área en cuestión fue cedida al Ejército Argentino para la cría de equinos y burros y como punto militar estratégico en la frontera con Chile. A posteriori de la provincialización del territorio nacional

4 Al momento de citar las entrevistas realizadas, utilizaremos las iniciales de los nombres y/o alias para referirnos a nuestros/as entrevistados/as a fin de resguardar su identidad.

5 Sugerimos la lectura de Papazian, A. (2013).

de Neuquén (1955), dicho espacio territorial quedó como un enclave del Estado Nacional rodeado de tierras fiscales propiedad de la nueva Provincia.

Años después, en el marco del retorno de la Democracia y a través de la consigna “Pulmarí para los mapuche”, proclamada por Raúl Alfonsín, la esperanza retornó a las comunidades. Dicha promesa tardó un tiempo considerable hasta materializarse en la creación de la Corporación Interstadual Pulmarí (en adelante CIP). En 1987, por medio del decreto 1410, se aprobó la creación de la CIP, y el mismo año el entonces gobernador de Neuquén, Pedro Salvatori, suscribió a dicho convenio. Al año siguiente, en 1988, la Ley Nacional 23612⁶ ratificó el convenio de creación de la CIP, aunque, efectivamente el ente comenzó a funcionar en el año 1989.

Ya entrada la década de los noventa, concretamente en el año 1995, la Confederación Mapuce de Neuquén⁷ comenzó a detectar situaciones de extrema irregularidad en relación a las tierras administradas por la Corporación. No es casual que en medio de la avanzada del neoliberalismo económico y el neoconservadurismo político los/as indígenas sufrieran, una vez más, la violencia y el despojo que acompañan y aseguran la acumulación capitalista. Así, en una coyuntura marcada por beligerantes transformaciones socio-políticas, comenzó a forjarse una imagen potente y aguerrida del Pueblo/Nación Mapuce organizado y en pie de lucha. En efecto, en mayo de 1995 miembros de las diferentes comunidades mapuce junto a representantes de la Confederación Mapuce de Neuquén decidieron “tomar” pacíficamente la sede de la CIP en Aluminé. En aquel momento, el gobierno provincial optó por ignorar

6 La presente norma, en su artículo tercero, establece como prioridad del ente: “la explotación de los inmuebles de su propiedad o los que por convenios administre, en actividades agroforestales, ganaderas, mineras, industriales, comerciales y turísticas, así como el desarrollo de cualquier otra actividad dirigida a lograr el crecimiento socio económico del área de Frontera Sur de la Provincia del Neuquén y fundamentalmente de las comunidades indígenas de dicha zona, Catalán, Aigo y Curruamil. La Corporación, sin prejuicio del desarrollo de sus actividades específicas, preservará dentro de su jurisdicción, los espacios necesarios para atender las necesidades operacionales del ejército argentino y contribuir a su aprovisionamiento logístico”. Es preciso advertir que en el citado artículo se omite la presencia de numerosas comunidades mapuce en el área de referencia, entre ellas podemos mencionar a Puel (y Plácido Puel), Ñorquinco, Wiñoy Tayiñ Rakizum, Lefiman y Hiengueihual. Este “olvido legal” ha implicado, a lo largo del tiempo, numerosas restricciones en lo que respecta a la aplicación de los derechos indígenas sobre el territorio, en desmedro de cientos de familias mapuce. Asimismo, es preciso indicar que desde sus orígenes la CIP ha contado con escasa representación mapuce en su directorio, cuestión que también violenta el estatuto del organismo y a los derechos indígenas.

7 Esta organización macro-política mapuce en la que confluyen numerosas comunidades de la Provincia hunde sus raíces en la década de los sesenta. Para más información sugerimos consultar el trabajo de Semorile, Z. (2014).

la situación y desestimar el alcance de la misma, lo cual se tradujo en una profundización de las medidas de lucha y del conflicto en general.

Frente a la incertidumbre que generaba la inacción estatal, muchos mapuce se manifestaron dudosos y temerosos. Sin embargo, la lucha se profundizó porque fueron las mujeres quienes decidieron “poner el cuerpo” y seguir adelante, fueron quienes alentaron la lucha en defensa de los bienes comunes, especialmente el territorio. Un relato preciso y necesario es el del ex *werken*⁸, R.Ñ, quien entre mates y calurosas sonrisas nos ilustró una escena que da cuenta del valor que tuvo la toma de la palabra por parte de las mujeres en los momentos de reflexión colectiva:

Un mediodía estábamos todos ahí, los hombres, todos emponchaditos al sol (sic), era la una de la tarde, alrededor de los fuegos porque hacía frío. Habría unas trescientas personas ahí, trescientos varones, que eran dueños de animales y las mujeres que andaban trabajando, iban y venían, un poco el rol que se entendía que tenían que tener. Así, estaban preparando comida, con unas ollas gigantes, había mucho humo. De pronto se para uno y dice: ‘yo creo que acá tenemos que empezar a organizarnos de otra manera, porque esto va a empezar a flaquear, por eso creo que tendríamos que rotar. Si nos quedamos todos acá no sabemos qué está pasando con nuestros animales en el campo. Yo propongo que la mitad nos vayamos y que mañana volvamos y así rotamos’. Una manera de retroceder. Otros decíamos que no, que no tenemos que irnos porque la gente es difícil que vuelva. Entonces, una *lamgen* que estaba revolviendo la olla, Flor María Salazar, estaba en medio del humo y dijo: ‘les voy a decir una propuesta. Yo propongo que si los hombres están tan preocupados por los animales, que se vayan todos y nos quedamos las mujeres. Nosotras vamos a hacer el aguante hasta que vengan con una solución, por si o por no’. Nadie más habló de retirarse (R.Ñ, entrevista personal, 8 de marzo de 2015).

Tal como dijimos, aquí vemos cómo la toma de la palabra fue, poco a poco, una herramienta útil para la participación de las mujeres en los espacios de discusión colectiva, los *Xauvn*. A partir de ese momento, las mujeres comenzaron a hablar, a proponer, a discutir, a participar en el espacio público. No fueron pocas las que se impusieron en momentos de debate, tampoco las que no dudaron en hacerle frente a la policía y la gendarmería, cuerpo a cuerpo. Pues, lejos de llegar a su fin el conflicto

⁸ Autoridad mapuce, “portavoz”.

siguió su curso. Ante la inactividad del gobierno, en el mes de noviembre, miembros de las diferentes comunidades iniciaron la ocupación de los cuadros de Piedra Gaucha, Lolen y Chichería. La CIP en esos meses había adjudicado en esta zona a dos hacendados, quienes rápidamente procedieron a delimitar con alambre sus nuevas propiedades. Fue en ese momento cuando el conflicto Pulmarí pasó de ser una experiencia aislada y simbólica de “toma pacífica” de un espacio institucional a ser un proceso concreto de “recuperación territorial” (Carrasco y Briones, 1996).

A mediados de 1996, con Felipe Sapag como gobernador, el conflicto llegó a su punto cumbre tras el desalojo de un centenar de mapuce que se encontraban en plena recuperación territorial. El saldo de dicho operativo marcó la memoria de los/as involucrados/as: ocho detenidos/as liberados el 30 de diciembre del mismo año. En lugar de sofocar la lucha indígena, la medida del gobierno generó las condiciones para que el conflicto tomara estado público a nivel nacional e internacional. De este modo, el “conflicto Pulmarí” se extendió a través de los medios, hizo florecer la organización política mapuce, con las mujeres al frente de la batalla y, también, despertó teorías conspirativas⁹ y proyectos legislativos teñidos de un oscuro racismo institucional, todavía dominante en las estructuras de poder.

14

Historias de mujeres, mujeres con historia

En Pulmarí confluyeron experiencias, voces, trayectorias, militancias, pertenencias comunitarias y políticas, verdaderamente diferentes. Probablemente la diversidad de posturas y miradas contribuyó a que las mujeres se constituyieran en “sujetas de derecho” y activaran distintos mecanismos/estrategias de participación política. Por un lado, encontramos mujeres urbanas en proceso de organización, de recuperación identitarios, de debate y discusión política en ámbitos académicos, gremiales, barriales, etcétera. Mujeres urbanas que se auto-reconocen como mujeres mapuce en la urbanidad y que desde esa identidad particular se disponen a dar batalla en defensa de su Pueblo. Estas mujeres atravesadas por diferentes conflictos políticos, formadas en el mundo *wikka*, fueron clave para el desarrollo de la lucha en Pulmarí, puesto que aportaron una mirada distinta de la realidad indígena y de las mujeres en particular.

⁹ Cabe mencionar que el conflicto que nos ataña logró re-activar la Doctrina de Seguridad Nacional. Para profundizar en este punto sugerimos consultar a Muzzopappa, E. (2000).

En esta situación nos encontramos, por ejemplo, con la figura de V.H una de las *werken* que marcó la historia del conflicto Pulmarí. A partir de su activa participación en el conflicto que nos convoca, V.H logró convertirse en una lideresa y referente de la lucha mapuce en Neuquén. Esta mujer se crió en la capital de la Provincia, aunque, nació en el campo, en Chiquilihuín. Desde la ciudad y su vida en “el barrio” fue tejiendo su destino de mujer comprometida y activa en las causas que siempre consideró justas. Según su testimonio, toda su entereza y convicción política fue “heredada” de la figura de su madre, a quien ella reconoce como su única referente política. A pesar de sufrir la violencia de un padre golpeador, de ser madre soltera a muy temprana edad y de tener que trabajar como “esclava doméstica”¹⁰, V.H siempre tuvo en claro su identidad mapuce.

A lo largo de los años V.H comprendió la importancia y el valor de la lucha de su pueblo en defensa de los bienes comunes de la naturaleza y, fundamentalmente, de la cultura e identidad mapuce. En su juventud, en la década de los noventa, participó de la Coordinadora de Organizaciones Mapuce (COM) y del *lof* Newen Mapu¹¹. Desde estos espacios de militancia política y contención, ella junto a otros/as jóvenes emprendieron la ardua tarea de “recuperar” como instrumento político a la Confederación Mapuce de Neuquén (CMN). En ese marco, y con motivo de la conmemoración de los quinientos años de la Conquista, los/as jóvenes mapuce empezaron a “caminar el territorio” y a generar debates en el seno de las comunidades rurales. Citamos a continuación un fragmento de la entrevista que tuvimos oportunidad de realizarle a V.H, quien nos contó cómo comenzó el proceso de reorganización política y recuperación identitarios en los años noventa:

En el año 1992 pudimos organizar una primera movilización del Pueblo Mapuce en la provincia de Neuquén [...] establecimos en el año noventa y dos, como desafío de esa pretensión de festejo del quinto centenario de la invasión, nosotros desafiamos e hicimos la primera manifestación como Nación Mapuce en Neuquén [...] En ese proceso de reconstrucción y reconocimiento de nuestros propios derechos encontramos elementos que nos hacían distintos al resto y que generaban condiciones muy importantes de autoestima en la persona mapuce, especialmente en las mujeres mapuce [...]. En ese período estábamos viviendo un período de colonización muy fuerte, el

¹⁰ Palabras textuales extraídas de la entrevista realizada el día 16 de agosto de 2012.

¹¹ El término “*lof*” puede ser traducido como “comunidad”.

machismo estaba muy instalado, no es casual que en los noventa hayamos encontrado una sola mujer logko¹² en el Parlamento [...]. Allí descubrimos también de que los roles del sistema de autoridades no son roles definidos para que sean cumplidos solamente por los hombres [...] ese dato también nos sirvió a nosotras las mujeres para repensarnos (V.H, entrevista personal, 16 de agosto de 2012).

V.H siempre pudo reconocer la importancia de los valores fundamentales de la filosofía mapuce, como el principio de la *dualidad* y la *complementariedad*, pero también supo cuestionar, sin caer en esencialismos, la realidad machista que atraviesa a los/as mapuce en la Provincia. Al respecto, ella misma reconoce: “creo que el mayor aporte que ha hecho el movimiento de mujeres organizadas ha sido la posibilidad de hacernos ver a las mujeres indígenas que el machismo es el peor veneno que tenemos en la sociedad” (V.H, entrevista personal, 16 de agosto de 2012). A partir de la toma de conciencia de sus historias de opresión (producto de la intersección entre género, etnia y clase) y en reciprocidad con mujeres no-indígenas, las mapuce han logrado comenzar a cuestionar su posicionamiento frente a los varones. Pues, como afirma Francesca Gargallo: “políticamente, la expresión de la conciencia de una dualidad no jerárquica se expresa en la afirmación que sin la voz de las mujeres no pueden tomarse resoluciones comunitarias porque éstas deben ser plurales y la primera pluralidad social es la que conforman mujeres y hombres” (2014: 240).

En efecto, a lo largo de nuestra investigación observamos cómo las nociones de dualidad y complementariedad están permanentemente bajo la lupa y en discusión, no sólo en los espacios académicos y feministas sino también dentro de las organizaciones indígenas. Pues, como dice Gargallo (2014) la exaltada complementariedad, muchas veces, resulta asimétrica entre varones y mujeres al interior de las comunidades. Y, siguiendo el pensamiento de esta feminista, dicha asimetría suele trascender la participación política. Sobre estos temas hallamos un amplio abanico de posturas y corrientes de pensamiento, pues la noción de “complementariedad” nos obliga a re-pensar las relaciones sociales –y de género– y el impacto que la conquista, colonización y evangelización tuvieron sobre las mismas. Entre varias corrientes, hallamos a las feministas comunitarias quienes presentan una mirada crítica del concepto de complementariedad, ya que parten de entender que dicho principio

12 Autoridad mapuce, “cabeza de comunidad”.

se basa en la heterosexualidad humana entendida como norma. A nuestro juicio, lejos de pensar a este concepto/principio filosófico como un hecho dado, indiscutible y estático, consideramos necesario recuperarlo y re-significarlo a la luz de las transformaciones contemporáneas. Pues, la complementariedad se presenta en los relatos de las mujeres mapuce como una forma de relación, un modelo ideal, cuyas principales características son la armonía, el equilibrio y la igualdad (en términos de equidad).

Hemos visto cómo emerge con fuerza la noción de complementariedad y, al mismo tiempo, se filtran situaciones de violencia. Por ello, a los fines de nuestra investigación, entendemos importante rescatar el valor político que la complementariedad ha logrado en los últimos años al presentarse, principalmente en contextos de conflicto, como una “utopía” que guía el accionar del Pueblo Mapuce y de las mujeres en particular. Mujeres que, como vemos seguidamente, han sido el bastión de la lucha, recuperación y reafirmación territorial en Pulmarí. De hecho, fue en un “espacio de mujeres” donde la lucha comenzó a trascender la inmediatez, ya que, la discusión y el debate dieron lugar a un arduo proceso de recuperación territorial e identitarios. El taller de costura, el taller de las mujeres, fue el espacio en el que se inició esta historia. Dicho taller había sido creado por medio de un proyecto -con financiamiento internacional- de la fundación alemana “Kolping”, con el fin de producir indumentaria textil para uso cotidiano: pantalones y camisas. Aquí se hacen visibles las políticas multiculturales tan en boga en aquellos años, sin embargo, lo que nadie sospechaba es que un proyecto de esas características se convertiría en una verdadera escuela política: “una vez que el proyecto se instaló, más allá de su ideología, ellas [las mapuce] le dieron otro sentido y se convirtió en una escuela política” (R.Ñ, entrevista personal, 08 de marzo de 2015). Compartimos a continuación las palabras de V.H quien nos contó exhaustivamente cómo llegó al taller y qué fue lo que allí despertó la “chispa” de las mujeres mapuce:

...Había talleres de costura, los talleres de las mujeres, y entraban solamente mujeres y funcionaba perfectamente, , tres veces a la semana. En el taller se costuraba, se planchaba, se tejía, se hilaba, se carmenaba lana, se encardaban tejidos, se tomaba mate, se compartía ricas tortas fritas o pan casero o charqui, en definitiva era un espacio de encuentro al principio solo de mujeres y sus niños pequeños. Empecé a involucrarme con las hermanas, con las *lamgen*, empezamos a hablar de nosotras y en un momento una *lamgen* me preguntó: *¿y usted quién es?* Y pude contarle yo quien soy desde el punto de vista en que mi mamá me enseñó

a mí a decir quién soy [...] le conté quiénes eran mis abuelos, les conté de mis abuelos maternos, le conté de mi mamá, de mi papá, mis hermanos, mi comunidad de origen, le conté de mi situación actual; y cuando terminé de relatar una *lamgen* comenzó a contar ella quién era ella, y así comenzaron a contagiarle y cada quien empezó a contar quién era ella y empezaron a encontrarse tan felices. Las propias mujeres comenzaron a llevar esta conversación a las casas ¿quién sos? Quince días después nos volvimos a encontrar, estábamos conversando y de golpe llegó un *lamgen* mayor y entró al taller y dijo: Permiso, yo sé que acá se encuentran solo las damas, pero a mí alguien me cuchicheó que acá se hablan cosas importantes, por eso vine, ¿puedo entrar? Y así que después de él vino la comunidad, y las reuniones importantes no se hacían más en la escuela a cuarenta kilómetros arriba del taller, empezamos a hacer las reuniones en el taller. Y ese empezó a ser el re-encuentro de la familia mapuce (VH, entrevista personal, 16 de agosto de 2012).

En el citado fragmento podemos observar cómo el taller, en tanto espacio de trabajo colectivo, sirvió como escenario para el encuentro entre pares y cómo una sencilla pregunta –“quién soy”– actuó como disparador y facilitador para un nuevo encuentro, no sólo con otras mujeres sino con sus familias, consigo mismas y con la comunidad toda. Y, desde ese momento, la seguridad y la confianza de y en las mujeres fue una pieza significativa e imprescindible para el ejercicio de la lucha en los noventa, al respecto nos dijo un *werken*:

18

Fue un cambio muy importante en la vida del Pueblo Mapuce, en Pulmarí quedo demostrado el rol que cumplieron las mujeres porque fueron el sostén de la lucha y la recuperación, las mujeres tuvieron un protagonismo muy importante porque eran mujeres que demostraban el amor por su territorio, tenían mucho convencimiento. A partir de esto se vio mucho más la participación de las mujeres. El taller de costura y telar fue un espacio creado por las mujeres para difundir y llevar a la práctica el arte y la cultura y para llevar la discusión de lo que pasaba en Pulmarí (T.N, entrevista personal, 26 de febrero de 2013).

Aquí vemos que no solamente en dicho taller se cosía sino que también se tejía, es decir, tal como nos indicaron varios/as entrevistados/as, el taller creado por una fundación extranjera fue un espacio re-significado por las mujeres mapuce. En este mismo sentido, otra mujer partícipe del taller, doña J.Ñ de Carril Lil nos dijo que la participación de V.H y otras compañeras de la Confederación les ayudó a las mujeres mapuce del

campo a “abrir la cabeza”. De esta manera vemos que el *werken* R.Ñ ha acertado al decirnos que las mujeres no solamente cumplieron el rol de mantener y reproducir la cultura sino también de ponerse al frente de la cuestión política. Él mismo nos reconoció que cuando se sentía abatido por los acontecimientos iba al taller a hablar con las mujeres. Pues, todas las mujeres que de una u otra forma se acercaron al conflicto tuvieron un rol estratégico en el devenir de la lucha. Otro ejemplo, de organización y lucha, es el de doña Juanita, quien a pesar de ser pariente del *logko* que entregó el territorio, Vicente Puel, decidió tomar la palabra en los *Xawn*¹³ durante la toma de la Corporación en mayo de 1995. Juanita, una mujer mayor de la comunidad Puel, junto a su hija decidieron rebelarse ante la arbitrariedad de sus autoridades comunitarias y salir en busca de ayuda: “tuvimos una interna en la comunidad porque decían que no respetábamos a las autoridades y que nos estábamos volviendo locas”, nos cuenta R.B, hija de Juanita, entre risas y mates.

Juanita fue con todas las contradicciones que tenía dentro de su familia, fue la que caminó y le dijo a su hija: vamos que tomaron la CIP. A Juanita nadie la invitó porque ella no era autoridad, pero fue una de esas que dijo: por fin alguien va a pelear por los mapuce. Por eso trajo a su hija, quien nunca se apartó de ese camino. Ella [R.B] heredó toda la definición y convicción política de su madre (R.Ñ, entrevista personal, 08 de marzo de 2015).

Una vez más aparece la influencia de la figura materna al momento de analizar la participación y organización política de las mujeres. La figura de la “mujer-madre” sirve, de acuerdo a lo que detectamos en distintos testimonios, como argumento válido para explicar la relación entre “mujer-tierra/territorio” y la importancia de defender la tierra/territorio siempre con la mirada puesta en las futuras generaciones. Desde esta supuesta vinculación se explica, también, la participación de las mujeres en los momentos de conflicto. Sobre este punto, la antropóloga Silvana Sciortino afirma que: “en sus discursos de reivindicación de la ‘mujer-madre’ se enarbola al mismo tiempo que como mujer, ‘luchadora’ y ‘guerrera’” (2013: 9).

La maternidad, el rol de madre, no actúa en este caso como un impedimento para la práctica política sino, todo lo contrario, como impulso pro-activo. De hecho, otra de las referentes, ex *Inan Logko*¹⁴ de la co-

13 En esta oportunidad podemos traducir este término como asamblea

14 Autoridad mapuce, es la encargada de sustituir al Logko (máxima autoridad, cabeza de la comunidad) cuando éste/a no puede, por diversas razones, cumplir con sus obligaciones.

munidad Currumil, con quien mantuvimos varias y extensas conversaciones, en esta misma dirección nos relató cómo inició su inquietud política:

Yo vengo una vez en el invierno acá [Aluminé] en plena lucha Pulmarí, vos sabes que estaba la gente de la zona acampando frente a la comisaría [...] porque viste que fueron presos unos cuantos [...] la gente daba vueltas alrededor del fuego, que para nosotros eso significa fortalecerse [...] yo iba cruzando la plaza en diagonal con el que después fue mi marido, yo sabía que ellos estaban ahí en plena lucha [...] pero verlos fue otra cosa, lo que yo vi fue el terrible fuego en el medio de la calle y a los mapuce dando vuelta y sabes a quién vi en ese momento? (La voz se quiebra y da cuenta de las lágrimas que surgen al recordar aquella historia) a mi mamá, que yo no la había visto [...] fue un impacto tan grande ver a mi mamá reflejada en el fuego dando vuelta con las mujeres. Porque la mayoría eran mujeres, porque casi siempre en las actividades que hemos hecho, las recuperaciones o reafirmaciones territoriales las mujeres tenemos ese rol contundente de estar [...] la vi a ella y me quedé parada y no sabía qué hacer y decía yo tengo que estar ahí, yo debía estar ahí, sobre todo porque mi mamá está ahí [...] por otro lado, estaba esa persona que me llevaba de la mano y en un momento me pego un tirón [...] y me fui con esa congoja [...] Mi toma de postura se la debo [...] a mi abuela materna y a mi *ñuke*, mi mamá, porque mi mamá nunca se doblegó a lo que le dijeron (I.R, entrevista personal, 30 de marzo de 2013).

Asimismo, a lo largo de estas diferentes historias y experiencias logramos ver cómo la participación requiere, de una u otra manera, del encuentro con otros/as, de la identificación de necesidades/demandas comunes, del intercambio de saberes, del reconocimiento de objetivos compartidos y de las medidas a adoptar para alcanzar dichos fines comunes (Gamba, 2007: 250). Y, decididamente, lo que las mujeres hicieron fue tener una firme convicción acerca de los pasos a seguir al momento de decidir la toma de la sede de la Corporación: “no sé si fue Plácido, parece que fue él que le parecía si llegamos a tomar la Corporación y ahí dijimos que sí en seguida a todo, me acuerdo que Juana andaba con dolor de muela [...] terminemos la reunión y tomemo (sic) la Corporación, me acuerdo bien que esa noche había casi más mujeres que hombres” (F.M.S, entrevista realizada por Huencho y Nawel, 16 de febrero de 2006).

Tal como ha afirmado una de nuestras entrevistadas e investigadora mapuce dedicada al estudio de la lucha en Pulmarí desde la perspectiva de

las mujeres, L.H, “la historia de Pulmarí en 1995 si no hubiera sido por las mujeres se perdía” (L.H, entrevista personal, 26 de julio de 2013). L.H, como muchas mujeres mapuce, se reconoce como hija y heredera de aquel proceso histórico y político, se trata de mujeres que aseguran que “después de Pulmarí las mujeres empezamos a opinar, debatir en los *Xawn*, aunque a muchos hombres les molesta esa participación”. A tal punto hubo una transformación política de las mujeres durante el conflicto que L.H nos contó, a modo de anécdota, que cuando conoció a algunas de las abuelas que participaron de Pulmarí, le aseguraron que no dudarían un instante en volver a tomar la Corporación si resultase necesario. Lo cierto es que con el pasar de los años el mencionado taller de costura y tejido desapareció; pero la transformación y el aprendizaje político de las mapuce es un hecho que modificó para siempre la realidad de esas mujeres. L.H sintetizó esta etapa de la siguiente manera: “si bien no se retomó ese espacio, el aprendizaje quedó, el conocimiento de los derechos” (entrevista personal, 26 de julio de 2013). Y así fue que en el 2006 cuando tuvo lugar un nuevo proceso de recuperación y reafirmación territorial en al área de Pulmarí el taller ya no estaba, pero las mujeres ya no eran las mismas, eran mujeres dispuestas a luchar por su Pueblo y por su territorio, sin temor.

21

Reflexiones finales

La lucha mapuce en Pulmarí dejó huellas en el imaginario del Pueblo Mapuce en general pero, sobre todo, en las mujeres, niñas y jóvenes. La toma de la palabra, la comunicación, la recuperación y re-significación de espacios colectivos de trabajo y la necesidad de recuperar la identidad fueron premisas que marcaron a fuego la realidad e historia de dichas mujeres. Así, poco a poco, ciertas labores –“colonizadas” durante años– fueron re-apropiadas por las mapuce y convertidas en instrumentos al servicio de la lucha política, es el caso del taller de costura y tejido. Pues, la práctica del telar ha sido a lo largo de los años una labor, predominantemente, femenina que de diversas formas ha permitido y colaborado con el empoderamiento de las mujeres indígenas. Ya sea porque a través de la venta de productos tejidos las mujeres adquieren autonomía económica o porque es el espacio propicio para el intercambio, el debate y la construcción colectiva de las mujeres. En este sentido, las experiencias de nuestras entrevistadas evidencian cómo todavía los talleres son útiles para la organización política, a pesar de que en los últimos años se ha vivido una fuerte expansión neo-colonizadora, principalmente impulsada por las iglesias protestantes. En palabras de R.B: “tenemos un grupo de

artesanas, esa es una estrategia que tenemos para empezar a juntarnos las mujeres y ahí nos damos cuenta que estamos débiles. Tejemos y tenemos un local de venta. La idea, aunque nos cuesta un montón, es que el taller sea un espacio político... Es un espacio bueno e importante para fortalecer a las comunidades, ahora ya no cuento tanto con la gente de mi edad, cuento más con los chicos y las chicas" (R.B, entrevista personal, 21 de marzo de 2015).

Necesariamente debemos destacar que, a pesar de los años transcurridos, aquellos niños y niñas que vivieron el conflicto, que acompañaban a sus madres a los espacios de costura y tejido durante la década de los noventa, hoy son hombres y mujeres que cuentan con opinión propia y una mirada particular de lo que fue y es la lucha mapuce en el área de Pulmarí. También los niños y niñas que vivieron el conflicto desde la ciudad, hijos e hijas de referentes de las organizaciones mapuce urbanas, actualmente son adultos/as con juicios propios acerca de lo que implicó aquel conflicto territorial. Pues es innegable que estos jóvenes, varones y mujeres, entre juegos y rondas vivieron uno de los momentos clave de la historia reciente del Pueblo/Nación Mapuce en Neuquén: son los hijos/as de Pulmarí. Evidentemente, la semilla que fue sembrada hace dos décadas todavía da frutos, pues son muchas las jóvenes mapuce que hoy se animan a participar en defensa de sus derechos, tanto en la ciudad como en el campo.

En la actualidad, la situación de las comunidades rurales es compleja y beligerante, a pesar de ello, las esperanzas están depositadas en las/os jóvenes que comienzan a cuestionarse la historia y el destino de su Pueblo. En este sentido, debemos decir que al panorama conflictivo que caracteriza a la zona, producto de las luchas territoriales en defensa de los bienes comunes, debemos sumarle las numerosas situaciones de violencia de género al interior de las comunidades. Nuestro trabajo de campo nos permitió comprobar que todavía perdura notoriamente la subordinación de las mujeres, aunque, no podemos ignorar que a partir de aquel proceso de "recuperación territorial", las mapuce han logrado ocupar espacios de poder de suma relevancia. En este sentido entendemos cruciales las palabras y el balance que realizó la *werken* V.H quien, como ya hemos dicho, logró convertirse en una lideresa mapuce con reconocimiento internacional: "desde el año noventa a esta parte el proceso de descolonización que hemos hecho ha sido muy potente, muy fuerte, en dos décadas hemos logrado condiciones para que hermanas jóvenes y mayores cumplan su rol dentro del sistema de autoridades tradicionales en las comunidades y en la Confederación... son muchísimas las mu-

jeres que están participando... Lo alentador es que hay muchas mujeres mapuce jóvenes" (V.H, entrevista personal, 16 de agosto de 2012).

Los "legados" y/o las "herencias" de Pulmarí, como ellas mismas lo han definido, son muchas y entre ellas se destaca la "toma de la palabra" por parte de las mujeres. Vale aclarar que cuando pensamos en "la palabra" nos referimos, también, a la importancia que ha tenido en todo este proceso la recuperación del *mapuzugun*¹⁵. Pues, entendemos que la lengua configura una estrategia fundamental de la lucha identitaria, dado que permite transmitir y expresar conocimientos y, también, responde a la urgencia de comunicar –hacia afuera– la realidad y las demandas de las mujeres indígenas. La "toma de la palabra" conlleva al posicionamiento de las mujeres mapuce en espacios de toma de decisiones y, por ende, a la visibilización y desnaturalización de la subordinación y opresión que padecen. Tal como emergió en varios testimonios que hemos compartido aquí, como en muchos otros que no pudimos inscribir por medio de la grabadora, la palabra es necesaria tanto para denunciar situaciones de violencia que obstaculizan la participación de las mujeres como para contribuir a la lucha del Pueblo en general. En suma, el arte –y el trabajo colectivo– expresado a través de prácticas tradicionales como el telar mapuce y "la palabra" se han convertido en invaluables "armas" de participación y lucha política.

Fecha de recepción: mayo de 2016

Fecha de aprobación: julio de 2016

¹⁵ Para profundizar sobre este punto sugerimos consultar a García Gualda, S. (2015).

Referencias Bibliográficas

- CARRASCO, Morita y Briones, Claudia. (1996) La tierra que nos quitaron. IWIGIA 18.
- GAMBA, Susana. (2007) Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos.
- GARCÍA GUALDA, Suyai. (2015). Mujeres de la tierra: la participación política de las mujeres mapuce en el conflicto Pulmarí, 1995-2006 (Tesis de maestría) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.
- GARGALLO, Francesca. (2014) Feminismos desde Abya Yala. Ideas y propuestas de las mujeres de 607 Pueblos en Nuestra América. México: Ed. Corte y Confección.
- MUZZOPAPPA, Eva. (2000) Metáforas estratégicas. El concepto de cultura en y sobre el ámbito de seguridad (Tesis de grado) Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- PAPAZIAN, Alexis. (2013) El territorio también se mueve. Relaciones sociales, historias y memorias en Pulmarí (1880-2006) (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- SCIORTINO, Silvana. (2013). Mujeres, madres y luchadoras. Representaciones políticas de las mujeres originarias en los discursos identitarios. En Grinberg (Presidencia), VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- SEMOREILE, Zulema. (2014) Voces y espacios de resistencia. El movimiento mapuche en la provincia de Neuquén. 1990-2011. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
- VILLAREAL, Jorgelina, Nawel, Xalkan, Huencho, Luisa y Lonkon, Lorenzo. (2004) Pulmarí: recuperación de espacios territoriales y marco jurídico: desafíos mapuche a las políticas indigenistas del Estado. Proyecto CLASPO, Universidad de Texas.

“Os estudantes ainda estão famintos!”¹: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil

“Students are still hungry!”: Daring occupation and resistance of high school students in Brazil

Denise N. De Sordi²

Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Sérgio Paulo Moraes³

Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

RESUMO

O movimento de ocupação das escolas pelos estudantes do Estado de São Paulo iniciado no ano de 2015 promoveu a abertura de um novo campo de possibilidades na experiência política brasileira. A partir da reivindicação de pautas sobre a política institucional da educação formal, entre a construção de espaços de autonomia e liberdade nas escolas com as ocupações, o movimento dos estudantes permitiu notarmos a emergência de diferentes formas de relações políticas do cotidiano envolvendo a participação política e a construção de novas práticas sociais. Ao analisar este movimento buscamos interpretar sua influência e possibilidades para novas formas de consciência e ação política que surgem a partir da emancipação ou reorganização de movimentos historicamente articulados em torno de práticas e metodologias políticas ambientadas no sindicalismo, partidos políticos e em movimentos sociais organizados.

Palavras-chave: Educação. Movimento Estudantil. Ocupações de escolas.

ABSTRACT

The movement of occupation of schools by the São Paulo state students started in 2015 promoted the opening of a new field of possibilities in the Brazilian political experience. From the patterns of claim on the institutional policy of formal education, including the construction of spaces of autonomy and freedom in schools with the occupations, the movement of students allowed to note the emergence of different forms of everyday political relations involving political participation and the construction of new social

¹ Trecho de entrevista de estudante à: GOMBATA, Marsilea. “Estudantes ainda estão famintos”, diz secundarista de escola técnica em São Paulo. Carta Educação. Publicado em 6 de maio de 2016. Disponível em <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/estudantes-ainda-estao-famintos-diz-secundarista-de-escola-tecnica-em-sao-paulo/>> . Acesso em 10 maio de 2016.

² Mestre em História Social. Doutoranda em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (MG) – Brasil. Linha de Pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais. Bolsista CAPES – PDSE no Instituto de História Contemporânea/Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Contato: denisends@me.com

³ Doutor em História, professor dos cursos de graduação e pós-graduação em História (INHIS.Linha: Trabalho e Movimentos Sociais) e do programa de pós-graduação em Educação (FACED. Linha: Trabalho, Sociedade e Educação) ambos da Universidade Federal de Uberlândia.

practices. By analyzing this movement we seek to interpret their influence and possibilities for new forms of consciousness and political action arising from the reorganization or emancipation movements historically organized around practices and policies acclimated methodologies in unionism, political parties and organized social movements.

Key words: Education. Student Movement. Occupations schools.

Introducción

Um cartaz com a frase “Podem acabar com a nossa verba e não com o nosso verbo” (Donato, M. 2015) refletia a dimensão da luta dos estudantes secundaristas que teve início no mês de outubro de 2015, quando o governo do Estado de São Paulo anunciou, sem diálogo prévio com as comunidades afetadas, o programa de Reorganização Escolar que previa o fechamento de dezenas de escolas e a unificação de ciclos de ensino sob o argumento de que “Alunos em escolas de ciclo único aprendem mais” (Secretaria da Educação...).

Os estudantes se mobilizaram em manifestações nas ruas de São Paulo com a reivindicação de abertura do diálogo entre a Secretaria Estadual de Educação, o governo e a comunidade escolar. Sem retorno alteraram sua estratégia e iniciaram a ocupação de suas escolas no início do mês de novembro e em poucos dias cerca de 220 escolas foram ocupadas na capital e em cidades do interior.

O movimento de ocupação das escolas impôs a construção de uma nova dinâmica, na qual os estudantes reivindicaram a participação ativa nos debates e nas decisões sobre os rumos da educação pública nos espaços institucionalizados, “agora os alunos têm voz” (Oliveira, 6 dez., 2015, Nós mulheres da periferia) “Foi a primeira vez que pudemos mudar as coisas” (Oshima; Gorczeski, 04 dez. 2015, Época) afirmaram estudantes em entrevistas à imprensa.

Ao expressarem publicamente suas demandas imprimiram novas faces às lutas sociais pautadas na educação. Após alguns dias, as questões iniciais foram transformadas em práticas de luta.

“Depois de tudo isso que está acontecendo a gente não vai mais aceitar certas coisas. Aprendi a fazer as coisas no coletivo, a pensar que não é só o eu, que não é só o meu. Isso é política na prática” (EIROA, 04 dez. 2015, Trip)

Há aqui um ponto de virada para os estudantes e de inflexão aos profes-

sores e pesquisadores frente aos processos educativos. Principalmente a partir do período da abertura democrática no país debates em torno da importância do acesso universal às escolas e ao ensino formal contribuíram para criar expectativas de que a organização docente seria um ponto chave para mobilização social e para a formação de cidadãos com senso crítico. Assim, mesmo considerando relações construídas entre “professores” e “alunos”, os docentes seriam os responsáveis por transformar a educação e consequentemente a atitude dos estudantes frente à ideia da importância da mesma como processo libertador da formação humana.

No entanto, nas recentes manifestações, a experiência social discente foi posta em cena como elemento mobilizador da educação e dos docentes. A rede “Jornalistas Livres”⁴ acompanhou o trabalho de alguns estudantes na volta às aulas das escolas e em suas reportagens foi possível notarmos traços de tais experiências que indicam para a formação de outras consciências sociais,

(...) com o objetivo de unir e fortalecer o movimento, pequenos grupos de alunos de diversas escolas passaram a visitar outros colégios, a compartilhar as experiências que tiveram antes e após o levante para os que não haviam participado das ocupações e dos protestos nas ruas. Uma forma de mostrar que os problemas presentes no ensino não eram isolados, mas vivenciados pela maioria frequentadora da rede estadual. (...) Na aula de Filosofia, um aluno, que não havia participado do levante secundarista, indagou sobre a finalidade da proposta do grupo: “por que mudar agora se ninguém ligava para a escola antes?”. Com a fala firme, um dos intervenientes explicou: “toda a revolução tem um estopim, o nosso estopim foi a reorganização. Todo mundo já estava indignado com o que estava acontecendo e de repente empurraram a reorganização para gente. Eu nunca pensei que estaria no Kopke hoje, eu sou de outra escola, e estamos todos juntos pela mesma causa. Onde eu estudo era muito difícil ter consciência política, o diretor ficava vigiando os professores de Sociologia e Filosofia porque eles são militantes”. (Jornalistas Livres, 22 fev. 2016, Jornalistas Livres)

O espaço conquistado pelos estudantes com as manifestações passou pela inversão, não apenas metodológica, de sua condição passiva a uma condição ativa em um espaço de liberdade diante das demandas do sistema de ensino: *“A gente deveria escolher o nosso diretor”*; *“Por que não escolher as matérias que a gente quer ter ou por que não ter aulas diferentes?”* E; *“São vários portões até a gente chegar à secretaria [da escola], não era para a*

⁴Jornalistas Livres. Disponível em:< <https://jornalistaslivres.org/>>

gente ter acesso?” Apontaram estudantes ao Jornalistas Livres (Jornalistas Livres, 22 fev. 2016, Jornalistas Livres).

Na década de 1990 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à Presidência foi levado a cabo o projeto do “público não-estatal”, como pontua Lalo W. Minto, com a contribuição de grupos como o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO foram iniciadas, dentre outras, as reformas educacionais tendo como principais diretrizes,

1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (através dos sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução dos serviços. (Minto, Lalo W., 2006)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), podem ser interpretados como expressão deste movimento de reformas, apesar de contemplar e assegurar determinadas demandas (principalmente com as remodelações posteriores na década de 2000) deixa a interpretação à responsabilidade de gestores envolvidos com a política econômica e pouco espaço para que os estudantes fossem ouvidos, ou sequer consultados sobre os processos educativos em geral.

O que se registrou recentemente no movimento secundarista, foi a ação contra o fechamento de salas para manter o trabalho docente e a permanência física das escolas, porém, os estudantes secundaristas abordaram dimensões que não estavam no conjunto das intenções corporativas em greves anteriores. Maria Ondina Vieira Ferreira ao discutir a condição de classe dos professores da rede pública acompanha o desenvolvimento de embates e propostas de luta desses a partir da categoria “proletarização”. De acordo com ela,

(...) desde as últimas décadas do século XX, vimos assistindo a modificações substanciais nas formas de gestão dos sistemas educacionais, que repercutem sobre a organização e divisão do trabalho docente. (...). Para muitos analistas, deparamo-nos com um fenômeno de proletarização, que apresenta relações com a

Dossier

perda de status social e a pauperização da categoria. Ao mesmo tempo, quanto mais se amplia o sistema de ensino e mais se ‘proletariza’ a categoria, mais se reivindica a profissionalidade de atividade realizada, num intento de refrear o processo e reconquistar o status perdido. (Ferreira, 2006; 227)

Nas ocupações e manifestações de rua, professores e estudantes se colocaram em diversos momentos como agentes de um processo que envolveu questões sindicais e mudança nas condições das escolas. Pois, até então, as greves docentes, reaquecidas após a Constituição de 1988, em sindicatos que nasceram em consonância com outras associações de trabalhadores (metalúrgicos, bancários etc.), seguiram o padrão “paradista”. Interrompendo as aulas e as atividades escolares, tal como se interrompia a produção de algum ramo industrial.

A respeito de tal dinâmica, Maria Ondina Ferreira indica-nos o sugestivo texto de Arroyo, escrito em 1979. De acordo com ela,

Trata-se do artigo “operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”, que encabeça a revista em cuja capa destaca-se a associação EDUCADOR=TRABALHADOR. Nesse texto, o autor pretendeu sistematizar algumas posições, encontradas na prática mobilizatória dos docentes e na pesquisa educacional, a respeito da nova identidade docente. (Ferreira, 2006; 230)

Em 2015 o movimento iniciado nas escolas de São Paulo, por “novíssimos personagens”, remodelou os sentidos anunciados nos anos 1970 e 1980, tais como “articulação entre a categoria dos docentes e demais trabalhadores”, para “lutar contra a escola burguesa” (Ferreira, 2006; 230).

Nesse ínterim, a atuação dos meios de imprensa, pertencentes a monopólios midiáticos (Moraes, 2013), além de registrar o passo a passo das mobilizações, exerceu o papel de desmoralização do movimento. Ao cobrirem as manifestações trataram de esclarecer e analisar os motivos pelos quais estudantes estariam se mobilizando em torno da pauta da educação. Em contexto de justificativas à reorganização escolar o movimento dos estudantes foi apresentado como um “grande mal-entendido” entre as partes, devido às estratégias de comunicação mal executadas pelo governo,

(...) A decisão do governador Geraldo Alckmin de aproveitar o movimento para criar escolas de ciclo único para melhorar a qualidade da educação encontra respaldo em pesquisas e na experiência de diversos países. Nenhum desses fatores foi suficiente

para amortecer o impacto da barbeiragem que o governo de São Paulo cometeu na condução do processo: não discutiu o projeto de forma ampla e transparente com estudantes, famílias e professores. Ao subestimar a importância de se comunicar com os alunos, o governo colocou em xeque a legitimidade de uma mudança que poderia melhorar a educação básica do país (...). (Oshima; Gorczeski, 04 dez. 2015, Época)

A narrativa em torno do movimento de ocupações retratou os estudantes como jovens e inexperientes para lidar com temas ligados a política, se até então eram tratados como desinteressados pelas escolas e pelo ensino, ao agirem, passaram a ser deslegitimados e sua ação foi vista como fruto de influência por ideias de movimentos sociais com pautas populares,

(...) que ocupa a escola Moacyr Campos, a Mocam, na Zona Leste de São Paulo, faz parte do time de estudantes que encontrou na reorganização um pretexto para reclamar melhorias gerais no sistema de educação. Ela fez seu primeiro contato com um movimento popular durante as manifestações de 2013. “Eu estava lá na frente quando estourou a pancadaria” (...). (Oshima; Gorczeski, 04 dez. 2015, Época)

É importante destacarmos o posicionamento estratégico, que se repete em diversas notícias, na narrativa sobre o “pretexto” não para se reivindicar, mas para se “reclamar” melhorias gerais no sistema de educação. Tais detalhes que podem se desdobrar em debates e posicionamentos públicos são interessantes de serem notados, pois no desenrolar do processo de manifestações e ocupações os estudantes desenvolveram várias estratégias para lidar com determinados enfoques atribuídos pela imprensa às suas falas em entrevistas.

30

Ao priorizar as redes sociais para comunicar as demandas e objetivos do movimento nas escolas⁵ os estudantes conquistaram nova visibilidade para suas pautas, expondo as versões originais de suas entrevistas que foram cortadas. Vale como exemplo uma entrevista ao vivo na qual uma estudante é indagada sobre o tempo que os estudantes pretendem ficar na “invasão”. Ela responde “primeiramente eu gostaria de corrigir não é invasão é ocupação”, assim termos e estratégias previamente discutidas foram sendo comunicados à esfera pública.

A utilização de redes sociais, aliada as estratégias de publicar fotos das

⁵ Neste aspecto, dentre muitas outras páginas na internet, o perfil no Facebook “Não fechem minha escola”, seguido por aproximadamente cento e setenta mil usuários reúne enorme quantidade de vídeos, depoimentos e outros conteúdos publicados por estudantes de vários Estados. Perfil disponível em: <<https://www.facebook.com/naofechemminhaescola/timeline>>. Acesso em 4 mar. de 2016.

ocupações, não serem entrevistados sozinhos, não responder aos questionamentos dos repórteres, mas, sim, informar apenas assuntos pré-discutidos – aproveitando a visibilidade de grandes veículos e a utilização da técnica de repetição em coro para ler comunicados permitiu autonomia aos estudantes nas formas de transmitir suas pautas, ao mesmo tempo em que os protegia de possíveis represálias por parte do governo estadual ou da Polícia Militar.

Em algumas publicações da imprensa notamos a mudança na utilização de termos para descrever alguns fatos, dentre outros; ao invés de “invasão” “ocupação”; ao invés de “liderança” “comando/representação/ porta-vozes”; nos casos de violência policial nas manifestações ao invés de “confronto” “massacre/repressão”. Tais alterações já haviam começado a serem cobradas publicamente pelos jovens nas jornadas de junho de 2013 e pareciam se concretizar com o movimento de ocupações das escolas.

Sejamos coerentes: a polícia reprime manifestantes. E não entra em confronto com eles. A não ser que estejamos falando de manifestantes que sejam bandidos de alta periculosidade capazes de enfrentarem a polícia. Estudantes só conseguem, no máximo, correr dela. Isso quando as tiras das havaianas não soltam no meio do caminho. (...). Mas nós já não podemos ignorar a grande diferença entre confrontar e reprimir. (ROSSI, Marina. 02 dez. 2015. El País – Brasil)

O espaço das ocupações veiculou fortemente a discussão de pautas como o machismo, o preconceito e a corrupção. Destas observamos desdobramentos como o manifesto das estudantes em Porto Alegre contra a determinação do comprimento dos shorts na escola, depoimentos de estudantes LGBT e negros que sofrem preconceitos diários passaram a circular com maior adesão na internet e os desvios de verbas da merenda escolar (com o apoio das torcidas de futebol organizadas), conhecidos como “máfia da merenda” emergiram dentre tantas outras pautas,

A Quadrilha do Merendão especializou-se em vender suco de laranja às escolas do estado e prefeituras de São Paulo por preço superfaturado. Um negócio lucrativo feito por meio de uma cooperativa agrícola que deveria adquirir o produto de pequenos agricultores, mas comprava de grandes empresas para baixar custos e inflar os ganhos em contratos fraudados com o poder público. (BEIRANGÊ, Henrique. Carta Capital, 28 fev. De 2016)

Em 2016 manifestações contra a reorganização e pela instalação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) em torno da pauta da máfia

da merenda promoveram uma série de novas manifestações nas ruas da cidade de São Paulo e um destes atos, no dia 28 de abril, terminou com a ocupação do Centro Paula Souza que administra o funcionamento das Faculdades Técnicas (FATECs) e das Escolas Técnicas (ETECs) do Estado de São Paulo, pela construção de bandejões gratuitos e vale alimentação em todas as escolas estaduais.

No dia 6 de maio os estudantes sofreram violenta reintegração de posse mediante a ausência do Secretário da Segurança Pública, do Conselho Tutelar e da proibição pela Polícia Militar da presença de advogados, imprensa e apoiadores. A reintegração já havia sido decretada, porém com a determinação – é preciso relevar; inédita, da não utilização de armas letais ou menos letais pela Polícia Militar, condição considerada “abusiva” pela Secretaria da Segurança Pública (SSP-SP) e que foi derrubada judicialmente para o cumprimento da desocupação pelos argumentos que constam em nota da Assessoria de Imprensa e Comunicação da SSP-SP,

A SSP esclarece que o Tribunal de Justiça manteve a reintegração de posse no Centro Paula Souza, que será cumprida no momento adequado, quando afastadas duas condições abusivas e ilegais fixadas pelo magistrado da Central de Mandados, em total desrespeito à Constituição Federal e ao Princípio da Separação de Poderes.

O estabelecimento de condições extravagantes sem qualquer fundamento legal para o cumprimento de ordem já autorizada pelo juiz natural da ação possessória (14ª Vara da Fazenda Pública) e confirmada pela 1ª Câmara de Direito Público do Tribunal de Justiça pode gerar riscos no momento de retirada dos invasores.

A análise sobre a necessidade ou não de porte de armas, inclusive não letais, deve ser feita pela Polícia Militar, para garantir a integridade dos próprios manifestantes, como forma de mitigar atos mais enérgicos ou que possam ocasionar maior dano às pessoas e segue estritamente a legalidade e razoabilidade, adotando os Princípios Básicos sobre o Uso da Força e Armas de Fogo pelos Funcionários Responsáveis pela Aplicação da Lei, adotados por consenso em 7 de setembro de 1990, por ocasião do Oitavo Congresso das Nações Unidas e no Código de Conduta para os Encarregados da Aplicação da Lei, adotado pela Assembleia Geral da ONU em 17 de dezembro de 1979.

O comando da tropa na operação não pode ser retirado sem nenhum critério constitucional ou legal da hierarquia da Polícia Militar, a quem compete o planejamento, comando e execução da operação (art. 144, CF/88) e atribuído, arbitrariamente, ao

Secretário da Segurança Pública, pois não compete ao Poder Judiciário determinar quem irá comandar a operação policial. (...) A SSP já solicitou à Procuradoria Geral do Estado que adote todas as providências cabíveis para afastar as ilegalidades, permitindo o integral cumprimento da ordem judicial. (Assessoria De Imprensa E Comunicação Da Secretaria Da Segurança Pública, 05 maio de 2016)

No dia 2 de maio os estudantes já haviam sido cercados pela Polícia Militar que invadiu o prédio do Centro Paula Souza na tentativa de reintegração sem mandado judicial para a reintegração de modo que após várias horas de invasão os policiais foram obrigados a se retirarem em posição estratégica por uma estreita saída. Durante o cerco os estudantes realizaram uma assembléia aberta para debater suas ações, o papel e o caráter da Polícia Militar frente às demandas sociais, tudo isso em meio a tensão e cercados pelos policiais da tropa de Choque.

Na dimensão dessas manifestações, no dia 3 de maio, diante da recusa do governo estadual em instalar a CPI da Merenda, os estudantes ocuparam a Assembléia Legislativa de São Paulo (ALESP) ao que o presidente da Assembléia Fernando Capez declarou,

(...) na manhã desta quarta-feira (4) que vai isolar o prédio, impedir a entrada e saída de pessoas e o fornecimento de alimentos e água para os estudantes que ocupam o plenário da Casa. Capez inaugurou essas medidas como parte do que ele chama de “operação saturação”, que visa “vencer os jovens pelo cansaço”. (Gabriel, T. Vaidapé, 4 maio de 2016)

Após quatro dias de ocupação os estudantes saíram da ALESP com a garantia de audiências públicas e com a conquista das assinaturas necessárias para a abertura da CPI que foi protocolada no dia 11 de maio. A saída dos estudantes se deu frente a determinação de multa no valor de 30mil reais por ocupante da Assembléia, o valor considerado abusivo pela defensoria pública do Estado foi estabelecido segundo Capez, “porque ele tem fotos de estudantes com computadores da Apple de R\$ 20 mil e viu estudantes chegarem de carro blindado na assembléia” (Martinelli, F. Jornalistas Livres, 6 maio de 2016).

Argumentos com esta orientação compuseram e têm composto as tentativas de desmoralização dos estudantes, inclusive, na tentativa de sujeitá-los a movimentos com dinâmicas diferentes das utilizadas pelos estudantes mobilizados; como de movimentos sociais organizados, sindicatos e partidos políticos. Um tipo de ataque que precisa ser notado pois indica mudanças no tipo de aceitação e apoio que a sociedade

tem demonstrado frente às ocupações e manifestações dos secundaristas. Conjeturamos que pelo atual sentimento de desgaste político no Brasil que tem sido ventilado (mas que carece de investigação) movimentos que se identificam a partir de demandas ligadas à experiência cotidiana das comunidades e grupos e não necessariamente de organizações têm tido maior apoio e adesão.

Nesse interím, os estudantes se utilizaram de estratégias já consolidadas para as manifestações, linguagens já conhecidas e identificáveis como expressão de “luta”. Porém, as noções de “luta” não se pautaram por aspectos interligados diretamente à “produção”, mas sim por aspectos latentes na insatisfação daquilo que estava posto e que não servia mais ou que não poderia acontecer no âmbito da vida social. Era como se o proposto fosse tão novo que a única forma de comunicar-se com o todo em volta fosse a partir da utilização de velhos referenciais⁶.

Tais desdobramentos e formas de atuação localizam os recentes movimentos secundaristas dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e de Goiás em ambientes distintos dos movimentos sociais registrados na capital paulista, e em outros tantos lugares do país, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980.

De acordo com Eder Sader (1995), os movimentos e personagens que emergiram em anos posteriores à ditadura civil-militar no Brasil se distinguiram de atores que se colocaram diretamente em conflito no mundo da “produção”. Esses “novos” criaram discursos e práticas em virtude da decadência de “matrizes” anteriores, expressadas pela Igreja Católica tradicional, pela antiga estrutura sindical (anterior ao “Novo Sindicalismo”) e pelo “marxismo” que enfrentava “uma profunda crise” que se agudizava por razão de “que os grupos que sustentava [tal matriz] vinha de uma derrota desarticuladora” (SADER, 1995; 144). A matriz marxista, de acordo com Sader (1995), trazia “no entanto, em seu benefício, um corpo teórico consistentemente elaborado a respeito dos temas da exploração e da luta sob (e contra) o capitalismo”. (Sader, 1995; 144)

“Com relação à elaboração cultural das necessidades” dos personagens que se colocaram em movimento nos anos 1980,

é certo que os diferentes movimentos sociais [...] tratados, en-

⁶ Vale notar o recente movimento de paralização das escolas no Rio de Janeiro, iniciado logo após o início do ano letivo de 2016 no qual estudantes e professores definiram as estratégias do movimento e ocuparam as ruas juntos, será interessante notar como o movimento se dará em uma pauta conjunta com linguagens diferentes entre professores, universitários e secundaristas da rede de ensino estadual frente a essas novas dinâmicas.

contrando-se em uma mesma sociedade, partilham de uma mesma definição daquilo que é necessário – dos alimentos que saciam a fome, do tipo de vestimenta que os abriga e os expõe, do significado da casa, dos meios de transporte, do lazer etc. É certo que, constituindo-se no campo genérico das chamadas classes trabalhadores, tais movimentos se inscrevem num conjunto de práticas que podem ser identificadas como lutas pela obtenção de bens e serviços que satisfaçam suas necessidades de reprodução. Isso é compartido pelos clubes de mães do Grajaú, pelos movimentos dos favelados de Itaquera, pelos membros do sindicato dos metalúrgicos de Osasco. (Sader, 1995; 43)

Eder Sader indica um deslocamento do conflito social da área da produção para a “reprodução” da vida em sociedade. Porém, os campos se mantêm em diálogo e em densas relações, “operários participativos em clubes de igreja”, “mães e esposas presentes em assembleias de fábricas” etc. e as experiências e expressões políticas se faziam a partir das reivindicações de demandas concretas ao dia-a-dia.

O saneamento básico, o transporte e as creches deveriam ter presença física e constituir a malha e o contexto urbano, principalmente das periferias. Em relação à escola, Sader a percebe como espaço de conflito entre postulados Gramscianos ou Freirianos (p. 167), no ínterio de práticas de “educação popular” e alfabetização. Aonde egressos da luta armada, membro do clero e outros sujeitos, criavam, enquanto “paradigma”, uma “nova relação” da esquerda com o seu público” (Sader, 1995; 168).

Nas palavras de Peter Linebaugh (1983; 28) “a forma organizatória e a coerência ideológica que haviam desabrochado em formas específicas” em determinado período, não poderiam “ser mantidas do mesmo modo” em outras espacialidades e em temporalidades. Cremos ser este o desafio para analisar os movimentos sociais após os anos 1990. As gerações posteriores às lutas sociais dos anos 1970/1980, enfrentam, nos dias atuais, outros desafios e buscam referenciais que fazem sentido as suas culturas e a suas próprias expectativas.

Trata-se de “eventos profundos e hemisféricos que se originam abaixo da superfície das coisas e que não estão confinados a qualquer nação em particular, surgindo sim de todos os quatro cantos do atlântico” (Linebaugh, 1983; 7)

E, atualmente, de outros oceanos. Que fazem emergir ações globais e práticas (e reivindicações) diversas, que se expressam através de “Resistências Globais”, marcadas por manifestações aos modos de Seattle (1999), Occupy Wall Street (2011), entre diversos outros.

Diferente de décadas anteriores, não há uma esquerda acionando um público estudantil brasileiro, em 2015. Não há sinais de adesão a partidos ou a disputa de cargos e de poder político institucionalizado. O movimento, nesta proximidade temporal que nos encontramos, parece identificar-se com perspectivas “autonomistas”, que buscando (via web e em acontecimentos anteriores) relações múltiplas, ocorrem em espaços físicos determinados, constituindo coletivos ou organizações horizontais (sem líderes ou representantes hierarquicamente distintos).

Se as experiências do passado ofereciam esquemas muito claros e bem definidos de transformações social, como o modelo leninista de tomada do poder ou o modelo anarco-sindicalista da greve geral revolucionária, a realidade contemporânea mostrava que era preciso inventar novos caminhos. Havia alguns esboços teóricos interessantes, como o municipalismo libertário de Murray Bookchin ou a Economia Participativa de Michael Albert, mas neles falta a união de um projeto consistente de sociedade (como a oferecida por Michael Albert) como um processo claro de como implementar a transformação social (o que tinha bem definido). Enquanto essas interessantes teorias iam se desenvolvendo, apoiadas em pequenas experiências concretas, uma grande revolta se consolidava no México e abria todo um leque de possibilidades de renovação do pensamento e práticas do movimento social (Ryoki; Ortellado, 2004; 15).

36

Os estudantes, ao ocuparem as escolas públicas, através de rotinas básicas (limpeza, cozinha, preparação de materiais de lutas e participação em assembleias) constituíram algo próximo a que poderia ser reconhecido com “Zonas Autônomas Temporárias” (BEY, 2001).

Nesses momentos ocorreram aprendizagens distintas das que os movimentos sociais que reivindicavam a criação de estrutura urbana ou lutavam por melhoria dos meios de vida propiciavam (e propiciam) enquanto experiências.

Ao proporem uma nova dinâmica para as formas das relações sociais até então estabelecidas os estudantes informaram uma profunda preocupação em reestabelecer por meio da luta, não só as escolas, mas em suas comunidades, um direito básico que está constituído na esfera da educação. A subjetivação de sentimentos e interpretações acerca das relações que estão postas nos processos de luta não tratam apenas de reivindicar ou transformar. Mais do que as ocupações, ou contra a reorganização das escolas, os estudantes propuseram ao debate público que a escola assuma uma nova estrutura de ensino e de funcionamento.

“Quando decidimos aderir às ocupações, foi um ponto crítico. Não faríamos parte da reorganização, não iria mudar nada para nós, mas ao entrarmos muitas outras também foram ocupadas”, diz Omar. Fazia sentido. “Começamos pequenos e fomos se agigantando.” O Alves Cruz é uma escola considerada modelo em São Paulo. Nela, os níveis de ensino já são separados e há 11 turmas de ensino médio. O currículo é mais arejado. Há atividade de maracatu do baque virado, por exemplo. Mas, por melhor que a escola seja, os três jovens são unânimes em dizer que não tinham muita ideia de que o conhecimento estava muito além dos muros do colégio e podia ser construído por eles. (Nunomura, Eduardo. 7 dez. 2015, Farofafá)

As ocupações, que podem ser analisadas como um ato de radicalização no processo de luta, promoveram a abertura de um diálogo ao indicar que os estudantes têm “verbo” sobre as dimensões do ensino que demonstraram que é público, um espaço de atuação, de vivência, de sentimento e de experiência da comunidade.

“Tive uma aula de física em que aprendi em um dia mais que o bimestre inteiro”, afirma Omar. Profissionais de todas áreas passaram a ocupar, literalmente, as salas para oferecer aos alunos aulas livres de assuntos variados. Eram os voluntários da educação. Teve sexismo, feminismo, em aulas dadas duas ou três vezes por dia. Ia quem queria, e os alunos foram sem que nenhum sinal do colégio precisasse tocar. “A escola, como é hoje, não faz mais sentido. Eles nos incentivam a sermos competitivos. Educação não é competição, mas uma eterna troca”, explica Joana. (Nunomura, Eduardo. 7 dez. 2015, Farofafá)

A ação dos estudantes tem permitido notarmos as dimensões subjetivas das ações políticas. Que o político se apresenta também como de ordem pessoal e ocupa um espaço importante na experiência, na formação da consciência e da ação,

Não, a gente não quer esse projeto aqui’. E é uma mobilização que vai além do político. Atinge o pessoal. A gente começa a entender o que é o coletivo, o que é uma ocupação de verdade. E é muito importante a ligação que temos com os outros alunos, porquê nós sabemos que unidos nós conseguimos muito mais do que cada um na sua escola, na sua mobilização. A mobilização conjunta, feita em coletivo, é muito mais enriquecedora, tanto para cada um, quanto para nossa luta e para o movimento.” (Santana, Henrique, Vaidape , 05 maio de 2016)

A reivindicação pelo cancelamento da reorganização escolar foi gerida

nas ocupações enquanto um espaço de debate e gestão sobre o ensino formal. Sem dogmas pedagógicos ou partidarismo os estudantes discutiram e elencaram seus próprios currículos tornando a sala de aula em um espaço de diálogo acerca de assuntos que gostariam de debater.

“Os índios vieram aqui e deram aula, eu fiquei emocionada. É essa a escola que nós queremos, que tenha discussão sobre índios, racismo, gênero e sexo”, explica Marcela. (Araújo, Hugo, 04 jan. 2016. Educação-UOL)

Quando as ocupações tiveram início, uma ação em comum nas escolas foi a limpeza física dos prédios, a reorganização da ordem das carteiras, murais informativos com as tarefas e avisos, atitudes que indicam e promovem a democratização e a horizontalização do poder no âmbito dos espaços. Assim como a descoberta de recursos guardados nas escolas, circularam em redes sociais fotos de laboratórios sendo limpos com materiais nunca vistos ou utilizados pelos estudantes ou livros didáticos escondidos dos estudantes,

Durante a ocupação, o aluno diz que foram encontrados livros didáticos guardados. “Estudo aqui há sete anos e sempre ouvi da diretoria que havia falta de material escolar. Durante a ocupação, descobrimos livros didáticos de 2000 estocados em depósitos. Acho isso chega a ser cômico para não dizer triste”, disse Otávio. (Araújo, Glauco. 02 jan. 2016, G1 – São Paulo)

38

As ocupações se utilizaram de um espaço de construção e formação de pessoas, mostrando ser possível pautar e debater as dimensões da vida social. É preciso observar as demandas colocadas e acompanhar o movimento que se seguiu a elas, pois é possível observar um movimento de disputa e não de completa ruptura, mas que ao mesmo tempo, se coloca como um movimento de transformação que afastou de suas bases a participação direta de entidades estudantis, movimentos urbanos, do campo e partidos políticos.

O verbo é “somar” – não “dirigir”. Quem se recusa a entender isso, simplesmente não comprehendeu nada do que houve nas ruas de São Paulo, e do Brasil, de 2013 para cá. (...) A escola atualmente comporta três ciclos educacionais: infantil, primário e secundário. (...). “Não queremos sair daqui, gostamos muito desse lugar e queremos melhorá-lo, como já estamos fazendo”, comentou um aluno do terceiro ano durante a roda de conversa sobre mídia e ativismo. (SANZ, R. 08 dez. de 2015, Correio da Cidadania)

C. Barker em “*O movimento como um todo*”: *ondas e crises* investiga as características de movimentos contemporâneos e sua fragmentação [ou unidade] aliados a noção de ondas como parte de um processo relacionado às condições e relações nas quais seus atores estão inseridos.

Uma onda de protesto não se desenvolve apenas “espontaneamente”, como se estivesse em um vácuo social e político, sem encontrar nenhum tipo de resistência. Seus impulsos inovadores vão contra interesses já estabelecidos e maneiras de fazer as coisas. Uma onda de protesto crescente não implica, simplesmente, desafiar as instituições dominantes e as regras, mas também estruturas do movimento existentes, bem como as ideias a elas associadas e formas de representação e organização. Práticas estabelecidas, relações e identidades são diversos obstáculos persistentes ao crescimento dos impulsos inovadores dos movimentos. (Barker, Revista Outubro, n. 22, 2º semestre de 2014; 3)

Com a radicalização do movimento para a ocupação das escolas, da ALESP e o travamento de vias de acesso principais em São Paulo, práticas usuais dos movimentos sociais, os estudantes mantiveram sua capilaridade social, resultado diferente do que costuma ocorrer com manifestações de movimentos “organizados” – chegando a conquistar a renúncia do Secretário de Educação de São Paulo e da abertura da CPI da “Máfia da Merenda”.

Neste *movimento de totalidade* a comunidade se uniu aos estudantes não para romper ou alterar, mas para manter a possibilidade da educação a partir da negação de mudanças prejudiciais a si próprios. A luta travada pode ser interpretada não como a luta apenas contra o governador, o secretário ou a reorganização escolar em si, mas pela defesa de um cotidiano comunitário e sua mudança para melhor, talvez esse seja um dos pontos de garantia da capilaridade do movimento frente à sociedade.

(...) pai de um aluno do ensino médio da Silvio Xavier. “Aqui, todo mundo se conhece. Por que querem fechar a escola? É isso que a gente quer entender.” (ROSSI, Marina. 19 nov. 2015. El País – Brasil)

É preciso apontar a forte repressão que os estudantes enfrentaram nas ruas e dentro das ocupações, ao mesmo tempo em que o governo se mostrava em recuo à mídia milícias passaram a invadir e vandalizar os prédios. Vale notar que em 2016 notamos a intensificação do movimento dos “desocupas” nas escolas ocupadas, pais de estudantes, servidores das escolas e, em alguns casos, a Polícia Militar se reúnem para invadir e retirar os estudantes de forma violenta das escolas. A perseguição, inti-

midação e o assédio compuseram o cenário de cerco na porta das escolas,

Nós, mulheres da periferia – E do que você está sentindo medo?

Marcela – Eu to com medo por que os policiais ficam me gravando pela câmera do celular deles, tinha um cara que trabalha em uma delegacia comentando minhas coisas no Facebook e eu tive que bloquear. Algumas pessoas estão me dizendo para tomar cuidado e eu já não ando sozinha na rua. Eu tenho medo de acontecer alguma coisa comigo. Eu sou pobre, sou mulher, sou negra. Então, é como se tudo estivesse contra mim. (Oliveira, 6 dez., 2015, nós mulheres da periferia)

E nas prisões arbitrárias durante as manifestações nas ruas,

A jovem relata que sofreu “tortura psicológica” no estacionamento da delegacia para onde foi levada, ainda dentro do carro da Polícia Militar. “Eles estavam gravando a gente com o celular pessoal, fazendo torturas psicológicas. Me chamaram de vagabunda, macaca, dizendo que ia cortar meu cabelo, falaram que iam pegar uma gilete para depilar minha b...”, contou. “Não chegaram a me agredir muito, só na hora da detenção que me apertaram.”(GODOY, Karina. 09 dez. 2015, G1-São Paulo)

É relevante notar que a repressão – anunciada como tática de “guerra” contra os estudantes em reunião no dia 29 nov. 2015 da Secretaria de Educação de São Paulo – foi utilizada pelo governo do Estado de São Paulo como fator de desmoralização e tentativa de virada da opinião pública em relação às ocupações e aos estudantes ao aliar suas ações à “influências” e “manipulação” externas ao movimento, em nota à imprensa, após a violenta noite do dia 09 de dezembro de 2015, a Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo informou,

A atitude de grupos de manifestantes deixou clara a motivação política e criminosa dessa quarta, com diversos black blocs com o rosto encoberto, integrantes da Apeoesp e pessoas ligados a partidos políticos, vestidos com camisetas da Juventude Comunista. Os agressores incitavam agressões e insultos à PM, tendo causado ferimentos em 8 policiais, que precisaram ser medicados no PS Vergueiro. (Governo do Estado..., 09 dez. 2015)

A escola, o espaço objetivo e subjetivo dos processos educativos foi colocado em disputa por diferentes projetos de sociedade. Das disputas de cunho político entre esferas governamentais notamos um cenário em que o ensino, aliado à luta política passa a ser reivindicado enquanto um espaço de liberdade.

*Fecha de recepción: mayo 2016
Fecha de aceptación: julio 2016*

Referências

ARAÚJO, Glauco. Estudantes limpam Fernão Dias em processos de desocupação da escola. Publicado em 02 jan. 2016 – Atualizado em 02 jan. 2016. G1 – São Paulo. Disponível em:< <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2016/01/estudantes-limpam-fernao-dias-em-processo-de-desocupacao-da-escola.html>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

ARAÚJO, Hugo. “Saímos com outra cabeça”, dizem alunos de escola símbolo das ocupações. Educação – UOL. Publicado em 04 jan. 2016 (Atualizada em 04 jan. 2016). Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/01/04/saimos-diferentes-dizem-alunos-de-escola-simbolo-das-ocupacoes.htm>>. Acesso em 04 mar. 2016.

41

BARKER, Colin. Tradução de Alvaro Bianchi. “O movimento como um todo”: as ondas e crises. Revista Outubro, n. 22, 2º semestre de 2014, p.13. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-22-Artigo-01.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

BEIRANGÊ, Henrique. Merendão tipo exportação. Política. Carta Capital. Publicado em 28 fev. de 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br.revista/889/merendao-tipo-exportacao>>. Acesso em 10 maio de 2016.

BEY, Hakim. TAZ: zona autônoma temporária. São Paulo: Conrad, 2001

Diário Oficial do Estado de São Paulo. DECRETO Nº 61.672, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2015. Vol. 125, nº 122, São Paulo, terça-feira, 1º de dezembro de 2015.

DONATO, Mauro. O retrato dos estudantes que mudaram a cara das escolas de São Paulo. Diário do Centro do Mundo. 7 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/o-retrato-dos-estudantes-que-mudaram-a-cara-das-escolas-estaduais-de-sao-paulo/>>. Acesso em 04 mar. 2016.

EIROA, Camila. Quando alunos viram professores. Publicado em 04 dez. de 2015. TRIP. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/so-no-site/reportagens/a-suspensao-da-reorganizacao-escolar-e-o-que-os-alunos-tem-a-dizer.html>> Acesso em 04 mar. de 2016.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 32, n. 2, ago. 2006

GABRIEL, Thiago. Fernando Capez impõe estado de sítio na ALESP. Vaidapé. Publicado em 4 maio de 2016. Disponível em: <<http://vaidape.com.br/2016/05/capez-inaugura-estado-de-sitio-na-alesp/>>. Acesso em: 16 maio de 2016.

GODOY, Karina. Jovem diz que sofreu abuso sexual de PMs ao ser detida em protesto em SP. Publicado em 09 dez. 2015. G1 – São Paulo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/jovem-diz-que-sofreu-abuso-sexual-de-pms-ao-ser-detida-em-protesto-em-sp.html>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

GOMBATA, Marsílea. “Estudantes ainda estão famintos”, diz secundarista de escola técnica em São Paulo. Carta Educação. Publicado em 6 de maio de 2016. Disponível em <<http://www.cartauducacao.com.br/entrevistas/estudantes-ainda-estao-famintos-diz-secundarista-de-escola-tecnica-em-sao-paulo/>> . Acesso em 10 maio de 2016.

Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Segurança Pública. Assessoria de Imprensa e Comunicação da Secretaria da Segurança Pública. Nota à Imprensa. Publicado em quarta-feira 09 dez. 2015. Disponível em:<<http://www.ssp.sp.gov.br/noticia/lenoticia.aspx?id=36621>> . Acesso em: 07 mar. 2016

42

JORNALISTAS LIVRES. A escola pública que sonhamos juntxs. Publicado em 22 fev. de 2016. Jornalistas Livres. Disponível em: <<http://jornalistaslivres.org/2016/02/a-escola-publica-que-sonhamos-juntxs/>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

LINEBAUGH, P. Todas as Montanhas Atlânticas Estremeceram. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 03, n. 06, set. 1983.

MARTINELLI, Flávia. Multa foi abusiva e Capez tentou desqualificar o movimento estudantil. Jornalistas Livres. 6 maio de 2016. Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/2016/05/multa-foi-abusiva-e-capez-tentou-desqualificar-o-movimento-estudantil/>>. Acesso em 16 maio de 2016.

MORAES, Dênis. Por que a concentração monopólica da mídia é a negação do pluralismo. Publicado em 17 jul. 2013. Blog da Boitempo. Disponível em: <<http://blogdabotempo.com.br/2013/07/17/por-que-a-concentracao-monopolica-da-midia-e-a-negacao-do-pluralismo/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

MINTO, Lalo Watanabe. Globalização, Transição Democrática e Educação (Inter)Nacional (1984...) . In: Transição Democrática (1984 – Hoje) Introdução. Navegando pela História da Educação Brasileira / José Claudinei Lombardi, Derneval Saviani e Maria Isabel Moura Nascimento (organizadores), - Campinas, SP: Graf. FE : HISTEDBR, 2006. (Cd-Rom). Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html>. Acesso em 08 mar. 2016.

NUNOMURA, Eduardo. O que os Estudantes que derrotaram Alckmin nos ensinam. Farofafá – Carta Capital. Publicado em 07 des. De 2015. Disponível em: <<http://farofafa.cartacapital.com.br/2015/12/07/o-que-os-estudantes-que-derrotaram-alckmin-nos->>. Acesso em 4 mar. 2016.

OLIVEIRA, Semavat. "Minha única arma é a caneta diz Marcela Nogueira, estudante em luta. Publicado em 06 dez. de 2015. Nós Mulheres da periferia. Disponível em: <<http://nosmulheresdaperiferia.com.br/noticias/minha-unica-arma-e-a-caneta-diz-marcela-nogueira-estudante-em-luta/>>. Acesso em 04 mar. de 2016.

ROSSI, Marina. A vida em uma escola ocupada que resiste a fechar as portas em São Paulo. Publicado em 19 nov. de 2015. El País – Brasil. Disponível em:<http://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/18/politica/1447880834_214816.html>. Acesso em: 04 mar. 2016.

—. Não é “confronto”, é repressão. Publicado em 02 dez. de 2015 El País – Brasil. Disponível em:<http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/02/opinion/1449066005_159828.html>. Acesso em: 04 mar. 2016.

RYOKI, André e ORTELLADO, Pablo. Estamos Vencendo! Resistência Global no Brasil. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

43

SADER, E. Quando novos personagens entraram em cena: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-1980). Rio Janeiro: Paz e Terra, 1991.

SANTANA, Henrique.'Nós já tá fervendo' : O tsunami secundarista se espalha pelo Brasil. Vaidapé. Publicado em 05 maio de 2016. Disponível em: <http://vaidape.com.br/blog/2016/05/nois-ja-ta-fervendo-o-tsunami-secundarista-que-se-espalha-pelo-brasil/>. Acesso em 10 maior de 2016.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo. Reintegração de posse mantida. Publicado em 05 maio de 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.sp.gov.br/noticia/lenoticia.aspx?id=37323>> . Acesso em 16 maio de 2016.

Réplica a *El desafío de las políticas educativas de subjetividad de Juan Carlos Tedesco. Una propuesta de integración de los procesos de subjetivación*

Rejoinder to Juan Carlos Tedesco's The challenge of educational policies of subjectivity. A proposal of integration of processes of subjectivation

Armando Ulises Cerón Martínez¹

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo - México

RESUMEN

En la Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana en su XXV edición, celebrada del 22 al 26 de noviembre de 2010, Juan Carlos Tedesco y otros especialistas abordaron los problemas de exclusión, justicia social y educación de forma diagnóstica y de prospectiva para el año 2020. Estando ya en 2016, significa ir a la mitad del tiempo prospectivo en esos análisis. Se presenta una réplica sobre el apartado de los retos que presentan las políticas de subjetividad en educación y una propuesta teórica sobre los procesos de subjetivación basada en una arqueología de las experiencias vitales para arribar a la conclusión de que toda política pública está orientada a las subjetividades individuales, lo que las fragmenta y desajusta, para replantear no la ausencia de sentido en las políticas, sino para ver si los sentidos otorgados a ellas son o no dignos.

Palabras clave: Políticas educativas, subjetividad, Bourdieu.

ABSTRACT

In the Monographic Education Week of the Santillana Foundation in its XXV edition, held from 22 to 26 November 2010, Juan Carlos Tedesco and other specialists discussed the problems of exclusion, social justice and education diagnostically and prospected for the 2020. And being at 2016, it means going half the time on this prospective analysis. A replica of the section on the challenges posed by the policies of subjectivity in education is presented, and a theoretical proposal subjectivation processes based on an archeology of life experiences to finally arrive at the conclusion that all public policy is oriented to subjectivities. What unsettles fragments and to rethink is not the absence of meaning in policies, but to see if the senses given to them are or not worthy.

Key words: Educational policies, subjectivity, Bourdieu.

¹ Doctor en Pedagogía por la UNAM, Maestro en Filosofía de la Ciencia por la UAM y Licenciado en Sociología por la UNAM. Profesor-investigador del Área académica de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Correo: shlm12@hotmail.com

Introducción

En el desarrollo histórico de la ciencia moderna, cuando se habla de *subjetividad*, la visión dominante de la ciencia tiende a descartarla por considerarla sesgada, contaminada de modo tal que su contraparte, la *objetividad*, se considera prácticamente ausente si aquélla se hace presente. Sólo en tiempos relativamente nuevos, ha sido reconocida como parte integrante de todas las actividades humanas, incluidas las científicas y se le ha prestado atención para su análisis.

El documento que aquí nos ocupa, *La educación en el horizonte 2020*, fue el texto base de las jornadas de la XXV Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana, realizada en España en 2010, y estuvo a cargo de Juan Carlos Tedesco (2010) y otros especialistas. La primera parte de ese trabajo expresa que “la hipótesis central de esta sección consiste en sostener que los cambios educativos recientes se caracterizaron por un significativo déficit de sentido. Cubrir ese déficit supone adoptar una posición ético-política” (Tedesco, 2010: 7). Esto implica que sentido, educación y política se entrelazan para generar los puntos a desarrollar y lograr los cambios sustanciales esperados.

Los temas a abordar en la segunda parte del documento mencionado son: la educación inicial; los docentes y el saber pedagógico; la alfabetización científica y la formación ciudadana; la alfabetización digital; y las políticas de subjetividad, donde:

La elección de estos cinco ejes de acción responde a un criterio principal: son temas que tienen indudable impacto en la justicia educativa y, al mismo tiempo, plantean fuertes interrogantes sobre sus posibles desarrollos futuros, tanto desde el punto de vista teórico como político (Tedesco, 2010: 7).

Aquí sólo rescataré lo concerniente a la parte de las políticas de subjetividad para generar un debate analítico, crítico y propositivo sobre lo que llamaré los *procesos de subjetivación* vinculados a los retos de las políticas de subjetividad ahí propuestos.

Para ello la lógica de exposición parte de resumir los principales aspectos de la sección referida a “El desafío de las políticas de subjetividad” de Juan Carlos Tedesco para después intercambiar una propuesta teórica que contribuya a clarificar el papel de los procesos de subjetivación desde la dimensión macro hasta la dimensión personal desde los aportes de Pierre Bourdieu, pues se parte de la idea de que no hay nada más social que lo íntimo.

Principales tesis sobre el documento *El desafío de las políticas de subjetividad*

Basado en experiencias investigativas del Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Juan Carlos Tedesco (2010) argumenta que:

Los estudios sobre experiencias exitosas en romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje ponen de relieve que las políticas destinadas a mejorar los insumos materiales del aprendizaje son necesarias pero no suficientes. La reproducción de la desigualdad hoy incluye un fuerte componente subjetivo. Al respecto, podemos recurrir nuevamente al Informe del PNUD, donde se enfatiza la hipótesis según la cual la desigualdad no solo afecta las posibilidades de acceso a bienes y servicios, sino que también limita la facultad de las personas para generar metas y su capacidad para alcanzarlas (Tedesco, 2010: 69).

La dimensión subjetiva, en otrora desdeñada, ahora es rescatada como un factor de incidencia en el cambio de las condiciones sociales de origen respecto al repositionamiento futuro de los agentes sociales. Los axiomas positivistas y deterministas del tipo “infancia es destino” (Ramírez, 2003), por ejemplo, son contraargumentados por los estudios considerados en ese informe.

Y no podía ser de otro modo pues frente a la representación dominante y sesgada de un sujeto consciente, racional, calculador y reflexivo devenida del movimiento de la Ilustración del siglo XVIII, surge la de un agente social más real, más humano ya que “[...] toda experiencia social no sólo se enfrenta cognitivamente, sino con la totalidad de las estructuras vitales, lo que incluye a las emociones mismas, se manifiesten o no” (Cerón, 2012:73). Paradójicamente, la pretensión de objetividad que se ha demandado en las prácticas científicas desde finales del siglo XIX a la fecha y que en el discurso excluye todo componente subjetivo es también una aspiración subjetiva de la comunidad científica (o más propiamente, *intersubjetiva*) toda vez que las subjetividades individuales de los científicos han llegado a cualquier tipo de acuerdos y consensos. Y debería quedar claro que la objetividad, siendo como es, *una aspiración*, implica apelar a un componente eminentemente subjetivo. La imagen de la comunidad científica como un grupo de seres humanos exclusivos y poseídos por una obsesiva búsqueda de objetividad (sinónimo en otros tiempos de la noción de verdad), se ha desgastado y relativizado, despo-

jándolos de ese halo reificante que les hacía ser considerados por encima de la media.

Se ha recurrido al informe del PNUD (2010) en el que se basa toda la propuesta de Juan Carlos Tedesco, a fin de ahondar con más detalles algunos aspectos por él mencionados; en dicho documento se asegura que “[...] en las tres áreas metropolitanas consideradas en el estudio, al menos seis de cada diez padres o madres declararon que aspiraban, independientemente de su NSE [Nivel socioeconómico], a que sus hijos alcanzaran un nivel de educación universitario” (PNUD, 2010: 89), lo que remite a cuestionar si esta es una aspiración legítima o sólo la respuesta socialmente “correcta” a la relación asimétrica entre encuestador y encuestado, lo que no significa que no haya una vaga visión sobre un futuro deseable, pero sí permite tomar con precaución metodológica respuestas de este tipo, pues entre las características de la población encuestada “[...] un bajo nivel socioeconómico (NSE) de los hogares está asociado con redes sociales también caracterizadas por bajos niveles de escolaridad y de ingresos, los cuales se verifican entre los familiares, los amigos y los colegas del trabajo de los entrevistados [...]” (PNUD, 2010: 88). Si los alcances de escolaridad de los adultos encuestados son bajos, ¿sería congruente asumir que “aspiren” de forma genuina a que sus hijos los obtengan?

47

El futuro perceptible de los grupos llamados “marginales” es inmediatista, sin grandes definiciones deliberadas pues “vivir al día y no saber lo que va a pasar mañana” (Gutiérrez, 2007: 346) es lo propio de estas poblaciones; el futuro se construye sobre la fugaz marcha del presente, para la sobrevivencia más que para una vida planificada. Además, de olvidarse distinguir entre las aspiraciones subjetivas (en el sentido peyorativo) de un entrevistado y sus prácticas objetivas reales, puede llevar a cometer errores metodológicos y de interpretación de lo registrado cuando van revestidas de la “opinión” de los sujetos informantes, tal como se aprecia en las sugerencias de Bourdieu y su equipo de trabajo:

La noción de opinión sin duda debe su éxito, práctico y teórico, a que concentra todas las ilusiones de la filosofía atomística del pensamiento y de la filosofía espontánea de las relaciones entre el pensamiento y la acción, comenzando por el rol privilegiado de la expresión verbal como indicador de las disposiciones en acto. Nada hay de sorprendente entonces si los sociólogos que ciegamente confían en los sondeos se exponen continuamente a confundir las declaraciones de acción, o peor aún las *declaraciones de intención* con las *probabilidades de acción* (Bourdieu, Passeron &

Chamboderon, 2005: 58, subrayado mío).

Es con estas precauciones, y con apoyo de algunas tesis generales de Pierre Bourdieu, que se proseguirá a rescatar los postulados que competen a los desafíos de las políticas educativas de subjetividad tal como son argumentadas por Juan Carlos Tedesco en el documento mencionado.

Las tesis sobre las políticas de subjetividad

El apartado plantea las implicaciones que hay al rescatar la subjetividad toda vez que “reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política” (Tedesco, 2010: 70), de lo que se derivan líneas de acción para el desarrollo de políticas de subjetividad que, aunque complejas, el autor considera necesario desarrollar con el fin de evitar los determinismos sociales y culturales vinculados a las acciones educativas, además de pensarlos como “nuevos problemas”.

De manera acertada, Tedesco distingue entre los efectos del traumatismo socialmente producido, de la representación que de él se tenga, pues las consecuencias biológicas tienen más éxito de “reparación” por la plasticidad del cerebro, que los efectos que se pueden atribuir al trauma subjetivo provocados por los discursos socioeducativos al ser más lentos y difíciles de detectar y de restaurar que los primeros. De esta manera, “una política educativa que pretendiera asumir el reto de la subjetividad para garantizar igualdad de oportunidades debería –si este análisis fuera válido– hacerse cargo de estas dimensiones” (Tedesco, 2010: 71), refiriéndose a las consecuencias biológicas y la representación subjetiva de éstas.

Con esto en mente, el autor propone cuatro aspectos subjetivos que están directamente relacionados a los actos educativos: la capacidad para formular un proyecto, la capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación, la confianza por parte de adultos significativos en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa, y el compromiso y la responsabilidad por los resultados (Tedesco, 2010: 71), siendo este último el menos desarrollado por presentarse como la síntesis de los tres anteriores por lo que no se considerará aquí.

Proyecto

Existen numerosos testimonios que indican que una de las características de las personas o las comunidades que logran superar las condiciones adversas es que disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un

proyecto es muy importante tanto para soportar el trauma como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto (Tedesco, 2010: 72).

Una de las características que nos diferencian de los animales es que las esferas físicas en las que éstos se mueven son superadas por la especie humana al ser trascendidas por la dimensión simbólica; al correlato simbólico del tiempo físico le correspondería un tiempo simbólico, y a las entidades materiales también les conciernen las entidades simbólicas. Los grupos “vulnerables” son tales porque ya han sido vulnerados al ser excluidos de los beneficios de políticas que, al ir dirigidas a ellos, los dirigen a la fugacidad de esos favores, arrojándolos a la lógica de la inmediatez que impone la necesidad de la sobrevivencia, razón por la que difícilmente podrían generar “proyectos” a mediano plazo, pues su temporalidad es la urgencia del “aquí y el ahora”.

De ser esto así, a pesar de haber socializado a esos grupos con los insumos básicos de su cultura, no han alcanzado una trascendencia de su estadio animal si, como ellos, están en la lucha diaria por la sobrevivencia, como Cassirer (1968: 32) menciona “El animal [...] no piensa que una cosa es igual a otra ni tampoco, como se ha dicho muchas veces, confunde una cosa con otra. No piensa, en modo alguno, acerca de ello; piensa justamente *ello...* [...]”. Dicho de otro modo, los “vulnerables”, al estar bajo el yugo de buscar suplir sus necesidades más elementales de sobrevivencia, por eso mismo están limitados de trascender la temporalidad de lo inmediato.

Se requieren políticas que de forma constante revaloricen al ciudadano excluido y le aseguren los insumos básicos para su subsistencia. Los casos exitosos de asistencia social como en Holanda y Suecia, por mencionar dos, han permitido que la delincuencia prácticamente descienda hasta cero y, en el caso de Holanda, la ausencia de presos ha hecho que las cárceles estén vacías: no hay necesidad de salir y delinquir para tener los insumos mínimos para sobrevivir.

Narrativa

El segundo componente necesario está ligado a la verbalización. Tedesco considera que:

Desde el momento en que una persona puede relatar lo que le ha sucedido, sus sentimientos y sus interacciones con el medio se modifigan. La naturaleza de lo sucedido deja de ser puramente

sensorial para transformarse en verbal y dirigida a alguien que no estuvo presente en el momento de la situación (Tedesco, 2010: 73).

También Habermas (1999) mencionó en su *Teoría de la acción comunicativa* que una de las pretensiones de validez de una comunidad ideal de habla es la competitividad lingüística o inteligibilidad (las otras son rectitud normativa, verdad y sinceridad) pero, como él mismo lo reconoce, es sólo una aspiración el que los miembros de una comunidad de habla operen bajo la inteligibilidad lingüística a modo de competitividad.

Aquí, la sugerencia práctica que da Tedesco es que se impulse en el currículo la lectoescritura a fin de “fortalecer la capacidad de expresar demandas y necesidades y de comprender lo que sucede” (Tedesco, 2010: 74). Sin embargo, por alguna razón parece olvidar o ignorar los hallazgos y los resultados de estudios desde la década de los 60's (por ejemplo, *La reproducción y Los herederos* de Pierre Bourdieu), donde se descubrió que el sentido del juego educativo está desigualmente repartido en la sociedad y reditúa diversas tasas de ganancia educativa entre los que participan. De poco sirve la buena voluntad de poner al alcance de los grupos vulnerados la educación si ellos siguen en la lógica del inmediatismo de la sobrevivencia. La benevolencia idealista ignora que la distribución desigual de todo tipo de bienes (no sólo los materiales) devela una estructura asimétrica que marca distancia entre los agentes sociales que participan de las prácticas educativas propuestas por Tedesco, y que no es suficiente con brindar educación de “calidad” si ésta es ofertada en dichas condiciones de distancia social. Lo que hay que hacer es trabajar para reducir las asimetrías sociales de raíz.

Confianza

El tercer componente rescatado por Tedesco es el de la confiabilidad.

Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero solo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios (Tedesco, 2010: 74).

Salvo en los casos en los que la socialización secundaria es inculcada con alto grado de éxito, la dimensión afectiva es practicada más comúnmente en la familia y con los amigos, pero no siempre con los compañeros de escuela y del trabajo (Berger y Luckmann, 2001). Por ello es difícil tomar como objeto de estudio de la razón lo que por naturaleza no es

racional, las emociones, lo que no implica que éstas estén ausentes de las prácticas sociales, pues toda experiencia humana es experiencia de emociones, se manifiesten o no. Las experiencias sociales pueden ser emocionalmente positivas, negativas o neutras, pero nunca ausentes de ellas. Un currículo integral debería detectar de forma práctica cómo formar en su manejo adecuado ya que prácticamente sólo se apela a cuestiones cognitivas y volitivas que someten y a la vez ignoran las emociones.

No basta con delinear leyes, contratos y recurrir a la racionalidad económica: se requiere buscar los mecanismos para promover la reciprocidad de los que participan de las prácticas en sociedad a fin de alcanzar la confianza. Se esperaría de un médico que no hará daño intencional al paciente (Fukuyama, 1998: 43-44); si no es congruente su práctica con su oficio, no se logra la confianza. La confianza no sólo es una condición antropológica sino un importante pilar del sistema capitalista (las tarjetas de crédito son carnets de confianza, de credibilidad, de que su portador está respaldado por el banco que las emite, por ejemplo). Con esto en mente, se sugiere proponer que las políticas siempre han sido políticas de subjetividad al estar dirigidas e impuestas a sujetos, los “ciudadanos” a los que se les traza sus rumbos posibles a transitar socialmente.

Los procesos de subjetivación: una propuesta integradora

51

Con base en lo anteriormente argumentado, me propongo sugerir un hilo conductor que permita distinguir los diferentes procesos de subjetivación que es posible experimentar en tanto que seres vivos y socialmente constituidos, y que abarcan desde los aspectos más públicos de los seres humanos hasta los más íntimos de sus acciones.

Para ello sugiero comenzar esta parte con la noción de “vida” tal como puede ser puesta en juego en análisis integradores como el propuesto, a fin de trazar lo que podría denominarse una arqueología de las experiencias vitales que permita delimitar cuatro procesos de subjetivación propiamente dichos y proponer a los autores desde los que dichos procesos pueden ser abordados. Con todo y que se pretende sugerir un *continuum* que va de lo macro a lo micro, hay que reconocer que dichos procesos de subjetivación tienden a fragmentar las subjetividades; cuando los sentidos practicados en cada nivel propuesto son relativamente congruentes, tiende a enfrentarse con mayor consistencia el curso de la vida, a diferencia de que cuando se contraponen dichos sentidos, lo que produce efectos negativos de tal fragmentación, como resultado de las contradicciones objetivas.

Arqueología de las experiencias vitales

La subjetividad no puede comprenderse si no se le asocia a la vida. La vida suele ser inaccesible en su totalidad a la razón humana. Para los religiosos puede ser un milagro de Dios; para los poetas es un regalo; para los filósofos es un misterio; para los médicos es un sistema de sistemas biológicos, para los sociólogos puede ser una constante serie de tensiones, etc. Rastreando la raíz etimológica en griego de la palabra “vida” encontramos tres distintos términos: *bios* (la vida física, natural, de donde se deriva el término *biología*), *psique* (vida anímica o subjetiva, de la que se deriva a la vez el término *psicología*), y *zoé* (vida en general, de donde se deriva la palabra *zoológia*). En los idiomas modernos conocidos sólo hay un término para referenciar la vida: *life* en inglés, *leben* en alemán, *vita* en italiano, etc. Asimismo, el término “tiempo” en el griego *koiné* adopta al menos tres modalidades: *kronos* (secuencial, medible, objetivamente cuantificable); *kairós* (de sazón, oportunidad, referido a un tiempo subjetivo) y *aion* (tiempo atemporal –eterno–, aplicado en relación a Dios en la narrativa novotestamentaria).

Problematizando la noción de *vida* desde la perspectiva sociológica es posible establecer al menos cuatro estratos o dimensiones de las experiencias vitales: la pública, la social, la privada y la íntima. La *vida pública* se caracteriza porque en la experiencia práctica nos es imposible conocer a todos los que nos conocen. Suele ser una relación unidireccional, generalmente desde las posiciones externas y dominantes hacia las dominadas; en otros contextos aparece como la cosificación más directa pero no la más evidente. En eventos personales tan simples como andar por las calles de la ciudad o esperar el transporte público, uno es visto por más personas que las que uno puede mirar. Un ejemplo extremo de esta dimensión es el de los artistas populares que, al ser catapultados por los medios masivos adquieren un alto grado de visibilidad, y ellos son conocidos por todos sus admiradores pero prácticamente están imposibilitados de conocer a todos los que les conocen. Lo mismo ocurre con cualquier personaje que es llevado al escrutinio de lo que Pierre Bourdieu (2003: 101) llamó *visibility*. La figura 1 ilustra una propuesta personal de las cuatro dimensiones sugeridas como recurso heurístico y explicativo.



(Figura 1)

Figura 1. Fuente: Elaboración propia

La vida en su *dimensión social* facilita y promueve la interacción entre subjetividades en relaciones cara-a-cara por compromisos contractuales, laborales, educativos, o doquier que haya un compromiso formal de por medio, lo que suele practicarse más en el marco de las instituciones y de organismos estatales. En este aspecto, ocupar cierta posición demanda ciertas disposiciones con independencia del agente que la practique, y se manifiesta recurrentemente bajo la forma del *encargo* (Bourdieu, 1998: 30). Aquí se producen ciertas expectativas de acción respecto a las normas, reglamentos y demás directrices regulativas de las acciones individuales; no hay gran margen a las deliberaciones voluntaristas de los agentes aunque también hay que reconocer que las instituciones modernas rara vez podrían llegar a ser sistemas totalitarios, autoritarios; siempre hay un margen de libertad en las acciones que los agentes pueden ejercer promoviendo lo que suele llamarse los “estilos personales” para hacer las cosas socialmente esperadas, lo que Amartya Sen (2003: 58) llama *capacidad de agencia*, que es uno de los rubros tomados en consideración por el informe del PNUD (2010: 88).

Al respecto se puede hacer un acotamiento. Desde Sen (2003: 58-59)

Podemos considerar a la persona en términos de *agencia*, reconociendo y respetando su capacidad para establecer objetivos, compromisos, valores, etc. [...] la persona, en tanto

que agencia también puede dirigirse hacia consideraciones que no se encuentran cubiertas -o, al menos en su totalidad- por su propio bienestar.

Lo anterior podría implicar un alto grado de deliberación y de racionalidad en las acciones sociales que, en honor a la verdad, pocas veces se detecta en la vida real, tal como es practicada de forma cotidiana. Por contraste, Pierre Bourdieu (2010) se distingue de esta perspectiva y toma distancia de los teóricos que apuestan por las acciones humanas regularmente racionales por una suerte de síntesis dialéctica entre lo racional y lo instintivo: para él, la acción social es *prerreflexiva*, preconsciente la mayor de las veces, lo que no excluye las deliberaciones explícitas sobre el objeto alrededor del cual gira la acción.

[...] si, como no dejan de proclamarlo los estetas, la experiencia estética es asunto de sentido y de sentimiento, y no de desciframiento y de razonamiento, es porque la dialéctica entre el acto constituyente y el objeto constituido que se solicitan mutuamente se sitúa en el orden preconsciente y prerreflexivo de las prácticas directamente engendradas por la relación esencialmente oscura entre el habitus y el mundo (Bourdieu, 2010: 247).

La subjetividad no sólo se compone de cognición, emociones y voliciones, sino que incluye racionalidad y sentido. La dimensión de la vida social de los agentes se caracteriza, en efecto, por una especie de agencia, pero no necesariamente en la vertiente de la racionalidad absoluta sino como resultado de la administración situada de la imposición de las normas y restricciones, y los relativos (pero siempre presentes) márgenes de libertad de acción con los que la imposición puede convertirse en negociación o hasta resistencia.

La *vida privada* es la esfera en la que se produce la sensación de ser arrancados de la cosificación tajante de la vida en sus dimensiones pública y social, y es el espacio vital en el que se pueden reconvertir en personas (o al menos se produce la posibilidad de llegar a sentirse como tales). En esta dimensión están comprendidos agentes como la familia o los amigos. Si bien es cierto que en las relaciones laborales el contacto es directo en muchos aspectos y puede ser de todos los días, y gran parte del día, ello no implica necesariamente la consideración ni el deber afectivo entre los interactuantes. Las obligaciones y los contratos afectivos suelen darse más “naturalmente” entre los amigos y la familia al ser lugares de relativa permanencia, de constancia, donde la privacidad es posible y se

posibilita la reciprocidad y la exclusividad de unos cuantos para otros pocos.

Específicamente respecto a la familia, Bourdieu (1997: 128) considera que es un

[..] universo en el que están suspendidas las leyes corrientes del mundo económico, la familia es el lugar de la confianza (*trusting*) y del don (*giving*)—por oposición al mercado y al toma y daca—, o, para hablar como Aristóteles, de la *philia*, palabra que se suele traducir por amistad y que designa de hecho el rechazo del espíritu de cálculo; el lugar donde se deja en suspenso el interés en el sentido estricto del término, es decir la búsqueda de la equivalencia en los intercambios.

En esta esfera, la confianza también posee sus límites. Por regla general, en casi todas las sociedades conocidas es mal visto que un padre dese a su hija como si fuese cualquier otra mujer, o que el hermano se incline en su deseo sexual por su hermana o por su madre, produciendo el tabú del incesto (Bourdieu, 1997: 131). Fuera de estas prácticas mal recibidas, la familia es un lugar que provee persistencia subjetiva e identidad constante a sus miembros por ser éstos relativamente más estables y menos intercambiables que en la escuela o en el trabajo: es más fácil despedir a un empleado por cualquier razón justificable o no y reemplazarlo con otro todas las veces que sea necesario, que hacerlo respecto a cualquier miembro legítimo de la familia. Sólo un estrecho lazo con los amigos y una débil relación al interior de las relaciones familiares puede usurpar algunas de las funciones de los miembros de éstas y hasta eliminar a algún integrante.

La *vida personal* o *íntima* se refiere a la dimensión en la que la autopercepción de sí es lo que William James (1994) llamó el *yo espiritual*, o sea, la reunión de los estados de conciencia de un individuo (sentimientos, recuerdos, imaginaciones, etc.), y la manera como Platón (1992: 471) definió al razonamiento: “El razonamiento y el discurso son, sin duda, la misma cosa, pero ¿no le hemos puesto a uno de ellos, que consiste en un diálogo interior y silencioso del alma consigo misma, el nombre de razonamiento?”. La vida íntima es la esfera subjetiva desde la que uno ve a los demás, pero la que ellos no necesariamente pueden mirar sino sólo pueden inferir sobre los estados internos por los concomitantes externos. Esta esfera es la que de manera paradójica puede llevar a producir la sensación de extrema soledad aun estando en medio de una gran multitud.

Los procesos de subjetivación

A partir de estas cuatro dimensiones de las experiencias vitales podría detectarse un correlato conductor de los procesos de subjetivación: la suprasubjetividad, la intersubjetividad, la subjetividad y la intrasubjetividad.

Para contra argumentar que las políticas siempre contemplan la subjetividad y que llegan hasta lo más íntimo y profundo de los sujetos, se hace necesario aclarar lo que se entiende por subjetividad: ésta es una cualidad subjetiva, es decir, relativa o derivada del sujeto y no de las cosas externas a él.

Esto plantea otro problema categorial. Aunque es preferible referirse a los cuerpos biológicos socializados como “agentes”, y no como “personas”, ni como “individuos” ni aún como “sujetos”, la exposición demanda distinguirlas y allegarse a la noción de “sujeto” pues a ella se vinculan sus experiencias vitales más íntimas. De este modo, la noción de persona se deriva del uso que en la antigüedad se daba a los actores de teatro pues usaban una máscara llamada *per sonare* (para sonar), de la que se deriva también el término “personaje” e implícitamente el de “actor”, lo que remite a roles específicos en rutinas igualmente específicas. La etimología de *individuo* se deriva del latín *individuus*, que significa “sin división”, y un uso apropiado de la noción se da al pensar en términos de referirse a seres únicos dentro de cualquier especie. De este modo, ningún gato, perro, elefante, homo sapiens, etc., es ni será igual a otro en toda la historia de su especie. Por otro lado, la noción de agente remite a pensar en un cuerpo biológico socializado con capacidad de agencia, administrando tanto sus propios recursos, habilidades, competencias y sus espacios de libertad, tanto como las restricciones en las que se encuentra; en francés, el término es *agent*, referido a alguien con capacidad de acción, más propiamente dicho, un actante antes que un actor.

La noción de *sujeto* es más polémica por los usos que se le han dado al término. Por ejemplo, hay partidarios de pensar al sujeto como un ser racional, consciente, responsable de sus actos, del tipo de la filosofía de la conciencia atribuida a Descartes como un *Pienso, luego existo*, o sea, como un ser trascendente a sí mismo, de sus condiciones y limitaciones. Por contraste con esta visión libre-voluntarista, la etimología de la palabra nos remite a otra concepción: del latín *sub iectus*, un “sujeto”, está referido a algo que está por debajo (*sub*) de lo que yace ahí (*iectus*, de *iacere*, lanzar, tirar); en otras palabras, el *sujeto* es lo que está sometido,

puesto a disposición de algo o de alguien: se sujetó el cabello a antojo, las correas de los zapatos, a los animales y a todo ser humano socializado. La primer palabra con sentido que aprende el ser humano socializado es un No restrictivo, sujetador: no defecar en todo lugar ni en todo tiempo, no comer con la boca abierta, no dormir fuera de los horarios establecidos para ello en casa, no pegar a los adultos, no llevarse a la boca las cosas que se han caído al suelo, etc.

Desde esta perspectiva, de una u otra manera todos somos sujetos al estar sometidos al flujo mismo de la vida y sus inevitables etapas; nadie puede evitar envejecer y después morir. En términos religiosos somos sujetos a Dios o al diablo, al mundo o a la carne y sus deseos. Desde la filosofía, Ortega y Gasset decía “yo soy Yo y mis circunstancias”, lo que nos liga a la cultura de adscripción. La psicología nos hace pensar que el ser humano es un gran magma deseático que es preso de sus pasiones. Es en este sentido que también somos sujetos a las políticas que se nos imponen externamente.

Desde esta perspectiva podría decirse que en vez de la premisa cartesiana *Pienso, luego existo*, debería ajustarse a un *Existo como he sido pensado*. En este axioma hay dos componentes, uno pasivo y otro activo, de donde se deriva el primero de la acción del segundo, tal como se practica desde el campo político. En efecto, toda política está dirigida para encauzar las conductas, los pensamientos, los deseos y las acciones de los que son sometidos, en otras palabras, para producir sujetos con sus respectivas subjetividades. De forma dócil el sujetado acepta, sin chistar, las estructuras de temporalidad que le son impuestas como los calendarios, los horarios, y las cosas a las que tiene o no derecho, o las actividades que puede o no realizar, etc. Respecto a las estructuras temporales, Bourdieu (2014: 10) comenta:

Compramos todos los años un calendario, por supuesto, compramos un principio de estructuración fundamental que es uno de los cimientos de la existencia social y que posibilita, por ejemplo, que se puedan fijar citas. Lo mismo podemos hacer con las horas del día. Hay consenso y no conozco a ningún anarquista que deje de cambiar la hora cuando pasamos al horario de verano, que no acepte como normal todo un conjunto de cosas que, en última instancia, remiten al poder de Estado tal como lo vemos cuando diferentes Estados están en juego para una cosa aparentemente anodina. He aquí una de las cosas en las que yo pensaba cuando decía que el Estado es uno de los principios del orden público [...].

Esto remite al primer momento de los procesos de subjetivación, lo que denomino la *Suprasubjetividad*. En tanto que sujetos ocupantes de las posiciones dominantes en el campo del poder, los políticos y sus prácticas producen *sujetos dominados*, entidades a las que por regla general sólo se les imponen los veredictos, las órdenes en forma de leyes, reglamentos, edictos, normas, etc., en los que el sometido tiene poca o nula participación, siendo la más común el ser un destinatario (cuasi depositario pasivo) de tales políticas. Por lo tanto, toda política es una política de subjetividad si va dirigida a producir sujetos en su *vida pública*, ajustada al orden impuesto. Y salvo en tiempos de crisis o de proselitismo político, la voz de los sujetos dominados rara vez se escucha o se atiende. Por ello, las políticas son *políticas de sentido* en tanto que encauzan y dirigen las rutas y los destinos de los sujetados; lo que hay que preguntar aquí no es si esas políticas son o no de sentido, sino averiguar si son *sentidos dignos* o que dignifiquen a los sometidos. Los modernos Estados-nación y los organismos internacionales (entidades supranacionales) son los operadores fundamentales de suprasubjetividad.

Toda política de Estado, una vez promulgada, tiende a cuajar en prácticas institucionales y de organismos estatales con organigramas bien definidos de posiciones y disposiciones (las “funciones” esperables de cada posición), encargadas de operar de forma práctica las normas y las reglas que devienen de las políticas estatales. En este nivel los sujetos devienen en agentes que, sin perder su subjetividad (como ya se mencionó), agencian o administran los recursos y competencias personales con las restricciones y las demandas que imponen las instituciones. Esta posibilidad de agencia produce agentes que entran en relación contractual cara-a-cara, de sujeto-a-sujeto, promoviendo el segundo nivel de los procesos de subjetivación: la *Intersubjetividad*. Mientras que desde la Suprasubjetividad los sujetos están a disposición de los sujetos dominantes, en la Intersubjetividad los estilos de agencia, administración y hasta de resistencia de los agentes respecto a la posición ocupada permite la producción de una serie de disposiciones subjetivas que van más allá de las demandas de la posición misma. Esta es una de las razones por las que el ocupar una posición social no remite de forma mecánica a cierta disposición.

Las disposiciones no sólo varían de acuerdo a la posición ocupada sino por su relación con ella. La *relación temporal* con una posición socialmente ocupada y practicada (en el sentido que Pierre Bourdieu le otorga) puede ser efímera (la transacción comercial de alguien en un comercio de algún aeropuerto), transitoria (prácticamente todos los cursos formales que

tienen un inicio y un fin administrativamente determinado), duradera (como cuando se practica un oficio o una profesión) o permanente (la pertenencia como miembro reconocido una familia como padre, nieto, hermano, etc.). Y los tipos de disposiciones respecto a las posiciones ocupadas pueden ser lúdicas, heréticas, tránsfugas, de resistencia, de simulación, de resignación, ataráxicas, etc., lo que puede producir la sensación de libertad en las acciones por parte de los que las practican. *La vida social* emerge aquí como un espacio de tensiones, acuerdos, desavenencias, resistencias, simulaciones, retos, venganzas, etc., respecto a los estilos de agenciar y administrar los recursos y las condiciones que enmarcan las prácticas sociales, pues como dice Bourdieu (1997:143) respecto al campo político “discuten, pero están de acuerdo por lo menos en el objeto de desacuerdo”.

Con todo lo expresado, tanto la Suprasubjetividad como la Intersubjetividad promueven la cosificación más abierta y directa, pero menos percibida por los sujetos. El tercer nivel de los procesos de subjetivación que produce un alivio de ese tipo de relaciones cosificantes se da en la *Subjetividad* propiamente dicha, y opera a nivel de la *vida privada* con amigos y familiares, donde se promueve la creencia y la sensación de que el margen de acción es mucho mayor que en los otros niveles. Si bien las sociedades tradicionales y modernas hallan en la familia un lugar estable, las sociedades posmodernas lo sustituyen por el círculo de amigos que recuperan al sujeto y producen la sensación interna de él como *persona*, lo que las filosofías humanistas promueven como la condición aspirable para el homo sapiens. Los amigos o los familiares suelen ser una extensión de las “personas” y en conjunto tienden a actuar como un cuerpo social.

No obstante, en sociedades modernas ni siquiera la familia es el sitio más exclusivo para la privacidad. En Estados Unidos, como en otras naciones similares, el Estado es capaz de intervenir en asuntos que podrían considerarse más privados, más familiares (formas de educar a los hijos, de trato entre los cónyuges, etc.), pero la presencia de ese gran Supra Agente está inmiscuido de forma constante.

La dimensión de *la vida personal* o *íntima*, ámbito de análisis de la psicología por excelencia, paradójicamente también está permeada por la presencia del Estado y sus políticas: desde el lenguaje con el que piensa cada individuo (por más único e irrepetible que éste sea, está sometido a un “idioma oficial”), hasta las cosas a las que puede o no legalmente aspirar (marcas y tipos de automóviles que son susceptibles de importación o no, el uso o no de ciertas sustancias como algunas

drogas, ropa y armas exclusivas para el ejército o la policía, etc.). Tanto lo pensado como lo pensable está en estrecha relación con el lenguaje que es impuesto de forma legal por el agente activo poseedor del monopolio de la violencia física, social y simbólica: el Estado (Bourdieu, 2014). La figura 2 sintetiza lo que se ha comentado aquí, añadiendo a los teóricos que se sugiere ayudarían a dilucidar cada nivel de los procesos de subjetivación propuestos; en ella se esboza la propuesta integradora de dichos procesos con la intención de mantener un hilo conductor que va de lo suprasubjetivo a lo intrasubjetivo, de lo macro a lo micro.

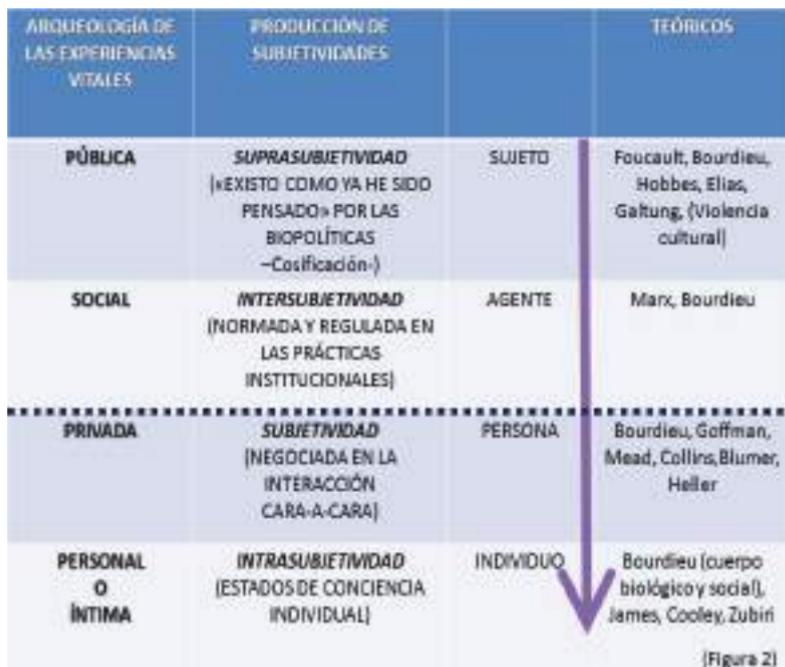


Figura 2. Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Si bien pareciera que las referencias a las políticas educativas son escasas, es porque no fueron ellas el tema de reflexión, sino lo que de ellas habla Juan Carlos Tedesco en el artículo sobre el que se versó la reflexión. Ya que el documento de tomado como objeto de réplica sugiere un “déficit de sentido” de forma reiterada tal que en él se justifica el incorporar la dimensión subjetiva a las políticas educativas, se ha tratado de contra

argumentar que toda política, al estar dirigida a sujetos y con ello dirigirlos indicando los rumbos a seguir, es política de subjetividad y, por lo tanto, todas las políticas son de sentido. Lo que hay que cuestionarse en verdad es si esas políticas de sentido, sean políticas que dignifiquen o no tanto a quienes las imponen como a los que les son impuestas. Esto abre una nueva línea de indagación que no es objeto de este artículo.

Al dirigir vidas humanas, las políticas son *biopolíticas*, en tanto que coaccionan para provocar que las vidas individuales giren en torno a las líneas trazadas por quienes las promulgan. Sin embargo, al vivir infraconscientemente para otro (el Estado) esas biopolíticas son simultáneamente *necropolíticas* al alienar y enajenar la vida, los recursos y las acciones de los sujetos sometidos, fragmentando las subjetividades de los sujetos a quienes van dirigidas las políticas impuestas.

Así como los comentaristas políticos (periodistas, articulistas, columnistas, etc.) son agentes activos dentro del campo político, los comentaristas de las políticas educativas también lo son, y producen efectos dentro del subcampo respectivo. Si las discusiones de ellos giran en torno a las categorías y nomenclaturas nativas del subcampo de las políticas educativas y están sometidos a sus definiciones, éstas operan como prenoción de las que habría que tomar una sana distancia epistemológica. En términos Bourdianos, habría que aprender a pensar el campo político no políticamente (Bourdieu, 2000b: 2) como el preludio a una adecuada reflexión. Lo mismo vale para el campo educativo que habría que pensarlo en términos no educativos como prueba de una sana distancia epistemológica.

Una genuina revolución social se basa en una revolución simbólica, por lo que las luchas sociales deberían encauzarse hacia los instrumentos de producción de las definiciones legítimas más que a las “soluciones” gubernamentales de una educación de “calidad” que, además de insuficientes son inmediatistas y transitorias. Para Bourdieu (2000a: 151), una revolución simbólica:

Trasforma profundamente la visión del mundo, es decir las categorías de percepción y de apreciación del mundo, los principios de construcción del mundo social, la definición de lo que es importante y de lo que no lo es, de lo que merece ser representado y de lo que no lo merece.

Si no se buscan los mecanismos que arranquen de la inmediatez de la sobrevivencia a los grupos vulnerados, será difícil que se vinculen de forma consistente y efectiva en algún proyecto de las políticas educativas

que les son presentadas, aunque éstas pretendan incluir los componentes subjetivos de cambio a mediano o largo plazo. Sin un cambio estructural efectivo (no sólo “reformas educativas” pasajeras), los más desprotegidos sólo serán el botín de discursos políticos cuyas prácticas tenderán a reproducir y perpetuar las condiciones de asimetría social en las que se mueven los agentes sociales involucrados.

*Fecha de recepción: Mayo 2016
Fecha de aceptación: Junio 2016*

Referencias Bibliográficas

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1998). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid. Taurus.
- _____ (2000a). Cosas dichas. Barcelona. Gedisa.
- _____ (2000b). Sobre el campo político. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- _____ (2003). El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona. Anagrama.
- _____ (2010). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2014). Sobre el Estado. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboderon, J. C., & Passeron, J. C. (2005). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Cassirer, E. (1968). Antropología filosófica. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cerón, A. U. (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico metodológicas para la investigación social. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. Número 4. Recuperado de: <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53>
- Gutiérrez, A. (2207). Pobre' como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza. Córdoba. Ferreyra Editor.

- Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid. Taurus.
- James. W. (1994). Principios de psicología. México, D. F. Fondo de Cultura Económica.
- Fukuyama, F. (1998). La confianza. Barcelona: Ediciones B.
- Platón. (1992). Diálogos, Vol. 5. Parménides, Teeteto, Sofista, Político. Madrid. Editorial Gredos
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010). Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. San José de Costa Rica: Galera. Recuperado el 14 de junio de 2016 desde: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/rhdr-2010-rblac.pdf>
- Ramírez, Santiago (2003). Infancia es destino. México. Siglo XXI editores.
- Sen, A. (2003). Sobre ética y economía. Madrid. Alianza editorial.
- Tedesco, Juan Carlos (2010). La educación en el horizonte 2020. Madrid. Santillana. Recuperado el 21 de julio de 2016 desde: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/documento_bsico.pdf

La subjetividad como punto de reflexión teórica para pensar lo político

Subjectivity as a theoretical reflection point to think politics

Juan M. Fernández Chico¹

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez – México

RESUMEN

Cuando se reflexiona sobre lo político desde las ciencias sociales, y principalmente desde la ciencia política, se parte de una tradición teórica que lo asocia con las formas institucionales de negociar los asuntos públicos, este trabajo busca traer a discusión nuevos conceptos y formas de estudiar fenómenos sociales a partir de la subjetividad, entendiendo esta como una toma de conciencia sobre ciertas condiciones de vida y los esfuerzos por crear vínculos de colectividad para reflexionarlas y modificarlas, haciendo una revisión crítica sobre ciertos abordajes teóricos y metodológicos para estudiar lo político más allá de los conceptos clásicos sobre los estudios de participación, principalmente en la discusión sobre la ciudadanía y la subjetividad política. Para ampliar la discusión, se lleva esta propuesta a un trabajo de investigación sobre formas de organización política en zonas de exclusión social en Ciudad Juárez, en la frontera norte de México.

Palabras clave: subjetividades políticas, organización política, ciudadanía, política y político.

ABSTRACT

When we think about politics from social science, and mainly from political science, we part from a theoretical tradition that associates politics to institutional forms to solve public affairs, this paper seeks to bring new concepts and ways to study social phenomena using the concept of subjectivity, understanding this as a self consciousness about some life conditions and the efforts to build community bonds, reflecting and modifying this conditions, making a critical revision of some theoretical and methodological approaches to study politics beyond classic concepts as participation, mainly in the discussion of concepts as citizenship and political subjectivity. To go further this discussion, this proposal leads to a research in Ciudad Juarez, in the north border of Mexico, to look for political organizations in areas of social exclusion.

Key words: political subjectivities, political organization, citizenship, politics and policy

¹ Doctorado en Ciencias Sociales, terminal de gobierno y política pública, maestro en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, licenciado en sociología por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Profesor del ITESM, en Ciudad Juárez y Chihuahua, Coordinador académico del Centro de Estudios de Artes Cinematográficos (CEAC) jmfernandezchico@gmail.com

De la política a lo político

La arena política se ha movido históricamente en el estudio formal de las instituciones y sujetos que se adscriben a ella para crear, negociar, reproducir y modificar agendas públicas que responde a los contextos de sus épocas (Farr, 1988). Esta formalización viene acompañada de una tradición científica que se ha especializado en comprender las arenas políticas dentro de los espacios de lo institucional o que aspiran a lo institucional, entendiéndolas como relaciones de coerción que se replican en estructuras que buscan dominar al sujeto y formalizar las formas en que entran, negocian y salen de la política (Cubides y Martínez, 2012).

Podemos seguir la propuesta de Tamayo (2010) desde sus dos acercamientos sobre las formas de participación política: la institucional y la activa no-institucional. Este desfase entre estas dos formas es clave para sumar nuevos elementos para pasar de la política (como arena institucional) a lo político (como estrategias de negociación sobre el poder y lo público), es decir, a las acciones legitimadas y reconocidas por el Estado, y a las que pasan por el diálogo de los sujetos que viven la realidad de manera directa y la transforman.

Aquí me permito un acercamiento a los estudios decoloniales¹, no a partir de la lectura que hacen sobre el proyecto moderno y su relación con los procesos de conquista de América, sino desde su propuesta epistemológica, desde donde han reflexionado sobre la construcción de no otros conceptos (saberes, paradigmas, conocimientos que se desprenden de la tradición europea), sino de conceptos otros. O como Cariño Trujillo les llama “epitemologías otras”, es decir, formas distintas de entender y estudiar la realidad que se salen de las propuestas hegemónicas provenientes del mundo europeo occidental, dándole protagonismo a las y los sujetos estudiados para reflexionarse a sí mismos (2012). Lo que Roiz llama, hacer visible al fantasma del país en los procesos democráticos, “voz sugerentes y fantasmales” (Roiz, 1996: 47), que es una forma de hacer y pensar la política rompiendo con la tradición analítica cartesiana (1996).

Se busca superar los pensamientos que han entendido lo político como un área más dentro de la política, dentro de las institucionalidades o los rangos de acción que permite el Estado (desde partidos políticos, hasta asociaciones sociales legitimadas por instituciones públicas) (Alcántara, 1993), para plantear otras formas de organizar lo político que no pasan por la mirada formalista del Estado, ni desprendiéndose de él ni a tra-

¹ Para entrar a detalles sobre la propuesta de los estudios decoloniales latinoamericanos, en donde se puede revisar a Lander (2000) o a Rivera Cusicanqui (2010).

vés de su aprobación (Tamayo, 2010). Hacemos nuestra la reflexión de Cubides y Martínez sobre por qué partir desde esa propuesta decolonial:

La proyección se ubica en un horizonte emancipatorio y decolonizador, significa que la apuesta subyacente a nuestras investigaciones se sustenta en la premisa: otro mundo es posible y su reconfiguración exige sujetos políticos con capacidades para pensar, actuar y construir lo social y lo político desde otras maneras (2012, 171).

Reflexionar sobre estos conceptos otros no debe leerse como un capricho teórico o la necesidad de crear términos nuevos para fenómenos viejos, sino de sacudir la estructura teórica de las ciencias sociales, replantear otras formas (no necesariamente nuevas) de nombrar y estudiar fenómenos sociales que se nos escapan de nuestra mirada. Los estudios decoloniales son, por lo tanto, un intento de pensarnos a nosotros mismos desde un ángulo distinto, incorporando otras fronteras, otras voces y otras formas de pensar lo mismo.

De la ciudadanía a las subjetividades políticas.

66

Los estudios de la ciudadanía cuentan con una larga y amplia tradición teórica que surgió y ha desembocado en diferentes interpretaciones y enfoques que se mueven de manera transversal entre diversas disciplinas y áreas de investigación (Olvera, 2008). La base es la propuesta de Marshall (1998), quien entiende a la ciudadanía como un estatus personal que surge al pertenecer a una comunidad política, específicamente a un Estado-nación, el cual pasó por tres diferentes momentos que generaron una serie de acuerdos entre los sujetos y el Estado que terminaron en derechos y obligaciones que hoy se encuentran de manera integral. Marshall las llama dimensiones, las cuales se entienden como elementos constitutivos de todo ciudadano.

La primer dimensión es la civil, pugnada en la época liberal y que se basa en los derechos de representación jurídica de los ciudadanos, su autonomía como personas legales y libres, con capacidad de representación individual; la segunda es la dimensión política, surgida de los procesos de democratización, que establece que los ciudadanos tienen la capacidad de elegir a sus gobernantes así como el de estar habilitados para ser elegidos en algún cargo público, además de desarrollar una serie de derechos que se basan en su capacidad de organizarse bajo intereses políticos, incidir en las decisiones y agendas públicas, exigir rendición de cuentas y demandar derechos cuando estos le sean negados; finalmente, la dimen-

sión social, que Marshall identifica en la lucha de las clases obreras en el siglo XX, y que pugnan por una serie de derechos y obligaciones del Estado para garantizar las condiciones de una vida digna, que van desde acceso a salud, trabajo digno, educación y condiciones de habitabilidad decentes.

La propuesta de Marshall nos permite entender la diversidad de dimensiones políticas y legales que habitan en cada persona, y que estas tres pasan por diferentes negociaciones y acuerdos que se trastocan entre sí. Por ejemplo, el estudio de Michelle Fernández (2014) propone que al debilitarse la dimensión social de los ciudadanos, está afectará directamente en la dimensión política, mermando la capacidad de participación individual, pero estimulando la participación colectiva social y privada. Otra lectura la hace Sara Gordon (2001), quien escribe que la dimensión social, por ejemplo, crea las condiciones para generar participación dentro del ámbito civil y que estas impactan directamente en las agendas del ámbito político. Por ejemplo, un trabajador informal está fuera de las dinámicas de recaudación del Estado, pero también de los derechos sociales que trae el trabajo formal.

Cabe mencionar que existen dos grandes tradiciones que han resultado en una serie de trabajos posteriores: la ciudadanía legal o formal y la ciudadanía política y sustantiva (Faist, 2015; Tamayo, 2010). La primera definida estrictamente en un sentido jurídico, que entiende a los ciudadanos como sujetos sometidos a leyes que definen una serie de derechos y obligaciones; la segunda como una forma de explicar las constantes negociaciones entre sujetos e instituciones (Thede, 2006) para reducir o ampliar sus derechos y obligaciones, basados en identidades colectivas y subjetividades que se construyen a partir de las experiencias de los individuos (Opazo, 2000). Este acercamiento de la ciudadanía nos permite entenderla en términos más amplios y dinámicos, como propone Tamayo, al definirla no sólo como una adherencia política y territorial, sino como un conjunto de actores que crean vínculos colectivos e históricos en donde discuten el acceso a sus derechos y obligaciones y proyectos en común a futuro (Tamayo, 2010).

Como se mencionó anteriormente, esta dinámica de demanda de derechos definida en la ciudadanía sustantiva, reconoce Tamayo a partir de la lectura de Tilly y Touraine, se mueve en dos grandes categorías: las dinámicas institucionales, las cuales se asocian principalmente a las de las asociaciones civiles, por un lado, y a las que se ajustan a las necesidades de los partidos políticos o los grupos de poder dentro de los gobiernos (esta última entendible a la de ciudadanías clientelares de Vitale), y las

dinámicas no institucionales, con las que se asocian los movimientos sociales y las demandas o estrategias políticas que no están formalizadas, institucionalizadas o que surgen de manera emergente (Tamayo, 2010). Para esta última, se puede identificar el concepto de dinámicas de la contienda política, que surge de la ciudadanía sustantiva no institucional y que se refiere a esas interacciones sociales, públicas y colectivas en donde se ubica al gobierno como el blanco estratégico de sus demandas, generando dinámicas de negociación entre diversos actores (privados, públicos, civiles) (Tilly, McAdam y Tarrow, 2005), buscando dar pistas a la pregunta planteada anteriormente sobre cómo se organizan políticamente los excluidos. Este punto es clave para la propuesta de hipótesis de este trabajo, pues al plantearse la pregunta sobre cómo se organizan y participan políticamente las personas excluidas, la lectura de Tamayo nos permite reconocer que, de acuerdo a los perfiles de cada población y sus grados de exclusión, se moverán entre las demandas y organizaciones institucionales y no institucionales, y que estas prácticas políticas no necesariamente deben desarrollar narrativas explicativas sofisticadas o complejas para dar cuenta y claridad de sus propios procesos políticos (Tamayo, 2010).

68

Pero el concepto de ciudadanía es problemático por su naturaleza liberal, más cercano a la ciencia política clásica, pues no permite hacerse de todas las herramientas teóricas para poder entender las dinámicas políticas de las poblaciones que están en condiciones de alta exclusión social, las cuales históricamente no han sido contempladas por los estudios de la ciudadanía. La propuesta de este trabajo es identificar ese otro que se ha quedado al margen de los estudios de participación política, en parte porque se han enfocado principalmente en las formas de organización institucional, como es la militancia partidista o las organizaciones colectivas formalizadas. Es decir, se plantea, como se mencionó anteriormente, un trabajo más cercano a la antropología política, por eso mismo se recurren a otros conceptos y tradiciones teóricas con propuestas más abiertas al descubrimiento de nuevas formas de organización que no están en los estudios clásicos sobre participación política, pero sin descartar otros conceptos clásicos como es el mismo de la ciudadanía.

Bosteels (2004), al reconocer que los procesos de globalización generan mayor conectividad y procesos de desigualdad mucho más agresivos, identifica nuevos sujetos políticos, los cuales parten de construcciones políticas críticas a sus propios contextos, sumándose a nuevas demandas que no habían sido históricamente reconocidas, como son los derechos sociales, derechos sexuales, de inclusión urbana, ambientalistas, de ac-

ceso a las condiciones para una vida digna (Žižek, 2002). La idea de proponer estos nuevos conceptos para el análisis de fenómenos políticos es reconocer lo que Fernando González Rey identifican con los procesos de construcción de subjetividades políticas: un diálogo interno entre los sujetos que observan su contexto y desarrollan discursos y prácticas propias (2012), enmarcadas luego no necesariamente en identidades culturales, pero sí en identidades políticas basadas en causas en común (Rancière, 2004), es decir, pasan de ser habitantes a sujetos políticos al momento de mirar críticamente su entorno y demandar (Gómez, Salamanca y Carmona, 2012), reconociendo su capacidad de potenciar un cambio en su entorno a partir de reconocerse como sujeto político (Rodríguez, et. al., 2012).

Las teorías sobre las subjetividades políticas proponen esto como una toma de conciencia de los sujetos sobre sí mismos y de sus necesidades a partir de procesos de socialización generados por lo que Badiou (1999) llama un acontecimiento, este punto de quiebre en el que algo aparentemente normalizado pasa a convertirse en algo anormal, diferente o incómodo. Esta toma de conciencia subjetiva se desarrolla de manera colectiva, pues es sólo en base a las necesidades compartidas y socializadas cuando se genera ese acontecimiento² (Vommaro, 2012), por lo que los sujetos que se posicionan políticamente reconocen su condición en la mirada hacia ellos mismos y frente a los demás (una condición de exclusión que no es exclusiva, sino vivida colectivamente), normalmente sus redes sociales más inmediatas (Giorgi, 2006; Sawaia, 2004).

Estas propuestas ayudan a la descripción de las diferentes formas en que los habitantes de estos espacios excluidos construyen procesos internos y colectivos de negociación política a partir de condiciones que atentan contra el propio bienestar de sus vidas. Esta propuesta nos permite también acercarnos a una mayor cantidad de formas de nombrar las estrategias de organización política y los diálogos subjetivos y colectivos, así como institucionales, de los habitantes que enfrentan a la exclusión social. Además, estas teorías han desarrollado metodologías innovadoras sobre cómo entender e interpretar las narrativas de los sujetos en situaciones decisivas que los obligan a organizarse o posicionarse políticamente, reconociendo que, al hablar de subjetividad, se están desarrollan muchos nombres, posiciones, ideas, incluso algunas que pueden

2 El mismo Žižek reconoce que esos acontecimientos históricos se ubican en la lucha por la igualdad sexual o los derechos civiles, que, de manera colectiva se entiende que un sistema es injusto o ineficiente y por lo tanto se desarrolla una toma de conciencia de sus propios contextos con la intención de modificarlos (Žižek, 2008).

ser contradictorias (Gómez, 2012), que es útil al momento de estudiar a personas en condiciones de exclusión social que no han construidos aparatos críticos políticos sofisticados³. La intención de sumar esta propuesta de las subjetividades políticas sobre las formas en que los sujetos en situaciones políticas decisivas y que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, es entender estas contradicciones y formas de moverse entre diferentes posiciones y discursos que son naturales en este tipo de perfiles y contextos.

Reflexiones finales: una mirada desde el polígono suroriental en Ciudad Juárez, México.

No basta dejar este texto en una mera provocación conceptual, sino buscar esas acciones concretas sobre las reflexiones abstractas. O en los términos de Cusicanqui: “No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora” (2010, 62). Aquí cabe mencionar que parte de la reflexión aquí vertida, es parte de un trabajo de investigación mucho más extenso titulado “Exclusión social y subjetividades políticas”, en un intento de identificar esas formas de organización políticas que no pasan desde o a través del Estado en los espacios de exclusión social en Ciudad Juárez, en la frontera norte de México.

Ciudad Juárez es una ciudad que ha apostado al desarrollo económico a partir del modelo industrial, el cual se ha extendido temporalmente por más de cincuenta años, formando a la ciudad a su imagen y semejanza: una planeación urbana que ha privilegiado el desarrollo de parques industriales con zonas habitacionales y comerciales estratégicamente ubicadas para crear triángulos de transportación y comunicación más eficientes; una migración, principalmente dentro del país, para atraer mano de obra barata, así como generar una alta concentración de población sin educación para ocupar los puestos más esenciales en las cadenas de producción.

Esta forma en que fue creciendo la ciudad, desarrolló zonas periféricas habitacionales con características homogéneas: alejadas de las dinámicas comerciales, políticas y sociales de la ciudad, y muchas veces también de los servicios públicos esenciales, pero cercana a los parques industriales,

³ Como Tamayo (2010) menciona, los movimientos sociales y políticos de las clases populares no logran articular discursos políticos complejos, sino que los construyen a partir de sus necesidades y redes inmediatas. Aunque nacen, como lo llegaría a proponer Gramsci, de manera efervescente y desorganizada, pueden ir generando discursos y posicionamientos mejor definidos conforme van avanzando en sus demandas políticas (Kanoussi y Mena, 1988).

con poblaciones con poca educación, un ingreso bajo, equivalente a entre los dos mil y tres mil pesos mexicanos mensuales, pero dentro de la formalidad laboral, esto último facilitaba el desarrollar zonas habitacionales por medio de empresas inmobiliarias que vendían propiedades por medio de fondos estatales que descuentan parte del ingreso mensual a pagar la propiedad.

Estas zonas habitacionales, por lo tanto, fueron desarrolladas de manera acelerada, pues así como la ciudad creció exponencialmente debido a una política de atracción de mano de obra extranjera, se demandaron espacios residenciales, aprovechando que los trabajadores serían usuarios cautivos de las compañías inmobiliarias, quienes darían parte de su salario mensual, por medio de créditos estatales, para hacerse de una propiedad, aunque esto los empobrecería más.

El polígono seleccionado al sur oriente de la ciudad, fue desarrollado por una serie de construcciones residenciales que empezaron en 2005, empujado por una política estatal de acceso a la vivienda y un resurgimiento de la industria maquiladora, la cual se fue moviendo hacia aquel sector de la ciudad. El desarrollo relativamente reciente, con fraccionamientos que no superan los cinco años, tiene una población homogénea con las características arriba mencionadas, sumándoles que, por lo reciente de las zonas residenciales, es población que viene de zonas del interior de la ciudad (tomando en cuenta que para poder acceder a esas propiedades, deben de tener una formalidad laboral que les permita acceder a créditos públicos), en donde han desarticulado su capital social, desde familiares, amistosos, vecinales y políticos. Es decir, es una zona en donde, a simple vista, no encontramos existe organización política formalizada. Bajo esta revisión, la urgencia de prescindir de conceptos tradicionales por conceptos más abiertos en cuantos a sus posibilidades interpretativas, más, cuando se trabaja con fenómenos como son la exclusión social y la segregación, que atraviesan a los sujetos a partir de sus condiciones subjetivas: por género, étnico, socioeconómico, edad, capital social y discapacidad, concibiendo lo político a partir de esa misma condición subjetiva.

Podemos organizar los hallazgos sobre formas de organización política en dos categorías: acciones y organizaciones colectivas y transformaciones de las condiciones del hábitat. En la primera, se trabajó con un grupo de obreros de maquiladora que, al ver la inefficiencia del transporte público (lento y esporádico), se organizó para generar una dinámica de transporte local en circuitos que iban desde la zona más alejada del fraccionamiento, hasta una avenida principal bien conectada, llamados

así mismos “raiteros”, quienes operan sin permiso legal y siempre bajo la mirada de la policía municipal. Mientras que la segunda, es posible identificarla en otras dos subcategorías: transformación del espacio urbano y transformación del espacio habitacional. La primera, refiriéndose a cómo los sujetos alteran la forma en que fueron diseñados la distribución y organización de los espacios urbanos: calles, alumbrados públicos, parques, rejas o bardas; mientras el segundo, se refiere a la transformación de sus propias residencias.

En estas formas, encontramos una práctica política no necesariamente enunciada o problematizada, que pasa por la necesidad y la subjetividad. Lo político no se presenta de manera institucionalizada, ni siquiera articulando una práctica colectiva, sino que pasa por eso que Rancière veía en la necesidad de la solución de problemas en común, pero siempre volviendo al sujeto que lo pone en práctica. Sin la necesidad de comités vecinales, partidos políticos o grupos organizados de negociación con instancias estatales, estas poblaciones se apropián de lo político para llevar a su realidad misma.

Referencias bibliográficas

- Alcántara, M. (1993), “Cuando hablamos de la ciencia política: ¿De qué hablamos?” en Revista Mexicana de Sociología 55:4 (Octubre-Diciembre), Pp. 147-178.
- Badiou, A. (1999), El ser y el acontecimiento, Buenos Aires, Argentina, Manantial.
- Bosteels, B. (2004). “Políticas del sujeto”, en Metapolítica, vol. 8, num. 36, julio-agosto, México.
- Faist, T. (2015). “Migración y teorías de la ciudadanía”, en Mateos, P., Ciudadanía múltiple y migración. Perspectivas latinoamericanas, D.F. México, CI-DE-CIESAS.
- Farr, J. (1988), “The history of political science”, en American Journal of political science, vol. 32, no 4, Midwest Political Science Association, pp. 1175-1195.

Fernández, M. (2014). La ciudadanía incompleta, derechos económicos y sociales en la periferia urbana de Brasil, Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare (Comp.), Seminario: Drogas y exclusión social (pp.46-56). Montevideo: RIOD Nodo Sur.

Gómez, J. (2012), “Los meandros de las narrativas políticas juveniles”, en Piedrahita, C., Á. Díaz y P. Vommaro, Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina, CLACSO.

Gómez, A., L. Salamanca y O. Carmona, (2012). “Biopolítica, subjetividad política y <<Falsos Positivos>>”, en Piedrahita, C., Á. Díaz y P. Vommaro, Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Pp. 47 – 62.

González, F. (2012). “La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política”, en Piedrahita, C., Á. Díaz y P. Vommaro, Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina, CLACSO.

Gordon, S (2001). “Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?”, en Ziccardi, A., Pobreza, desigualdad social y ciudadanía, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

73

Kanoussi, D. y J. Mena. (1988). “La actualidad del pensamiento de Gramsci”, en D. Kanoussi y Javier, Filosofía y política en el pensamiento de Gramsci, D.F., México, Ediciones de Cultura Popular.

Lander, E. (2000), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, CLACSO-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

Marshall, T. (1998). Ciudadanía y clase social, Alianza Editorial, España.

Martínez, M. y J. Cubides, (2012), “Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos”, en Piedrahita, C., Á. Díaz y P. Vommaro, Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina, CLACSO, Pp. 169-189

Olvera, A. (2008). Ciudadanía y democracia, IFE, D.F. México.

Opazo, J. (2000), “Ciudadanía y democracia. La mirada de las ciencias sociales”, en Metropolítica, vol. 4, julio-septiembre, del Estado a la Ciudadanía, Cepcom. Tilly, Charles, Doug McAdam y Sidney Tarrow (2005). Dinámica de la contienda política. Barcelona: Hacer.

- Rancière, J. (2004). "Política, identificación, subjetivación", en Metapolítica, vol. 8, num. 36, julio-agosto, México.
- Rivera, S. (2010), Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores, Tinta Limón, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, A., L. Pierri, A. Rodríguez, M. Da Silva, S. Rossi e I. Castro. (2012). "Procesos subjetivos en la inclusión social: una aproximación a través del método biográfico", en Revista de ciencias sociales, numero 25, Uruguay, Pp. 96 – 111.
- Roiz, J. (1996), El gen democrático, Editorial Trotta, España.
- Olvera, A. (2008). Ciudadanía y democracia, IFE, D.F. México.
- Sawaia, B (2004). O sufrimento ético-político como categoría de análise da dialética exclusao/inclusao. En B. Sawaia (Org.), As Artimanhas da exclusao. Análise psicosocial e ética da desigualdade social (pp. 97-118). Petrópolis, RJ: Editora Voces.
- Tamayo, S. (2010). Crítica de la ciudadanía, D.F., México, Siglo XXI editores y UAM.
- Thede, N. (2006). "Derechos humanos, nuevas democracias y rendición de cuentas: nuevos desafíos", en Ernesto Isunza y Alberto J. Olvera (eds.), Democratización, rendición de cuentas y sociedad civil, op. cit.
- Trujillo, C. (2013), Epitesmologías otras en la investigación social, subjetividades en cuestión, CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Vommaro, P. (2012). "Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires", en Piedrahita, C., Á. Díaz y P. Vommaro, Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos, Buenos Aires, Argentina, CLACSO.
- Zizek, S. (2002), Welcome to the desert of the real, Nueva York, Estados Unidos, Verso.
- Zizek, S. (2008), En defense de la intolerancia, Madrid, España, Sequitur.

A aprendizagem duma segunda cultura e a identidade étnica dos indígenas brasileiros através duma rede social: estudo exploratório

Learning a second culture and the ethnic identity of the brazilians indigenous through a social network: An exploratory study

Joaquim Filipe Peres de Castro¹
Universidade Fernando Pessoa - Brasil

RESUMO

O presente artigo aborda o fenómeno da aculturação enquanto aprendizagem duma segunda cultura. O construto da aculturação abarca o fenómeno da identidade étnica, sendo que foram estudados os indígenas brasileiros através duma famosa rede social. As atuais transformações tecnológicas permitem abordar a identidade étnica enquanto manutenção do legado cultural, em simultâneo, com as mudanças culturais. No presente artigo foi presumido que a cultura brasileira permite um olhar dinâmico e recíproco sobre o constructo da aculturação.

Palavras-chave: aculturação, aprendizagem intercultural, identidade étnica, redes sociais, indígenas brasileiros

ABSTRACT

The current paper approaches the acculturation phenomenon as learning a second culture. The acculturation concept encompasses the ethnic identity phenomenon, and the Brazilians natives were studied, employing a famous social network. The current technological transformations permit to approach the ethnic identity as maintenance of the cultural legacy, and at the same time, as cultural changes. On the current paper was supposed that the Brazilian culture is providing a dynamic and a reciprocal approach about the concept of acculturation.

Key words: acculturation, intercultural learning, ethnic identity, social networks, Brazilian indigenous.

¹ Doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Psicologia. Investigador Centro de Estudos das Minorias (CENMIN) na Universidade Fernando Pessoa.
E-mail: titodecastro@hotmail.com

Introdução e objetivos gerais

Este artigo exploratório detém dois objetivos gerais, os quais se interligam, relacionando o passado com o presente, relacionando ainda diferentes racionais teóricos com duas realidades sociais emergentes. As realidades emergentes designam duas temáticas distintas, em primeiro lugar, uma ideológica, sendo que esta última se inscreve na influência das teorias liberais, as quais, nas derradeiras décadas, têm afetado o Brasil. Por seu turno, a segunda “realidade” assenta na crescente influência das redes sociais. As redes sociais permitem “globalizar” as relações humanas, as quais, ao mesmo tempo que se uniformizam, também se diferenciam ao nível local, traduzindo-se em maiores diversidades culturais e comportamentais.

O primeiro objetivo geral deste artigo assenta na necessária e (possível) reparação ética e civilizacional do autor, o qual foi educado na antiga metrópole portuguesa, face aos indígenas duma antiga colónia portuguesa, isto é, o Brasil, uma vez que a ação dos europeus conduziu ao genocídio dos indígenas. O segundo objetivo geral pretende ajustar os racionais teóricos face à realidade percebida no presente, sendo que se entende que o mais adequado olhar sobre a realidade emergente assenta na história da formação do Brasil, a qual foi descrita por Freyre (1986/1933), Holanda (1948), Ribeiro (1995), Herskovits (1967) e ainda por Bastide (1971), assim como pela influência das tecnologias da informação (Simondon, 2005; Stiegler, 1998), sobretudo a internet.

O artigo aborda uma temática que, muitas vezes, se encontra sob a influência de culturas alheias e sobre a força percetiva de ideologias que fizerem sentido no passado, mas que perderam a sua força no presente, uma vez que a perspetiva liberal, quer ela seja de origem anglo-saxónica, quer ela seja de origem francófona, tem ganho terreno, favorecendo a avaliação positiva da diversidade cultural, mas também aquilo que a produz, ou seja, as interações e as misturas culturais entre as diferentes culturas, numa ambiente social de relativa tolerância entre os diferentes grupos culturais.

O artigo aborda duas temáticas: a aprendizagem duma segunda cultura e a identidade étnica mediante o constructo da aculturação. A primeira temática, isto é, a aprendizagem duma segunda cultura é uma das dimensões definidoras da aculturação (Castro, J. F. P., 2014a, b, 2015; Powell, 1880; Rudmin, 2009). A segunda, isto é, a identidade étnica se constitui como sendo uma das principais temáticas na abordagem da aculturação. O fenómeno da aculturação é suposto possuir qualidades

heurísticas e analíticas no sentido de se compreender a formação das culturas e ainda as motivações, os conflitos e os comportamentos interculturais. A aprendizagem, por sua vez, é fundadora do ser humano: “O que a hereditariedade determina no homem é a aptidão geral de adquirir uma cultura qualquer ...” (Lévi-Strauss, 1986, p. 41).

No presente artigo, em primeiro lugar, é descrito o construto da aculturação, de seguida é definido o construto da identidade étnica. Neste último se descreve que a aculturação, enquanto aprendizagem duma segunda cultura, se poderá verter para o reforço da cultura e da identidade indígena, sendo que a mesma muda através da influência das culturas não indígenas, mas que também poderá influenciar e mudar essas mesmas culturas não indígenas. Deste jeito, o processo da aculturação ganha dois sentidos aculturativos.

1. Metodologia e técnicas da investigação

O autor do presente artigo provém da Psicologia, tendo encontrado na Antropologia e nas tecnologias da informação as soluções para os impasses frequentes na literatura da Psicologia acerca da aculturação. Para além do afirmado, as soluções foram também encontradas através da aplicação do modelo de Rudmin (2009). Em Psicologia, usualmente, apenas se abordam as atitudes culturais do grupo cultural minoritário ou dominado, ou seja, as suas preferências culturais, mas não a avaliação e a preferência do grupo cultural dominante (Castro, J. F. P., 2014a, b, 2015, 2016a, b; Geschke, et al., 2010; Rudmin, Villemo & Olsen, 2007; Rudmin, Wang & Castro, 2016). Em Psicologia, usualmente, também não se abordam os contextos culturais e as motivações que conduzem às preferências culturais. Portanto, no modelo predominante de Berry (1997), os desenhos das investigações apenas implicam um sentido de influências aculturativas. Assim dispondo, no presente artigo trata-se de desenvolver um desenho da investigação que envolve dois sentidos aculturativos, reportando também que as culturas não indígenas aprendem com as culturas indígenas do Brasil.

Este artigo assume um carácter exploratório, sendo que se inscreve, sem perder a sua autonomia, no âmbito mais extenso da investigação de Castro J. F. P. (2014a, b, 2015, 2016a, b, c; Castro & Rudmin, 2016; Rudmin, Wang & Castro, 2016), o qual aborda o fenómeno da aculturação enquanto aprendizagem intercultural recíproco e motivado. Em termos metodológicos, é aplicado o método misto (Clark & Creswell, 2011), ou seja, várias técnicas metodológicas, as quais implicam trabalho de campo

de carácter etnográfico, análise de discurso em obras literárias com valor histórico, e ainda é aplicada análise psicométrica. O presente artigo se enquadra no trabalho de campo de carácter etnográfico, sendo que, apesar de se situar num projeto mais amplo, não perde a sua autonomia. A análise da literatura verteu-se, sobretudo, para as literaturas anglo-saxónica e brasileira acerca da aculturação nos domínios da Psicologia e da Antropologia. Num primeiro momento, foi empregue a observação não participante (Bernard, 2006). E, num segundo momento, a observação participante, pois o autor não apenas participou nas atividades e nas discussões dos indígenas inscritos na rede social, senão que também aprendeu com elas.

A investigação levou-se a cabo através duma “famosa” rede social: facebook. A primeira tarefa consistiu em adicionar os sujeitos brasileiros de origem indígena de forma randómica, isto é, não mediante a pertença a uma só tribo ou a apenas a um Estado da República Federativa do Brasil, tendo ainda o cuidado de obter informantes-chave, no sentido de guiar e de justificar as escolhas efetuadas ao longo da investigação exploratória (Bernard, 2006).

Num primeiro momento, ou seja, durante cerca de dois meses, tratou-se de conhecer as principais preocupações dos nativos (por exemplo, demarcação das terras, economia, manutenção da cultura, identidade étnica, relações com os não nativos, papel da mulher na sociedade, saúde e educação indígenas), sendo que a observação foi feita durante o período das eleições presidenciais brasileiras de 2014 (agosto, setembro e outubro), num segundo momento, se tentou entrar em contato informal com muitos dos sujeitos. Alguns destes sujeitos conduziram a “adicionar” outros, pois estes eram “amigos” dos primeiros. A amostra é constituída mediante a técnica de bola de neve, sendo não probabilística e feita por conveniência (Bernard, 2006). A referida rede social oferece também a oportunidade de observar os conteúdos de alguns grupos indígenas com páginas constituuídas. A pequena amostra de informantes-chave era ainda constituída por alguns académicos, sobretudo, antropólogos e sociólogos brasileiros, os quais se dedicam à investigação das temáticas relacionadas com os indígenas, sendo que a maior parte destes sujeitos não são indígenas.

A amostra se constitui com cerca de 150 sujeitos, a maioria mulheres jovens com menos de 50 anos de idade. As mulheres parecem estar mais engajadas na “questão indígena”. Alguns dos sujeitos eram estudantes universitários, outros detinham educação superior completa, sendo que alguns destes trabalham junto das instituições que lidam com os indíge-

nas. A amostra exige uma posterior análise estatística, isto é, posterior à presente investigação exploratória e com o devido consentimento individual. Os reportórios culturais dos indígenas são diversos, sendo que estes poderão não concordar com as identidades étnicas, as quais poderão variar ainda consoante o nível educacional e as classes sociais. No entanto, no presente estudo exploratório importa sobretudo a atribuição realizado pelos sujeitos no que diz respeito à sua identidade étnica e não a relação desta com o respetivo reportório cultural, classe social, nível educativo ou etnia.

2. Racionais teóricos

2.1 Definição, modelos e abordagens da aculturação

O fenómeno da aculturação é definido pelas suas dimensões fundamentais: contato intercultural, interação recíproca entre culturas diferentes (Redfield, Linton & Herskovits, 1936), pela dimensão da aprendizagem duma segunda cultura (Castro, J. F. P., 2014a; Powell, 1880; Rudmin, 2009) e, finalmente, pelas mudanças a nível individual (Graves, 1967) e coletivo (Malinowski, 1958/1945). Na definição da aculturação é importante ter em conta que as mudanças interculturais poderão reformatar o legado cultural duma determinada cultura (Barth, 1969), uma vez que a aculturação é um processo dinâmico de criação cultural (Boas, 1982/1940), e ainda que é regulado por fortes motivações. Existem três modelos para se abordar o fenómeno da aculturação: assimilação, multicultural e fusão. Castro J. F. P. (2012, 2014a, b, 2015, 2016b) acrescentou o modelo intercultural.

No modelo da assimilação a minoria é esperada desaparecer, após se ter adaptado por completo à cultura dominante, sendo que a aprendizagem mútua não será reportada no resultado esperado no futuro, isto é, na assimilação da minoria pela maioria. As políticas europeias de uniformização cultural do século XIX (Bauman, 1999; Hobsbawm, 1995) servem de exemplo do modelo, assim como a conceptualização da Escola de Chicago (Park, 1928). As tecnologias da informação (rádio e, mais tarde, televisão), a socialização em massa e a maior rapidez dos transportes e das comunicações auxiliaram os Estados-Nação na uniformização cultural.

No modelo multicultural a minoria é esperada adaptar-se à cultura dominante, mantendo, em simultâneo, no entanto, a sua cultura. No modelo multicultural apenas a minoria se adapta ao grupo dominante, sendo que ambas as culturas interagem na sociedade alargada. É importante notar que a noção da sociedade alargada poderá não implicar a

segregação da minoria, senão que uma interação intercultural reduzida, a qual é promovida pela maioria (Vala, Lopes & Lima, 2008). A cultura anglo-saxónica (White, Anglo-Saxon and Protestant) serve de exemplo do afirmado. Uma dimensão essencial do modelo multicultural consiste na exigência de diferentes culturas a viverem no mesmo espaço. No entanto, é interessante notar que poderá não se assistir a uma interação intercultural ou que apenas se poderá assistir a uma interação mínima entre as diferentes culturas que vivam no mesmo espaço (Serres, 1991).

O seguinte modelo representa a cultura anglo-saxónica, sendo o modelo dominante na literatura psicológica da aculturação. O modelo de Berry (1997) envolve duas dimensões tidas como independentes, e através das quais a tipologia de Berry emerge.

Dimensão 1. É considerado de valor manter a identidade cultural e as características culturais?		
Dimensão 2: É considerado de valor manter relações com outros grupos?	SIM	NÃO
SIM	INTEGRAÇÃO	ASSIMILAÇÃO
NÃO	SEPARAÇÃO	MARGINALIZAÇÃO

Figura número um, as estratégias aculturativas da minoria.

Fonte: adaptado de Berry (1997)

Tal como é visível na figura número um, a primeira das dimensões do modelo de Berry é a seguinte: é considerado de valor manter a identidade e as características culturais? E a segunda questão consiste em: é considerado de valor manter relações com outros grupos? A preferência intercultural da minoria fornece quatro atitudes culturais: integração, assimilação, separação e marginalização. Neste artigo torna-se importante notar que a preferência pela atitude da integração do modelo multicultural implica, em simultâneo, a aprendizagem duma segunda cultura, bem como a manutenção do legado cultural por parte do grupo minoritário. As questões do modelo de Berry são apenas endereçadas para e acerca da cultura minoritária (Castro, J. F. P., 2014a; Geschke, et al., 2010; Rudmin, Wang & Castro, 2016). A posição da maioria é passiva ou é omitida. É também importante notar que o modelo de Berry (1997) implica que ambas as culturas não partilhem elementos culturais (Bowskill, Lyons & Coyle, 2007), apesar de ambos os grupos culturais viverem no mesmo espaço, ao longo de várias gerações. A relação entre a cultura WASP e as culturas afro-americana e as nativas dos Estados Unidos da América são exemplos desta situação. O modelo de Berry implica

também que apenas existam duas culturas em contato e que elas sejam homogéneas. Por fim, o modelo não permite expressar as preferências culturais em negação e a escolha na escala psicométrica é forçada, pois não contém a não resposta (Rudmin, 2003).

No modelo de fusão assiste-se à interação e à aprendizagem mútua entre as culturas diferentes, ocorrendo misturas culturais, as quais irão produzir uma nova cultura, sendo que esta última permite a diversidade interna, pois as diferentes culturas acrescentam elementos culturais umas às outras. A cultura brasileira serve de exemplo do afirmado, assim como as obras de Freyre (1986/1933), de Holanda (1948) e de Ribeiro (1995). Fora do contexto brasileiro, as teorias de Ortiz (1995/1940) e as políticas de Alexandre o Grande (Simons, 1901) são exemplos do modelo de fusão (Rudmin, Wang & Castro, 2016).

No modelo intercultural no nível privado e individual a minoria poderá interagir e mudar ou ainda poderá manter a sua cultura, sendo aplicado o laissez-faire liberal neste nível. Pelo contrário, no nível público a minoria é esperada adaptar-se à cultura maioritária, por exemplo, nos âmbitos escolar e laboral. No entanto, no nível institucional a relação entre as diferentes culturas é reduzida. Os valores da República Francesa podem servir de exemplo para o afirmado, pois esses valores não são esperados mudarem através da ação e da influência das culturas minoritárias, uma vez que são considerados como universais.

Neste artigo os racionais teóricos são supostamente dependentes e reflexo da cultura onde são formulados (Bandura, 1999). Do ponto de vista histórico, a Psicologia emergiu na Europa com a preocupação de se conhecer a psique dos povos através da volkerpsychologie de Wundt (1916). No entanto, a Psicologia enquanto ciência se desenvolveu, sobretudo, nas culturas anglo-saxônicas da América do Norte, sendo que os constructos, as dimensões e os seus indicadores (Boudon & Lazarsfeld, 1965) refletem as avaliações da referida cultura. Do ponto de vista das relações interculturais, a cultura WASP é caracterizada pela separação cultural (Myrdal, 1944; Serres, 1991; Tocqueville, 2002/1835; Weber, 2001/1904-1905) entre os descendentes dos europeus e as minorias, ou seja, as nativas, as africanas, as latinas e as asiáticas, mas também entre os europeus, pois os protestantes anglo-saxões discriminavam os imigrantes europeus católicos, ortodoxos e judeus. No entanto, o que caracteriza a cultura anglo-saxônica é a baixa interação intercultural e ainda o não reportar as misturas culturais, e as aprendizagens mútuas entre as culturas diferentes (Castro, 2014a, 2016c). Assim dispondo, poder-se-á afirmar que a cultura anglo-saxônica, a qual é a predominante no estudo

do fenómeno da aculturação, não prevê a partilha das culturas (Bowskill, Lyons & Coyle, 2007; Castro, J. F. P., 2014a; Rudmin, 2003) nas suas formulações teóricas e, em consequência, nos instrumentos de medida subjacentes às teorias. Deste modo, o modelo de Berry (1997) aplica-se a imigrantes que recentemente estejam em contato com uma nova cultura, mas dificilmente se aplica às minorias que convivam durante várias gerações com a cultura maioritária, pois estas últimas já se encontram aculturadas.

Ao contrário da cultura anglo-saxônica, Castro J. F. P. (2014a), revelou que nos discursos históricos das culturas portuguesa e brasileira são reportadas aprendizagens recíprocas, sendo que as referidas culturas são próximas do modelo de fusão e das conceptualizações iniciais da aculturação de Redfield, Linton e Herskovits (1936), e dos legados conceptuais de Powell (1880) e de Simons (1901), sobretudo, a cultura brasileira. As conceções teóricas dos últimos autores referidos, tal como o legado cultural brasileiro, implicam interações, misturas e o reportar aprendizagens interculturais recíprocas (Freyre, 1986/1933). Para além da cultura brasileira corresponder às definições iniciais da aculturação, naquela cultura é ainda suposto que o modelo de fusão e a teoria de Freyre (1986/1933) partilhem, grosso modo, as mesmas características. No presente artigo torna-se necessário afirmar que a referência à obra de Gilberto Freyre se limita à sua obra maior: Casa-Grande & Senzala. A teoria Luso-Tropical é excluída, uma vez que esta conota contornos ambíguos.

O racional teórico presente neste artigo assenta no modelo de Rudmin (2009), o qual define a aculturação como aprendizagem duma segunda cultura, tal como Powell (1880) o tinha feito, aquando de cunhar a palavra. Rudmin (2009), apesar de enfatizar a aprendizagem, fornece também importância às motivações, até porque a aculturação é, muitas vezes, antagonística e assimétrica.

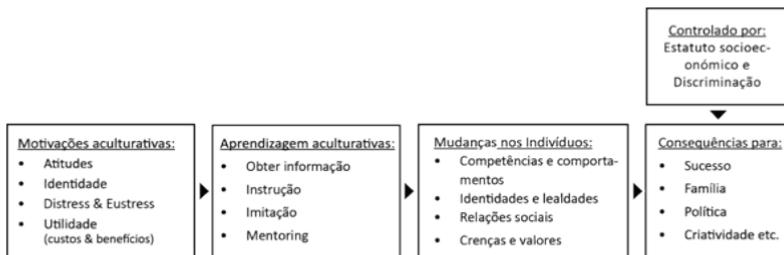


Figura número dois, o modelo de três estádios de Rudmin.

Fonte: Rudmin (2009)

Rudmin (2009) elaborou um modelo em três estádios, atribuindo importância à aprendizagem e às motivações aculturativas. Como é observável na figura número dois, no modelo o primeiro estádio está assente nas motivações, o segundo estádio consiste na aprendizagem, e no terceiro encontram-se as mudanças nos indivíduos e as suas consequências no “sucesso”, na família, etc. A discriminação e o estatuto socioeconómico (ESE) estão separados do processo aculturativo expresso nos três estádios, pois se constituem como variáveis de controlo, uma vez que se pretende evitar a contaminação nas motivações e na aprendizagem aculturativas. A discriminação e o estatuto socioeconómico não são aculturação por si próprias, porém podem condicionar a aprendizagem duma segunda cultura. Castro J. F. P. (2014a, b, 2016a) acrescentou o viajar, a argumentação, a observação, o escutar, a leitura, a curiosidade e o uso das tecnologias da informação como formas de aprender uma segunda cultura.

3. A relação entre aculturação, enculturação e socialização, na atualidade

A palavra aculturação foi cunhada por Powell (1880), o qual se lamentava das dificuldades encontradas no estudo das línguas nativas da América do Norte, uma vez que por entre os nativos a aprendizagem das respetivas línguas (enculturação) se mesclava com a aculturação, ou seja, com a aprendizagem duma segunda língua:

The force of acculturation under the overwhelming presence of millions of civilized people has brought great changes. Primitive Indian society has either been modified or supplanted, primitive religions have been changed, primitive arts lost, and, in like manner, primitive languages have not remained unmodified.
(Powell, 1880; 46)

Mais tarde, Powell (1895) não apenas abordou o fenómeno da aprendizagem duma segunda cultura face à aprendizagem das línguas nativas, senão que abordou também o fenómeno da socialização, desta feita, se referindo à socialização necessária aos nativos americanos, a qual deveria ser fomentada pelos colonizadores europeus. Portanto, a palavra aculturação aparece, desde o seu dealbar, relacionada com a enculturação e com a socialização, esta última, fazendo com que a palavra aculturação seja ambígua, pois se relaciona com os processos de colonização e com as relações de poder assimétricas.

Mais do que na situação descrita por Powell, atualmente as alterações nas culturas material e tecnológica conduzem a mudanças nas relações interpessoais, interculturais e ainda a alterações na aprendizagem. As fronteiras entre a aculturação, enquanto forma de aprendizagem duma segunda cultura e a enculturação e a socialização, se esbatem. Hoje, a aculturação coexiste, em simultâneo, com a socialização e com a enculturação, devido à maior rapidez dos fluxos humanos, ao aumento exponencial da informação disponível e da difusão cultural (Serres, 2012), à facilidade e à rapidez das comunicações (Hobsbawm, 1995) e ainda ao facto das identidades étnicas se construírem interligadas e se formularem, por vezes, com e para além da tribo, da família e do Estado duma forma individualizada e complexa (Lyotard, 1988).

Nas condições descritas acima, a preservação do legado cultural opera em simultâneo com a mudança, sendo que, hoje, tal fenómeno é potenciado graças a essas condições, mostrando os limites do modelo da assimilação, mas também do multicultural, uma vez que, tendo em conta as características do modelo acima descritas, as culturas mudam irremediavelmente, ou seja, a aprendizagem duma segunda cultura conduz à mudança no legado cultural e não à manutenção do mesmo, apontando, pois, para o modelo de fusão e não para o modelo multicultural (Castro, J. F. P., 2015). Para além do mais, na relação intercultural entre as culturas minoritária e a maioritária assiste-se à interação e às, consequentes, misturas e mudanças culturais.

O trabalho clássico do modelo da assimilação de Park (1928) aponta para a falta de contato entre o indivíduo migrante ou/e minoritário face à cultura original e também face à segunda cultura. Contudo, a assimilação, isto é, a perda total da cultura, não ocorre, muitas vezes, sobre tudo porque, mesmo que o indivíduo aprenda por completo a segunda cultura, ele não poderá ser aceite por inteiro na nova cultura, sendo que, usualmente, não “esquece” por completo a cultura original. O malogro do modelo da assimilação coloca a nu o predomínio da discriminação nas relações interculturais (Bauman, 1999). Por seu turno, o modelo multicultural de Berry (1997) implica que o aumento do contato cultural por parte da minoria conduz ao lento “esquecimento” do legado cultural minoritário (ver figura número um), isto é, o modelo de Berry ainda assenta no modelo da assimilação (Castro, J. F. P., 2015).

Tal como Rudmin (2009) apontou, a discriminação não é aculturação por si própria, isto é, a discriminação é independente da aprendizagem duma segunda cultura e vice-versa, uma vez que, após ter aprendido por “completo” uma segunda cultura, o indivíduo poderá ser, de novo,

discriminado. Rudmin (2009), deste modo, sublinha que a aculturação é, sobretudo, aprendizagem duma segunda cultura. O construto da aculturação regressa, deste modo, ao significado inicial da palavra, quando Powell (1880) se lamentava que o contato crescente entre os europeus e os nativos da América do Norte, e também o contato entre estes últimos dificultava o estudo das línguas nativas, pois a aprendizagem duma segunda cultura se misturava com a enculturação. O mesmo fenómeno terá acontecido no Brasil, mesmo antes dos europeus chegarem, as línguas e as culturas nativas não eram estáticas, senão que estavam sujeitas às mudanças culturais (Grupioni, 2001), as quais são fruto da mera relação (interação) e da aprendizagem entre as diferentes culturas.

No que diz respeito aos indígenas brasileiros, os primeiros estudos da aculturação acerca deles estabelecem um equilíbrio precário entre a avaliação negativa acerca das perdas culturais, resultantes duma presumível assimilação, e ainda um equilíbrio precário face à tentativa de manter os traços culturais indígenas intactos ou inclusivamente a totalidade do legado cultural indígena inalterado e, por sua vez, a necessária “adequação” ou “integração” na restante sociedade brasileira (Ribeiro, 1977; Schaden, 1967). O malogro do modelo da assimilação se reporta, porque os indígenas não foram absorvidos, continuando, no entanto, a serem discriminados (e até mortos). Por sua vez, o malogro do modelo multicultural se reporta, uma vez que a adaptação cultural dos nativos, aquando da chegada dos europeus colonizadores, terminou por alterar as culturas indígenas, não as mantendo inalteradas face à cultura europeia e ainda entre elas.

Portanto, a aculturação entre os indígenas e entre estes e as restantes culturas brasileiras resultou em mudanças culturais multiplicas, as quais estão ainda em formação. O mesmo terá sucedido aos “alemães” no Brasil (Willems, 1980). Deste jeito, o fenómeno da aculturação deverá ser abordado como sendo dinâmico, sendo que os indígenas devem ser considerados como agentes intencionais da sua própria história ou histórias (Cohn, 2001; Lima, 2005). O fenómeno da aculturação poderá ser abordado apenas como aprendizagem intercultural, no entanto, não se poderá negligenciar que o fenómeno é, amiúde, antagonístico e assimétrico. Portanto, o estudo da aprendizagem intercultural deverá ter em conta as motivações de todas as culturas em contacto, assim como os seus ganhos e as suas perdas, tanto a nível intercultural, isto é, tendo em conta, pelo menos duas culturas, como ainda as diferenças no interior de cada cultura, uma vez que as culturas não são monolíticas, havendo diferentes atitudes consoante as classes sociais, sendo ainda que as culturas

se afetam mutuamente de forma diferenciada (Castro, J. F. P., 2014a, b). O conceito de identidade étnica é apropriado para sublinhar a realidade descrita acima, uma vez que as identidades étnicas revelam que não se assistiu a uma suposta assimilação, mas também que as identidades tribais evoluem, uma vez que são dinâmicas. A aprendizagem duma segunda cultura poderá operar, em simultâneo, com a manutenção do legado cultural. A nível cognitivo (Sternberg & Sternberg, 2012) e individual esta preposição é inequívoca, pois aprender uma segunda cultura não implica desaprender ou esquecer o legado cultural. A questão poderá se colocar ao nível da escolha da identidade étnica, pois esta, por vezes, no mundo moderno europeu se fazia através da escolha forçada de apenas uma identidade étnica. Contudo, atualmente, pelo contrário, as “sociedades” e os próprios Estados permitem, por vezes, que o indivíduo possa fazer várias escolhas identitárias, em simultâneo (Bauman, 1999; Hobsbawm, 1995). No presente artigo, seguem-se a definição e as dimensões da identidade étnica.

4. Definição da identidade étnica

A identidade étnica pode ser definida como: “...degree to which one has a sense of belonging and attachment to one group” (Phinney, et al., 2006, p. 77). A identidade étnica é dinâmica (Barth, 1969; Phinney & Ong, 2007), é uma construção ao longo de toda a vida, sendo ainda um construto multidimensional que se refere à identidade individual ou ao sentido do self enquanto membro dum grupo étnico. A definição de Phinney provém da teoria da identidade social de Tajfel (Phinney & Ong, 2007), tendo-se tornado uma das mais importantes temáticas da aculturação, para além do coping (stress versus distress) e da aprendizagem intercultural.

A identidade étnica envolve o sentido de pertença a um grupo social e um processo de aprendizagem acerca desse mesmo grupo (Phinney & Ong, 2007). Segundo Phinney, a identidade étnica tem três dimensões principais. A primeira é a auto categorização, a qual, no entanto, poderá ser atribuída por terceiros (Lima & Vala, 2004). A segunda dimensão da identidade étnica é o sentido subjetivo de pertença ao grupo étnico e é medida através do sentido positivo ou negativo face a esse mesmo grupo. A terceira dimensão da identidade étnica é o desenvolvimento da mesma mediante o comportamento de exploração (Phinney & Ong, 2007). Uma identidade étnica robusta precisa do comportamento de exploração, no sentido de se obter informação e de se adquirir um conhecimento claro acerca da mesma. O conceito de exploração tem a sua origem no trabalho de Marcia (Phinney & Ong, 2007).

4.1 A etiqueta étnica e estudo empírico

No presente artigo a etiqueta étnica foi estudada a partir dos nomes atribuídos pelos próprios sujeitos na rede social. Muitos dos usuários da rede social escolhem nomes nativos. Em muitos casos, o primeiro nome e apelido correspondem ao nome da tribo, outros sujeitos, pelo contrário, têm apenas o apelido como pertencendo à respetiva tribo, tais como Guarani, Kalapalo, Aweti, Tenera ou Pataxó. Em algumas dessas pessoas o fenótipo não corresponde ao fenótipo dos indígenas brasileiros, pois alguns são mestiços e outros, embora poucos, são de origem europeia e se designam de indígenas. O nome da tribo Guarani-Kaiowá é frequentemente usado por estes sujeitos. A questão duma correspondência total entre o reportório cultural, etnia ou raça face à identidade étnica perde importância porque o racional teórico aplicado determina que são os sujeitos e os seus respetivos comportamentos de exploração que determinam a identidade étnica.

Apesar de terem sido encontrados algumas divergências sociais e políticas entre as diversas tribos, por exemplo, no que diz respeito aos seus costumes, à exploração dos recursos naturais e devido ao apoio de algumas tribos facultada, no passado, aos europeus, as diferentes tribos, no entanto, usualmente, se unem na designação de “índios”, tendo implícita a noção de agência face à restante sociedade brasileira. A segunda dimensão da identidade étnica não foi aqui abordada, pois a avaliação de pertença face à cultura indígena é positiva, até porque se abordam sujeitos que se identificam como nativos.

4.2 O comportamento de exploração

O comportamento de exploração ganha uma importância central, pois implica a aprendizagem intercultural, sendo que esta se verte para a cultura original, mais do que para uma segunda cultura, no entanto, tem como referência uma segunda cultura e, sobretudo, a relação intercultural e étnica (Barth, 1969). A etiqueta autoatribuída se constitui, muitas vezes, como um comportamento de exploração e como uma forma de representação do Eu. O comportamento de exploração feito a partir das tecnologias da informação poderá ainda ser considerado como uma forma de individualização (Simondon, 2005). O comportamento de exploração aparece também como sinónimo de agência, uma vez que, por vezes, o comportamento de exploração é intencional e a representação do Eu se faz em referência com os restantes utilizadores da referida rede social. Segundo Boyd (2014), nos anos noventa do século XX, as redes sociais se faziam entre um número reduzido de pessoas de diferentes

backgrounds culturais, mais tarde, no entanto, as redes sociais se estenderam a “todos” e as relações sociais estabelecidas entre os utilizadores se fazem, mormente, no meio social mais próximo. Portanto, a utilização das redes sociais permite uma relação interpessoal mais intensa entre os membros das tribos, assim como face aos não nativos.

Os sujeitos do estudo mostram-se como sendo indígenas, sendo que se mostram e interagem com outras pessoas, muitas delas, não nativas. Este comportamento é importante porque visa mostrar à comunidade não nativa as culturas dos indígenas, ou seja, os comportamentos de exploração da identidade étnica e de agência fazem com que os não nativos aprendam traços culturais dos indígenas, sendo pois uma forma de aculturação que as redes sociais propiciam.

Este comportamento de agência faz com que o processo de aculturação detenha dois sentidos de influências culturais, pois os não nativos poderão aprender as culturas indígenas mediante a relação intercultural estabelecida através da rede social. Portanto, a tentativa de tornar as diferentes culturas indígenas visíveis (danças, costumes, culinária, lutas, artesanato, etc.) através dos meios de comunicação poderá “ensinar” os não nativos e também poderá reforçar a identidade étnica dos indígenas. Para além disso, agências de modelos, empresas de produção de média e de design gráfico colaboram na tarefa de divulgar as diversas culturas indígenas, revelando, por seu turno, que o nível educacional dos indígenas tem aumentado, por exemplo, alguns dos sujeitos se expressam fluentemente em línguas “estrangeiras” à língua portuguesa, tais como a língua Inglesa ou como a Castelhana.

Os conteúdos presentes na referida rede social remetem também para outras realidades culturais. As misturas resultantes da aculturação entre as diferentes culturas, a enculturação e a socialização, sobretudo, esta última são visíveis também no ensino indígena, uma vez que os currículos implicam uma mistura da cultura “brasileira” com as indígenas, sendo ainda que universidades indígenas estão a ser constituídas, bem como cursos das línguas nativas e ainda pós-graduações acerca das culturas indígenas. Estas últimas fomentam um processo de aculturação com dois sentidos e fomentam ainda a tolerância entre as diferentes culturas, pois está baseada não em preferências culturais, senão que num comportamento afirmativo das culturas indígenas. O comportamento de aprendizagem dos traços culturais indígenas por parte dos não nativos é um comportamento de exploração que, embora possa não conduzir à reformulação da identidade étnica, conduz à aprendizagem intercultural, isto é, à aculturação. Por seu turno, a introdução do “índio” numa economia

de trocas mais vastas, ou seja, na economia brasileira e até internacional, poderá fazer com que a cultura, os seus modos de produção e arte-factos (artesanato, produtos agrícolas, serviços turísticos) cheguem aos não índios. Portanto, os meios de comunicação poderão jogar um papel essencial na divulgação destas atividades económicas, aumentando a capacidade de autossuficiência das culturas e das comunidades indígenas.

As preocupações acerca da sustentabilidade ecológica se constituem como um elemento comum entre os indígenas e os não nativos. As formas de vida sustentáveis dos indígenas despertam a curiosidade dos não indígenas, podendo se constituir como aculturação material e imaterial, as quais propiciam a aprendizagem das práticas ecologicamente sustentáveis dos não nativos. Por fim, a participação social e política por parte dos indígenas devem ser fomentadas e ampliadas pelos próprios indígenas, pela Federação Brasileira e pelos seus respectivos Estados. As seguintes páginas e grupos constituídos na rede social são exemplos do afirmado acima: Educação Indígena, KAHAB Brazilian Natural Arts, Centro de Trabalho Indigenista ou o Instituto Raoni.

Conclusão

89

O presente artigo oferece quadros teóricos já estabelecidos e trilhados, oferece também um quadro teórico por trilhar, o qual pretende abordar o fenômeno da aculturação como um processo de aprendizagem dinâmico e caracterizado pela presença simultânea da manutenção e das mudanças culturais, sendo que o autor do presente artigo pensa que a formação da cultura brasileira e as tecnologias da informação se ajustam a essa conceção. Esta tarefa requer uma posição e um trabalho interdisciplinar, longe da especialização do conhecimento atual, juntando, por exemplo, História, Demografia, Ciências da Comunicação, Psicologia e Antropologia. A temática da aculturação possui uma característica heurística peculiar, no sentido em que a aprendizagem, a interação (comunicação) são constituintes e são reflexo do ser humano, sendo que inclusivamente o autor do presente artigo aprendeu elementos de muitas e diversas culturas indígenas do Brasil. A aprendizagem duma segunda cultura é ampliada pelos meios de comunicação. O comportamento de agência dos indígenas é também um comportamento de exploração da sua própria cultura, mas, em simultâneo, um comportamento de aprendizagem duma segunda cultura ou, inclusivamente, de elementos culturais de várias segundas culturas.

Tal como foi afirmado no início do presente artigo, este pretende se constituir como uma reparação (possível) de um cidadão da antiga me-

trópole portuguesa, mas para tal se torna necessário sair do quadro mental da verdade dos “vencedores” (Castro, E. V., 2002), para entrar no quadro mental daqueles que sofreram com o genocídio dos indígenas. A ética deve-se estender à responsabilidade histórica (Bourgois, 1990), num momento em que as tecnologias da informação tornam os povos remotos e exóticos em “nossos vizinhos”. A exigência ética inscreve-se na prática científica e também nas suas implicações sociais e culturais, assim como na disseminação dos resultados, sendo que a questão da manutenção cultural das culturas indígenas é atual. O empenhamento ético é um desafio que requer a aprendizagem das culturas nativas, revelando que a aprendizagem intercultural recíproca ou a aculturação é sinónima de tolerância e não apenas de relações antagónicas.

O modelo de fusão se ajusta à realidade atual, assim como o legado histórico da cultura brasileira, sendo que a aculturação deverá ser abordada como um processo dinâmico de aprendizagem intercultural, o qual, usualmente, se encontra num equilíbrio precário entre a mudança e a manutenção das culturas, equilíbrio que, muitas vezes, se faz de forma assimétrica e antagonística. Assim dispondo, o fenómeno da aculturação é marcado pela aprendizagem e pelas motivações interculturais (Castro, J. F. P., 2015). Rudmin (2009) no seu modelo de aculturação destacou a obtenção de informação, a instrução, a imitação e o mentoring como formas de aprender uma segunda cultura. Castro, J. F. P. (2014a, b, 2015, 2016a) acrescentou a argumentação, a curiosidade, o viajar, a observação, o escutar e a leitura. No entanto, tendo em conta o presente artigo, caberá incluir a utilização das tecnologias da informação (internet) como uma forma de aprender uma segunda cultura, sendo ainda que as formas de aprender uma segunda cultura podem ser praticadas em simultâneo, pois as TI incrementam a interação intercultural.

A etimologia da palavra comunicar significa colocar em comum, implicando o contacto, a interação comum, e ainda a mudança de ambos os atores sociais (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1993), a qual é mediada pela aprendizagem. As tecnologias da informação colocam novos desafios e problemas (Stiegler, 1998), mas também permitem que o tempo e o espaço ganhem novos contornos, onde o colocar em comum (a comunicação) seja destacada como sendo fundamental para o ser humano, permitindo aquilo que também nos enforma e nos é comum, isto é, a aprendizagem (Lévi-Strauss, 1986).

Por fim, em forma de sugestão caberá ainda estudar as formas de aprendizagem intercultural através da referida rede social, sendo que um olhar sumário, se destacam a observação, a imitação e a argumentação.

A aculturação é um dos fatores de mudança cultural, fazendo-se entre culturas diferentes, ao contrário da inovação, na qual a mudança ocorre no interior duma mesma cultura.

Fecha de recepción: junio de 2016

Fecha de aceptación: julio de 2016

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-42.
- Barth, F. (1969). Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bastide, R. (1971). As religiões africanas no Brasil. São Paulo: Pioneira.
- Bauman, Z. (1999). Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- 91
Bernard, H. R. (2006). Research methods in Anthropology: Qualitative and quantitative approaches. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Boas, F. (1982). Race, language, and culture. Chicago: University of Chicago Press. Originalmente publicado em 1940.
- Boudon, R. & Lazarsfeld, P. (1965). Le vocabulaire des sciences sociales, concepts et indices. Paris: La Haye, Mouton.
- Bourgois, P. (1990). Confronting anthropological ethics: Ethnographic lessons from Central America. *Journal of Peace Research*, 27, 43-54.
- Bowskill, M., Lyons, E. & Coyle, A. (2007). The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation. *British Journal of Social Psychology*, 46, 793-813.
- Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. London: Yale University Press books.
- Castro, E. V. (2002). A inconstância da alma selvagem: E outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac & Naify.
- Castro, J. F. P. (2012). The Portuguese tile in the Rudmin Acculturation Learning Model: A fusion case. Em L. Gaiser & D. Čurčić (Eds.), EMUNI, bridging gaps in the Mediterranean research space. Conference proceedings of the 4th

EMUNI Research Souk, 17-18 April (pp. 618-625). El. Knjiga/Portorož: EMUNI University.

_____ (2014a). O contexto da aculturação português através do modelo de Rudmin: do encontro intercultural com o Japão até ao Luso-Tropicalismo. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

_____ (2014b). O contexto da aculturação português através do modelo de Rudmin: do encontro intercultural com o Japão até ao Luso-Tropicalismo. Actas dos Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa. Porto: GADI.

_____ (2015). Towards a Psychology of fusion in the acculturation phenomenon. Actas dos Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa. Porto: GADI.

_____ (2016a). Acculturation in the Portuguese overseas experience with Japan: A Rudmin Model application. Daxiyangguo: Revista Portuguesa de Estudos Asiáticos, 20, 89-120.

_____ (2016b). A literature review on the Portuguese emigration literature and acculturation. Actas dos Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa. Porto: GADI.

_____ (2016c). The contributions of Gilberto Freyre for the acculturation research. The Portuguese Studies Review, pp. (In press)

Castro, J. F. P. & Rudmin, F. (2016, June). What can contemporary USA learn from the history of Portuguese imperial power in Japan and in Brazil? Paper presented at 39th Annual Conference of the International Psychohistorical Association, New York University.

Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2011). Designing and conducting mixed methods research. London: Sage Publications.

Freyre, G. (1986). The masters and the slaves: A study in the development of Brazilian civilization. Berkeley: University of California Press. Originalmente publicado em 1933.

Geschke, D., Mummendey, A., Kessler, T. & Funke, F. (2010). Majority members' acculturation goals as predictors and effects of attitudes and behaviours towards migrants. British Journal of Social Psychology, 49, 489-506.

Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. South-Western Journal of Anthropology, 23, 337-350.

Grupioni, L. D. B. (2001). Índios: passado, presente e futuro. Em Cadernos da TV escola (pp. 7- 28). Brasília: Ministério da educação.

Herskovits, M. J. (1967). Pesquisas etnológicas na Bahia. Afroásia, 4/5, 89-106.

Hobsbawm, E. J. (1995). The age of extremes: The short twentieth century, 1914-1991. London: Abacus.

- Holanda, B. S. (1948). Raízes do Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Lévi-Strauss, C. (1986). O olhar distanciado. Lisboa: Edições 70.
- Lima, A. C. S. (2005). Os povos indígenas na invenção do Brasil: Na luta pela construção do respeito à pluralidade. Em Lessa, C. (Org.), Enciclopédia da brasilidade: Auto-estima em verde amarelo (pp. 234-247). Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial.
- Lima, M. & Vala, J. (2004). Racismo e democracia racial no Brasil. Em J. Vala, M. Garrido & P. Alcobia (Eds.), Percursos da investigação em Psicologia Social e Organizacional (pp. 233-253). Lisboa: Edições Colibri.
- Lyotard, J-F. (1988). O pós-moderno. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Malinowski, B. (1958). The dynamics of cultural change: An inquiry into race relations in Africa. New Haven: Yale University Press. Originalmente publicado em 1945.
- Myrdal, G. (1944). An American dilemma: The Negro problem and modern democracy. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Ortiz, F. (1995). Cuban counterpoint: Tobacco and sugar. Durham and London: Duke University Press. Originalmente publicado em 1940.
- Park, R. E . (1928). Human migration and the marginal man. *The American Journal of Sociology*, 33, 881-893.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities and behaviors of immigrant youth. Em J. W. Berry., J. S. Phinney., D. L. Sam. & P. Vedder (Eds.), Immigrant youth in cultural transition: Acculturation identity and adaptation across national context (pp. 71-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Powell, J. W. (1880). Introduction to the study of Indian languages: With words phrases and sentences to be collected. Washington: Government Printing Office.
- Powell, J. W. (1895). Proper training and the future of the Indians. *Forum*, 18, 622-629.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. T. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Ribeiro, D. (1977). Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, D. (1995). O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras.

- Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37.
- Rudmin, F. W. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 106-123.
- Rudmin, F.W., Villemo, C. & Olsen, B. (2007). Acculturation of the majority population: How Norwegians adopt minority ways. *Psykologisk Tidsskrift*, 11, 43-51.
- Rudmin, F. W., Wang, B. & Castro, J. F. P. (2016). Acculturation research critiques and alternative research designs. Em S. J. Schwartz & J. B. Unger, (Ed.), *Handbook of acculturation and health*. Oxford: Oxford University Press.
- Schaden, E. (1967). Aculturação e assimilação dos índios do Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 2, 7-14.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: François Bourin.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éditions Le Pommier.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Paris: Jérôme Million.
- Simons, S. E. (1901). Social assimilation. I. *American Journal of Sociology*, 6, 790-822.
- Sternberg, R. J. & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Stiegler, B. (1998). Temps et individuations technique, psychique et collective dans l'œuvre de Simondon. *Intellectica*, 1-2, 241-256.
- Tocqueville, A. (2002). *Democracy in America*, Vol I. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. Originalmente publicado em 1835.
- Vala, J., Lopes, D. & Lima, M. (2008). Black immigrants in Portugal: Luso-tropicalism and prejudice. *Journal of Social Issues*, 64, 287-302.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1993). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Editora Curtis.
- Weber, M. (2001). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London and New York: Routledge. Originalmente publicado em 1904-1905.
- Willem, E. (1980). *A Aculturação dos alemães no Brasil: Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Wundt, W. (1916). *Elements of folk psychology: Outlines of a psychological history of the development of mankind*. London: George Allen & Unwin.



Ensayo Fotográfico

Rendered visible. A photographic document

Hecho visible. Un documento fotográfico

Michael Wildman¹

The Edinburgh Photography School-Scotland

Carolina Borda-Niño-Wildman²

University of St. Andrews-Scotland

Since photography was invented in 1839, it has been used to record, narrate, and convey specific ways to understand the world and its fleeting moments. Whilst the camera has changed from the earliest cumbersome complex instruments, its function largely remains the same. Even since relatively early on, following improved processing and printing methodology, it is known that an image could be manipulated to suit purpose. But largely speaking, since the photograph was first used to bring images to the masses via newspapers and other printed media, it had the reputation of bringing true accounts, reports and records of what had been experienced. It was clearly understood the responsibility the reporting from any journalist, scientist, researcher carried with it, however inevitably biased the result could be. To be discredited if an image was found to have been manipulated to support a story, finding, or research, could have been disastrous for any of the above. The eye of the photographer was then considered as a view point that was human in its individuality as much as in its capacity to convey a shared symbolic universe.

From January 2012 to February 2013 Michael Wildman-Niño and Carolina Borda-Niño-Wildman conducted fieldwork in the city of Sucre, Bolivia, judicial capital of the country and location of its main psychiatric hospital (Instituto Nacional de Psiquiatría Gregorio Pacheco, INPGP). Ours was an ethnographic study of the political economy of violence against peasant and indigenous women within psychiatric, judicial, and community settings. The locus of analysis is the relation that within these contexts is constructed between biomedical, judicial, and indigenous ways of representing humanness in the treatment of women who have survived violence.

We participated in the everyday life activities of Bolivia's National Psychiatric Hospital for ten months, focusing in the latter part of our fieldwork on the female Intermediate/Chronic Unit. We also studied the hospital's archive, whose documents are held in the psychiatric hospital's archive (1980-2013) and in the National Archive of Bolivia (1884-1979). Later we visited the families and

¹ Scottish born photographer, and director of The Edinburgh Photography School, Michael Wildman has over his career developed a wide variety of interests, including visual anthropology and street photography, amongst others. He is currently working on the second part of a four-year project inspired by the sculptures of Auguste Rodin.

² Anthropologist and Political Scientist (PhD University of St. Andrews, Scotland, PhD CIESAS, México, Ma. FLACSO Ecuador, Ba. National University of Colombia). Her academic interests span from gender studies, ethnicity, and violence, to body expression as a research and pedagogical method for social sciences.

communities of origin of some of the women who are hospitalized within the female intermediate Chronic Unit of the psychiatric hospital, where we carried out several interviews and could participate in two healing rituals related to susto ("the startled" complex), which were performed to heal the consequences of an incestuous relationship and were an essential part of understanding the trajectory of sexual violence from the community to the psychiatric hospital.

A photograph can support a story, bring perhaps a more tangible reality to the written word. It can drive home the main thrust of the story, and in many cases it has proved more effective than words in conveying and also in illustrating a complex reality, suiting sometimes political agendas. One only has to look at the work of, for example, The Farm Security Administration and the effect of the work done by the project's photographers during the Great Depression in America. They brought attention to the plight of the sharecroppers to the Government and society and getting the aid they needed, but also played a vital role as producers of visual material that supported state propaganda (Library of Congress et.al, 1973).

One can also look at the work of Robert Frank, in particular the seminal project "The Americans", which documented the tensions of a changing post-war nation (Frank, 1978). In the same vein, the photographs we have included as a document in their own right serve as that, a document, one that is as much a testimony as it portrays a political position regarding mental institutions. Whilst they are not directly referred to within the research they illustrate, the images shown below give context to and support some of what is contained within the walls of the National Psychiatric Hospital in Sucre Bolivia. On looking at the photographs they start to give the viewer an impression, an insight as to the lives that are lived there. By presenting a series of photographs we were bearing witness to the almost unbelievable events we experienced directly and indirectly (Taussig, 2011), but also rendering visible realities that words seems insufficient to convey. In addition to the photographs produced by photographer Michael Wildman, we have photographs taken by the inmates, whom thanks to Michael's technical guidance (he lead photography workshops), conveyed through their image their view and responses to the place where they are hospitalised. We consider that their visual account added to Michael's and Carolina's visual documents will allow the reader to have a more profound, and perhaps more complete understanding of what it means to be a mental patient in one of Bolivia's mental institutions.

*Fecha de recepción: junio de 2016
Fecha de aceptación: julio 2016*

References

- Frank, Robert (1978). *The Americans*. Millerton, New York. Aperture.
- Library of Congress, Walker Evans, and Jerald C. Maddox (1973). *Walker Evans: photographs for the Farm Security Administration, 1935–1938: a catalog of photographic prints available from the Farm Security Administration collection in the Library of Congress*. New York. Da Capo Press.
- Taussig, Michael (2011). *I Swear I Saw This*. Chicago. University of Chicago Press.

Entrance to the INPGP and to the St John of God's church.
Photograph by Michael Wildman



Exterior view of the Third Female Unit, INPGP.
Photograph by Michael Wildman



Exterior view of the Female Chronic Unit, INP-GP. Two inmates contemplate the corridor that leads to the male pavilion, 300 metres below.
Photograph by Michael Wildman





Sara Ramos.

Photograph by Michael Wildman

The potato store at the INPGP, located within the Female pavilion.

Photograph by Michael Wildman



"The imprisoned virgin", according to Delia. She came to visit her once a week in the garden located within the female pavilion. Photograph by Delia Choque.





Don Facundo, the Jampiri (healer) who practises the area around Leuquepampa, in Chuquisaca, Bolivia. In his hands a bible printed in Quechua, which he chose (as well as the pose) for the photograph.

Photograph by Michael Wildman

Pigsty in the rear yard at The Farm of the INPGP.
Photograph by Michael Wildman



An avenue of fruit trees at The Farm.
Photograph by Michael Wildman



Disused store at The Farm.
Photograph by Michael Wildma



Nurses drawing an outline around Delia's and a male inmate's body during an arts festival. Delia was given the order to lie down, and so she did obey. Photograph by Carolina B.N.W



In the words of one Juana, "I am not [made] of pills I am [made] of soil". Photograph by Juana Andrade.

Main hall of the acute unit at the old “Manicomio Pacheco” for women. Photograph by Michael Wildman





Sección General

El murmullo de la cultura: semiótica y sentido de la vida

*The murmur of culture:
semiotics and the meaning of life*

Massimo Leone¹
University of Turin-Italy

RESUMEN

El artículo propone una lectura semiótica de uno de los escritos más enigmáticos de Tolstói, *Ispoved'* (Confesión), al fin de construir una hipótesis sobre la génesis y el sentido de la creencia. ¿Por qué, en la segunda parte de su vida, tras una crisis existencial profunda, el genio literario ruso decidió que la forma de vida del pueblo era la única que le pudiese otorgar la tranquilidad espiritual? ¿Cómo se puede leer esta decisión en el marco de una semiótica de la cultura y de las formas de vida?

Palabras Clave: León Tolstói, conversión religiosa, sentido de la vida, semiótica de la cultura, comunidad de creencia.

ABSTRACT

The article proposes a semiotic reading of one of Tolstoy's most enigmatic writings, *Ispoved'* (Confession), so as to formulate a hypothesis about the genesis and the meaning of cultural change. Why, in the second part of his life, and after a deep existential crisis, did the Russian literary genius decide that the form of life of the people was the only one able to grant him spiritual tranquility? How can this choice be read in the frame of a semiotics of culture and forms of life?

Key words: Leo Tolstoy, Religious Conversio, Meaning of Life, Cultural Semiotics, Community of Belief.

¹Profesor de Semiótica y Semiótica de la Cultura en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Torino, Italia. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Siena, máster en Estudios sobre Texto e Imagen del Trinity College de Dublín, doctorado en Ciencias de la Religión de la Sorbona, Doctorado en Historia del Arte por la Universidad de Friburgo (Suiza)

1. Confesión y Confesiones

En 1882, un año después del asesinato del zar Alexander II Romanov, Lev Nikoláievich Tolstói concluía *Ispoved'*, escrito que Eusebio Heras Hernández tradujo por primera vez al castellano en 1902 para la editorial Maucci de Barcelona con el título *Mi confesión*. En la última versión española publicada, la de Marta Rebón para Acantilado de Barcelona en 2011 (4^a reimpresión), se eliminó el adjetivo posesivo: *Confesión*. La ambigüedad resulta de la semántica dúplice de la palabra: por un lado, *confesión* es exposición verbal de verdades interiores, personales; por otro lado, *confesión* es delineación de un sistema de creencias religiosas. En efecto, el escrito de Tolstói corresponde a la una y a la otra definición: abre a la escritura un corazón, pero al mismo tiempo delinea el espíritu de una nueva fe.

El título no es el único rasgo que la expresión autobiográfica del gigante literario ruso comparte con la obra de Agustín, aunque en ésta se adopte el plural, y no el singular, precisamente para indicar el hecho que la intención del autor no es de fundar una nueva religión, sino de relatar la conversión al cristianismo. Tolstói, que seguramente leyó Agustín, adopta de su modelo de retórica confesional la estructura pronominal personal, la evocación narrativa y secuencial de las etapas de la vida — a partir de la prima infancia —, la integración de apólogos simbólicos que rompen la linealidad del relato y abren un espacio de meditación para el lector. Tolstói no adopta, como es evidente, la estructura dialógica de las *Confesiones agustinianas*, ya que en su caso Dios es el objeto de valor del discurso especulativo y no su destinatario como para el obispo de Hipona.

111

Pero el elemento más importante que la *Confesión* de Tolstói comparte con las *Confesiones* de Agustín no es textual sino meta-textual, en el sentido que ambas obras son como el punto de equilibrio y al mismo tiempo de inflexión no solamente entre dos existencias, sino también entre dos series de obras que a estas existencias se refieren, que las expresan, que las exaltan. Agustín en las *Confesiones* cita y a menudo resume sus obras retóricas anteriores, pero principalmente para condenarse a sí mismo, para subrayar como esos escritos, aunque fuesen frutos de una inteligencia extraordinaria, eran todos lastimados por un mismo defecto, el afán de lograr la fama en vez de la verdad. Paralelamente, la *Confesión* de Tolstói separa dos vidas y dos conjuntos de obras: antes, encontramos al Tolstói de la trilogía *Infancia – Adolescencia – Juventud*; el de Guerra y paz y de Anna Karénina; después, al Tolstói de la *La Muerte de Iván Illich* y de *La Sonata a Kreutzer*. En Agustín como en Tolstói, la escritura

autobiográfica marca y al mismo tiempo expresa un cambio radical en la conducta espiritual, pero determina también una revolución más sutil, que se entrelaza al primer cambio y sin embargo rueda alrededor de un tema más abstracto y general: la relación del genio con el concepto de individualidad y excelencia.

Estructuralmente, en su forma final la Confesión de Tolstói tenía que ser una prefación a su tratado polémico contra la teología dogmática ortodoxa. Internamente se compone de dieciséis capítulos entrelazados de manera estructuralmente armoniosa, de los cuales solo el último revela la natura pragmática del escrito, aludiendo al texto ulterior del cual Confesión sería la prefación. Como ha determinado el estudioso de Tolstói Nicolás Weisbein, el texto se compone de un primer bloque de tres capítulos que relatan la historia personal del dilema espiritual de Tolstói; de un segundo bloque de cuatro capítulos que exponen las razones de su mutación espiritual; y de un tercer bloque que evoca los elementos principales de la nueva fe del autor, la que le otorgó la paz del espíritu después de tantas búsquedas y tanto sufrimiento interior.

No se puede resumir en pocos párrafos la articulación compleja del pensamiento y de la escritura de Tolstói. En su relato, se descubre un hombre de genio que, llegado a los cincuenta años (el texto fue escrito tres años antes de su publicación), y habiendo alcanzado una fama mundial, una riqueza significativa, una influencia profunda en la sociedad, y una vida familiar radiosa, sin embargo, no puede alejar de si la idea del suicidio. A los cincuenta años, el alter-ego textual de Tolstói relata que esta idea no le abandona nunca: no se va más de caza por miedo de tirarse una bala en la cabeza; intenta no quedarse solo en su cuarto porque planea obsesivamente de ahorcarse entre los guardarropas. A los cincuenta años, a pesar de haber logrado todo lo que un hombre de letras pudiese desear, el protagonista de Confesión descubre que su vida no tiene sentido, que la vida en general no tiene sentido, y que su existencia pasada y presente ha sido gastada buscando fama y placeres sin sentido. La conciencia de este fracaso existencial madura en Tolstói a través de una dialéctica intensa con el pensamiento científico, filosófico, espiritual y religioso tanto del pasado como del presente. Si por un lado su fe en el cristianismo ortodoxo desvaneció en juventud, por otro lado, las ciencias experimentales le parecen incapaces de dar respuestas a sus preguntas existenciales, mientras que la meditación filosófica ni siquiera ofrece contestas más se limita a reiterar unas preguntas o unas especulaciones circulares. Por lo tanto, a los cincuenta años el Tolstói de la Confesión no ve otra solución que sea coherente con el resultado de su maceración

interior: suicidarse.

2. El sentido de la vida como objeto semiótico.

Lo que más interesa una mirada semiótica no es tanto este recorrido, común a muchos hombres y a muchas mujeres que se hayan puesto el problema del sentido de la existencia, cuanto la manera en la que este recorrido desemboca en la nueva postura espiritual de Tolstói, la de la segunda parte de su vida. Pero antes de analizar la proposición del escritor ruso, y su posible interés para la semiótica, no se puede ignorar que el presente escrito está evolucionando hacia una dirección que a muchos les parecerá obscena. La semiótica se ha definido a menudo como la disciplina que estudia el sentido. El fundador de una de las brancas más importantes de la semiótica mundial, Algirdas J. Greimas, tituló dos de sus escritos principales, sencillamente, “En torno el sentido” [Du Sens]. ¿Entonces porque referirse a uno de los escritores más importantes de la historia de la humanidad para hacerse preguntas sobre “el sentido de la vida” tendría que parecer obsceno? ¿Y cómo podría ser obsceno para una disciplina, la semiótica, cuyo único objeto de estudio, por lo menos en muchas de sus definiciones, es justamente el sentido? ¿Por qué a la mayoría de los semióticos y de sus lectores les parecería perfectamente adecuado un estudio semiótico sobre el sentido de una novela, de una fotografía, de una película, pero a esta misma mayoría un estudio sobre el sentido de la vida le parecería absurdo? ¿Se puede entonces, como afirmaba Greimas, decir algo sobre el sentido que tenga sentido, pero no se puede decir nada que tenga sentido sobre la vida? ¿Y qué sería entonces este objeto de estudio de tamaño tan gigante, la vida?

Seguramente hay razones epistemológicas muy serias para tenerle miedo a un asunto de este tipo. Incluso la distinción de Tolstói entre pensamiento experimental y meditación especulativa estriba en la definición kantiana de juicios sintéticos a posteriori y juicios analíticos a priori: la semiótica hereda de la lingüística positivista la ambición de poder formular, sobre la lengua y más en general sobre todos los sistemas de signos, no solamente juicios analíticos a priori — como lo hacia la filosofía del lenguaje romántica — sino también, e incluso exclusive, juicios sintéticos a posteriori, basados en la observación empírica de los sistemas de signos y en su estudio metódico. Así, como la semiótica ha desarrollado algunos procedimientos rigurosos para reunir datos y formular hipótesis sistemáticas sobre fragmentos de vida del sentido, pero no sobre el sentido de la vida en general, una pregunta como la mencionada antes parece epistemológicamente irracional e incluso peligrosa.

¿Por qué la semiótica no estudia el sentido de la vida? En primer lugar, porque el objeto vida no es un signo, ni un texto, ni un conjunto de textos. Las trazas textuales de la vida de un escritor, eso si la semiótica puede estudiar, pero no la vida del escritor en ella misma, y aún menos la vida en general. Es verdad que, desde su principio, la semiótica ha tenido la tendencia a expandir progresivamente el enfoque de su mirada analítica.

Nacida como ciencia de los signos, aunque considerados en sus contextos sociales —per lo menos en la primera definición de la semiología—, la disciplina se ha enfocado sucesivamente en discursos, textos, culturas y, últimamente, en las “formas de vida”. Sin embargo, una forma de vida no es la vida en general. Estudiar o sencillamente definir una forma de vida desde el punto de vista semiótico conlleva muchos problemas, pero no desquicia el marco epistemológico de la disciplina como lo hace la posibilidad de un estudio sobre “el sentido de la vida”. La razón es bastante sencilla: si por definición una forma de vida tiene una forma, o sea tiene límites, la vida no tiene límites si no en la muerte. Para estudiar sistemáticamente el sentido de la vida el analista tendría que analizar la vida de todos los seres vivientes, de todos los hombres y todas las mujeres del pasado y del presente, de todas las culturas, y sobre todo tendría que estudiarse a sí mismo, a la vez sujeto y objeto de la observación.

114

Si la expansión de la semiótica del texto en semiótica de la cultura ha sido problemática, ya que exponía el analista al riesgo antropológico de tener que incluir su propia mirada semiótica como objeto de observación de la mirada semiótica, una expansión ulterior parece intolerable: la vida no se estudia, se vive, y quien la estudie no puede no mutilarla, transformarla en un simulacro grotesco de ella misma. En otras palabras, el sentido de la vida no se podría estudiar semióticamente porque para determinar un sentido la semiótica necesita de un punto de salida, y entonces de límites, naturales o artificiales, a partir de los cuales se pueda decir: este es el sentido del texto, así la novela se desarrolla, así el relato vuelve una axiología de valores en una gramática actancial y, luego, en un discurso hecho de espacio, tiempo, actores, figuras e iconos. ¿Pero cómo definir el sentido de la vida, si no hay un marco a partir del cual establecer su axiología? ¿Cómo determinar el cuadrado semiótico de la vida, si el cuadrado semiótico precisamente no hace que confirmar a cada análisis que bajo de todo sentido no hay que la contraposición entre vida y muerte? ¿Cómo puede entonces haber algo, debajo de esta oposición? ¿El sentido de la vida sería entonces, sencillamente, lo de oponerse a la muerte, y viceversa?

Hay una rama de la semiótica, muy desarrollada últimamente sobre todo en el norte del mundo, que se define como “biosemiótica”, literalmente “semiótica de la vida”. Es una rama fascinadora, cuyas investigaciones abren y seguirán abriendo nuevos caminos al conocimiento humano. Sin embargo, la vida que este tipo de semiótica intenta definir a través un estudio experimental y especulativo de los seres vivientes no es la vida de la que hablaba Tolstói. Quizás la biosemiótica llegará a una definición de vida que sea más adecuada a las formas en las que la vida biológica se manifiesta en el universo, desde las bacterias hasta los filósofos.

Sin embargo, todas las especulaciones de la biosemiótica actual — que a veces contaminan pensamiento experimental y pensamiento filosófico de manera muy apresurada — no abastecen ningún elemento para definir el sentido de la vida existencial. Ya Tolstói se había interesado a la filosofía evolucionista, y entonces como ahora las respuestas del Darwinismo le habían parecido insatisfactorias. ¿En la perspectiva de Tolstói, si no somos que partículas obscuras en un mecanismo universal, porque el sufrimiento de nuestra condición, y la conciencia de la muerte, no nos empuja todos al suicidio? ¿Porque, sabiendo que no somos otra cosa que moléculas de materia dotadas de una ilusión de conciencia, no ponemos fin al miedo de la perspectiva de la muerte, acelerando su llegada?

115

El dilema de Kant se reproduce también en la perspectiva semiótica: el sentido no se puede que estudiar como manifestación que resulta de un artefacto cultural limitado, para entender mejor las modalidades en la que una sociedad y su cultura hacen circular una determinada interpretación de la relación entre la vida y la muerte. Una visión general del sentido de la vida no es racionalmente posible, o bien se traduce en una reducción biologista de la existencia a la vida biológica. Los semióticos tendrían entonces que estudiar los textos de Tolstói como manifestaciones literarias de la cultura rusa de su época, y no como ocasión filosófica para reconsiderar los objetivos existenciales de la disciplina.

Y sin embargo, mientras la burocracia europea, como muchas burocracias en el mundo, empuja más y más las humanidades, a inclusión de la filosofía y de la semiótica, a volverse disciplinas aplicativas; mientras que, llamada a proyectos tras llamada a proyectos, la concepción contemporánea del saber se precisa inexorablemente como saber hacer, como técnica para modificar la sociedad y sus individuos, el semiótico cuyo trabajo se reduzca paulatinamente a un instrumento al servicio de una agenda política internacional no puede no ponerse las mismas preguntas que Tolstói se ponía alrededor de su literatura. ¿Qué estoy haciendo?

¿Cuál es el sentido de lo que hago? ¿Por qué leo, escribo, doy clases? ¿Cuál es la finalidad última de este esfuerzo de comprensión, escritura, enseñanza?

Hay varias maneras de contestar estas preguntas. Una manera sería que los semióticos producen análisis como los reposteros producen pastelitos: a la gente le gusta, se venden, algunos más algunos menos, y al final la vida es esto: aprender a hacer unos buenos pasteles para que la gente los compre, y con el dinero ganado vivir de manera agradable hasta la muerte, y con la fama conquistada olvidar un rato su destino. Esta era la condición de Tolstói: escribía obras literarias que encantaban al mundo, se enriquecía, viajaba, vivía una existencia agradable y placentera. Pero es exactamente en el marco de esta vida que el pensamiento del suicidio empezó a obsesionarle. ¿De verdad el sentido de mi vida es el éxito de fama y dinero que mis obras alcanzarán? ¿De verdad el sentido de mi vida será acumular análisis semiótico sofisticadas, que se vendan y se admiren por el mundo entero? ¿De verdad podré vivir toda mi vida así, como olvidando que detrás de cada signo, de cada texto, de cada cultura hay un misterio fundamental que me interroga todos los días, todas las noches? ¿Si como semiótico estudio el sentido, como puedo olvidar de estudiar lo que es el sentido de la vida, distrayéndome con ocupaciones transitorias y parciales?

No hay una respuesta definitiva para estas preguntas. Sin embargo, la manera en la que, en su Confesión, Tolstói se planteó el problema del sentido de su vida, del sentido de la vida, puede iluminar las características y los límites de la epistemología semiótica, e incluso indicar nuevas perspectivas para el desarrollo de la disciplina, o por lo menos para el desarrollo de una autoconsciencia crítica más profunda de su posición entre las disciplinas y, en general, en relación à la existencia de los hombres y de las mujeres de las que la semiótica estudia los signos y a los que propone sus análisis e interpretaciones. La nueva perspectiva en la que culmina y se alivia la crisis existencial de Tolstói juega con una serie de oposiciones: la entre finitud e infinitud, la entre individualidad y colectividad, y sobre todo la oposición, sumamente interesante para la disciplina de los signos, que se podría definir entre conocimiento del sentido e ignorancia semiótica.

3. El pueblo de Tolstoi



Iliá Repin, uno de los más importantes pintores y escultores de la historia del arte ruso, frecuentó durante muchos años Yásnaia Poliana, literalmente “Claro del bosque”, la finca rural a 12 kilómetros al suroeste de Tula, en Rusia, donde Tolstoi nació, vivió y fue enterrado. Repin pintó muchos retratos del escritor. El más significativo es seguramente Leo Tolstoi descalzo, una pintura de gran tamaño que de momento se puede admirar en el Museo Nacional de Arte de Estocolmo. El pintor tardó diez años en ultimarlo, ya que quería ofrecer una imagen eficaz del tormento espiritual de Tolstoi en esos años de su vida. Lo que impresiona inmediatamente el observador es el contraste entre, por un lado, las ropas del escritor, típicas de un campesino ruso de finales del siglo diecinueve, sus pies descalzos — en contacto directo con el suelo —, la postura grosera de las manos puestas bajo del cinturón y, por otro lado, el rostro hierático de Tolstoi, su mirada fulminante. Este contraste traduce en una imagen la impresión psicológica que Tolstoi ejercía sobre Repin, y que el pintor describió en la nota siguiente: “No importa como este gigante se humilla, no importa como usa trapos para cubrir su cuerpo potente, Zeus es siempre visible; al arquearse de sus cejas el Olimpo entero tiembla.”

Sin embargo, lo que exteriormente podía parecer un disfraz inadecuado e incluso ridículo, interiormente correspondía a la nueva ideología de Tolstoi, la que había puesto fin a su crisis existencial, y en la que el

escritor ruso creía haber encontrado el sentido de su vida y el sentido de la vida en general. Tolstoi se vestía como un campesino ruso porque le parecía que la única manera de darle sentido a la vida era de renunciar a su vanidad de escritor, a su vanidad individual, para abrazar el estilo y la forma de vida de los miles de personas humildes que nacen, viven, sufren y mueren en el anonimato más total. Escribe Tolstoi en un paso fundamental de su Confesión: “Amplié entonces el horizonte de mis observaciones, considerando la vida de las masas exterminadas de hombres que todavía vivían o que habían vivido, y entre ellos hallé no decenas, sino centenas, miles, millones de personas que habían entendido el sentido de la vida y sabían vivir y morir”.

Los rasgos políticos de esta ideología de la sencillez del pueblo se han criticado mucho, a partir de los primeros años después de la publicación de Confesión. Por un lado, se podía reprochar a Tolstoi que su exaltación de la humildad campesina era la conclusión de la búsqueda existencial de un hombre rico y noble, por el cual la pobreza y el ascetismo rurales no eran una obligación, sino una opción; por otro lado, se podía criticarle para haber construido una ideología intrínsecamente conservadora, en la que toda idea de progreso social, y por lo tanto de lucha de clase, se neutralizaba bajo la forma de una aceptación mística del destino y de la fe religiosa.

Pero la postura existencial de Tolstoi no tiene que ser interpretada políticamente sino en una dimensión que podría decirse cósmica, o metafísica. Esta postura se puede entender mejor en la perspectiva de la semiótica de Peirce que en la perspectiva de la semiótica estructural, por razones que veremos. Desde el punto de vista de la semiótica de Peirce, lo que Tolstoi descubre en la forma de vida del pueblo ruso, en su humildad, en su fatalismo, y en su aceptación de la religión tradicional — el cristianismo ortodoxo — es una ideología semiótica del hábito. Todos los semióticos, con diferentes interpretaciones, conocen el concepto peirciano de hábito. En Italia, este modelo ha sido descrito, desarrollado y difundido por los escritos de semiótica teórica de Umberto Eco. El modelo de signo de Peirce es triangularmente dinámico: cada representamen se relaciona a un objeto no directamente, sino por el medio de un interpretante que precisa la relación entre el primero y el segundo; cada interpretante, sin embargo, es otro signo que necesita también de un interpretante para poder significar, así que la significación es un proceso potencialmente sin límites, una semiosis ilimitada que solo unos hábitos interpretativos cristalizan en relaciones estables de significación y de sentido. Esta descripción de la significación, ideada por Eco a través de

una interpretación del modelo de signo peirciano, ha sido propuesta y divulgada como una descripción neutral, la cual representaría de forma teórica la objetividad del signo, de su funcionamiento, la objetividad de la significación y del sentido, así como se encuentran en las vidas de los individuos, de los grupos, de las culturas.

¿Pero es verdaderamente así? ¿De verdad no hay una ideología semiótica detrás de la manera en la que Peirce, y Eco, y sus discípulos, han representado la normalidad de la significación, este florecer incontrolable de signos que interpretan signos, donde sólo los hábitos paralizan el fluir libre e infinito de la semiosis? Analizando atentamente este modelo con un esfuerzo meta-semiótico, este modelo también se puede leer como una narración, como un relato fenomenológico. En primer lugar, hay la cadena de interpretantes, que evoluciona libremente de signo a signo, de interpretante a interpretante, y solo en un segundo lugar interviene el hábito, la configuración interpretativa que bloquea la libertad de la semiosis en el esquema aceptado por un individuo, una comunidad, una civilización. Implícitamente, entonces, este modelo teórico, y la axiología narrativa que está debajo de él, valoriza la semiosis ilimitada más de los hábitos interpretativos, el brotar infinito del manantial de los interpretantes más del sistema de diques que canaliza el agua del sentido dentro de unos cauces predeterminados. En otras palabras, la ideología semiótica que está debajo del modelo semiótico de la semiosis ilimitada privilegia la novedad en vez de la costumbre, la originalidad en vez de la permanencia, el cambio en vez de la rutina. Un enfoque lacaniano sobre los términos utilizados para describir el modelo confirma esta hipótesis: los interpretantes en el modelo de Eco huyen (“la fuga degli interpretanti”), como si alguien estuviera persiguiéndolos, y ¿qué los persigue si no los carceleros fenomenológicos del hábito, de la fuerza cultural que interrumpe el libre recorrido de la semiosis?

La ideología semiótica que se entrevé en el modelo de la significación de Peirce interpretado por Eco no es solamente la ideología semiótica de Eco sino de la modernidad, pero si con esta palabra se entiende más una actitud existencial que una época histórica, aunque esa actitud sea prevalente en algunos períodos de la historia de la humanidad. Por lo menos en la historia de Europa, a partir del Renacimiento esta ideología es predominante, en todos los dominios de la existencia humana, con algunas excepciones que veremos. El efecto principal de esta ideología es que las culturas de la modernidad valorizan el interpretante que desafía el hábito más del hábito que normaliza la permanencia de un recorrido de interpretantes en una cultura.

No hay ámbito de actividad humana que ejemplifique mejor esta tendencia del dominio del arte. A partir del Renacimiento, el artista se vuelve protagonista de la vida estética y social de su cultura, consigue ser recordado con un nombre y una biografía, obtiene éxito económico y fama, justamente porque desafía los hábitos interpretativos de su tiempo con nuevas lecturas del mundo y nuevas representaciones. El artista novador a veces sufre por culpa del enfrentamiento con la rutina estética de su tiempo, pero a finales triunfa. Si no triunfa en vida, como Picasso, seguramente triunfa en la memoria de la posteridad. Hoy celebramos a Van Gogh, mientras que los inúmeros pintores de paisajes que seguían la tradición de su época han sido inexorablemente borrados de la memoria colectiva. En el arte, después de la época medieval, se valora el nuevo, no lo habitual, y solo al genio se atribuye excelencia estética y genialidad.

En medidas distintas, la misma ideología semiótica caracteriza todos los ámbitos de existencia en las culturas que llamamos modernas. Se valora al escritor que inventa nuevas historias o un nuevo estilo, no al que cuenta relatos ya conocidos con un estilo tradicional; se da preeminencia al investigador que descubre teorías nuevas, no solamente en las disciplinas experimentales sino también en las especulativas; incluso socialmente se aprecia la originalidad, el brío, hasta la irreverencia, y se condenan al revés el conformismo, el tradicionalismo, y toda forma semiótica o estética que estriben en la reproducción fiel de un hábito creativo o interpretativo.

Esta ideología rige ya la semiósfera en la que se mueve y actúa Tolstoi a finales del siglo diecinueve. Además, Tolstoi es el campeón de esta actitud existencial, ya que consigue dinero y fama gracias a la brillantez con la que sobresale en la competición para la originalidad literaria y estética. Sin embargo, llegado al ápice de su éxito, se da cuenta que este afán hacia la gloria individual no tiene sentido, o por lo menos no tiene suficiente sentido para quitarle el deseo de suicidarse. Tolstoi descubre que hay otra manera de vivir, en la que no la creación de nuevos interpretantes, sino la rutina de los hábitos domina: el mundo de los campesinos por los cuales la vida es repetición sin novedad, aceptación pasiva del sufrimiento y de la muerte, adhesión incondicionada a rituales religiosos ancestrales. Se podría comparar el descubrimiento de Tolstoi con la manera en la que Heidegger lee las botas en la célebre pintura de Van Gogh: a Heidegger no le interesa el estilo novador de Van Gogh. Al revés, le interesa la manera en la que su pintura reproduce la autenticidad de las botas, su relación atávica con la tierra y el trabajo en los campos.

Pero Tolstoi con su sensibilidad literaria va más allá de Heidegger: el escritor ruso no solo entiende que hay otra manera de existir que la a la que está acostumbrado, una forma de vida en la que prevale la exigencia de afirmarse individualmente por la originalidad de sus creaciones; él percibe también que esta otra forma de vivir, donde dominan la rutina, la tradición, e incluso la resignación, constituye el pilar de la historia de la humanidad. Entiende lo que Eco quizás no haya entendido o no haya querido entender: el hecho que valoramos el cambio, la originalidad, la huida de los interpretantes es el reflejo de una ideología semiótica individualista e incluso comercial, donde el placer estético de la novedad se compra y se vende, y sobre todo les regala a algunos pocos la ilusión que su vida será distinta, que se desarrollará a un nivel diferente y más alto del nivel de las masas, a un nivel donde la fama conduce a la eternidad.

Pocos escritores en vida fueron famosos como Tolstoi, y sin embargo cuando ya todo el mundo le conocía, él se dio cuenta que esta celebridad era una ilusión, y que no le acercaba ni un momento a la quietud espiritual y al sentido de la vida. Al revés, en la iluminación que siguió su profunda crisis existencial, le pareció a Tolstoi que el sentido de la vida no reside en la creación de nuevo sentido individual, sino en la adhesión humilde a un sentido colectivo, a una comunidad fiel a rutinas y rituales que han sido destilados durante siglos y siglos de historia de la humanidad. Le pareció a Tolstoi que tenía que creer en Dios no por razones teológicas, sino porque la historia de la humanidad le otorgaba esta idea después de una elaboración larguísima, a la que habían participado no unos pocos intelectuales, o un círculo de pensadores, sino los millones de individuos que con esta idea habían nacido, que la habían transmitido a sus hijos, y que con esta idea habían muerto. En otros términos, parece casi en Tolstoi se afirme como un pensamiento evolucionista, pero adaptado a las culturas, y en una versión en la que lo que importa no son tanto las mutaciones culturales, cuanto los millones de destinos anónimos que permiten a estas mutaciones de volverse en hábitos, carácter intrínseco de la humanidad.

121

4. La semiótica como arte del desencanto

La semiótica, como la mayoría de los pensamientos modernos, se opone radicalmente a esta perspectiva, y no solamente por la vanidad individual de los semióticos. Nuestra ideología semiótica nos empuja a valorar, comprar y vender la novedad, el desafío del ritual. Pero hay otras razones. La semiótica no solamente no puede aceptar el sentido de la vida, así como lo delineó la Confesión de Tolstoi. La semiótica incluso es

nociva para este sentido. Especialmente la semiótica estructural, a partir de las *Mythologies* de Barthes en 1957, ha adoptado como su deontología intrínseca el desafío de toda naturalización del sentido. No importa la religión en la que uno cree, los rituales que sigue, las obras de arte que admira, incluso las normas sociales que respeta: el objetivo primario de la semiótica es de enseñar que estas creencias, esta fe, estas costumbres son los productos de una configuración cultural que el individuo absorbe con la educación, y que sin embargo puede o incluso debe reinterpretar según su voluntad individual, guiado por la semiótica y su mágica capacidad de desvelar el ilusionismo en el que estriba el encanto del mundo. La semiótica, así como toda la ideología que la funda, sueña con unos individuos que siempre sepan por qué hablan como hablan, por qué hacen los gestos que hacen, por qué rezan como rezan, por qué admirán las pinturas que admirán, aman como aman, hasta un ápice de autoconsciencia racional en la que no haya más sentido que no tenga sentido.

El problema es que, como había intuido Tolstoi, no necesariamente se descubre el sentido de la vida descubriendo el sentido de todo; al revés, el escritor ruso alcanzó un sentimiento de plenitud espiritual cuando aceptó que el sentido de la vida no consiste tanto en una resistencia sino en un abandono, en la adhesión a la comunidad humana, a las formas de vida y de sentido que ha destilado durante su historia milenaria. Al mismo tiempo hay que decir que el proyecto ideológico del estructuralismo militante, del estructuralismo cuyo objetivo es de desencantar al mundo, corresponde solo a una dirección del pensamiento de Saussure. En Saussure se encuentra por cierto la idea que todo sentido, y todo sistema de signos, es el resultado de una presión social. De este punto de vista, el estructuralismo de Saussure se opone a toda ideología del encantamiento del mundo. Más hay, en la perspectiva de Saussure, otra línea de reflexión, que los semióticos han descuidado sobre todo porque se han interesado únicamente de la sincronía. Si el semiótico analiza los sistemas de signos y los lenguajes en su pura sincronía, como objeto de laboratorio, por supuesto no puede darse cuenta de algo fundamental, de algo que, de alguna manera, acerca el pensamiento de Saussure a la fe de Tolstoi. ¿Cómo cambian los lenguajes?, es esta la pregunta fundamental.

Los estudios de Émile Benveniste sobre los pronombres, la subjetividad en el lenguaje, y la enunciación han marcado un cambio de perspectiva radical en la investigación semio-lingüística. El enfoque de la semiótica pasa de la *langue* como sistema de virtualidades potenciales a la *parole* como apropiación creativa e individual de ese sistema por un hablante, que utiliza esas virtualidades para construir un recorrido expresivo

personal, subjetivo. Este cambio de perspectiva seguramente ha conllevado nuevo conocimiento, pero de nuevo ha sido interpretado por el medio de una ideología semiótica individualista. Lo que importa, en el pasaje del estudio de la *langue* al estudio de la *parole*, es de subrayar la libertad del hablante, su intrínseca creatividad, y por lo tanto su capacidad de desvincularse de las restricciones de un sistema para desarrollar su propia expresión. Algunos estudios, siguiendo el ejemplo de Michel de Certeau, incluso han atribuido a este pasaje un sentido político, de guerrilla semiológica, de rescate de los individuos en relación al sistema sociopolítico que los opprime.

Estas posibilidades interpretativas ciertamente subsisten en el giro semio-lingüístico propiciado por Benveniste. Pero hay algo más que una ideología semiótica de la modernidad tiende a ocultar, o por lo menos a no subrayar. Benveniste ofrece instrumentos teóricos para contestar una de las preguntas que implícitamente pone la dialéctica saussuriana entre *langue* y *parole*, la pregunta “¿cómo se construye un discurso individual a partir de un depósito compartido de formas semio-lingüísticas?” Es una pregunta que introduce inevitablemente una dimensión diacrónica, ya que se plantea el problema de la evolución de lo individual a partir de lo social. Sin embargo, Benveniste y los semióticos que le siguen e interpretan descuidan una segunda pregunta, igualmente fundamental para entender el cambio de los sistemas de signos en la diacronía, la pregunta “¿cómo se construye un depósito compartido de formas semio-lingüísticas a partir de discursos individuales? Otra vez, la ideología semiótica de la modernidad, privilegiando la individualidad de la libertad creativa, no se ha ocupado de esta segunda cuestión. Pero reflexionar sobre ella es fundamental para comprender no solo el sentido del cambio semiótico, sino también lo que se ha evocado antes con el término muy genérico de “sentido de la vida”. Lo que implícitamente Tolstoi sugiere a la semiótica contemporánea es que las culturas no se construyen únicamente en la innovación, en la creatividad, en la expresión de la libertad individual; Tolstoi era un maestro de estas actividades del genio humano, y al mismo tiempo llegó a entender que no le permitían lograr una visión ecuánime de la vida y de su sentido. Tolstoi de hecho sugiere a una semiótica de las culturas que éstas se construyen también, y quizás principalmente, en la repetición, en la aceptación, en la adhesión incondicionada a un sistema, a una tradición, a una *langue*.

La evolución del lenguaje verbal ofrece el ejemplo más sencillo y eficaz para explicar la necesidad de la tradición en el desarrollo de una cultura. La historia valora, por supuesto, las obras de Cicerón, de Tácito, de Vir-

gilio. Sin embargo, lo que la lengua latina fue, es, y será siempre se debe no solo a estos maestros de la creación lingüística, a estos gigantes de la libertad de expresión, sino también, y quizás, sobre todo, a los millones de hablantes que, en su vida, hablaron latín sin inventar nada, sin crear nada, repitiendo palabras y frases que otros habían plasmado. Por eso es tan difícil para los semióticos entender la diacronía y la evolución cultural: para hacerlo, hay que abandonar el perjuicio de la ideología semiótica de la modernidad, de la ideología semiótica individualista, y aceptar que una langue se estructura principalmente como sistema ritual, como depósito al que algunos individuos privilegiados añaden elementos, pero del que la mayoría de los individuos atingen pasivamente, sin creatividad ninguna. De este punto de vista, la historia no se hace gracias a las acciones extraordinarias de los héroes, de los poetas, de los jefes de ejército, de los exploradores, sino a las acciones rutinarias de los hombres y de las mujeres que la historia oficial no tiene razón para recordar.

Quizás la pasión de Tolstoi para el pueblo, para la fe del pueblo, incluso para la superstición del pueblo, se explique en relación a esta intuición extraordinaria: los escritores inventan sentido nuevo todos los días, pero quién verdaderamente consigue darle sentido a su vida no es quien lo inventa, sino quien se abandona pasivamente al sentido que encuentra en su sociedad, en su cultura, en su entorno existencial. Para vivir feliz, sugiere Tolstoi, no hay que inventar nuevas oraciones, como lo hacen los poetas, y tampoco hay que quitarle el encanto a las viejas oraciones, como lo hacen los semióticos y los iconoclastas de todo tipo; para vivir felices, hay que aprender a rezar como reza el pueblo, con esa pasividad a la tradición y a la historia que el individualismo de la modernidad rechaza.

El sentido de la vida es abandonarse a la vida de manera casi animal, sin reflexionar si los símbolos que nos rodean tengan un fundamento, porque este fundamento no se puede percibir desde el punto de vista de una racionalidad individual, sino hundiéndose y hundiendo su individualidad en el flujo multitudinario de la historia. Tolstoi cree en Dios no porque su racionalidad individual le confirma la verdad de la idea de Dios, sino porque se da cuenta que la historia de la humanidad ha destilado esa idea durante milenios de vidas humanas, y que esta idea ha resistido porque les permite a los hombres y a las mujeres dar sentido a su vida. Incluso se podría decir que “Dios” es el nombre que Tolstoi da al destilado de la historia humana, a la forma de vida que se ha depositado en las culturas y las sociedades como hábito interpretativo total.

Confesión de Tolstoi comparte con las Confesiones de Agustín este rasgo fundamental: el primero, como el segundo, tiene que hacerse casi violencia a sí mismo para encadenar su sensibilidad semiótica, para no escuchar esa voz que, delante cada símbolo, cada oración, cara ritual, le pone la pregunta que su individualidad y su vanidad le sugiere: ¿por qué es así? ¿por qué no es diferente? Esta es la pregunta profesional de los semióticos, y sin embargo ambos Tolstoi y Agustín sugieren que ponérsela permite entender el sentido de una oración, pero no el sentido de la vida. Si el trabajo de la semiótica es ocuparse de todo lo que puede ser utilizado para mentir (Eco), el sentido de la vida consiste, según los autores mencionados, en llegar a un punto en el que nada es mentira, todo es verdad, y nada podría ser diferente de cómo es. Solo así la vida puede tener una dirección: cuando todas las otras direcciones no solo parezcan falsas, pero incluso desaparezcan. Vivir como el pueblo para Tolstoi y Agustín significa vivir en la completa actualidad, en el marco de una forma de vida donde no hay diferencia más entre langue et parole, sistema y proceso. Yo soy la historia que me ha precedido, y acepto con pasividad mi posición en el mundo.

5. Oyendo el murmullo de la cultura: la fe como proyecto de creencia colectiva.

125

Sin embargo, las consecuencias de esta postura existencial resultan intolerablemente conservadoras. ¿Cuál es la posición del poder en la historia, y la del mal? ¿Hay que aceptar pasivamente la tradición, y en particular la tradición religiosa, cuando ésta conlleve sufrimiento, y dolor, y sumisión de unos opresos por unos opresores, y discriminación, y hasta muerte? ¿Además, la manera en la que Tolstoi imagina el pueblo no sea tal vez caracterizada por un imaginario folklórico y condescendiente, que le atribuye una armonía existencial casi mítica, y una pasividad y una falta de creatividad que le condena a repetir la historia sin nunca modificarla?

Por supuesto, si se interpretara la perspectiva de Tolstoi como un elogio incondicionado de la inmovilidad de la tradición, de la aceptación pasiva de las ritualidades de la cultura, entonces el sentido de la vida se transformaría en una prisión. La búsqueda espiritual de Tolstoi sin embargo no desembocó en una exaltación de la ortodoxia religiosa, sino al revés en una especie de cristianismo anárquico, donde todas las superestructuras simbólicas de la religión habían sido eliminadas para conservar únicamente un núcleo de principios y de prácticas fundamentales. Según la mayoría de los historiadores, estos principios incluso influenciaron

Gandhi en la formulación de su pensamiento y en su acción para el derrumbe del dominio colonial británico sobre India. ¿Cómo es posible entonces que una filosofía existencial aparentemente pasiva y conservadora produzca un movimiento revolucionario de tamaño global, cuyas consecuencias de largo plazo se repercutieron en otras luchas para derechos humanos en Estados Unidos, África del Sur, etc.? ¿Si el sentido de la vida consiste en abandonarse incondicionadamente a una fe, a una tradición, como puede haber cambio en la historia?

Para entender la respuesta de Tolstoi, no hay que repetir el error de interpretarla desde el punto de vista de la ideología semiótica del individualismo moderno. Lo que Tolstoi intenta lograr es una visión global del recorrido de la humanidad a través la formación de ideas y creencias religiosas, una visión no muy diferente de la que Ferdinand de Saussure procuró conseguir en su estudio de las lenguas y más en general de los sistemas de signos. En Saussure, las lenguas cambian continuamente, a veces por el impacto de creaciones individuales de enorme influencia, por ejemplo, la creación de neologismos, a veces como resultado de micro-modificaciones que escapan a la observación del historiador e incluso del sociolingüista. La lengua que hablamos hoy es el resultado de estos cambios individuales, y sin embargo en su conformación se expresa una especie de racionalidad holística, el logro de un esfuerzo colectivo para adaptar los instrumentos expresivos a las necesidades sociales. Todos contribuimos a este esfuerzo cotidianamente, y sin embargo nadie se da cuenta que, hablando, abandonándose al sistema de signos lingüísticos en el que nació, uno está imperceptiblemente abasteciéndole energía para su desarrollo. Lo que Tolstoi sugiere, por su parte, es que no solamente el lenguaje verbal evoluciona hacia niveles siempre mejores de adaptación cultural, sino que de la misma manera evolucionan las formas de vida, incluso las que predicen a los hombres y a las mujeres como encontrar el sentido de la existencia y vivir harmoniosamente con sí mismos y los otros.

Además, Tolstoi como Saussure nos sugiere que para entender el camino de la humanidad hacia formas de vida más y más adecuadas no hay que enfocarse únicamente en los grandes cambios propiciados por el genio revolucionario de los individuos, sino en la racionalidad difusa que se expresa en la transformación de estos cambios en hábitos colectivos, en rutinas. Como Agustín, de hecho, Tolstoi parece subrayar que no hay creencia individual que sea digna de devoción hasta cuando se convierta en una creencia compartida, aceptada por una colectividad y, utópicamente, por la humanidad entera.

Desde esta perspectiva, entonces, Tolstoi nos otorga una imagen de la historia positiva, donde permanece una idea de progreso, pero donde este progreso no está relacionado a las innovaciones individuales, sino a su permanencia como hábitos rituales, como formas simbólicas que permiten a una comunidad global de vivir en la quietud espiritual. La de Tolstoi, como la de Saussure, es una humanidad donde no hay héroes, sino miembros de una comunidad total y sin embargo imperceptible, una comunidad donde la vida de millones de seres cuyos nombres la historia no recuerda ni nunca recordará se convierte, a lo largo de siglos, en el destino de la especie, en el sentido de su vida.

Fecha de recepción: junio de 2016

Fecha de aceptación: julio de 2016

Calidad de la educación: entre la exclusión y la utopía

Quality of education: between exclusion and utopia

Adriana Bojacá I., Alejandra Díaz L., Rafael Osorio M. y Juan Carlos Muñoz C¹

Pontificia Universidad Javeriana - Colombia

RESUMEN

La calidad de la educación es un tema al que se asocian factores diversos (sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros), por lo que es frecuente encontrar distintos puntos de vista al respecto, que se plasman en investigaciones, ensayos, informes y discursos especializados. Ello evidencia la gran preocupación y tensión que genera esta discusión.

Dada la gran variedad de elementos influyentes en la calidad educativa, se realizó una búsqueda de aquellos factores asociados a través de algunas herramientas del Análisis del Discurso. Se tomó como base el Discurso del Banco Mundial titulado *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política* (2009). A él se suman tres discursos que dudan de la pertinencia de pensar en la calidad educativa solamente desde la perspectiva de medición. Estos son: “Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI” (2006), de la académica Cecilia Braslavsky, “Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas” (2004), del profesor Ricardo L. Gómez, y “¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?” (1999), del investigador norteamericano James Popham. Se realiza el análisis desde tres categorías: contexto, expresiones con significados específicos para el contexto y vocabulario empleado. El objetivo de este ejercicio de análisis es identificar los puntos en tensión del concepto calidad de la educación como categoría que se fomenta o critica dependiendo de la cercanía con los discursos oficiales.

El análisis permite concluir que el Banco Mundial utiliza un lenguaje excluyente y cadenas de equivalencia para equiparar la calidad de la educación con el aprendizaje de los estudiantes, mientras que Braslavsky tiene una intención propositiva, amplia y optimista. Por su parte, el discurso de Gómez puede caracterizarse como de resistencia moderada. Finalmente, Popham asume una postura irónica y de resistencia radical, mediante el uso reiterado de tropos del lenguaje.

Palabras clave: *Calidad de la educación, factores determinantes, factores asociados, análisis del discurso (AD), contexto, cadenas de equivalencia.*

ABSTRACT

Education Quality is a topic to which factors of different nature (social, economic, political, cultural, among others) are associated. It is thus frequent to find diverse points of view about education quality in the forms of research reports, papers, articles and academic discourses. This is an evidence on the great concern and tension this discussion creates.

Given the great variety of associated factors to education quality, this paper searches these

¹ Estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana sede Bogotá. Correos electrónicos: bbojaca@javeriana.edu.co; rosa.diaz@javeriana.edu.co; juan_munoz@javeriana.edu.co; rafael.osorio@javeriana.edu.co.

in four discourses, being the basic one the World Bank discourse entitled *La calidad de la educación en Colombia: Un análisis y algunas opciones para un programa de política* (2009). There are three other discourses that question the pertinence of thinking education quality only in terms of measurement. These are: "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI" (2006), by the scholar Cecilia Braslavsky, "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas" (2004), by professor Ricardo L. Gómez and "¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?" (1999), by Northamerican researcher James Popham. The analysis is held under three categories: context, the expressions with specific meaning for the context, and the vocabulary used. The analysis allows to conclude that the World Bank uses a selective and exclusive terminology, and equivalence series to equate education quality to students' learning, while Braslavsky has a proactive, ample and optimistic intention. On the other hand, Gomez' discourse may be characterized by a mild resistance. Finally, Popham assumes an ironic and radical resistance posture by the means of the constant use of figures of speech.

Key Words: Education Quality, determining factors, associated factors, discourse analysis, context, equivalence series.

Introducción

Es evidente que la educación en la modernidad es un sector de vital importancia para el individuo y para la sociedad. Por ende, en estos últimos tiempos (sobre todo, tal vez, en las últimas tres décadas) cada vez es más frecuente oír voces que susurran, declaran o gritan en todos los niveles del ámbito educativo: "¡Necesitamos calidad en la educación!". Sin embargo, distintos sectores interesados en el problema educativo, o bien construyen sus propios conceptos sobre la así llamada *Calidad De La Educación* o *Calidad Educativa*², o bien aceptan acríticamente alguno de ellos como parte de su imaginario sobre el asunto.

Este artículo busca rastrear, valiéndose de algunas herramientas del Análisis del Discurso, las concepciones que sobre *Calidad De La Educación* y sus factores asociados se presentan en cuatro discursos específicos (ver *Breve descripción de los corpus*). En particular, interesan las expresiones con significados específicos para el contexto y el evento discursivo como texto, haciendo énfasis en el vocabulario empleado. Evidentemente, este análisis no puede desconocer que estos discursos están inscritos en una práctica social y cultural, por lo que deberá tener en cuenta sus respectivos contextos situacionales, institucionales y socioculturales.

Dos fueron los criterios para la selección del corpus: primero, la relativa

2 Se utilizarán aquí las versalitas en itálicas para designar conceptos. Así mismo, se considerarán sinónimos los términos CALIDAD DE LA EDUCACIÓN y CALIDAD EDUCATIVA.

proximidad en su elaboración (no más de una década entre ellos); segundo, la inclusión de voces de distinto espectro (desde la oficial —CA1³ y, en parte, CA2— hasta la oposición, según matices —CA3 y CA4). La selección de estos cuatro artículos también responde a la experticia de sus autores en temas de evaluación educativa y política pública en educación, tanto desde la perspectiva oficial que se alinea con las prácticas de evaluación estandarizada promovida por organismos multilaterales, como la mirada crítica que sospecha de las intenciones estatales de restringir la evaluación a prácticas de medición y estandarización.

Breve descripción de los corpus

El primer discurso elegido es el primer apartado (p. 33–43) del Capítulo 2 del informe del Banco Mundial (2009) cuyo título general es *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. El apartado elegido se ocupa de la calidad de la educación en general y de sus tres factores determinantes, a juicio del organismo internacional. El segundo es un artículo de la reconocida académica argentina Cecilia Braslavsky, publicado en 2006 y que fuera presentado en el marco de la llamada Semana Monográfica que convoca la editorial española Santillana. Aquí se proponen algunos factores para una educación inclusiva de calidad. El tercero es un artículo del profesor de la Universidad de Antioquia Ricardo L. Gómez Y., publicado en la revista *Educación y Pedagogía* en 2004, que pone en tela de juicio la definición dominante del concepto en cuestión y plantea críticas sobre la relación que se establece entre la calidad educativa y el rendimiento escolar. Finalmente, el último discurso es un texto del investigador norteamericano en asuntos de evaluación educativa W. James Popham, publicado en la revista *Educational Leadership* en 1999. Allí, el autor arremete contra las pruebas estandarizadas como elemento de medición de la calidad educativa.

Estructura del artículo

El primer apartado presenta las bases conceptuales mínimas utilizadas para el análisis. El segundo aborda tanto las estructuras internas de los cuatro discursos como las expresiones con significados específicos para los contextos, fijando su atención, puntualmente, en los cuatro títulos correspondientes. El tercer apartado contrasta el vocabulario que, a ju-

³ Para facilitar la referencia a los corpus analizados, se utilizará la sigla CA [CORPUS ANALIZADO], acompañada del respectivo número, para aludir a los cuatro corpus objeto de análisis. (ver REFERENCIAS-CORPUS ANALIZADO).

cio de los autores de estas líneas, resulta significativo para el análisis. El cuarto presenta las conclusiones relevantes del ejercicio realizado.

A manera de marco conceptual

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un tipo de investigación analítica, propia del enfoque cualitativo, que se interesa por estudiar el discurso más allá de sus componentes lingüísticos, pues se enfoca en los elementos políticos y éticos implícitos en los discursos.

Teun Van Dijk, principal teórico de este tipo de análisis, se interesó en el Análisis del Discurso (AD) al intentar caracterizar el texto literario desde la gramática generativa transformacional de Chomsky, pero entendió que este enfoque estructuralista era insuficiente, por lo que propuso una gramática generativa del texto para definir sus reglas generales. Al profundizar en los conceptos de psicología empleados en su propuesta de gramática del texto, avanzó con el estudio de la pragmática del discurso e identificó que “[...] el objeto de la psicología cognitiva del entendimiento no debería ya comprender oraciones individuales, sino textos completos” (Meersohn, p.3). Van Dijk identifica así la riqueza de los actos de habla para el ACD porque entiende que estos abordan el contexto, mientras que la sintaxis se restringe a la forma y la semántica al significado. En las décadas de los 80 y 90 del siglo XX, Van Dijk se interesa por los discursos producidos por los medios de comunicación alineados con el poder para observar que estos reproducían y legitimaban estructuras ideológicas excluyentes, con lo que su enfoque del ACD adquiere un enfoque de denuncia o desenmascaramiento del poder (Meersohn, p. 3).

El ACD aporta a este trabajo la posibilidad de revisar las estructuras del discurso en relación con las estructuras sociales presentes en los planteamientos sobre política pública de calidad educativa. Esto permite, siguiendo a Van Dijk, reconocer “[...] las propiedades o relaciones sociales de clase, género o etnicidad, por ejemplo, [...] asociadas sistemáticamente con unidades estructurales, niveles, o estrategias de habla y de texto incorporadas en sus contextos sociales, políticos y culturales.” (1996, p. 15). Por otra parte, los discursos de política pública sobre evaluación también son entendidos en este estudio como prácticas sociales, pues implican un modo de acción enmarcado social e históricamente (Fairclough, 1995; citado en Sánchez, 2004, p. 24).

El ACD se aborda en este estudio bajo la propuesta metodológica de Fairclough (1995; citado en Sánchez, 2004, pp. 50-58), quien propone un marco tridimensional para analizar los eventos discursivos. Las di-

mensiones descritas fundamentan el referente teórico para la codificación y análisis de los documentos de política pública que constituyen el corpus de este artículo. Las dimensiones son:

- **evento discursivo como texto:** dimensión que explicita la relación del texto con la práctica social por medio del discurso, es decir, pone en evidencia la estructura general del texto, la toma de turnos en la conversación, las relaciones entre oraciones, el modo y el vocabulario que emplean;
- **evento discursivo como práctica discursiva:** en esta dimensión se estudian los elementos sociocognitivos del discurso, principalmente la “distribución”, concepto que Fairclough emplea para mostrar cómo los textos que pertenecen a los campos de la política, el derecho, las ciencias o la comunicación se pueden transformar en otro tipo de textos. En este movimiento entre diferentes textos encontramos la interdiscursividad (en la que se combinan diferentes géneros textuales) y la intertextualidad (en la que cada texto tiene trazos o partes de otros textos);
- **evento discursivo como práctica social y cultural:** en esta dimensión se analizan los diferentes niveles de organización social en los que se da el evento discursivo: la situación inmediata que involucra a los participantes en un contexto particular (contexto de situación); la institución u organización en su sentido amplio (contexto institucional); y el nivel de la sociedad (contexto socio-cultural ampliado).

Además, un concepto importante para este ejercicio analítico es el de cadenas de equivalencia, presentado en Pini (2010, p. 109) en estos términos: “[...] elementos que son construidos como co-miembros de una categoría única [...]”.

Selección de categorías de análisis

Como se anunció en la introducción, el objetivo del estudio es revisar las concepciones sobre calidad de la educación y sus factores asociados presentes en el corpus seleccionado. Para alcanzar este objetivo se acude a las tres categorías propuestas por Fairclough y una cuarta que propone Pini, ya que la calidad y la evaluación en el plano educativo requiere múltiples abordajes en atención a la complejidad de las concepciones y los factores asociados. Estos autores aportan luces sobre el proceso metodológico que permite entender los discursos desde un análisis crítico para desentrañar los sentidos explícitos e implícitos, las ideas de superfi-

cie y, sobre todo, las concepciones poco evidentes o veladas.

La propuesta de análisis de estos autores se sustenta en la posibilidad de revisar sistemáticamente las dimensiones textuales, contextuales e intertextuales en cada discurso, y en la relación de los discursos entre sí. El Cuadro 1 presenta las dimensiones que agrupan las categorías de análisis, las categorías mismas, y los elementos que se rastrearon en los cuatro discursos seleccionados.

Dimensión	Categorías	Elementos
Texto	Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> Conteo de palabras para identificar regularidades, énfasis o excepcionalidades. Categorías gramaticales: nombres, verbos y modos verbales, adjetivos, adverbios, pronombres y artículos definidos o indefinidos. Sentido de los términos: cláusulas, frases nominales, verbales, adjetivales, adverbiales, preposicionales.
	Cadenas de equivalencia	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de palabras para confirmar equivalencias y el sentido de las mismas.
	Estructura de párrafos	<ul style="list-style-type: none"> Título Subtítulos
Contexto	Contexto Situacional	<ul style="list-style-type: none"> Contexto académico, técnico, gubernamental. Año y lugar de la publicación
	Contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none"> Origen del texto: oficial – no oficial
	Contexto	<ul style="list-style-type: none"> Fines de la educación
	Socio – cultural	<ul style="list-style-type: none"> Fines económicos y políticos
Intertexto	Alineación o distancia con el discurso dominante	<ul style="list-style-type: none"> Miradas hegemónicas y contra hegemónicas Tensión entre las miradas economicista y formativa de la evaluación.

Cuadro 1. Dimensiones, categorías y elementos de análisis

Los contextos discursivos

Los cuatro discursos analizados se inscriben en el contexto sociocultural de la política educativa, puesto que el asunto de la calidad de la educación pertenece a él y sus respectivos autores están inscritos en esta discusión, ya sea desde la voz oficial intersectorial [CA1] como desde las voces

privadas del mundo editorial [CA2] o de la academia [CA3 y CA4]. De otra parte, tanto el discurso CA1 como el CA2 se inscriben claramente en el marco institucional de la educación y su relación con el sector económico, mientras los discursos CA3 y CA4 están circunscritos exclusivamente al ámbito educativo. Esto se corroborará al momento de analizar el vocabulario empleado en cada uno de ellos. En lo que atañe al contexto situacional, se identifica que el CA1 es de carácter técnico-académico, mientras que los CA2, 3 y 4 son de orden estrictamente académico. Esto se corrobora por la entidad que publica el primer documento y por las publicaciones en las que aparecen los tres restantes.

Expresiones con significado específico⁴

Estructura interna de los corpus seleccionados

Antes de comenzar, valga orientar a los lectores sobre la manera como se ha decidido hacer la marcación de los aspectos textuales que interesan tanto en este apartado como en el siguiente (“Vocabulario relacionado con *CALIDAD EDUCATIVA*”). Se ha procedido a seleccionar el texto de interés, encerrándolo en corchetes rectos, [], acompañado cada uno por un número en subíndice, []x. Esto permite la referencia analítica al aspecto del corpus que se desea analizar. La numeración es consecutiva. Dicho lo anterior, vayamos al análisis. La estructura interna del CA1 (Banco Mundial) evidencia, de una parte, la sistematicidad en la presentación de los factores determinantes en la calidad de la educación, presentándolos en cantidades de texto relativamente equivalentes. Ahora bien, en el plano de la estructura del corpus es claro que la importancia de la calidad de la educación se da por descontada, dado que es el subtítulo al que menos texto se le dedica (tres párrafos). Así mismo, el marco conceptual se sintetiza en una gráfica, un cuadro y dos párrafos. Por ende, es evidente la intención de los autores de centrar su atención en los así llamados factores determinantes.

También llama la atención que los dos primeros factores se desglosen (niveles de Subtítulo 3), mientras que el tercero (*Factores institucionales*) no siga esta estructura. Esto puede indicar la intención de hacer un énfasis mayor en los factores de los estudiantes y de la escuela, mientras que se “engloban” los factores institucionales en un solo cuerpo de texto. Es importante anotar que en este apartado es cuando en el CA1 se hace alusión a las pruebas centralizadas y estandarizadas, que será el principal objeto de discusión tanto en el CA3 como en el CA4.

⁴ El Anexo 1 reproduce las estructuras internas de los cuatro corpus analizados.

Valga decir que la estructura del corpus se sigue en términos generales en lo que resta del capítulo (aquel apartado que se ocupa del caso colombiano), pero en este caso sí se presentan niveles de desglose en el apartado de *Factores institucionales*. Esto quiere decir que el documento hace énfasis en este aspecto para el caso colombiano, con lo cual cabría esperar que la propuesta de política anunciada en el título general del documento se enfoque en estos asuntos.

A su turno, el CA2 (Braslavsky) refleja, en su estructura interna, la intención de darle importancia a la pertinencia personal y social (2 páginas, de un total de 18, contando 2 páginas de referencias bibliográficas), así como a la importancia del currículo en todos sus niveles (2 páginas), factores que se encuentran (o deberían encontrarse estrechamente relacionados en cualquier discurso educativo responsable).

En este mismo orden de ideas, la revisión de la estructura interna del CA4 (Popham) arroja una clara intención por concentrarse en lo que allí se denomina *Causalidades confundidas* (3 páginas, de un total de 11), donde el autor afirma que este es su argumento más sólido para desvirtuar el uso de pruebas estandarizadas al momento de evaluar la calidad educativa (puesto que al momento de responder una prueba de esta naturaleza entran en juego, a juicio de Popham, no solo los aprendizajes adquiridos en la escuela, sino también la capacidad intelectual innata del estudiante y los aprendizajes extraescolares) (CA3, p. 7).

135

Finalmente, la estructura interna del CA3 (Gómez) parece evidenciar la preocupación del autor por concentrarse en el enfoque actual y las limitaciones del concepto *CALIDAD EDUCATIVA*, pues a él le dedica 3 páginas (de un total de 17, contando 5 de referencias bibliográficas y bibliografía), así como a la relación entre rendimiento escolar y calidad educativa, a la cual le dedica 2 páginas.

Hasta aquí, se puede afirmar que CA1 tiene la intención de concentrarse en los factores determinantes; CA2 quiere abrir la puerta a la pertinencia; ca3 quiere criticar el enfoque actual de la *CALIDAD EDUCATIVA*; y CA4 desea atacar las pruebas estandarizadas por confundir la causa de dicha calidad educativa.

Títulos y subtítulos

Considérese este apartado del CA1 (p. 33):

Título (general del capítulo): [Factores determinantes]¹ de los [resultados de aprendizaje]²: [un]³ marco conceptual y [una]³ revisión de la bibliografía.

Nivel Subtítulo 1: La importancia de la [calidad de la educación]₂

Cuerpo central Subtítulo 1: El [logro educativo de los estudiantes (...)]₂

En primer lugar, es notorio el uso de terminología excluyente ([]1). El adjetivo *determinantes* excluye otros factores que puedan intervenir en el fenómeno analizado. Este adjetivo aparece nuevamente en el subtítulo 3 del corpus: “Evidencia internacional de los factores *determinantes* de los resultados de aprendizaje” (p. 36) (El resaltado es nuestro).

Además, la expresión evidencia internacional contribuye a reforzar la intención general del corpus analizado: presentar unos factores como determinantes y por ende excluir otros interviniéntes en el problema objeto de estudio.

Adicionalmente, llama la atención ([]2) el uso de cadenas de equivalencia, esto es, términos que en el discurso se asumen como sinónimos o, cuando menos, equivalentes. Si se atiende a la estructura discursiva de tan solo la primera página del CA1, puede constatarse que se establece una cadena de equivalencia entre los términos: resultados de aprendizaje=calidad de la educación=logro educativo de los estudiantes. Este uso de cadenas de equivalencia contribuye a la reducción del problema a un solo aspecto del mismo (i.e., la calidad de la educación se reduce a los aprendizajes o a los logros educativos de los estudiantes —y, además, está implícito que aprendizajes y logros educativos son términos sinónimos o equiparables).

El tercer aspecto relevante ([]3) es el uso de artículos indeterminados (un, una) al momento de presentar lo que es en realidad el cuerpo del corpus: la revisión conceptual y bibliográfica para abordar los antes llamados factores determinantes. Es decir: mientras los factores son determinantes, la mirada para saber que lo son no es excluyente, sino que apenas es una, de entre otras existentes, se infiere.

Ahora, obsérvese el título del CA2 (p. 84):

Título: [Diez factores]₄ de [una]₅ educación de calidad [para todos]₆ en el siglo XXI.

Resulta llamativo aquí que la autora deje abierta la puerta desde un primer momento ([]4) a los factores asociados a la calidad de la educación. Pese al uso del cuantificador diez, nunca se refleja en esta parte del CA2 una intención excluyente o de delimitación de los factores asociados con la calidad educativa: son diez los que se plantean, pero implícito está que

pueden ser más.

Esta orientación ideológica del discurso analizado se corrobora en []⁵ y []⁶, primero mediante el uso del artículo indeterminado una para aludir al concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, con lo que se acepta que bien pueden existir otras concepciones del término en cuestión, y luego, de manera más evidente, el uso de la frase preposicional para todos, de clara orientación incluyente.

Tómense en consideración ahora algunos apartes del CA3 (Gómez, pp. 73; 76; 79; 83, respectivamente):

Título: [Calidad educativa]⁷: [más que resultados]⁸ en pruebas estandarizadas

Nivel Subtítulo 1: [Calidad educativa]⁷: el enfoque actual y [sus limitaciones]⁸

Nivel Subtítulo 1: A propósito del rendimiento escolar y de [la calidad educativa]⁷

Nivel Subtítulo 1: [Factores que determinan el rendimiento escolar]⁹

El primer rasgo discursivo ([]) que salta a la vista es la alusión a la calidad educativa en abstracto, lo cual se evidencia en dos oportunidades, cuando se presenta el término sin artículo (determinado o indeterminado). Sin embargo, en la p. 79 sí aparece precedido por el artículo determinado *la*. Pareciera surgir, en este subtítulo aludido, la intención crítica del autor en torno a la asociación de la calidad educativa con el rendimiento escolar. Este enfoque polémico se corrobora en []. Allí se anuncia la discusión en torno a la concepción actual de *CALIDAD EDUCATIVA*, pues se parte de la idea de que es una concepción estrecha.

137

En un sentido algo curioso aparece el subtítulo de la p. 83 ([]⁹), ya que aquí el autor pareciera utilizar una terminología excluyente, prácticamente de la misma naturaleza que la comentada para el CA1, pero con una carga ideológica muy distinta, tal como se verá en el apartado siguiente). Los usos del verbo *determinan*, así como la ausencia de artículo que anteceda al nombre *factores*, implica una orientación ideológica constreñida hacia una visión particular del problema de la calidad educativa, en este caso asociada al rendimiento escolar de niños y jóvenes. Con esto, pareciera que la crítica o la intención de entrar a polemizar el discurso dominante en torno de la calidad de la educación y sus factores asociados, exemplificado aquí mediante el CA1, cayera en la trampa de la exclusión que quiere controvertir.

Para finalizar este apartado, obsérvense los apartes seleccionados del CA4 (Popham, pp. 2; 3; 4; 7, respectivamente).

Título: ¿Por qué las pruebas estandarizadas [no miden]10 [la calidad educativa]11?

Nivel Subtítulo 1: La diferenciación precisa como [deidad]10

Nivel Subtítulo 1: [Midiendo la temperatura con una cuchara]10

Nivel Subtítulo 1: [Causalidades confundidas]10

Es significativo, en primer lugar, que Popham, con Gómez (CA3), se enfoque en la discusión de la relación entre *CALIDAD EDUCATIVA* y pruebas estandarizadas, mientras que —por lo menos no explícitamente— ni el Banco Mundial (CA1) ni Braslavsky (CA2) les otorgan un protagonismo tal como para que aparezcan en el título o en los subtítulos de sus respectivos documentos. De otra parte, en []11 se ratifica la tendencia que se ha verificado en este análisis, con la excepción del CA2, de concebir *CALIDAD EDUCATIVA* como un concepto unitario, monolítico, lo cual se explica mediante el uso del artículo determinado la que antecede al término en cuestión.

Ahora bien, en los fragmentos marcados con []10 aparece una fuerte carga radical de contrapeso al discurso dominante sobre *CALIDAD EDUCATIVA*. Popham titula su documento con una oración interrogativa, que además incluye una cláusula negativa (*no miden*). Esto sugiere, de una parte, el carácter argumentativo del documento (responder a la pregunta del título) y, de la otra, la radicalidad al negar la relación entre los dos términos de la proposición (*pruebas estandarizadas y calidad educativa*). Sin embargo, Popham parece caer en la misma trampa del discurso dominante al utilizar el verbo miden en dos oportunidades, con lo que se acepta que la calidad educativa se puede medir.

Las otras tres expresiones marcadas con []10 añaden a esta postura radical un tono irónico e incluso burlesco. Así, el uso del nombre deidad ironiza el carácter excluyente del discurso dominante sobre *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, cuando menos en su aspecto evaluativo estandarizado, lo cual se refuerza con el uso de un subtítulo que enfatiza el absurdo de la relación ‘calidad educativa–pruebas estandarizadas’. La carga ideológica comentada se ratifica al revisar el último subtítulo, que recalca la confusión al momento de equiparar *CALIDAD EDUCATIVA* con resultados en pruebas estandarizadas.

Conclusiones parciales

Se encuentra, en primera medida, que el CA1 recurre a terminología excluyente y a cadenas de equivalencia, mientras que en CA2 se evidencia una intención incluyente y propositiva. A su turno, en CA3 hay cierta ambivalencia en el uso de expresiones específicas, pero, con todo, se evidencia una intención crítica moderada, mientras que en CA4 hay una fuerte carga crítica radical. Lo llamativo es que, con excepción de CA2, los discursos analizados asumen una visión unitaria, monolítica del concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*.

El evento discursivo como texto: vocabulario

El análisis del CA1 (pp. 33-34) se concentra en el vocabulario encontrado en el cuerpo de texto consignado en el primer apartado (subtítulo 1) (ver Anexo 1-CA1 (Banco Mundial). Así pues, es evidente la intención de relacionar el concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* con aspectos económicos, tanto sociales como individuales. La revisión cuantitativa arroja que, en los tres párrafos que constituyen este apartado, el término *crecimiento económico* (o sus cadenas de equivalencia) aparece 13 veces, mientras que *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* aparece 12 veces. Lo importante de esta cuantificación es que las apariciones de uno y otro término siempre están relacionadas entre sí. (Ver Anexo 2).

139

En una cantidad tan limitada de texto (367 palabras), la insistencia en un vocabulario económico asociado al concepto en cuestión implica el restringir el análisis de la calidad educativa exclusivamente a este sector. (Ver Anexo 2). Ello se explica por la entidad que publica el documento, pero también es cierto que sirve como un mecanismo discursivo para delimitar el problema educativo al terreno económico únicamente. De nuevo, se encuentran evidencias de un discurso excluyente.

En cuanto a los modos verbales utilizados en este apartado del CA1, se encuentra que privilegia el modo verbal en presente simple (11 veces en oraciones principales -ver Anexo 2-), mientras que solamente una vez se matiza la afirmación mediante el auxiliar *pueden* que acompaña al verbo principal *ser* (p. 33). Esto ratifica la intención de destacar que los hallazgos bibliográficos no sugieren, ni parecen indicar, sino que son evidencia suficiente y necesaria de que la calidad de la educación está determinada por tres y solo tres factores.

Es interesante observar que, al revisar los factores determinantes de los resultados del aprendizaje, es frecuente el uso de tiempos compuestos en presente perfecto (p.e., *ha destacado, han resultado, han demostrado, han re-*

velado (p. 36); se han centrado, ha señalado, ha examinado (p. 37); ha encontrado, ha sido inconsecuente (p. 38); han traído, han destacado, han confirmado (p. 39)). Parecería ser que los así llamados factores determinantes no son tan determinantes en el tiempo, sino que son intervinientes.

Resulta llamativo el uso frecuente de verbos con carga semántica “científica”: *encuentran, dan pruebas fehacientes* (p. 33); *descubren, encuentran* (p. 34); *identifican, han demostrado, encuentra(n)* (3 apariciones), *muestra, demuestra* (p. 36); *indica, encuentra(n)* (2 apariciones) (p. 37); *muestra, señala, ha encontrado, encuentran, observan* (p. 38); *indican, constituyen, descubre, han demostrado, han confirmado* (p. 39); *encuentra(n)* (2 apariciones), *demuestra y confirma* (p. 40); *encontraron, encuentra* (2 apariciones), *ha demostrado, demuestra* (p. 41). Esto indica la necesidad de cargar el discurso con una pretensión de verdad que debe resultar inobjetable para los lectores y que ratifica el carácter excluyente del análisis presentado en el corpus.

Es escasa la matización verbal, pues en el corpus analizado solo aparece siete veces: *parecen ser* (p. 33); *puede suponerse* (p. 36); *pueden depender, pueden ser* (p. 40); *puede requerir, pueden tener, probablemente funcionan* (p. 41). En este sentido, llama la atención que dicha matización verbal aparezca recurrentemente en el apartado *Factores institucionales*, lo cual podría relacionarse con lo anotado arriba (Ver apartado Estructura y relaciones internas).

140 A su turno, el análisis de un apartado del CA2 (Braslavsky, pp. 87-89), que tiene 1,067 palabras, se caracteriza por su amplitud. El concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* se relativiza en forma constante y mediante distintos mecanismos discursivos (cláusulas verbales, nombres en singular y en plural y adjetivaciones “optimistas”). Algunos ejemplos de esto son: *no es homogéneo; heterogeneidad; razones objetivas y subjetivas; diferentes grupos y personas; es a la vez muy simple y muy sofisticado* (p. 87); *todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno* (p. 88).

Se destaca el uso de términos asociados con la emotividad (p.e., felicidad, o el adjetivo correspondiente, *feliz, felices*, aparece 14 veces; a su turno, el nombre *bienestar* cuenta con 3 apariciones). Esto ratifica la evidente carga inclusiva de la autora de aspectos emocionales al concepto que ocupa estos párrafos.

La segunda estrategia discursiva desplegada por Braslavsky en el apartado analizado es la que podría calificarse como contrastiva. La autora no desconoce una definición dominante de *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*. Ello se evidencia, de una parte, mediante el uso de vocabulario muy cercano al analizado para el CA1, en el que dominan la escena las

frases nominales y las frases adjetivas: *racionalidad técnica de la educación; pertinente, eficaz y eficiente; eficacia; indicadores de rendimiento en los logros de aprendizaje; primeros grandes operativos de evaluación comparada de aprendizaje* (p. 88).

La estrategia contrastiva se comprende cabalmente al comparar este vocabulario restringido a una sola esfera de comprensión del concepto *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN* con otro más amplio. Esa amplitud se corrobora con el uso de frases nominales (*objetivos deseados; proyección y trascendencia*, p. 88); *interpretación humana; subjetividad de las personas que aprenden*, p. 89), frases verbales (*vinculándose con los demás a través de la solidaridad*, p. 88), frases adjetivas (*pertinente para las personas*, p. 89) e incluso frases adverbiales (*tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo*, p. 89).

Ahora bien, en lo que ataÑe al CA3, se ha elegido un apartado significativo en el horizonte de este estudio (Gómez, pp. 76-79). Así como en CA2, aquí se parte del concepto dominante (economicista) de *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN*, pero con una clara intención ideológica de resistencia moderada.

En el caso de CA3, esta resistencia moderada se evidencia discursivamente, en primer lugar, mediante el uso de la primera persona singular (*a mi juicio*, p. 77), para luego desplegarse en el uso de frases verbales negativas (*es notoriamente incompleto; no tiene en cuenta el progreso obtenido; ha hecho que la evaluación formativa en el aula se relegue a un segundo plano*, p.78); frases nominales de carga semántica negativa (*lo cual dificulta*, p. 77; *dejen de lado*, p. 79); oraciones con carga semántica negativa (*esta aproximación [...] es equivocada*, p. 77; *las conclusiones que se hacen sobre la calidad de todo un sistema son incompletas*, p. 78; *La evaluación estandarizada fomenta la inequidad educativa; resulta de cierto modo ridícula la comparación*, p. 79).

Para concluir, se considera aquí un apartado del CA4 (Popham, pp. 4-6). El autor emplea la metáfora como un recurso para remarcar con ironía el asunto central de su tesis. Usa el instrumento para medir longitud denominado vara para llamar la atención sobre la inconveniencia de valorar las pruebas estandarizadas para medir calidad educativa: “porque la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada” (p.2). Enfatizar el valor que tiene una herramienta para un uso equivocado es la entrada a la argumentación sobre los factores que hacen inadecuada esta prueba. Esto se ratifica más adelante (p. 4), cuando Popham afirma que “Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad

educativa es como medir la temperatura con una cuchara.” (p.4)

Es interesante el valor didáctico del texto cuando el autor emplea expresiones cotidianas para acercar la comprensión del lector que no está familiarizado con temas de evaluación: “En vista de la sustancial diversidad curricular del país, los diseñadores de pruebas se ven obligados a crear una serie de evaluaciones “talla única” (p.5).

Conclusiones

El discurso del Banco Mundial utiliza expresiones excluyentes al referirse a tres factores determinantes (de los estudiantes, de la escuela e institucionales) para la calidad educativa, y cadenas de equivalencia para identificar aprendizaje de los estudiantes con *CALIDAD EDUCATIVA*. Pese a que en el corpus analizado no se nombran las pruebas estandarizadas, el informe sí se apoya en otros de sus apartados tanto en los resultados internacionales (PISA) como nacionales (SABER). Por su parte, Popham se concentra exclusivamente en la crítica de la cadena de equivalencia pruebas estandarizadas=eficacia docente=aprendizaje de los estudiantes. En el mismo sentido, la actitud discursiva de Gómez también es de crítica frente a la ecuación resultados en pruebas estandarizadas=rendimiento=calidad educativa, y advierte que cuando los resultados son malos se asume una explicación reduccionista (descargando toda la responsabilidad en los docentes y en las escuelas), pues no se contemplan otros factores asociados de carácter socioeconómico.

Finalmente, Braslavsky asocia *CALIDAD EDUCATIVA* con la pertinencia individual y social de los aprendizajes en condiciones de felicidad. Esta primera postura puede calificarse como ideal (amplia y optimista). Es evidente la intención del Banco Mundial de asociar el concepto *CALIDAD EDUCATIVA* con el ámbito económico tanto individual como social.

Por su parte, Popham utiliza reiteradamente la ironía como recurso discursivo crítico y lo hace apelando a figuras o tropos del lenguaje (metáforas y similes), así como a expresiones coloquiales o populares para desenmascarar lo que hay detrás del uso de las pruebas estandarizadas para medir la calidad educativa: intereses corporativos e intenciones uniformadoras de la población.

En el discurso crítico de Gómez se observa el uso reiterado de términos con connotaciones negativas (10 en total): 5 adjetivos, 2 nombres, 2 verbos y 1 adverbio. Sin embargo, al proponer cómo evaluar la calidad educativa utiliza un verbo proveniente del discurso econométrico (medir). Braslavsky parte de expresiones con connotación negativa (las profecías desigualitaria, guerrera y apocalíptica), pero lo hace con el ánimo de

preparar el tono propositivo de su discurso: los diez factores que a su juicio están asociados con la calidad de la educación. Sin embargo, al contrastar esta propuesta de Braslavsky con el planteamiento del Banco Mundial, puede establecerse que 8 de los 10 factores propuestos por la investigadora argentina encajan en los así llamados factores determinantes de la calidad de la educación que establece el organismo económico internacional.

Los cuatro textos tienen un elemento en común: la tensión que se crea en el intertexto a favor y en contra de la mirada técnica – economicista que reduce el tema de evaluación y calidad educativa al asunto de medición. Como es de esperar, el Banco Mundial propone categorías que denomina “determinantes” (estudiante, escuela, institución) y que apoya en un sinnúmero de referencias para establecer un concepto inamovible sobre *CALIDAD EDUCATIVA*. En la contraparte, los otros tres textos dudan de la pertinencia de pensar la calidad educativa solamente desde la perspectiva de medición, y se podría decir que establecen una forma de resistencia en esta relación de tensión.

Es importante resaltar que el discurso del Banco Mundial no es consecuente con la realidad social y cultural de Latinoamérica pues ignora que hay factores asociados a la calidad educativa que no dependen del estudiante, la escuela y la institución, es decir, ignora factores esenciales como la eficiencia del sistema educativo, las condiciones de infraestructura y conectividad de las escuelas, la formación de docentes y la revisión de los referentes curriculares y evaluativos (entre otros). Resulta curioso que estos factores sean ignorados por el organismo multilateral que financia (con deuda) y fiscaliza la inversión de recursos que hacen los estados, pero deja el peso de la calidad educativa en los hombros de docentes y estudiantes.

Si un documento oficial de un organismo como el Banco Mundial carga a docentes y estudiantes con la responsabilidad de la *CALIDAD EDUCATIVA* se puede leer un discurso que refuerza la exclusión social en la medida que los bajos desempeños en pruebas estandarizadas se concentran en instituciones educativas de zonas marginales y rurales; de esta manera, la llamada *CALIDAD EDUCATIVA* depende de docentes y estudiantes desatendidos por el establecimiento sin que el Estado genere alternativas reales para superar este círculo vicioso de exclusión – bajos resultados – señalamiento.

Los diferentes discursos presentan tres categorías relacionadas al contexto situacional, institucional y sociocultural. Por un lado, el Banco Mundial en su primera categoría sobre el contexto situacional indica que éste es un documento técnico-académico, orientado al diseño de políticas en

el sector educativo. Sin embargo, resulta significativo que en su página legal salve su nombre como entidad y atribuya la responsabilidad de las afirmaciones y de las cifras contenidas en el informe a las personas naturales que lo redactaron. Mientras que el artículo de Gómez tiene como fin hacer una reflexión sobre la construcción de una educación de calidad, haciendo uso de los recursos y oportunidades que ofrece la escuela, para Braslavsky esta categoría se refiere a un documento marco para el debate de la semana monográfica convocada por la editorial Santillana. Entonces, puede afirmarse que el contexto institucional de los cuatro documentos se establece entre el vaivén de la política educativa y la política económica para el sector educativo, con lo que las voces de los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje se ven opacadas por las voces de los “expertos en educación”, que suelen ser todo menos educadores. Pensar la calidad educativa sin escuchar las voces de sus principales actores, refuerza la idea de exclusión y señalamiento pues, aunque estudiante y docente resuelven cada día en las aulas lo que no funciona bien en el sistema educativo, son los expertos quienes deciden cómo debería funcionar el aula; y paradojicamente son los expertos quienes dicen que la baja *CALIDAD EDUCATIVA* depende más del educador y del estudiante que del Estado, con lo que se confirma que el cambio y mejoramiento en la educación siguen siendo un lugar utópico.

*Fecha de recepción: junio de 2016
Fecha de modificación y aprobación: julio 2016*

Referencias

Corpus Analizado

- CA1 BANCO MUNDIAL (2009). "Factores determinantes de los resultados del aprendizaje: un marco conceptual y una revisión de la bibliografía". En: La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Banco Mundial, Bogotá, pp. 33-43. Recuperado de: <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/BANCO-MUNDIAL-COLOMBIA-La-calidad-de-la-educ-en-COl.pdf> el 18 de diciembre de 2015.
- CA2 BRASLAWSKY, C. (2006). "Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI". REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 2e, pp. 84-101.
- CA3 GÓMEZ Y., R. (2004). "Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas". Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, No. 38, pp. 75-89.

- CA4 POPHAM, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?" PREAL, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Educación. Original publicado en: Educational Leadership , 56 (6). Recuperado de: www.oei.es/.../pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf el 18 de diciembre de 2015.

Otras Referencias

145

- BERNAL, G. (2016). "Ejercicio de apoyo 2". Documento de trabajo. Recuperado de: http://uvirtual.javeriana.edu.co/webapps/portal/frameset.jsp?tab_tab_group_id=_2_1&url=%2Fwebapps%2Fblackboard%2Fexecute%2Flauncher%3Ftype%3DCourse%26id%3D_9353_1%26url%3D el 10 de abril de 2016.

- FUNDACIÓN SANTILLANA (¿2006?). "Semana de la educación". Recuperado de: <http://www.fundacionsantillana.com/programas-educativos/detalle/246/semana-de-la-educacion> el 13 de abril de 2016.

- MEERSOHN, S. (2005). "Introducción a Teun Van Dijk: Análisis de Discurso". Revista Cinta de Moebio, diciembre, núm. 024. Universidad de Chile.

- PINI, M. (2010). "Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea". RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 3, núm. 1, enero, pp. 105-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3110514.pdf> el 16 de marzo de 2016.

- SÁNCHEZ, W. (2014). Análisis Crítico del Discurso. Una Aproximación (sic). Módulo de la Facultad de Educación, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- VAN DIJK, T. (1996). "Análisis del discurso ideológico". Versión (6). Universidad Autónoma de México, pp. 15-43.

ANEXO 1. Estructuras internas de los documentos**CA1 (Banco Mundial)**

TÍTULO: Factores determinantes de los resultados de aprendizaje: un marco conceptual y una revisión de la bibliografía

NIVEL1: La importancia de la calidad de la educación (p. 33)

NIVEL1: Marco conceptual (p. 34)

NIVEL1: Evidencia internacional de los factores determinantes de los resultados del aprendizaje (p. 36)

Nivel 2: Factores de los estudiantes (p. 36)

Nivel 3: Antecedentes familiares (p. 36)

Nivel 3: Características de los estudiantes (p. 37)

Nivel 3: Políticas a nivel de estudiantes y familia (p. 37)

Nivel 2: Factores de la escuela (p. 37)

Nivel 3: Características de los profesores (p. 38)

Nivel 3: Recursos de la escuela (p. 38)

Nivel 3: Otros factores de la escuela (p. 39)

Nivel 2: Factores institucionales (p. 39)

CA2 (Braslavsky)

TÍTULO: Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI (p. 84)

NIVEL 1: Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI (p. 86)

Nivel 2: 1.1 El foco en la pertinencia personal y social (p. 87)

Nivel 2: 1.2 La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados (p. 89)

Nivel 2: 1.3 La fortaleza ética y profesional de los maestros y profesores (p. 90)

Nivel 2: 1.4 La capacidad de conducción de los directores e inspectores (p. 91)

Nivel 2: 1.5 El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos (p. 91)

Nivel 2: 1.6 Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos (p. 92)

Nivel 2: 1.7 El currículo en todos sus niveles (p. 93)

Nivel 2: 1.8 La cantidad, calidad y disponibilidad de los materiales educativos (p. 95)

Nivel 2: 1.9 La pluralidad y calidad de las didácticas (p. 96)

Nivel 2: 1.10 Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales (p. 96)

NIVEL 1: 2. Tendencias claves del proceso de construcción de una educación de calidad para todos (p. 97)

Nivel 2: 2.1 Las herencias peligrosas (p. 97)

Nivel 2: 2.2 Los indicios alentadores (p. 99)

NIVEL 1: Referencias bibliográficas (p. 99)

CA3 (Gómez)

TÍTULO: Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas

NIVEL 1: Introducción (p. 75)

NIVEL 1: Calidad educativa: el enfoque actual y sus limitaciones (p. 76)

NIVEL 1: A propósito del rendimiento escolar y de la calidad educativa (p. 79)

NIVEL 1: Acerca del papel de la educación (p. 81)

NIVEL 1: Factores que determinan el rendimiento escolar (p. 83)

NIVEL 1: Conclusión (p. 84)

NIVEL 1: Referencias bibliográficas (p. 85)

NIVEL 1: Bibliografía (p. 88)

CA4 (Popham)

TÍTULO: ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?

(p. 2)

NIVEL 1: ¿Qué tiene que ver el nombre? (p. 2)

NIVEL 1: La misión evaluadora de las pruebas estandarizadas (p. 2)

NIVEL 1: La diferenciación precisa como deidad (p. 3)

NIVEL 1: Midiendo la temperatura con una cuchara (p. 4)

NIVEL 1: Desajustes entre la enseñanza y la medición (p. 4)

NIVEL 1: Una tendencia psicométrica a eliminar ítems importantes de las pruebas (p. 6)

NIVEL 1: Causalidades confundidas (p. 7)

NIVEL 1: ¿Qué debe hacer un educador? (p. 10)

NIVEL 1: Objetivos correctos, herramientas incorrectas (p. 11)

NIVEL 1: Referencias (p. 11)

Anexo 2. Evidencia Análisis Discurso CA2 (Banco Mundial)**ANÁLISIS DEL DISCURSO**

Profesora Gloria Bernal

16/IV/16

LÍNEA	CORPUS	VOCABULARIO (cantidad de apariciones)			
		CALIDAD EDUCATIVA	ECONOMÍA	SUSTENTACIÓN	MODO VERB. INDICAT.
1	El logro educativo de los estudiantes importa tanto para el crecimiento económico y el bienestar social nacionales	1	2		
2	como para el bienestar económico y social individual . En este sentido, Psacharopoulos y Patrinos (2004) encuentran		1		1
3	que los beneficios individuales de la educación son mayores en los países de bajos ingresos que en los de ingresos altos.	1	1		1
4	En Colombia, Vélez y Psacharopoulos (1998) dan pruebas fehacientes de que la educación es un importante factor de	1		1	1
5	los ingresos en Bogotá. En efecto, los beneficios de la educación en Colombia parecen ser altos y estar aumentando:	1	1		
6	en 1997, un año de escolaridad adicional produjo un aumento del 12,4% en los ingresos individuales , en tanto que en el	1	1		
7	2003 se produjo un aumento del 14% (Marcelo y Ariza, 2005).		1		
8	Un creciente cuerpo de investigación asigna aun mayor importancia, para el crecimiento económico , a la calidad de la	1	1	1	1
9	educación antes que a la cantidad de la misma. Por ejemplo, dos estudios (Hanushek y Kimko, 2000; Barro, 2001),				
10	usando datos del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), descubren que un mejora-	1		1	
11	miento en las habilidades de matemáticas y ciencias tiene un impacto mucho mayor sobre el crecimiento económico que		1		
12	el logro de un aumento en la escolaridad. Hanushek y Kimko (2000) encuentran que el efecto de crecimiento estimado	1			1
13	de una desviación estándar de calidad es mayor que lo que se obtendría de más de nueve años de escolaridad promedio.				
14	Barro (2001) dice que mientras que un incremento de uno en la desviación estándar del logro escolar aumenta la tasa	1			1

	de crecimiento en un 0,2% por año, un incremento de uno en la desviación estándar en la calificación de las pruebas	1		
15	aumenta la tasa de crecimiento en 1% por año.		1	1
16	Al estudiar el papel del mejoramiento escolar en el desarrollo económico, Hanushek y Woessmann (2007) encuentran	1		1
17	una sólida evidencia de que las aptitudes cognoscitivas de una población, antes que el nivel de escolaridad lograda, se			1
18	relacionan fuertemente no solo con el crecimiento económico, sino también con los ingresos individuales y la	2		1
19	distribución del ingreso. Estos autores también concluyen, cautelosamente, que los beneficios de la calidad de la	1		1
20	educación pueden ser aun mayores en los países en desarrollo que en los países desarrollados.		1	1
	TOTALES	12	13	4
				11

CONVENCIONES
Términos en rojo: Calidad de la educación o sus equivalentes
Términos en azul: Crecimiento económico o terminología relacionada en el sector
Términos en naranja: Vocabulario de sustentación (estrategias discursivas para asumir las afirmaciones como verdades)

ARTÍCULOS

El carácter de los artículos debe ajustarse a las siguientes características:

- » En la primera página de los documentos enviados para publicar debe aparecer:
 - Título del trabajo (El cual se presentará en el idioma original y en inglés, si el idioma original es el inglés o portugués entonces deberá aparecer el título también en español)
 - Nombre completo del autor/autores, y, al pie de la página sus grados académicos, cargo e institución a la que pertenecen y su dirección electrónica.
 - Si envía un artículo por primera vez, se deberá añadir una semblanza del autor de máximo cinco líneas.)

151

»Debe incluirse un resumen de los principales planteamientos en el idioma original y su equivalente en inglés (abstract) cada uno entre 120 y 150 palabras, además de cuatro a seis palabras clave en ambos idiomas (key words)

»Los artículos deben tener una extensión mínima de 4000 y máxima de 7000 palabras (sin contar bibliografía), a un espacio, en tamaño de página A4. El estilo de fuente a utilizar será Times New Roman de 12 puntos.

»Las referencias completas se incluirán al final del artículo de acuerdo a la American Psychological Association (APA).

Ejemplo

Citas:

(Habermas, 2008: 150)

Referencias Bibliográficas: Deberá aparecer al final del documento y en orden alfabético.

Libros:

Habermas, Jürgen. (2008) Entre razón y religión: Dialéctica de la secularización. México. Fondo de Cultura Económica

Anderson, Charles & Johnson (2003). The impressive psychology paper. Chicago. Lucerne Publishing.

Revistas:

González Socha, Daniela; Cruz Galvis, Carolina. (2016). La construcción de paz en la agenda de política exterior de Colombia y la Unión Europea. Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 1, Marzo, 27-38.

La copia en soporte electrónico debe presentarse como un documento único en Microsoft Word y deberá ser enviado al correo: info.religacion@gmail.com

Todos los artículos de esta revista podrán ser publicados en otras revistas bajo el permiso del autor y sólo se deberá citar el artículo en esta revista como “Publicado por primera vez en Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades”

Los artículos publicados, así como su contenido son responsabilidad de cada autor. Religación no se hace responsable por algún tipo de plagio parcial o total.

El Consejo Editorial se reserva el derecho último a decidir sobre la publicación de los artículos, así como el número y la sección en la que aparecerá. La revista se reserva el derecho de hacer correcciones menores de estilo.

152

Los autores/as que publiquen en esta revista aceptan las siguientes condiciones:

• Los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación, con el trabajo registrado bajo la licencia de atribución-no obras derivadas de Creative Commons, que permite a terceros la redistribución, comercial o no comercial, de lo publicado siempre y cuando la obra circule íntegra y sin cambios.

• Los autores/as pueden realizar otros acuerdos contractuales independientes y adicionales para la distribución del artículo publicado en esta revista (p. ej., incluirlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro) siempre y cuando indiquen claramente que el trabajo se publicó por primera vez en Revista Religación. En caso de reproducción deberá constar una nota similar a la siguiente: Este texto se publicó originalmente en RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades N° --, sección ----, número de páginas, año de publicación.

RESEÑAS

Religación, recibirá reseñas de libros y eventos de interés de la revista. Esta sección consiste en un espacio para textos inéditos, que aborden nuevas publicaciones, describiéndolas, analizándolas y atribuyéndolas un valor en el ámbito de la disciplina.

Las reseñas de libro no tendrán más de 750 palabras, y la reseña de eventos no tendrá más de 500 palabras.

Los requisitos para la presentación de reseñas serán:

- Título del libro o nombre del evento en Mayúscula sostenida
- Nombre del Autor o la entidad patrocinadora del evento
- Lugar y fecha de publicación o de desarrollo del evento
- Nombre de quien realizó la reseña
- Deberá adjuntarse en formato JPG (buena calidad), la imagen de la carátula del libro o cartel publicitario del evento.
- El archivo del escrito deberá ser escrito en formato Microsoft Word, el tipo de letra será Times New Roman, tamaño 12, a un espacio.

ENSAYOS FOTOGRÁFICOS

Ser una obra inédita, que se enmarque en las áreas y políticas de la revista:

» Título en español e inglés

»Fotografías: Preferible enviar en resolución 300 ppp, entre 8 y 10 fotografías, cada una con un título o nombre.

»Deberá escribir un texto en estilo libre, en el que el autor presenta y argumenta su postura frente al ensayo en un máximo de 400 palabras.

»Añadir una semblanza del autor de máximo 5 líneas.

Religación

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades